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

Всероссийский психологический Форум

“ОБУЧЕНИЕ.
ВОСПИТАНИЕ.
РАЗВИТИЕ.
— 2015”

Сборник материалов

Сочи 2015

Сопредседатели Программного комитета:

Каганов Вениамин Шаевич, доктор экономических наук, заместитель Министра образования и науки Российской Федерации (г. Москва)

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

Заместители сопредседателей Программного комитета:

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

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 психолого-педагогический университет» (г. Москва)

Мелентьева Ольга Станиславовна, исполнительный директор Федерации психологов образования России, заведующая сектором информационно-аналитического обеспечения практической психологии образования ГБОУ ВПО «Московский 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, к.психол.н., директор МБОУ «Психолого-медико-педагогический Центр диагностики и консультирования» (г. Калуга)

Буланова Ольга Евгеньевна, к.психол.н., директор ГБОУ «Центр диагностики и консультирования «Участие» (г. Москва)

Демьянчук Роман Викторович, к.психол.н., доцент факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург)

Клюева Татьяна Николаевна, к.психол.н., директор ГБОУ ДПО (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)

Кулькова Жанна Геннадьевна, директор ГБОУ «Областного центра диагностики и консультирования» (г.Челябинск)

Медведева Ольга Николаевна, начальник Управления по образованию и науке администрации г.Сочи

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

Рыженко Светлана Кронидовна, к.психол.н., ГБОУ ИРО Краснодарского края (г. Краснодар)

Ризванова Елена Викторовна, к.психол.н., заведующий отделом общего образования обучающихся с ОВЗ в управлении общего образования Министерства образования Московской области.

Терехина Ирина Олеговна, зам. Директора департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минобрнауки России

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, к.психол.н., научный консультант ГБОУ Новосибирской области "Областной центр диагностики и консультирования", профессор кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН НГПУ. (г. Новосибирск)

Афанасьева Т.Е., Абакумова О.Г.
п. Ефимовский, Бокситогорского района, Ленинградской области
ГКОУ ЛО «Ефимовская коррекционная школа-интернат для детей-сирот»
afanas64@yandex.ru
abikog78@yandex.ru

Особенности профессиональных деформаций педагога – дефектолога школы-интерната для детей-сирот с недоразвитием интеллекта

Любая профессия предполагает наличие у ее обладателя определенных физических, индивидуально-психологических личностных особенностей. Во всех профессиях типа «человек-человек» важен учет характерологических особенностей личности. Но совершенно особую роль личностные характеристики играют в профессии педагога, так как основное ее содержание как раз и составляют взаимоотношения с другими людьми. От педагога общество требует целого арсенала знаний, умений, навыков, способностей. К профессиональной деятельности педагога - дефектолога предъявляются еще более высокие требования. В связи с этим профессия педагога – дефектолога в большей степени подвергается различным профессиональным деформациям.

Профессиональная деформация личности — *изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которые наступают под влиянием длительного выполнения профессиональной деятельности* [1].

Каждый дефектолог должен иметь представления не только о тех деформациях, которые имеются в его профессии, но и о факторах, к ним приводящих, и мерах их профилактики. У педагогов-дефектологов, работающих с разными категориями нарушений у детей (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и др.) проявления профессиональных деформаций имеют свои особенности.

В нашей работе мы хотели бы сделать акцент на специфике работы в специальном (коррекционном) образовательном учреждении для детей-сирот с недоразвитием интеллекта, так как она обусловлена рядом факторов:

Дети с недоразвитием интеллекта различной степени выраженности (от легкой до умеренной). Таким учащимся требуется больше времени для восприятия предлагаемого им материала; они с трудом выделяют главное, не понимают внутренних связей между частями. Характерные для них пассивность процесса восприятия, недостатки в развитии речевой деятельности (вплоть до полного отсутствия речи), также качественные изменения всей психики и личности в целом значительно усложняют деятельность педагога.

Контингент воспитанников – дети-сироты, с момента рождения воспитывающиеся в интернатной системе и испытывающие на себе последствия различных видов депривацией (материнской, эмоциональной и др.).

Депривации проявляются в повышении тревожности, различных страхах, неудовлетворенности собой, ближайшим окружением, собственной жизнью. Воспитание в интернате зачастую приводит к потере жизненной активности, устойчивым депрессиям, всплескам неспровоцированной агрессии. У детей-сирот накапливается совершенно специфический опыт общения и взаимодействия с окружающими (как с детьми, так и со взрослыми). Они постоянно требуют индивидуального внимания, добиваются его разными способами.

У детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, отмечается *высокий уровень распространенности психических и поведенческих расстройств* (около 100 заболеваний на 100 детей).Проявляются они в виде аффективных вспышек, агрессивности, негативизма, неадекватности эмоциональных проявлений, суицидальных настроений. \

Среди воспитанников преобладают *дети с девиантным и делинквентным поведением.*

У детей-сирот коррекционной школы-интерната девиантное и делинквентное поведение проявляется в виде мелкого хулиганства (вроде сквернословия, нецензурной брани, оскорбительного приставания к гражданам с целью попрошайничества), распития спиртных напитков, токсикомании, доведения до состояния опьянения несовершеннолетнего лица и воровстве.

Большинство коррекционных образовательных учреждений для детей с недоразвитием интеллекта расположено в *сельской местности, удаленной от областных и районных центров.*

Педагогические коллективы коррекционных школ-интернатов (как и всех других общеобразовательных учреждений) преимущественно женские.

Педагогический коллектив состоит из двух категорий работников – учителей и воспитателей.

Педагог коррекционной школы-интерната для детей-сирот в полной мере, без участия родителей и других родственников, несет ответственность за жизнь и здоровье воспитанников.

С целью выявления проблемы профессиональной деформации у педагогов ГКОУ ЛО «Ефимовская коррекционная школа-интернат для детей-сирот» в рамках методической работы специалистами учреждения проведено исследование с использованием таких методов как наблюдение, анкетирование, тесты, опросники.

Анкетирование. Педагогическим работникам была предложена анкета «Я и моя работа», составленная авторами статьи, содержащая следующие вопросы:

Часто ли наблюдаются у Вас негативные поведенческие реакции?

Часто ли Вы обсуждаете в рабочее время проблемы, не связанные с профессиональной деятельностью?

Используете ли Вы в своей речи детские жаргонизмы, грубые и бранные слова?

Получаете ли Вы удовольствие от работы?

Хотели бы Вы поменять место работы и род деятельности?

Цель анкетирования: получение количественных данных для подтверждения наличия профессиональных деформаций у членов коллектива.

Тест-опросник САН (самочувствие, активность, настроение), Цель использования: оперативная оценка самочувствия, активности, настроения)

Диагностика профессионального выгорания (К. Маслач и С. Джексон, адаптированный Н.Е.Водопьяновой). Цель данной методики – выявление степени «выгорания» в профессиях типа «человек-человек».

Диагностика психического выгорания (О.О. Рукавишников) Цель: выявление синдрома «выгорания» на трех основных уровнях (межличностном, личностном, мотивационном).

Результаты исследования подтверждают наличие проблемы профессиональной деформации у педагогов, и выявляют ряд ее особенностей.

Классный коллектив детей с умственной отсталостью сам по себе является стрессогенным в силу деятельностных, поведенческих и личностных свойств, вызванных различными вариантами психопатологических и социально-психологических отклонений учащихся. У детей отсутствует заинтересованность в образовательном процессе, нет желания учиться в целом. Педагогу-дефектологу школы для детей с недоразвитием интеллекта необходимо повторять один и тот же материал многократно из урока в урок, из года в год (это предусмотрено образовательной программой коррекционного учреждения), работать с примитивными, упрощенными схемами, использовать в речи простые словесные конструкции. Все это приводит к тому, что педагог не получает удовлетворения от своей деятельности, теряет необходимость постоянно расширять свой кругозор. Его профессиональная активность снижается или полностью останавливается [2]. *По результатам анкетирования 80% педагогов хотели бы поменять место работы, полностью сменить род занятий в связи с тем, что*

не видят результаты своего труда, затрачивают большое количество энергии, которая не восполняется в профессиональной деятельности. У педагога наблюдаются стереотипизирование и уменьшение чувствительности к живому опыту, пресыщение общением, эмоциональная холодность. Результаты анализа посещенных уроков и занятий свидетельствуют о нежелании педагогов искать нестандартные решения, использовать новые формы обучения и воспитания. Данная деформация в большей мере характерна для коллектива воспитателей.

Словарный запас педагога-дефектолога обедняется, пополняется детскими жаргонизмами. Такое общение сохраняется и вне образовательного учреждения. По результатам наблюдений все педагоги образовательного учреждения имеют данную деформацию. *Учителя (100% опрошенных) констатируют у себя наличие данной деформации, тогда как большинство воспитателей подобных изменений в своей речевой деятельности не замечают и не считают проблемой.*

Педагоги, работающие с детьми – сиротами, сталкиваются с большим количеством негативных детских проявлений. В результате педагог проецирует негативную проблематику на себя, своих близких. Часто дефектологи используют импульсивные агрессивные действия при разрешении кризисных ситуаций, что способствует восприятию агрессии как естественной реакции на стрессовую ситуацию. *Результаты экспресс-диагностик свидетельствуют о том, что 100% воспитателей и 80% учителей часто приходят домой с работы в негативном настроении, проявляют агрессию по отношению к своим близким. Роль "учителя" выносится в общение за пределы образовательного учреждения: стремление командовать, вмешиваться в личную жизнь других людей, поучающая, дидактическая манера речи. Подавляется чувство юмора, проявляется излишняя общительность, говорливость, сокращение дистанции с партнером, обращение к нему как к более молодому, неопытному, стремление затрагивать интимные темы.*

Наблюдение на протяжении длительного периода времени проявлений девиантного и делинквентного поведения обучающихся приводит к формированию у педагога черт ролевого поведения и качеств, присущих воспитанникам. Ненормативное поведение учащихся: агрессивность, враждебность, грубость, эмоциональная неустойчивость переносятся на профессиональное поведение учителя и воспитателя, и педагог дублирует отдельные проявления отклоняющегося поведения в своей деятельности. *Высокий уровень ответственности педагога за поведение обучающихся, за их здоровье и жизнь приводит к дополнительному повышенному эмоциональному и психологическому напряжению, вводит в состояние постоянного стресса.*

Педагогический коллектив учреждения более 70 человек, преимущественно женский (95% педагогов – женщины). Женщины более конфликтны и более эмоционально реагируют на происходящее - обиды возникают на ровном месте, критические замечания руководителя воспринимаются как оскорбления, а обыденные слова коллеги, произнесенные «не таким тоном», могут вызвать слезы. 90% обсуждений далеки от обсуждения рабочих вопросов. Около половины женщин-педагогов – одиноки, имеют неустроенную личную жизнь.

В большом педагогическом коллективе с трудом формируются устойчивые связи между его членами, возникают неформальные группы, объединенные по разным признакам. Каждый человек обладает своими характерологическими и личностными особенностями, что усложняет налаживание деловых связей, достижение взаимопонимания. Все педагогические работники имеют разный уровень образования, квалификации, профессионального опыта. *100% учителей имеют высшее образование, тогда как среди воспитателей только 16% педагогов имеют диплом о высшем образовании. Это приводит к возникновению большого числа межличностных конфликтов, ухудшению эмоционального климата, повышению стрессогенности, усугубляет и ускоряет процессы профессиональной деформации.*

Профессиональные деформации педагогов-дефектологов в сельской местности усугубляются ограниченными возможностями приобщения людей к современной культуре и

науке, в реализации своего творческого потенциала, низким уровнем транспортного, торгового, медицинского обслуживания по сравнению с проживанием в городской местности. Учитель не всегда имеет возможность получить современную необходимую методическую консультацию, освоить современные технологии, перенимать передовой опыт коллег. Учитель – дефектолог совмещает функции учителя – предметника, воспитателя, классного руководителя, руководителя кружка, руководителя методического объединения, отсутствуют временные рамки выполнения разных видов педагогического труда, что приводит к длительной психической напряженности. Часть педагогических работников проживает в непосредственной близости к образовательному учреждению, что фактически равноценно нахождению на рабочем месте круглосуточно и круглогодично.

Таким образом, педагогическая деятельность в коррекционной школе-интернате для детей-сирот с недоразвитием интеллекта имеет свою специфику и обуславливает особенности проявления педагогических деформаций. В ГКОУ ЛО «Ефимовская коррекционная школа-интернат для детей сирот» у всех педагогических работников, вне зависимости от образования, стажа работы, возраста, наблюдаются проявления тех или иных профессиональных личностных изменений. В связи с тем, что факторы, обуславливающие особенности педагогической деятельности, являются сходными для всех коррекционных учреждении подобного типа, можно предположить, что и педагогические деформации будут иметь общие проявления.

По результатам исследования мы пришли к очевидному выводу, что предупреждение и коррекция профессиональных деформаций в образовательном учреждении для детей-сирот с недоразвитием интеллекта должны стать предметом целенаправленной работы как педагога-психолога, так и самого педагога-дефектолога.

Воздействие на проявления профессиональной деформации должно вестись комплексно на 4 уровнях:

Телесный - спортивные упражнения, снятие мышечного напряжения, устранения признаков усталости.

Эмоциональный – снижение эмоционального напряжения.

Смысловой (рациональный) - формирование положительного отношения к своей работе, повышение самооценки, рефлексия.

Поведенческий - уход от стереотипизации в профессии, овладение адаптивными и более результативными формами поведения на работе [3].

Высокая степень компетентности педагога позволит наполнить каждый уровень необходимым содержанием, что в конечном итоге будет способствовать профилактике и коррекции профессиональных деформаций.

Список использованных источников

1. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. - 272с.

2. Водопьянова П. Е. Психодиагностика стресса. – СПб, 2009. – С. 140-141.

3. Гафнер В.В. Профессиональная деформация и профессиональная компетентность педагога// ОБЖ. Основы безопасности жизни, 2004. – № 10.– С.22–24.

Ветвицкая Т.В.
г. Санкт-Петербург
ГБОУ № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга
«Центр абилитации с индивидуальными формами обучения
«Динамика» Санкт-Петербург (ГБОУ «Центр «Динамика»»)
taniu@yandex.ru

Актуальность психологического сопровождения учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в паралимпийских видах спорта

В образовательном и тренировочном процессе учащихся с ОВЗ одним из важных компонентов сотрудничества является общение. Посредством психологического сопровождения юных спортсменов с ОВЗ и тренеров, возможно, выявлять и преодолевать психологические барьеры, развивать стилевые характеристики общения. В рамках психологического сопровождения разработана и осуществляется программа, с целью информирования детей с ОВЗ, тренеров по вопросам индивидуальных особенностей развития личности и особенностей общения в целом.

Проблема развития личности в образовательном процессе является одной из приоритетных практически во всех направлениях психологических исследований: в специальной психологии, возрастной психологии, психологии развития, педагогической психологии, спортивной психологии, педагогике и других. Большинство исследователей считает, что важную роль в развитии личности учащегося играют не только родители, но также тренера (педагоги) и психологи.

Психологическое сопровождение открывает разные перспективы личностного роста индивидуума, помогая ему войти в «зону развития», которая ему будет доступна. Это создает предпосылки для развития личности и перехода к самостоятельной деятельности, самопомощи.

Психологическое сопровождение, по определению Н.Г. Осуховой, - это специально организованный процесс, направленный на создание «переходного пространства»: безопасных условий, где становится возможным выход из негативного отчуждения от себя, других людей, мира в целом, реконструкция субъективного образа мира и восстановление связи человека с самим собой, миром людей и обществом. Он предусматривается на всех этапах профессиональной деятельности педагога [3].

В теории сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение ребенка.

Глазкова Т.В. рассматривает сопровождение с точки зрения мультидисциплинарности: «Психолого-педагогическое сопровождение – это создание педагогических, психологических, социальных условий успешного обучения и развития ребенка и классных коллективов в ситуациях школьного взаимодействия» [2].

Психологическое сопровождение тренеров, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), позволяет педагогам преодолевать психологические барьеры, связанные с готовностью к работе с такими детьми, развивать стилевые характеристики общения, позитивные взаимоотношения друг с другом, администрацией, особыми детьми и их родителями.

Ребенок, имеющий ограниченные возможности здоровья, находится в большой эмоциональной зависимости от тренера (учителя). Так называемый эмоциональный голод – потребность в положительных эмоциях значимого взрослого, а тренер именно такой взрослый, - во многом определяет поведение ребенка. То есть, как тренер относится к ребенку, как понимает его, зависит то, как ребенок относится к тренеру, наставнику.

Проблема изучения особенностей отношения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата к тренеру, учителю адаптивной физкультуры (АФК) является одной из актуальных в специальной психологии, педагогике и спортивной психологии. Актуальность обусловлена значительной распространенностью и постоянным ростом количества детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ПОДА), желающих заниматься спортом, и восприятия ими личности тренера (учителя) в процессе сопровождения в условиях спортивной (танцевальной) деятельности.

В сфере изучения личности детей с ПОДА остро стоит проблема, связанная с исследованием эмоционального отношения к себе, к тренеру, так как эмоциональный аспект во взаимоотношениях является базовым во взаимоотношениях.

Нами предпринято изучение процесса психологического сопровождения субъектов образовательного процесса – детей с детским церебральным параличом (ДЦП), занимающихся игрой в бочча, танцами на колесах для проникновения в специфику процесса сопровождения.

Детский церебральный паралич **можно рассматривать как заболевание, которое имеет влияния двигательного дефицита на формирование психических процессов у детей, и в частности на формирование эмоциональной сферы. Учитывая, что эмоциональный фактор является базовым в адаптации к условиям внешней среды, изучение его имеет научное и практическое значение, т.к. это один ведущих факторов в процессе сопровождения в учебном процессе. Ведущая роль в психогенезе патологического развития личности принадлежит реакции на осознание и переживание дефекта, изоляции от общества сверстников и особому отношению окружающих к ребенку с ОВЗ.**

Важным становится изучение особенностей взаимоотношения детей с ОВЗ и тренеров, т.к. полученные данные несут в себе реабилитационную и абилитационную направленность, для обеспечения в дальнейшем успешности социально-психологической адаптации детей этой категории и для более успешной интеграции их в общество, посредством спортивной паралимпийской деятельности.

В исследовании принимали участие дети с ОВЗ, занимающиеся танцами на колесах (колясках) и играющие в бочча. Все дети, которые участвовали в эксперименте, имеют диагноз - детский церебральный паралич (ДЦП - спастическаядиплегия) и тренируются 2-3 раза в неделю, в количестве 20 человек в возрасте от 13 до 17 лет (15±2,8). Так же в исследовании приняли участие 8 тренеров, проводящие тренировочный процесс в танцах на колесах (колясках) и игры в бочча. Принимавшие участие в исследовании дети и тренера (учителя адаптивной физической культуры), учатся и работают в **Государственном бюджетном специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) общеобразовательной школе (VI вида) № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика».**

Возраст тренеров от 20 до 55 лет (средний возраст 34±5,6).В процессе реализации поставленной цели решались следующие задачи:

В задачу исследования входило исследовать отношения детей с ОВЗ и тренеров друг к другу к себе и к тренерам и исследовать личностные особенности тренеров адаптивной физической культуры (АФК).

В своих ответах на анкету Е.И. Рогова «Учитель глазами ребенка» 82 % учеников с ОВЗ отметили высокий уровень компетенции тренера как специалиста. В 54% случаев дети с ОВЗ отметили эмоциональность тренера (в данной анкете под эмоциональностью понимается степень симпатии ребенка к тренеру). Поведенческий компонент общения был продемонстрирован в 38 % случаев. Это позволяет предположить, что существуют трудности в реальном взаимодействии тренера и спортсмена с ДЦП, в рамках тренировочного процесса.

По результатам цветового теста отношений (по А.М.Эткинду) детей с ОВЗ дали положительную оценку тренерам в 52% случаев. Нейтральное отношение к тренеру экспериментальной группы было выявлено у 45% учащихся детей с ограниченными возможностями здоровья. Отрицательное отношение к учителям АФК, выявлено в 5% случаев у спортсменов с ОВЗ.

Отношение к себе у юных спортсменов паралимпийцев мы интерпретировали через призму эмоционально-личностного отношения, так у 46% испытуемых отмечается принятия себя, у 38% нейтральное отношение к себе, у 16% отрицательное отношение к себе, к своей деятельности, связанной со спортивной деятельностью.

Уровень самооценки и притязаний оценивался по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Уровень притязаний у 40% испытуемых детей с ОВЗ является нереалистическим, некритическим отношением спортсменов к собственным возможностям, у 30% детей с ОВЗ средний уровень притязаний, у 30% детей отмечается низкий уровень притязаний, что может говорить о недооценке своего личностного потенциала. По высоте самооценки, можно сказать, что у 40% самооценка завышена, у 15% самооценка адекватная, на среднем уровне, у 45% юных спортсменов с ОВЗ самооценка заниженная.

Результаты, полученные по методике «Незаконченные предложения», характеризовали систему отношений испытуемых спортсменов с ОВЗ. В результате тестирования определились сферы, в которых преобладают установки близкие к отрицательным (отрицательный опыт, отрицательное восприятие, отрицательные ожидания) – отношение к себе (58%), отношение к будущему (85%), страхи и опасения (88%), отношение к семье (40%), отношение к тренерам (35%). Полученные данные свидетельствуют осложной и дисгармоничной системы отношений у детей, отношении к будущему, отношение к себе, затрагивают отношения с родителями и тренером, позволяя предпожить конфликтную природу отношений у юных спортсменов с ОВЗ.

По тесту ЦТО (по А.М.Эткинду) у тренеров, работающих с детьми с ОВЗ, были получены следующие результаты. Так, по параметру эмоциональное принятие детей в 48% положительная оценка, эмоциональное принятие себя в 40% случаях положительная оценка, эмоциональное принятие родителей в 40% случаях положительна, эмоциональное принятие тренировочного процесса в 42% случаях имеет положительную оценку.

По тесту, определяющему уровень тревожности (Ч.Д.Спилбергер, адаптация Ю.Л.Ханин), уровень личностной тревожности, отражающей предрасположенность тренеров к тревоге выражен в 26% случаях, что является низким показателем. Ситуативная (реактивная) тревожность выражена в 84% случаях (высокий показатель), что позволяет говорить о яркой эмоциональной реакции на стрессовую ситуацию.

Полученные результаты в ходе экспериментального обследования позволяют говорить о трудности принятия себя и принятия окружения в целом, как у спортсменов с ОВЗ так и у тренеров.

Юные спортсмены с завышенной и заниженной самооценкой, с завышенным и заниженным уровнем притязаний, составляют "группу риска". За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и "защитная", когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и т.п. позволяет не прилагать никаких усилий.

Взаимоотношения у юных спортсменов с ОВЗ со значимыми людьми и сферами жизни имеют напряженный характер, что позволяет говорить о дисгармоничности в системе отношений. Можно предположить, что эмоциональное развитие спортсменов с ДЦП нарушено в силу низкого эмоционального опыта (узкий круг общения), адекватной оценки окружающих (потворствующее отношение).

Тренера показали недостаточное эмоциональное принятие себя, своей работы и детей в целом, по всей вероятности то связано с низкой оценкой себя, своего профессионального статуса, недостаточное знание что по всей вероятности влияет на отношение с

окружающими людьми-детьми и взрослыми. Высокий уровень ситуативной тревожности тренеров по всей вероятности мешает полноценному общению и эмоционально-позитивному принятию детей с ОВЗ в тренировочном процессе.

Участники тренировочного процесса тренера и дети с ОВЗ сталкиваются с трудностями в общении, т.к. темп требований тренировочного процесса достаточно интенсивный. При этом стоит, безусловно, учитывать личностные особенности участников образовательного процесса, которые не позволяют качественно общаться и принимать друг друга.

В рамках психологического сопровождения разработана и осуществляется программа, которая включает в себя психологическое консультирование (как индивидуальное, так и групповое), психологическую коррекцию «психологических мишений» (индивидуальные и групповые занятия), практические семинары, лекции с целью информирования детей с ОВЗ, учителей (тренеров) по вопросам индивидуальных особенностей развития личности и особенностей общения в целом.

Литература

Бине А. и Симон Т. Определение уровня интеллекта у детей от 3 до 13 лет, Издательство: Астер-Х., 2004.-48 с.

ГлазковаТ.В.Педагогическое сопровождение личностного развития учащихся в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: Т.В.Глазкова. Иркутск, 2004, 129 с.

Осухова Н. Человек в экстремальной ситуации: теоретическая интерпретация и модели психологической помощи// Развитие личности. – 2006. – No3. – С. 152-167.

Волокитина Т.А.
г.Пермь
Муниципальное автономное дошкольное
образовательное учреждение
«Детский сад № 419»

Игровая технология профилактики и коррекции поведения и деятельности детей 5 – 7 лет (нейропсихологический подход)

Поведение детей – это именно то, на что чаще всего жалуются родители и воспитатели при обращении к психологу. Умение управлять собой даётся дошкольникам с большим трудом. Дети в этом возрасте отличаются ситуативностью поведения, жёсткой зависимостью от воспринимаемых обстоятельств. Именно поэтому, а вовсе не из вредности и непослушания, дети, прекрасно понимая речь взрослых, не всегда понимают то, о чём их просят. Дело в том, что речь не сразу становится для них регулятором поведения. Начиная со старшего дошкольного и на всём протяжении младшего школьного возраста у ребёнка формируется опыт произвольного поведения. Данная особенность связана с тем, что начинает созревать третий блок головного мозга – блок произвольной регуляции: целеполагание, программирование и контроль реализации деятельности и социального поведения. Одни дети постепенно и легко накапливают опыт произвольного поведения, другим детям приобретение такого опыта даётся с большим трудом, что затрудняет освоение базовой программы детского сада и/или формирует дезадаптивное поведение ребёнка к школе, осложняя процесс обучения.

В данной статье представлена система работы по оказанию психолого – педагогической помощи детям с недостаточной регуляцией поведения и деятельности. Нейропсихологический подход предполагает овладение ребёнком, в первую очередь, умением регулировать своё поведение на уровне движений с помощью игр с правилами, а уже потом - на

уровне произвольного поведения. Педагогом – психологом представлены: типичные формы нарушенного поведения детей, механизмы его возникновения, игровая технология коррекции поведения детей на двигательном уровне, методические рекомендации для воспитывающих взрослых по организации коррекционно – развивающего процесса в случае его сбоя.

Причины, затрудняющие умение детей управлять своим поведением, могут быть различны. В некоторых случаях нарушения поведения ребёнка имеют первичную обусловленность, определяются особенностями нейродинамических свойств ребёнка. Основным механизмом, затрудняющим регуляцию психической деятельности ребёнка, является невозможность нормального поддержания общего тонуса психической активности. Для таких детей характерна нестабильность психических процессов, психомоторная заторможенность или расторможенность, импульсивность поведения и дефицит внимания, эмоциональная нестабильность и т.д. Всплеск слабого контроля поведения отмечается в период с 5,5 лет до 10 лет, что связано с особенностями созревания мозговых структур. В других случаях нарушения поведения являются следствием неадекватного (часто защитного) реагирования ребёнка на те или иные затруднения жизни или неудовлетворяющий ребёнка стиль взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Основным механизмом, затрудняющим регуляцию поведения ребёнка, является неспособность малыша справляться со своими переживаниями. Наличие у него отрицательных эмоций и аффектов неизбежно ведёт к срывам поведения, возникновению конфликтов с окружающими. Поведение таких детей отличается нерешительностью, пассивностью или, наоборот, негативизмом, упрямством, агрессией.

Как показывает опыт практической деятельности, в основе поведения ребёнка, вне зависимости от причин возникновения трудностей, лежит слабая произвольная регуляция, которая затрудняет процесс обучения, взаимодействия с окружающими, в конечном итоге делает его неадаптивным.

Ряд психологов, в частности Семаго Н.Я., Семаго, М.М., предполагают, что оптимальный тонус обеспечивается первым функциональным блоком мозга, который вторично обуславливает недостаточное функционирование всех компонентов произвольной регуляции на четырёх уровнях психической деятельности: уровне двигательной активности, уровне регуляции психических процессов и функций, рефлексивно – волевой регуляции и уровне регуляции межличностных отношений. Поэтому, работу по развитию высших психических функций у детей со слабой регуляцией психической деятельности, следует начинать с дефицитарного, ниже лежащего звена, которым является уровень двигательной произвольности, с привлечением психомоторных и телесно - ориентированных методов: дыхательных и глазодвигательных упражнений, растяжек и ползания (Глозман).

Помимо вышеперечисленных методов коррекции в структуре нейропсихологического сопровождения особое место занимают игры с правилами. Это универсальный методом коррекции, который, с одной стороны, мог бы использоваться воспитателями, специалистами и родителями дошкольников, а с другой стороны, быть привлекательным для детей. Они хороши тем, что в них чётко прописаны требования к поведению детей. Ребёнок вынужден подчиниться этим требованиям, если он желает играть и не хочет разрушать игру (так он научается регулировать своё поведение на доступном двигательном уровне).

Выделяют два вида игр с правилами: подвижные игры и дидактические игры. Подвижные игры повышает активацию мозга, тренирует ловкость, координацию движений, развивают пространственные представления, способствует развитию саморегуляции. Дидактические игры развивают восприятие, память, внимание, мышление и речь. Оба вида игр способствует развитию функции программирования, регуляции и контроля психической деятельности на доступном для дошкольника уровне. Играть в дидактические (настольными) играми с правилами можно после освоения подвижных игр либо параллельно, используя аналогичную технологию.

При коррекции дефицитарных функций при организации и проведении таких игр следует учитывать следующие особенности: в играх с правилами необходимы подробные инструкции взрослого, подразумевающие постепенное формирование у ребёнка способности к построению собственной программы; вначале игры правила озвучиваются взрослым и по – возможности, в кратком виде вывешиваются на доску, стену; на протяжении игры необходимо акцентировать внимание ребёнка, на правилах, и его возвращение при уходе от них; игры с правилами следует подбирать от простых (одно правило), к сложным (3-4 правила); обязательно приписывание ребёнку роли ведущего или лидера, что автоматически повышает его доминантность, а следовательно, уровень его произвольной регуляции, программирования и контроля над собой и происходящим вокруг; в процессе проведения игр с правилами важна не столько содержательная оценка деятельности ребёнка, сколько эмоциональная. Важно менять формулировки похвалы в игре «Сегодня у тебя получилось лучше, чем вчера», «Я вижу, что старался, а это самое главное»;

Для поддержания интереса ребёнка к уже знакомым играм важно придумать усложнения: подключить к игре действия, требующие от ребёнка большей внимательности, наблюдательности; внести в игру дополнительные запреты (2 -3) и тем самым усилить элемент произвольности; ввести в уже известные традиционные игры элементы творческой активности – усложнить игру новыми правилами, придуманными самими детьми.

Успех профилактической работы с детьми со слабой произвольной регуляцией на занятиях обеспечивается соблюдением следующих условий: чётко повторяющейся структурой занятия, неизменным расположением предметов; соблюдение детьми ритуалов (постоянно повторяющиеся игры или упражнения в начале и конце занятия) и временного регламента; использование системы поощрения и наказания, которая разрабатывается всей группой в самом начале занятий. Наказанием может служить «правило трёх предупреждений» и выбывание на «скамейку запасных». В качестве поощрения могут служить разные призы, фишки, бонусы, которые заносятся на индивидуальный «Лист успеха» каждого ребёнка, выбор музыки для сопровождения занятия, ведущей роли в игре и т.д.

В игровом коррекционном процессе могут возникать сбои. Это может быть вызвано тем, что взрослый предоставляет участникам игр излишнюю свободу, ограничиваясь позицией наблюдателя. На первых порах взрослый – ведущий, судья, рефери – это обязательное условие. Либо взрослый излишне часто и жёстко вмешивается в ход игры, не давая ребёнку возможности самому направлять себя правилами или пресекает его попытки творчески изменить содержание игры. Возможной ошибкой может быть несоблюдение детьми ритуалов и временного регламента (желательно, чтобы время игр дозировалось, начало и окончание оповещалось звуковым сигналом – звонком, колокольчиком или песочными часами).

Обобщая вышесказанное, следует заметить, что целенаправленное и осмысленное использование игровой технологии профилактики и коррекции слабо регулируемого поведения детей, основанное на нейропсихологическом подходе, позволяет ожидать быстрый, качественный и стойкий результат, а также обеспечить успешную адаптацию к обучению в школе.

Игры с правилами могут быть использованы педагогами – психологами при организации коррекционно - развивающей работы с отдельным ребёнком и группой в целом в детском саду и начальной школе, при подготовке детей к обучению школе, для формирования навыков саморегуляции, профилактики дезадаптивного поведения у детей 5 – 10 лет со слабым уровнем произвольности, организации психолого – педагогического сопровождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и т.д.

Демьянчук Р.В.
г. Санкт-Петербург
Институт специальной педагогики и психологии,
ГБОУ гимназия № 116 Санкт-Петербурга
wizardia@yandex.ru

Психологическое сопровождение педагогов в условиях инклюзивного образования

Различные факторы широкого внедрения в практику отечественного образования инклюзии, несмотря на наличие экспериментального опыта в отдельных детских садах и школах, порождают дополнительные психологические сложности у всех участников образовательного процесса. Педагоги ввиду значительной профессиональной нагрузки, непрерывно усиливающейся в условиях масштабных технологических инновационных решений, оказываются в этой связи значимой группой риска. Этому немало способствуют их личностные особенности, характеризующиеся выраженной ригидностью, эмоциональной лабильностью, социальной интровертированностью и пессимистичностью, как нами было показано в результате исследования более 500 работников образования с использованием методики многофакторного исследования личности (СМИЛ, в модификации Л.Н. Собчик) [1,2].

В ходе практической психологической работы с педагогами нами выделен ряд наиболее значимых проблем, сопровождающих внедрение в практику инклюзивного образования. В их числе: осознание неизбежности дополнительных психологических и профессиональных нагрузок; переживание недостаточной профессиональной компетентности применительно к инклюзируемым детям; непринятие непривычной профессиональной роли.

В числе факторов, способствующих формированию этих проблем - необходимость разработки и реализации адаптированных образовательных программ; контекст работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС; методические сложности реализации совместного обучения; дополнительные задачи в работе с детьми и родителями, требующие нестандартных для традиционного педагогического сознания схем решения; зависимость педагога от сложившихся представлений об эффективности его педагогической деятельности (в особенности, связанной с практикой обучения).

В этой связи все более актуальной становится проблема организации и содержания направленной психопрофилактики и консультативной поддержки в системе психологического сопровождения педагогов.

Для обеспечения максимально возможной эффективности профессиональной самореализации и поддержания достаточного уровня психологического здоровья педагогов нами предложена и апробирована методология психологического сопровождения, разработанная с учетом особенностей психологии учителя и возможностей управления в образовательных системах [3,4], в основу которой положен процессный подход.

Основными процессами разработанной нами технологии сопровождения педагогов являются: базовая и динамическая диагностика; информирование; консультирование; обучение и развитие; психологическое сопровождение образовательного процесса. Каждый из этих процессов предполагает определённое целевое назначение и приоритетные методы, представленные ниже.

Целью диагностики является определение значимых психологических показателей, определяющих необходимость и актуальные направления реализации психологического сопровождения, а также мониторинг динамики этих показателей под влиянием используемых методов работы с педагогами. Методы исследования: наблюдение, беседа, экспериментально-психологический метод.

Целью информирования является ознакомление педагогов с психологическими особенностями субъектов и практики инклюзивного образования; проявлениями и закономерностями формирования профессионально обусловленных психологических проблем, а также методами их психопрофилактики. Организационные формы: лекции, семинары, круглые столы.

Целью консультирования является поддержка педагогов по актуальным психологическим проблемам, проявляющимся как в контексте профессиональной деятельности, так и вне этого контекста (что, по данным наших эмпирических исследований в условиях повседневной работы с педагогами оказывается даже более востребованным – в том числе, вследствие механизмов переноса и психологической защиты). Метод: недирективное консультирование.

Целью обучения и развития является формирование у педагогов навыков совладающего поведения с повышением уровня адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности. Организационные формы: тренинги, лекции, семинары, мастер-классы и др.

Целью психологического сопровождения образовательного процесса.является профессиональная психологическая поддержка в обеспечении практики обучения, воспитания, развития, коррекции и социализации – как в широком профессиональном контексте, так и в контексте решения задач инклюзивного образования. Организационные формы: консультирование, методическое объединение, психолого-медико-педагогический консилиум, педагогический совет и др.

Помимо обеспечивающих влияние на эффективность сопровождения педагога таких процессов, как сопровождение обучающихся, сопровождение родителей, мы предлагаем также уделять серьёзное внимание вспомогательным процессам, способствующим оптимизации организационных условий для психологической поддержки педагогов:

созданию и поддержанию благоприятного социально-психологического климата;

актуализации условий для профессиональной самореализации, прежде всего, возможности участия в управлении образовательным учреждением, условий для максимально полного раскрытия своих профессиональных возможностей и условий для непрерывного повышения квалификации (в особенности, в области коррекционной педагогики и специальной психологии);

мотивированию и стимулированию.

Реализация указанных процессов должна производиться с учетом индивидуальных психофизических особенностей, актуальных социально-психологических условий и профессиональной направленности каждого педагога.

Литература

Демьянчук Р.В. Становление личности педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения: Монография. СПб: Изд-во СПбГУ, 2009.

Демьянчук Р.В. Анализ личностного профиля педагога коррекционного образовательного учреждения в контексте профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокибернетика. 2011. Том 17. №3. С. 175-178.

Демьянчук Р.В. Актуальные возможности организации психологической поддержки педагогов в современной школе // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. 2011. Серия 12, № 4. С. 173-177.

Ростомашвили Л.Н., Демьянчук Р.В. Методология психологического сопровождения педагогов адаптивного физического воспитания в условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений // Адаптивная физическая культура. 2011. № 3. С. 25-28.

Конончук О.Ю.
г. Калининград
Муниципальное Автономное Дошкольное
Образовательное Учреждение Центр
развития ребенка – детский сад № 14

Современные подходы к организации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в ДОУ

Раннее детство – это особый период становления всех органов и систем ребенка. В этом возрасте закладывается эмоциональное отношение к миру, людям, самому себе, которое в дальнейшем реализуется ребенком на протяжении многих лет. В раннем возрасте формируются ключевые качества личности такие, как познавательная активность, уверенность в себе, творческие способности, доброжелательное отношение к людям, происходит формирование основ здоровья и характера человека. Именно поэтому крайне важно создать маленькому ребенку максимально благоприятные условия для роста, воспитания, развития независимо от того, где проходит этот период детства - в семье или детском саду.

В нашей стране десятилетиями создавалась и была создана особенная, общепризнанная мировым педагогическим сообществом система дошкольного образования детей, начиная с самого раннего возраста, которая базировалась на глубокой медико-психолого-педагогической основе.

В начале 90-х годов система воспитания детей раннего возраста стала сокращаться по ряду причин: из-за низкого коэффициента рождаемости, ориентированность на семейное воспитание ребенка до достижения им 3-летнего возраста. В этот период стали закрываться ясли, группы для детей раннего возраста в детских садах, была утрачена особая предметно-развивающая среда для воспитания маленького ребенка. Одним словом, длительное время ступенью дошкольного образования не был востребован возрастной период, касающийся воспитания ребенка от 0 до 3-х лет.

На сегодняшний день вновь появилась устойчивая тенденция спроса родителей, имеющих детей раннего возраста, на данный вид образовательных услуг.

Родители, заботясь не только о питании и материальном обеспечении ребенка, стремятся уже в самом раннем детстве дать своему ребенку образование. Таких родителей устраивает кратковременное пребывание ребенка в детском саду. В этот период педагоги детского сада не только занимаются с ребенком в удобное для родителей время, но и осуществляют консультирование семьи, включают родителей в образовательный процесс. Другая часть родителей приводит ребенка в группу раннего возраста на полный день пребывания, и количество таких семей постепенно и неуклонно возрастает.

Таким образом, актуальным становиться психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Понятие психолого-педагогическое сопровождение трактуется по-разному, все зависит от того, кого сопровождают. Под сопровождением в психологии и педагогике понимается сумма разнообразных методов профилактической, коррекционно-развивающей, реабилитационной, оздоравливающей и защитно-правовой работы с детьми, комплексная деятельность специалистов, направленная на решение задач обучения, воспитания, развития и социализации несовершеннолетних.

Применительно к раннему возрасту психолого-педагогическое сопровождение следует рассматривать как взаимодействие ребенка и взрослого в практической деятельности, направленной на развитие, и как комплексный метод, объединяющий функции диагностики, коррекции и реабилитации.

Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка раннего возраста в ДОУ осуществляется по следующим направлениям:
комплексное сопровождение развития малыша в образовательном процессе;
содействие педагогам группы в оптимизации условий жизни и воспитания детей;
своевременное выявление детей, оказавшихся в ситуации риска.

Обычно, родители много говорят о необходимости подготовки ребенка к поступлению в детский сад. Однако, как показывает практика, высокая степень информированности родителей не связана с практическим применением полученных знаний. Многие дети приходят в группы раннего возраста с целым букетом вредных привычек, несформированными навыками самообслуживания.

В нашем детском саду создана система психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста, которая начинается уже на этапе поступления ребенка в ДОУ.

Прием вновь поступающих детей начинается в летний период. По желанию родителей дети могут находиться в учреждении всего несколько часов. По мере привыкания, время пребывания ребенка в группе увеличивается. В первые дни, мы рекомендуем маме приводить ребенка на прогулку и быть вместе с малышом, чтобы он чувствовал себя спокойнее. При этом просим ее не заниматься ребенком, а делать какую-нибудь работу, т.е. быть рядом, а не вместе. Постепенно малыш начинает отходить от матери все дальше, постепенно «забывает» о ней.

Безусловно, каждый ребенок по-разному адаптируется к новым условиям. Есть дети, которые уже с первых дней легко адаптируются к детскому саду.

Особую группу составляют дети из так называемых семей гиперопеки. Привыкшие быть в центре внимания взрослых, удовлетворяющих все их желания и прихоти, они оказываются в детском коллективе в очень тяжелом положении. Их поведенческие реакции с трудом нормализуются к третьему, а то и четвертому месяцу пребывания в дошкольном учреждении, существенно замедляется физическое и нервно-психическое развитие. Эти дети, как правило, часто и долго болеют. Основной причиной является состояние крайнего психоэмоционального напряжения.

Другая категория детей, родители которых не интересуются проблемами ребенка. И здесь возникают трудности связанные с неактивностью, робостью малыша.

В период адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению специалистами ДОУ проводятся индивидуальные и групповые консультации для родителей. Кроме этого на информационных стендах размещаются заочные лектории для родителей, освещающие проблемы адаптационного периода, возрастные особенности развития детей раннего возраста.

В этот же период проводится анкетирование родителей «Давайте познакомимся». Анализ результатов анкетирования позволяет, во-первых, выделить те факторы в анамнезе, которые могут неблагоприятно отразиться на социально-психологической адаптации ребенка; во-вторых получить данные о навыках ребенка, степени самостоятельности, интересных и любимых занятиях, привычках. Таким образом, знакомство с образом жизни семьи, в которой воспитывается ребенок, позволяет в значительной степени смягчить течение адаптационного периода.

Процесс адаптации ребенка раннего возраста во многом зависит от того, как сумеет воспитатель понять нужды, интересы, наклонности ребенка, своевременно снять эмоциональное напряжение, согласовать особенность режимных моментов с семьей.

Для педагогов ясельных групп и групп раннего возраста проводятся семинары по проблеме адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада, групповые и индивидуальные консультации. Педагогам рекомендуется использовать элементы телесной терапии; рассказывать сказки, включать колыбельные песни перед сном; использовать игровые методы взаимодействия с детьми; создавать у малышей положительную установку на предстоящие режимные моменты.

Для детей, которые испытывают трудности в период адаптации к ДОУ, составляется индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения. Индивидуальная программа составляется с учетом здоровья, возраста, индивидуально-психологических свойств личности, особенностей семейной микросреды. Работа по индивидуальной программе осуществляется в тесном сотрудничестве с родителями ребенка.

Результативное психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка возможно при соблюдении нескольких основных условий:

достоверности данных диагностического обследования;

профессиональном подходе к разработке индивидуальных программ развития;

оптимальном использовании возможностей педагогического персонала и семьи.

Индивидуальные программы и программы для микрогрупп разрабатываются в соответствии с учетом следующих принципов:

признания уникальности личности ребенка;

учета специфики возрастного развития;

неопределенности, т. е. действия на основе личных темпов усвоения ребенком образовательного курса и логики его индивидуального развития.

Соблюдение этих принципов в любом контакте с малышом позволяет ему (в соответствии с возрастом) сполна проявлять себя в системе отношений: «Я — другой человек», что положительно влияет на формирование адаптивных свойств личности. Свойства эти проявляются в готовности к сотрудничеству со взрослыми и другими детьми; в самоорганизации, направленной на самосохранение и ответственность за себя; в стремлении к творчеству.

Раннее психолого-педагогическое сопровождение детей на сегодняшний день является одним из эффективных способов вторичной социализации ребенка раннего возраста. От того, как он адаптируется и приспосабливается к окружающей действительности, зависит социальное благополучие ребенка. Уровень адаптированности оказывает непосредственное влияние на формирование, таких важных сфер развития ребенка как психомоторная, речевая и эмоциональная. Чем разносторонне развит ребенок, тем лучше он адаптируется к окружающему миру.

Литература

Алямовская В.Г. Ясли – это серьезно. – М.: «ЛИНКА-ПРЕСС», 1999.

Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада. Сборник статей и документов/Под ред. Т.И. Оверчук. – С-Пб.: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2003.

Диагностическая работа в детском саду или как лучше понять ребенка: методическое пособие/Под ред. Е.А. Ничипорюк. – ростов н/Д: «Феникс», 2005.

Павлова Л. О. взаимодействии семейного и общественного воспитания детей раннего возраста // Дошкольное воспитание. — 2002. — № 8. — С. 9—13.

Корчагина И.Л.
г. Москва,
Автономная некоммерческая организация развития и
пропаганды семейных ценностей Консультационный центр
«Счастливая семья»
happy-family1@yandex.ru

Цветок добра
О профилактике домашнего насилия по отношению к детям

Жестокое обращение с детьми является огромной социальной проблемой, но далеко не все в российском обществе это осознают. Исследование, проведенное в 2006 году в трех

городах России (Ижевск, Самара, Саратов), в котором участвовало 1783 человека, в том числе 842 родителя несовершеннолетних детей, свидетельствует о толерантности в отношении к телесным наказаниям. Каждый третий из опрошенных знает о случаях жестокого обращения с детьми, причем половина считает телесные наказания недопустимыми, но при этом треть респондентов полагает, что применять такие меры следует в зависимости от ситуации, а примерно один из десяти опрошенных считает, что бить детей можно.

Автономная некоммерческая организация развития и пропаганды семейных ценностей «Счастливая семья», начиная с 2000 года, ведет большую работу с населением по месту жительства, в том числе с папами. Еще в 2000 году мы придумали праздник День пап и проводим его ежегодно. Наша работа с папами показали, что и по сей день мужчины относятся к наказанию ремнем как естественному методу воспитания. Аргумент обычно такой: «Меня же ремнем наказывали, а я вон какой хороший вырос. И моему оболтусу не помешает». И это позиция родителей, представляющих благополучные, успешные семьи с высоким образовательным уровнем и с хорошим доходом. Что же говорить о людях с менее высоким уровнем образования и дохода?

Еще более толерантно молодые родители относятся к вербальной агрессии. Они не замечают ровным счетом ничего предосудительного в том, чтобы употребить бранное слово по отношению друг к другу, а тем более – по отношению к ребенку. Но именно употребление некорректной лексики является симптоматикой присутствия других форм насилия над ребенком, помимо физического. Современный родитель плохо осознает, что жестокое обращение с детьми может выражаться не только в форме физического, но и психологического, эмоционального насилия, а также принимать форму пренебрежения потребностями ребенка. Во многих социальных учреждениях ведется работа с детьми, ставших жертвами агрессивного поведения взрослых, но мало кто занимается профилактикой насилия в семье.

Задача нашей организации, занимающейся формированием позитивного имиджа современной семьи, заключается в том, чтобы довести до сведения мам и пап о существовании всех форм насилия над ребенком и проводить профилактическую работу. Для этой цели наша организация использует различные методики: психологические игры с родителями, разъяснительные беседы, распространение просветительских брошюр, досуговые мероприятия для всей семьи, публикация статей на популярных интернет-порталах.

Основная целевая аудитория нашей работы - родители, имеющие детей дошкольного возраста. Это возраст, когда ребенок особенно беззащитен и зависим от взрослых. Ребенок школьного возраста может рассказать о своих проблемах в доме, может позвонить по телефону доверия, рассказать учителям. Дошкольник еще не понимает, в чем заключается его проблема и тем более не умеет о ней рассказывать.

Важно довести до понимания современного родителя, что является насилием, какие формы общения с ребенком в современном мире уже не допустимы. Сегодня, в условиях демократии и уважения личности, недопустимо давать ребенку подзатыльники даже любя. Нельзя унижать собственного ребенка, называя его уничижительными словами, недопустимо пренебрегать мнением ребенка и подчинять его безоговорочно воле старших. Пока этот формат воспитания применяется далеко не всеми родителями, даже образованными.

Семьи, в которых решение воспитательных задач происходит с применением любого насилия - физического, эмоционального или морального, относятся в той или иной степени к дисфункциональным семьям, и дети, воспитанные в таких семьях, получают неустойчивую психику. Это проявляется уже в более старшем возрасте: в школе такие дети испытывают сложности в учебе, во взрослой жизни им сложно строить межличностные отношения и профессиональную карьеру.

Уважая ребенка и его права, важно определить степень свободы, предоставляемую ребенку, чтобы не превратить его в потенциальный уголовный элемент. Ребенку нельзя разрешать абсолютно все, как это подчас делают современные родители, ссылаясь якобы на японский опыт, мол, в Японии маленьким детям разрешается все. Следует брать поправку

на культурные и социальные традиции Японии, где существуют совершенно другие понятия о личностных границах, нежели в нашей культуре.

Семья – это закрытый мир, окружающие не знают, как внутри семьи обращаются с ребенком. Об этом можно узнать лишь по косвенным признакам, которые выявляются благодаря беседам с детьми и родителями. Также хорошо открывается внутренняя картина семьи во время проведения психологических игр, в которых родители участвуют вместе с детьми. Одна из таких игр, «Цветок добра», разработана нами и с успехом проводится нашей организацией.

Участникам игры предлагается выполнить важную миссию: найти цветок добра, чтобы спасти Зеленую планету. В процессе поиска цветка игроки вынуждены пройти ряд серьезных препятствий. Прохождение этих препятствия является с одной стороны ненавязчивой диагностикой, позволяющей выявить даже мало-мальски дисфукнциональные семьи, а с другой стороны – игры уже дают возможность коррекции родительско-детских отношений. В частности, интересны наблюдения за игроками, когда дети с закрытыми глазами проходят полосу препятствий, (в нашем случае это стулья, расставленные на разных расстояниях) а родители их ведут. Редко когда родители терпеливо объясняют, как надо ходить, куда ставить ноги – чаще всего родители просто перетаскивают своих детей через препятствия. Возможно предположить, что в повседневной жизни такие родители многие бытовые задачи решают сами за ребенка, лишая его возможности проявить инициативу и развить смекалку. В этом тоже проявляется насилие над личностью ребенка: ребенку не дают проявляться, игнорируют его потребности, тормозят его развитие.

Однако уже участие в игре дает положительные результаты. В ходе игры родители и дети научаться преодолевать конфликты, учатся договариваться и находить компромиссы.

Сложная макроэкономическая и политическая обстановка в стране сегодня способствует увеличению агрессивности в семьях. Маленькие дети страдают от этого первыми. Им некуда убежать, они не могут, как подростки, проводить время во дворе без родителей, со сверстниками. Маленькие дети все время проводят со взрослым, они не самостоятельны, они часто являются своеобразной ямой, куда взрослые сливают свой негатив, полученный вне семьи. Становясь подростками, такие дети выносят агрессию на улицу, а становясь родителями, они продолжают порочную практику домашнего насилия по отношению своих уже детей. Чтобы избежать таких явлений, необходима кропотливая просветительская работа, которую призваны проводить, в первую очередь, внешкольные учреждения: детские и семейные клубы, центры развития, всевозможные некоммерческие организации, центры психологической помощи разной организационно-правовой формы.

Современные родители, ссылаясь на занятость, все меньше времени проводят с детьми. Но занятость на работе – это, в большинстве случаев, всего лишь предлог. С прискорбием следует отметить, что теряются домашние традиции совместного семейного досуга. Цифровая лихорадка приводит к тому, что и взрослые, и дети увлекаются всевозможными электронными приборами и не обращают внимания друг на друга. Однако наши исследования показали, что родители не занимаются с детьми не потому, что не желают этого делать, а потому, что не знают, что делать и как. Мы видим свою задачу в том, чтобы подсказать родителям, какие формы домашнего досуга существуют и как, в каких форматах, можно общаться со своим ребенком.

Один из таких форматов - организация и проведение календарных семейных праздников, основанных на старинных славянских традициях. Эти праздники просты в исполнении, на их проведение не требуется слишком много времени, в них может участвовать любое количество народу, от двух человек и до неограниченного числа. Для их проведения не требуется особенных материальных вложений. Для этих праздников не нужно приглашать дорогих аниматоров и клоунов – их может организовать самостоятельно любой родитель, проведя небольшую предварительную подготовку. В этих праздниках используются народные поговорки, потешки, заклички, пословицы – это все легко запоминаемые словосочетания,

которые имеют помимо развлекательного, и образовательное значение. Дети во время веселой игры познают окружающий мир, научаются говорить хорошие слова. Мы замечаем, что после наших праздников дети начинают друг к другу обращаться не «эй, ты, слушай», а «добрые молодцы, красные девицы, миленькие». Дети легко усваивают такую форму общения, она для них комфортна, и эта форма общения становится основной ненасильственного поведения. Полезно, если в таких праздниках-играх применяют различные деревянные народные инструменты – это дает возможность дополнительного развития ребенка, так как эти игры способствуют развитию базовых психических функций.

Праздники, основанные на народных традициях, хороши также тем, что для них не надо специально выделенного времени – они вплетаются в повседневную обыденную жизнь. Например, замечательный праздник Капустница.

Праздник Капустницы полагалось отмечать в сентябре, когда созревала капуста. Ее собирали, а потом шинковали и укладывали по кадкам. Чтобы процесс шинкования не был нудным и утомительным, девушки и женщины устраивали веселые посиделки. Пели песенки и заклички, вспоминали поговорки и пословицы, загадывали загадки.

Так как капуста сейчас доступна круглый год, ее легко купить в любом магазине, то ничего не мешает провести Капустные посиделки в любое время года. Для создания особой атмосферы мы предлагаем нарядиться в специально пошитые для этой цели сарафаны, а голову украсить лентами и кокошниками. Для мальчиков подойдут специальные рубашки с яркими поясами и фуражки. Костюмы придают обычным посиделкам форму праздника, а праздники всегда надолго запоминаются. Если нет возможности пошить костюмы к празднику специально, то вполне можно использовать что-то, найденное в доме.

Во время шинкования предлагается проводить веселые конкурсы, загадывать загадки, устраивать игры. Например, по кругу вспоминать, какие блюда можно приготовить из капусты, затем по кругу вспомнить песенки, в которых поется про овощи. За победу в каждой игре начисляются призовые очки, а итоговому победителю вручается заранее подготовленный приз.

Если шинковать капусту для засолки в семье не принято, то можно нашинковать капусту для какого-то блюда, которое сначала приготовить всем вместе, а потом съесть. Например, напечь пирожков с капустой и устроить веселое чаепитие с пирогами, с танцами и песенками.

Еще одна традиция, еще один календарный праздник, ныне совершенно забытый, отмечают в начале ноябре, то есть сегодня это практически совпадает с нашим новым праздником – Днем народного единства. Это праздник в честь Параскевы-пятницы, или еще ее называют Параскева-лоскутница. Параскева была хранительницей женщин, и это праздник посвящен женщинам. Такой своеобразный Женский день, 8 марта в ноябре. В честь Параскевы полагалось жить куколку из лоскутков. Чем больше лоскутков, чем они ярче, тем лучше. В старину эти куколки шились из обрезков тканей, а также использовались старые, уже непригодные для носки платья, особенно, если эти платья были чем-то знаменованы. Например, носились на праздники или на свадьбе.

Куколка, сделанная в честь Параскевы, символизировала женственность, женскую слабость, привлекательность. Она была оберегом и служила талисманом женского счастья. На наших праздниках мы предлагаем шить куколку не из старых лоскутков, а из новых носовых платочков – из соображения гигиены и эстетики. Для посетителей нашего семейного клуба это забава, игра, и куколку охотно делают не только девочки, но и мальчики, и обязательно всегда вместе с родителями. Отрадно, что не только мамы, но и папы посещают наши посиделки.

Еще один очень простой способ проведения совместного семейного досуга – это домашний кукольный театр. Сейчас легко можно купить любые комплекты кукол, надевающиеся на руку. Можно разыграть известную сказку или придумать свою. Такая игра тоже не требует много времени: достаточно двадцати-тридцати минут, чтобы сочинить или

разыграть небольшой спектакль. Если кукол под рукой не оказалось, то всегда можно придумать персонажей для кукольного театра из старых варежек или перчаток. Такой способ создания театра полезно время от времени делать, чтобы развивать у детей фантазию. Перчатки и варежки могут превращаться в кого угодно, достаточно пришить им глаза и ротики из пуговиц.

Семейный домашний досуг – очень важная форма профилактики всех форм насилия по отношению к детям, и наша организация предлагает объединяться всем специалистам, чтобы вместе распространять и пропагандировать такое времяпрепровождение для современной семьи.

Библиография

Корчагина И.Л. Как защитить своего ребенка от реальных опасностей. «Феникс», Ростов-на-Дону, 2014 г.

Рыбаков Б.А., «Язычество древних славян», «Наука», Москва, 1981 г.

Шахиджанян В.В. Родители и дети. Насилие над детьми в семье. Интернет-портал 1001.ru.

Котова С.С., Хасанова И.И.
г. Екатеринбург
Российский государственный
профессионально-педагогический
университет,
89193885388@mail.ry

К проблеме использования инновационных технологиий в профессиональном самоопределении учащейся молодежи

(статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ – «Урал» в рамках проекта № 15-16-66014)

В условиях социоэкономической трансформации общества усложняется процесс взаимодействия человека и профессии. Профессиональная жизнь человека в современных условиях отличается высокой динамичностью, связанной с возникновением новых профессий и значительным усложнением содержания труда в традиционных видах деятельности. Изменяется отношение к профессии, смыслу трудовой деятельности и ее результатам. Основное направление этих изменений связано с увеличением свободы и необходимости самостоятельного выбора. Кроме того, новые ценности общества привели к тому, что профессиональный мир испытывает потребность в профессионально мобильных специалистах, способных успешно и эффективно реализовывать себя в изменяющихся условиях.

В современных социально-экономических условиях, характеризующихся неопределенностью, нестабильностью, динамизмом, актуальным становится профессиональное самоопределение в течение всей профессиональной жизни человека. Профессия начинает рассматриваться как смыслообразующий фактор качества жизни человека, как средство нахождения своего места в обществе. Но, к сожалению, и это отмечается большинством исследователей (С.А. Иванушкина, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Г.А. Пятницкая, С.Н. Чистякова и др.) у молодежи не сформированы мотивы выбора профессии; отсутствуют трудовая мотивация, осознание ценности честного общественно-полезного труда; большинство учащихся не умеют ориентироваться в мире профессионального труда; у них отсутствуют знания о выбираемых приоритетах, а также отсутствует готовность и способность гармонизировать профессиональные цели с другими значимыми жизненными целями (досуговыми, личностными, семейными, духовными). В связи с этим возникает проблема формирования

у человека готовности к различным вариантам самоопределения и проектирования своего профессионального будущего.

Формирование активной позиции самоопределяющегося человека возможно лишь при использовании инновационных методов, форм и технологий самоопределения.

Обращает на себя внимание тот факт, что в настоящее время в теории и практике профессиональной ориентации представлен достаточно разнообразный банк активных методов и форм профориентационной работы. Так в авторской классификации Н.С. Пряжникова и Е.Ю. Пряжниковой выделены группы методов на основе задач профориентации:

Информационно-справочные, просветительские методы: профессиограмма, справочная литература, информационно-поисковые системы, профессиональная реклама и агитация, экскурсии, встречи со специалистами по различным профессиям, познавательные и просветительские лекции, профориентационные уроки, учебные фильмы и видеофильмы, использование СМИ, различные «ярмарки профессий» и их модификации.

Методы профессиональной психодиагностики: беседы-интервью, опросники профессиональной мотивации, опросники профессиональных способностей, личностные опросники, проективные личностные тесты, метод наблюдения, сбор косвенной информации, психофизиологическое обследование, «профессиональные пробы», использование различных игровых ситуаций, тренинги, тренажеры для прогнозирования готовности осваивать новые профессиональные действия.

Методы морально-эмоциональной поддержки: группы общения («клубы ищущих работу» и их всевозможные модификации), тренинги общения, сложные методы индивидуальной и групповой психотерапии, профориентационные и профконсультационные активизирующие методы (игры) с элементами психотренинга, различные успешные примеры самоопределения, «праздники труда».

Методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения: построение «цепочки» основных ходов, построение системы различных вариантов действий клиента, использование различных схем альтернативного выбора из уже имеющихся вариантов выбора профессии [1, 183-184].

Таким образом, в данной классификации методы выступают, по сути дела, научно-практическим средством профориентации. Анализируя различные методы, средства, формы профессиональной ориентации молодежи, приходим к выводу о том, что в настоящее время необходимо говорить о технологиях профориентации.

Технология – это совокупность знаний о способах и средствах проведения каких-либо процессов, а также сами эти процессы, при которых происходит качественное изменение какого-либо объекта [2, 86].

В настоящее время в научно-педагогической литературе используются термины «педагогические технологии», «технологии обучения», «технологии воспитания», «психотехнологии», «инновационные технологии», «практико-ориентированные технологии», «компетентно-ориентированные технологии» и др.

На основе теоретико-методологического анализа мы определяем технологии профориентации как совокупность способов, методов, приемов, средств, процедур, обеспечивающих продуктивное взаимодействие субъектов профориентационного процесса, направленного на достижение планируемого результата посредством развития личности.

Большая часть технологий профориентации являются традиционными, а другая – инновационными, находящимися на стадии методологического и теоретического обоснования, разработки конкретных процедур и техник, проходит апробацию или совершенствуется.

Инновационные технологии профориентации ориентированы на субъективизацию позиции самоопределяющегося человека.

В связи с этим, большой интерес представляют технологии, ориентированные на достижение следующих целей:

актуализацию индивидуально-личностного и профессионального потенциалов;
формирование метапрофессиональных компетенций личности (способности, индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения различных видов деятельности);
формирование активной позиции самоопределяющегося человека;
обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профориентационного процесса.

Инновационные технологии профориентации могут частично совпадать и с педагогическими, психологическими и личностно-ориентированными и др. технологиями.

Факультетом психологии и педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) в мае-июне 2015 года было проведено исследование с целью определения состава и использования инновационных технологий профориентации в профессиональных образовательных организациях.

Объектом исследования выступили преподаватели и работники методических отделений профориентации колледжей г. Екатеринбурга.

В ходе исследования было опрошено 180 респондентов из «Уральского колледжа строительства, архитектуры и предпринимательства», «Екатеринбургского машиностроительного колледжа», «Екатеринбургского экономико-технического колледжа» и «Уральского колледжа бизнеса, управления и технологии красоты».

Согласно результатам исследования, большинство опрошенных респондентов продемонстрировали знание как традиционных, так и инновационных технологий профориентации в следующих соотношениях: профориентационные тренинги и проблемные лекции (23%), элективный курс (19%), веб-квесты (8%) и форсайт-сессии (4%), case-study (7%),диалог, проблемное и модульное обучение, ярмарки вакансий (по 3%), а также квестовые задания, деловые игры и профессиональные пробы с использованием компьютерных технологий (по 2% от числа опрошенных респондентов).

На вопрос, «Какие технологии профориентации Вы используете в Вашей профессиональной деятельности?», были получены следующие варианты ответов: 36% опрошенных респондентов отметили лекции; 18% респондентов – тренинги, беседы; 12% опрошенных назвали экскурсии и методики тестирования; и только 4 % респондентов отметили, что в своей профессиональной деятельности активно используют компьютерные тесты и программы, а также конкурсы и проектные планы.

Таким образом, результаты исследования показывают, что большая часть опрошенных респондентов (86%) в своей профессиональной деятельности использует преимущественно традиционные технологии профессионального самоопределения.

Исходя из полученных результатов исследования, можно сделать вывод о том, что сложившаяся в настоящее время система профориентации не соответствуетпотребностям постиндустриального общества:
сформированная вобщеобразовательных учреждениях и обществе в целом установка на организациюпрофориентационной работы, связана чаще всего только с ориентацией и подготовкойвыпускников к поступлению в высшие учебные заведения;
сложившееся общественноемнение о престижности (непрестижности) организаций различного уровняпрофессионального образования обуславливают дисбаланс выпускников высшего и профессионального образования;
наблюдается низкий уровень готовности педагогическихкадров к организации профориентационной работы с молодежью в условиях инновационной экономики;
происходит недооценка роли профориентационногопартнерства с различными современными рынками: рынком технологий, рынкомкомпетенций, рынком притязаний молодежи, рынком родительскихожиданий и притязаний различных профессиональных групп регионов;

отсутствуетскоординированная система управления качеством организации профориентационнойработы с молодежью.

Одним из возможных путей решения заявленной проблемы может стать использование интернет-пространства для содействия личности в профессиональном самоопределении, а именно – создание интерактивных профессиологических служб, деятельность которых не ограничивается только поиском «наиболее подходящей профессии».

Так, разработанная на факультете психологии и педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) модель интерактивной профессиологической службы, предполагает реализацию сразу нескольких видов деятельности (интернет-информирование, интернет-диагностика, интернет-консультирование, интернет-коррекция, интернет-проектирование, интернет-образование) в определенных условиях (наличие специально организованного портала, обеспечение технической поддержки во время оказания виртуальной психологической помощи, высокий уровень компьютерной грамотности участников, профессиональная компетентность и опыт психологов-профориентологов) [3].

Сеть профессиологических интернет-порталов, курируемых образовательными организациями, но доступных для внешних пользователей, образует необходимый, но недостаточно представленный пока сегмент виртуального профессионального пространства.

Использование возможностей интерактивной профессиологической службы будет способствовать решению широкого спектра вопросов самоопределения: учебно-профессиональной коммуникации, самоорганизации ведущей деятельности, осознанного выбора профессионально-жизненной стратегии на основе анализа событийной структуры жизненного пути личности и детерминант профессионального развития.

Список использованных источников

Профессиональная педагогика/Под ред. С.Я. Батышева. М., 1998, с. 265.

Пряжникова Е.Ю. Профориентация: учеб.пособие для студ. Учреждений высш. проф. образования /Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 496 с.

Хасанова И.И., Котова С.С. Возможности интерактивной профессиологической службы в профессиональном самоопределении личности // Профессиональное образование и рынок труда. – 2014. – № 3 (7). – с. 18-20.

Крапивина В.Ф.
г. Воронеж
ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической
поддержки и развития детей»
stop_pav@mail.ru

Оказание психолого-педагогической помощи детям, пострадавшим от преступных посягательств

В связи с вступлением в силу с 1 января 2015 года Федерального закона от 28 декабря 2013 г. N 432-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях совершенствования прав потерпевших в уголовном судопроизводстве" участие психологов в следственных действиях с участием несовершеннолетнего потерпевшего или свидетеля, не достигшего шестнадцати лет либо достигшего этого возраста, но страдающего психическим расстройством или отстающего в психическом развитии, по уголовным делам о преступлениях против половой неприкосновенности несовершеннолетнего стало обязательным.

Утвержденный приказом Минтруда России от 24 июля 2015 года профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования» также предусматривает оказание психолого-педагогической помощи несовершеннолетним обучающимся, признанными в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления.

С целью обеспечения гарантий государственной защиты прав и законных интересов детей, оказания своевременной психолого-педагогической помощи несовершеннолетним, пострадавшим от преступлений, на базе ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей» создан мониторинговый центр по оказанию психологической помощи пострадавшим детям(далее-Центр).

Основной целью деятельности Центра является защита прав и законных интересов несовершеннолетних, пострадавших от преступных посягательств, нуждающихся в психолого -педагогической помощи.

Психологи Центра:

оказывают психолого-педагогическую помощь пострадавшим детям и членам их семей;

оказывает экстренную психологическую помощь несовершеннолетним, пострадавшим от преступных посягательств и членам их семей по общероссийскому детскому телефону доверия с единым номером 8-800-2000-122;

осуществляют информационное взаимодействие по вопросам оказания психолого-педагогической помощи пострадавшим, несовершеннолетним;

оказывает методическую помощь педагогам-психологам в сложных случаях по вопросам психологического сопровождения несовершеннолетних, пострадавших от преступных посягательств;

проводят выездные консультации при сопровождении следственных действий в отношении детей, подвергшихся насилию (в особо сложных случаях).

организует проведение совместных совещаний, консультаций, рабочих встреч, а также обучающих мероприятий для педагогов-психологов, участвующих в проведении следственных действий по вопросам психолого-педагогической поддержки детей, подвергшихся преступным посягательствам;

проводит мониторинг оказания психолого-педагогической помощи детям, пострадавшим от преступных посягательств,

В Центре оборудовано специализированное помещение, оснащенное всем необходимым оборудованием, необходимым для работы психолога с ребенком, пострадавшим от насилия, (в том числе зеркало Гезелла, средства аудио и видеофиксации).

С января 2015 года в рамках Соглашения о сотрудничестве в образовательных организациях муниципальных районов были назначены 74 педагога-психолога, ответственных за взаимодействие со следственными органами в вопросах исполнения федерального законодательства в отношении несовершеннолетних, которые принимают участие в проведении допроса, очной ставки, опознания и проверки показаний с участием несовершеннолетнего потерпевшего или свидетеля, не достигшего возраста шестнадцати лет, либо достигшего этого возраста, но страдающего психическим расстройством, или отстающего в психическом развитии по уголовным делам о преступлениях против половой неприкосновенности несовершеннолетних.

В целях оказания методической помощи педагогам-психологам по вопросам участия педагогов-психологов в уголовном судопроизводстве, связанном с расследованием преступлений в отношении несовершеннолетних и оказания психолого-педагогической помощи детям, пострадавшим от преступных посягательств, на регулярной основе психологами Центра проводятся обучающие семинары: «Участие педагогов-психологов в уголовном судопроизводстве, связанном с расследованием преступлений в отношении несовершеннолетних», «Методические и процессуальные аспекты участия педагога-психолога в

производстве следственных действий с участием несовершеннолетних», «Социально-психологические аспекты профилактики жестокого обращения и самовольных уходов несовершеннолетних»;

на регулярной основе проводятся вебинары, освещающие вопросы оказания психологической помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения;

разработаны методические рекомендации по психологическим особенностям проведения допроса несовершеннолетних, сводящих к минимуму риск нанесения психологической травмы ребенку (данные рекомендации были направлены в муниципальные отделы образования), также педагогам-психологам, отвечающим за сопровождение несовершеннолетних, пострадавших от преступных посягательств, в следственных действиях, был продемонстрирован обучающий видеофильм «Участие в следственных действиях педагога-психолога и оказание психологической помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения»

За 1 полугодие 2015 года методическая помощь оказана 45 педагогам-психологам по вопросам психологического сопровождения несовершеннолетних, пострадавших от преступных посягательств.

В рамках межведомственного взаимодействия следователей и педагогов-психологов, ответственных за взаимодействие со следственными органами в вопросах исполнения федерального законодательства, проводятся семинары-совещания спо вопросам обеспечения гарантий государственной защиты прав и законных интересов несовершеннолетних.

Со следователями проводятся обучающие семинары-тренинги, на которых рассказывается об особенностях проведения допроса несовершеннолетних, сводящих к минимуму риск нанесения психологической травмы ребенку.

За 1 полугодие 2015 года педагогами - психологами было организовано психологическое сопровождение свыше 50 детей, пострадавших от преступных посягательств, в возрасте от 3 лет до 17 лет.

Психологи Центра регулярно проводят в образовательных организациях мероприятия, направленных на профилактику виктимного поведения несовершеннолетних (Акция «Школа - территория без насилия», фотоконкурс «Скажи насилию «нет!»).

Создание регионального мониторингового центра психологической помощи пострадавшим детям позволило объединить усилия государственных органов и гражданского общества в работе по профилактике и пресечению преступлений насильственного и сексуального характера, в том числе совершенных с использованием информационно-телекоммуникационных сетей, а также повысить эффективность деятельности следственных органов при расследовании преступных посягательств в отношении детей.

Крыжко Е.В.
кандидат психологических наук
г.Санкт-Петербург
ГБОУ «Центр»Динамика»
sc616@adm-edu.spb.ru

Психолого-педагогическая компетенция - здоровьесберегающий ресурс педагога

Современная школа выдвигает значительные требования ко многим аспектам деятельности педагога: уровню его знаний, психолого-педагогических умений и навыков, профессиональной компетентности, а также к личностным особенностям. Отсюда такое внимание к вопросам психологического обеспечения профессионального здоровья педагогов, которое демонстрирует современная психологическая и педагогическая наука. Потребность страны в учителях, способных занять личностно- гуманную позицию по отношению к

воспитанникам и к себе, актуализирует проблему повышения профессиональной, прежде всего психолого-педагогической, компетентности учителя.

Изучением профессиональной компетентности занимались многие отечественные ученые прошлого столетия (Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, В. САванесов, Л.Н. Захарова, В.М. Соколова, Н.Н. Лобанова, Т.А. Маркина, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Н.Я.Петровская и др.). Но и сейчас в современной психолого-педагогической науке нет единства в определении сущности данного понятия.

Многие зарубежные ученые не разделяют понятия психологической компетентности и психологической грамотности. Психологическая грамотность рассматривается ими как «начальный» уровень психологической компетентности. В основе различия грамотности и компетентности лежит адекватное использование собственного прошлого опыта, опыта других людей и общественно-исторического. Грамотный педагог знает психологию, а компетентный реально и эффективно эти знания использует, т.е. знает и реально учитывает психологию взрослых и детей. Задача развития психологической компетентности – не просто больше и лучше знать человека, а включать эти знания в практику школы.

Несмотря на многочисленные исследования, до сих пор существует проблема существования низкого уровня психологической компетентности педагогов, которые в своей педагогической деятельности не учитывают свои особенности, психологические состояния учащихся, их своеобразное поведение, мотивы учения и межличностных отношений в коллективе, что порождает негативные явления в здоровье педагогов и в самой системе образования.

Сущность психолого-педагогической компетентности учителя составляет: направленность на ученика, способы учебно-воспитательной деятельности, методы воздействия на школьников с учетом закономерностей развития личности, потребность в самопознании и самоизменении.

Выделяют блоки психолого-педагогической компетентности:

дифференциально-психологический (знания об особенностях усвоения учебного материала конкретными учащимися в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками);

социально-психологический (знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения);

аутопсихологический (знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах).

Многие психологи рассматривают структуру психолого-педагогической компетентности (Ю.И. Емельянов, Л.С. Колмогорова, Л.А. Петровская, и др.):

компетентность в общении как способность общаться, обмениваться информацией и на этой основе устанавливать и поддерживать педагогически целесообразные отношения с участниками педагогического процесса;

интеллектуальная компетентность как особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности, знания о психологическом развитии учащихся, их возрастных особенностях и умение это реализовать в педагогической практике;

социально-психологическая компетентность, проявляющаяся в умении строить перспективные и организаторские планы самостоятельной и совместной деятельности (учебной, образовательной, воспитательной, исследовательской, экспериментальной и т.д.); разрабатывать технологию; выбирать оптимальные методы и средства их реализации. Организовывать эффективную систему контроля, самоконтроля, обратной связи субъектами образования.

Другие авторы (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина) считают, что психологическая компетентность зависит от личности учителя, его личностных качеств. Личностно-деловые качества учителя сливаются в единую психолого-педагогическую компетентность.

Личность учителя рассматривается в ее внутренней целостности, где профессиональное и личностное "я" тесно связаны системой ценностей. Учитель выступает как человек, ориентированный на добровольное выполнение определенных социально-нравственных функций в обществе, как индивидуальность во всем своеобразии своих возможностей и способностей. Поэтому невозможно рассматривать психолого-педагогическую компетентность учителя вне развития его личности.

Недооценка личностных качеств педагога отрицательно сказывается на результатах его труда. В самом деле, в педагогике основное внимание уделяется совершенствованию методов обучения, воспитания и развития обучаемых, а также формированию их умений и навыков. Разумеется, важность тех и других умалять нельзя. Однако известно, один и тот же метод в деятельности разных педагогов дает разные результаты. Методы обучения взаимодействуют в тесной связи с личностными качествами педагога;рефлексивность,гибкость,эмпатичность,общительность,способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность.

Педагогическая рефлексия заключается в возможности учителя посмотреть на свой труд с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к своей профессии. Педагогическая рефлексия определяет отношение учителя к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Способность сравнивать, сопоставлять самосознание с оценками других участников взаимодействия помогает учителю осознать то, как он воспринимается и оценивается другими людьми - учащимися, коллегами, родителями.

Гибкость - одно из профессионально значимых личностных качеств учителя, т.к. постоянная изменчивость педагогической деятельности требует от учителя осознания своей роли в этом процессе, проявления творческого подхода с учетом изменчивых ситуаций педагогического взаимодействия. Динамизм личности педагога объясняется необходимостью выбора средств, форм, приемов коммуникации в зависимости от возрастных особенностей школьников, их индивидуальных характеристик и уровня образованности.

Поведение учителя предполагает гибкость мышления и поведения, т.е. самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний, умений, способов деятельности в новые ситуации; видение возникающей проблемы с разных ролевых позиций; выделение новой функции известного объекта; комбинирование ранее известных способов в новый.

Учителю должна быть свойственна эмпатичность. В качестве особых форм эмпатии психологи выделяют "сопереживание-переживание" субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, отождествляясь с ним, и "сочувствие-переживание" собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого.

В контексте межличностного взаимодействия и восприятия речь идет о способности учителя эмоционально откликнуться на проблемы ученика. В этом выражается умение поставить себя на место ребенка, взглянуть на события с его позиций. Проявление эмпатичности педагогом означает, что специфика поведения ученика понимается и принимается в расчет, а собственная стратегия поведения строится по-другому, более гибко.

Общительность педагога является важным компонентом личности, которая формируется, развивается на основе потребности в общении - одной из основных социогенных (социально обусловленных) потребностей человека.

Совокупность таких качеств, как рефлексивность, гибкость, эмпатичность, общительность, формируется на основе искреннего интереса к партнеру, к его деятельности, желания работать вместе, принимать участие в общем деле. Способность к сотрудничеству интегрирует, вбирает в себя комплексные умения: формулировать свою точку зрения, слушать и слышать другого, выяснять точки зрения своих партнеров, разрешать разногласия с помощью логической аргументации и т.д.

Некоторые авторы, характеризуя качество эмоциональная привлекательность, используют иные термины, например визуальность, имея в виду внешнюю привлекательность учителя, способность расположить к себе ученика манерой поведения, внешним видом.

Всем манерам эмоционально привлекательного учителя присуща одна общая черта - это соблюдение педагогического такта, который включает в себя повышенную чуткость к окружающим и умение найти такую форму общения с другой личностью, которая позволила бы сохранить обоим личное достоинство.

Для того чтобы преодолевать стереотипы собственного мышления, учитель должен знать специфические опасности и вредности своей профессии:

назойливо-дидактическая, поучающая манера держать себя;

упрощать сложные вещи, чтобы сделать их доступными детям, способствует развитию негибкого, прямолинейного мышления, вырабатывает склонность видеть мир в упрощенном, черно-белом варианте;

привычка постоянно держать себя в руках затрудняет эмоциональное самовыражение.

Обладая адекватной самооценкой и позитивным самоотношением, педагог оказывает позитивное воздействие на самооценку и самоотношение детей, стимулирует у них стремление к успехам в деятельности, содействует развитию у них таких личностных качеств как доброжелательность, отзывчивость, уверенность в себе. Значительное число напряженных ситуаций в процессе педагогического взаимодействия порождает консерватизм, шаблонность поведения педагога, которые постепенно переходят в черты характера, отражаются на мыслительных процессах.

Встает вопрос, как обеспечить профессиональное долголетие, укрепить здоровье педагогов. Сохранению и восстановлению психологического здоровья педагога в значительной степени способствует формирование положительного самовосприятия, самопринятия, самоуважения, т.е. позитивной оценки себя как способного человека, достойного уважения. Позитивное восприятие педагогом самого себя является одним из важнейших факторов эффективности его деятельности.

Специфика профессии педагога:

педагогическая профессия – профессия здоровьеразрушающая;

возрастной ценз среднего педагога стремительно увеличивается;

профессиональный эмоциональный стресс.

Б.Ф. Ломов отмечал, что «осваивая ту или иную профессию, совершенствуясь в ней, человек не просто присваивает профессиональные образцы поведения, а опосредованно изменяет свою индивидуальность, превращая психические процессы в психические свойства личности». Обратной стороной профессионализации является негативное влияние этой деятельности на человека, и как следствие возникновение профессиональной деформации. Большинством авторов используют термин «профессиональная деформация» подразумевая необратимые деструктивные изменения личности, когда деперсонализация смыкается с психопатологическими проявлениями педагога, что говорит о профнепригодности.

Профессиональное выгорание – спутник социальных профессий. Специфическим видом профессиональных деформаций называют «синдром эмоционального выгорания». Зарубежные исследователи (С. Маслач, Р. Джексон) рассматривают данный феномен как трехфакторную модель, в отечественной психологии (В.В. Бойко) рассматривается эмоциональное выгорание как «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия».

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) - это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов. Это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы.

Выделяют три группы факторов риска синдрома выгорания: личностные, ситуативные и профессиональные требования.

Главной причиной СЭВ считается психологическое, душевное переутомление. Когда требования (внутренние и внешние) длительное время преобладают над ресурсами (внутренними и внешними), у человека нарушается состояние равновесия, которое неизбежно приводит к СЭВ.

Несоответствие между личностью и предъявляемыми к ней требованиями - является ключевым компонентом СЭВ. Учитывая трудность педагогической профессии, высокие требования к личности педагога, можно сделать вывод, что развитие психолого-педагогической компетенции может быть профилактикой СЭВ. Профилактика может быть в форме: самообразования, саморазвития, программ развития для повышения уровня психолого-педагогической компетентности учителя и уровня педагогической культуры, здоровьесберегающие технологии.

Существуют шаги к позитивной стратегии поведения педагога, которые будут оберегать здоровье. Необходимо мыслить и размышлять нестандартно - «нешаблонное мышление», обсуждать педагогические проблемы в дискуссиях с коллегами, проводить самоанализ педагогических ситуаций, развивать креативность, проводить самоанализ поведения в сложных жизненных ситуациях, заниматься релаксационными дыхательными, физическими упражнениями, активизировать чувства юмора, отвлекаться от проблем и переключаться на интересную деятельность, любимое занятие.

Классик педагогики В.А.Сухомлинский утверждал: «Учитель до тех пор учитель, пока он учится». Современные исследователи (С.В. Умняшкина)подтверждают: «Личность самоактуализирующаяся обладает противоядием по отношению к выгоранию именно за счет высокой активности по осмыслению своего места и роли в жизненной ситуации других людей, за счет осознания собственной миссии и готовности «платить за самоидентичность и самореализацию». Важной отличительной чертой людей, устойчивых к профессиональному выгоранию, является способность формировать и поддерживать в себе позитивные, оптимистичные установки и ценности, как в отношении самих себя, так и других людей и жизни вообще.

Полностью исключить в работе профессиональный стресс и профессиональное выгорание в современных условиях невозможно. Но вполне возможно уменьшить их разрушительное влияние на здоровье работающих людей. Пересмотреть свое отношение к работе, не смешивать профессиональные проблемы с личными, работать на работе, а отдыхать дома, учиться снимать стресс и быстро перестраиваться. Тем не менее, управление стрессом в профессиональной деятельности педагогов и профилактика профессионального выгорания может быть только тогда эффективной и успешной, когда она строится на системном подходе, предполагающем комплекс действий. Сегодня существует множество программ по диагностике и профилактике СЭВ, по развитию психолого-педагогической компетентности. Необходимо интенсивней вводить их в повседневную практику, формировать у педагогов чувство значимости психологических знаний, способных стать технологией в профессиональной деятельности педагога.
Сохранение и укрепление здоровья педагога, создание благоприятной психоэмоциональной обстановки в коллективе является залогом успешного воспитательно-образовательного процесса. Необходимо уделять большое внимание не только укреплению и сохранению здоровья детей, но и проблеме здоровья педагогов.

Литература

Белухин Д.А. “Основы личностно-ориентированной педагогики. Курс лекций” ч.1-2, Воронеж, 1996 г.

Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности// Вестник практической психологии образования.− №3.− 2009. − С.17-21.
Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 27 с.
Казарницкая Т., Головина И., Каплич Л., Уварова И., Цветкова Т.Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки. – Директор, 2002, №6. - С.16-25.
Козлова Г.Н., Дмитриченко Г.Ю. “Вы блестящий учитель, у вас прекрасные ученики”, Издательство “Панорама”, Волгоград, 2006 г.
Лазаренко Л.А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации// Современные наукоемкие технологии. - 2008. - № 1 - С. 67-68
Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. - Школьные технологии.2004, №5. - С.3-9.
Лукьянова М.И. “Психолого-педагогическая компетентность учителя” (диагностика и развитие) М: ТЦ Сфера, 2004 (методика ГОКК стр.115).
Маркова А.К. “Психология труда учителя. Книга для учителя”, М: 1993г.
Митина Л.М. “Психология профессионального развития учителя”, М: 1998г.
Митина Л.М. “Профессиональная деятельность и здоровье педагога” М: Издательский центр “Академия”, 2005 г.
Степанов Е.Н., Лузина Л.М. “Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания” М: ТЦ Сфера, 2002 г.
Умняшкина Светлана Владимировна. Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профессий) :Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 : Томск, 2001 162 с. РГБ ОД, 61:02-19/211-4
Фадеева Е.И. “Лабиринты общения: учебно-методическое пособие” М: ЦГЛ, 2003г. Система взаимодействия классного руководителя с учащимися старших классов (автор-составитель А.А.Литвинов) “Учитель”, Волгоград, 2004 г.

КуницинаИ. В., КрысоваТ. И., БерезневаЕ.Ю.
БОУ г.Омска «Гимназия №147»
ГБОУ ВПО «Омский государственный
медицинский университет»
tamara110353@mail.ru

Психолого-педагогическое сопровождение как условие активизации познавательной деятельности обучающихся

В нашем общеобразовательном учреждении при переходе на новые стандарты образования делается ставка на здоровьесбережение, личностно-ориентированный и деятельностный подход в обучении с учётом особенностей обучающихся и педагогов.

Какую роль должна играть школа, чтобы подготовить таких обучающихся к полноценной жизни в обществе и труду?

Одной из важнейших задач гимназии является создание ситуации успеха у детей с проблемами здоровья и формирование уверенности в себе, с одной стороны, и воспитание толерантности окружающих, с другой стороны. С этой целью в гимназии необходимо создать условия, позволяющие обеспечить следующие возможности таких детей:

вовлечение каждого ученика в активный познавательный процесс;

организация совместной работы в сотрудничестве учитель-ученик-родители для решения разнообразных проблем;

обеспечение широкого общения со сверстниками в своём классе, из других школ и из других регионов.

Успешный подросток характеризуется познавательной активностью, способностью к самооценке, определенным социальным статусом и уровнем адаптации в группе сверстников.

Неблагоприятные микро- и макросоциальные условия оказываются источником многочисленных, различных по силе и длительности воздействия психотравмирующих факторов. Особенно подвержены этому воздействию подростки, вследствие чего у них снижается уровень социально-психологического статуса здоровья, формируются неконструктивные способы поведения, что приводит к социальной дезадаптации. Возникающие конфликты развиваются одновременно на нескольких уровнях: в личных переживаниях, в межличностных отношениях (в семье и в больших социальных группах).

Опираясь на многолетнюю медико-психолого-педагогическую практику, мы ставим перед собой цели: проектирование эффективной модели медико-психолого-педагогического сопровождения перехода учреждения на новые стандарты образования, в том числе в области формирования универсальные учебные действия (УУД).

В основе модели медико-психолого-педагогического сопровождения – деятельность туристического Агентства «Путешествие к своему «Я»», которое включает:

- превентивный курс «Полезные привычки», где обучающиеся 2-5 классов активно занимаются разработкой творческих проектов (при разработке проектов формируются творческие команды по интересам, где каждый обучающийся может пробовать себя в различной роли (организатор, художник, детализатор, советник, дипломат и другие).

- для обучающихся 6-9 классов занятия осуществляются в тренинговом режиме (подростки активно взаимодействуют с другими участниками, могут быть самими собой и не соглашаться с остальными, могут допускать ошибки, и их никто не будет осуждать…).

Программа обучения в Агентстве включает три блока:

Мотивационный: ориентация участников в предстоящей деятельности, углубленное изучение собственных мотиваций.

Профилактический: знакомство с темой, определение возможных путей по пропаганде здорового образа жизни и будущей успешной социализации.

Коммуникативный: развитие коммуникативных навыков.

При этом под образованием в Агентстве мы понимаем как «сферу социокультурной практики, специально организуемый процесс и определенный результат деятельности».

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляют педагоги-психологи (Т.И. Крысова, гимназия №147; О.А. Гусева, БОУ «Городской психологический оздоровительно – образовательный центр» г. Омска).

Экспериментальная диагностика (входная, промежуточная и конечная – ежегодно).

Механизм отслеживания качественных результатов

Мониторинг (три блока: когнитивный, коммуникативный, практический) включает: выявление проблемы, для чего мы это делаем; выбор методов исследования; проведение исследования; анализ результатов исследования; разработка программы, рекомендаций по дальнейшему развитию личности обучаемого.

Методы мониторинга: наблюдение, опросники, интервью, анкетирование, тестирование.

Исследуем: 1. Самооценку личности обучающегося; 2. Уровень формирования самосознания, самоконтроля, самомотивации, эмпатии, навыков взаимодействия. 3. Тип мышления. 4. Тип темперамента. 5. Уровень сформированности основных мыслительных операций.

Блок - Возможная положительная динамика - Психодиагностические методики.

I. Когнитивный. Повышение уровня развития познавательных процессов.

- Кодирование (11 субтестов Векслера в версии А.Ю.Панасюка, 1976). 1-3 кл.

- Методика Э.Ф. Замбацявичене. 3-8кл. - ШТУР (8-10 классы).

- Тест умственного развития (ТУР).8-9 кл. - Теппинг-тест. Ильин Е.П. 5-11 кл.

- Тест интеллектуального потенциала (П.Ржичан), 7-11 кл.

-Опросник типа мышления (сокращенный вариант), 7-11 кл.

-Тест умственной работоспособности и темпа учебной деятельности. Крипелин А.В. 4-9 кл.

-Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена. 1-10 кл.

II.Коммуникативный. Развитие коммуникативных и организаторских способностей.

Подросток оценивает не наличие или отсутствие у себя каких-либо переживаний, симптомов тревожности, а ситуацию с точки зрения того, насколько она может вызвать тревогу.

Классификация в зависимости от соотношения результатов шкалы нейротизма и шкалы интроверсии, вербальное описание особенностей каждого типе и основное направление тактики взаимоотношений с подростками каждого вида. Выявление и эмоционального состояния подростка и учёт полученного результата в м/л общении.

- КОС, В. Синявский, Б.А. Федоришин. - Эмоциональная цветопись. А.Н. Лутошкин.1-4 кл

- Методика «Шкала тревожности», разработанная по принципу

«Шкала социально-ситуационной тревоги» Кондаша (1973). 5,6кл.

- Школьный тест Филипса. Е.В. Новикова. 4-5кл. - Опросник Айзенка, 7-10кл.

- Отношение к школе.Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейникова. 3-5 кл.

- САН. В.А. Лоскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников,1973г.

- Субъективная оценки ситуативной и личностной тревожности. Ч.Д. Спилбергер и Ю.Л. Ханин.

- Опросник изучения ведущей системы восприятия (по В.А. Ананьеву).

III.Практический. Направленность личности на задачу и взаимное действие.

Развитие лидерских качеств. Положительная самооценка полученного опыта.

Адекватная самооценка.

- Ориентировочная анкета. В.Смекала, И.М. Кучеры. 9,10 кл.

- Лидер, администратор. Е.Жариков, Е. Крушельницкий. 4-8кл.

- Социометрия. 1-7 кл. Анкета самооценки полученного опыта. 2-8кл.

- Методика Б.Лонга. 1-7 кл. - Три оценки. Липкина А.И. 2, 3 кл.

- Самооценка младшего школьника. Лонг Б, ЗиллерР, ХендерсонР, 1986г.

- Рисунок семьи.Е.С.Романова,О.Ф.Потемкина.1,2кл

Результаты входной (сентябрь, 2014г.) - промежуточной диагностики (январь, 2015 г).

Всего обследовано 235 человек, в т.ч. 120 обучающихся 1-9 классов, 48 учителей, 67родителей БОУ г.Омска «Гимназия №147»:

I. Когнитивный (обучающиеся 1-9кл.):а) уровень формирования умений понимать самих себя и другого человека, критически относится к собственному поведению: н.ср. (ниже среднего) у 16% - 18%; ср. (средний). у 40% - 26%; в. ср. (выше среднего)44% - 56%.

б) уровень формирования умений делать здоровый выбор и принимать ответственные решения н. ср. у 15% - 6%; ср. у 44% - 51%; в.ср. у 41% - 43%.

II.Коммуникативный: 1) коммуникативные возможности (обучающиеся7-9 кл.):

н. ср. у 21% - 19%; ср. у 48% - 47%; в. ср. у 31% – 34%;

2) гуманности общения и отношения (обучающиеся5-7 кл.)у 37% - 49%;

3) произвольность в общении, поведении (обучающиеся 1-4 кл.):н.ср. у 39%-25%; ср. у 39%-49%; в.ср. у 22%-26%.

4) эмоциональное состояние: а) обучающиеся 1-4 кл.:негатив у 28% - 16%; небольшое беспокойствие у 51% - 48%; позитив 21% - 36%;б) обучающиеся 5-9 кл.: у 48%-33% выс. ур. эмоционального напряжения и ситуативной тревожности, при этом у 43% - 38% в учебной

деятельности доминируют социальный и позиционный мотивы;

в) учителя: у 44% - 39%выс. ур. эмоционального напряжения и у 35%– 21% склонность к стрессу;г) родители: у 46%-49% наблюдается апатия, неуверенность, эмоциональная напряжённость и у 33% – 27% выс. ур. ситуативной тревожности;

III.Практический: обучающиеся 3-9 класс: а) активность в творчестве у 38% - 51%; б) уважительное отношение в м/л взаимодействии у 30% - 54%; в) опыт выступления перед большой аудиторией у 25% - 44%.

Из результатов видно, что за время развивающей деятельности уровень формирования навыков бесконфликтного межличностного взаимодействия несколько повысился; улучшилось эмоциональное состояние личности обучающегося, понизился уровень тревожности.

Эффект данной развивающей деятельности в долгосрочной перспективе: активизация познавательной деятельности обучающихся по приобщению их к духовному опыту человечества, к развитию межличностного взаимодействия и ЗОЖ.

Новизна исследования:

- проанализирован, уровень креативного развития обучающихся гимназии; выявлено, что часть обучающихся имеет критически низкие показатели по уровню креативного развития, эмоционального состояния;

- разработана программа профилактической работы с обучающимися и критерии успешной реализации обучения и воспитания;

-выявлены механизмы укрепления социальных связей обучающихся на уровне социальной организации и межличностного взаимодействия и даны рекомендации нндивидуально для каждого обучающегося отдельных групп в целом, исходя из возможностей учреждения и педагогического коллектива.

Особое внимание следует уделить разработанной системе профилактической работы с обучающимися, которая позволяет выявить риски социального исключения личности обучающегося из коллектива одноклассников; наличию регулярных развивающих занятий, которые помогают обучающимся преодолеть социальные барьеры и успешно интегрироваться в коллектив одноклассников.

Гипотеза. Профессионально разработанная система медико-психолого-педагогического мониторинга перехода на ФГОС позволит:

- обеспечивать возможность развития обучающихся по индивидуальным траекториям, исходя из их способностей и возможностей, при этом система образования должна быть гибкой и соответствовать потребностям каждого.

- более полно реализовывать личностный, профессиональный потенциал педагогов;

- повышать уровень мотивации и профессионального мастерства педагогов;

Социальные партнёры данной развивающей деятельности:

-родители, классные руководители, учителя-предметники, администрация гимназии;

-педагоги и студенты Омского государственного медицинского университета (ОмГМУ), студенты педиатрического факультета и кафедра социальной работы, педагогики и психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (ОмГУ);

- специалисты БОУ «Городской психологический оздоровительно-образовательный центр» г.Омска (ГПООЦ).

Тесное сотрудничество преподавателей, студентовОмГМУ, ОмГУ, специалистов ГПООЦ, педагогов и психолога:

- позволило нам разработать концепцию мониторинга, в основе которого принципы возрастной психологии, теория поэтапного формирования умственных действий, системно-деятельностный подход и принципы развивающего обучения.

-помогает обучающимся расширять социальное пространство и решать вопросы их социализации. За время развивающей деятельности у обучающихся наблюдается: совершенствование умений и навыков выстраивать деловое общение (контролировать отрицательные эмоции, понимать состояние другого человека и конструктивно разрешать

конфликты); рефлексивно относится к собственному поведению, принимать ответственные решения с учётом новой социальной ситуации; возможности приспособиться к новой социальной ситуации и прочее.

В процессе развивающей деятельности мы составили Маршрут индивидуальной образовательной траектории развития личности обучающегося и сформулировали рекомендации родителям и педагогам (психолого - педагогическое сопровождение личности обучающегося):

1. Я - сейчас? Мои потребности, интересы и способности на данный момент.

2. Я хочу…? Я бы хотел и смогу изменить в себе? 3. Я готов и могу сделать выбор в жизни? Мои жизненные планы на будущее - моя цель и как результат – успех!

4. Я умею добиваться выстраивать, формулировать свои цели, исходя из своих возможностей, личностных качеств?5. Я бы хотел развивать, закреплять свои умения и навыки в деятельности - найти себя!6. Каким Я стал? Мои достижения, результаты - самооценка.

С нашей точки зрения, необходимость отслеживания развития метапредметных умений требует новую систему диагностики образовательных достижений личности обучающегося, новых критериев оценки, новых инструментов измерения. Диагностика УУД не может быть только психологической или только педагогической. Нужен комплексный медико-психолого-педагогический подход, единый диагностический инструментарий.

Список литературы:

1.Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб., 2003

2.Берн Э. «Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы»: Пер. с анг. – М.,1988г.

3.Практикум по психологическим играм с детьми и подростками (под ред.М.Р.Битяновой.СПб., 2002)

4.Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога: учебно-методическое пособие. М., 2002

5.Е.Жариков, Е. Крушельницкий Для тебя и о тебе: Кн. для учащихся.– М.:Просвещение, 1991.

Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб.пособие. Ростов н/Д, 1997.

7.Э. Кристофер, Л. Смит «Тренинг лидерства», С-Пб, 2001.

Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование: Учебное пособие. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.

9.Локалова Н.П. «Уроки психологического развития в начальной, средней школе» - М., Издательство «Ось-89», 2001г.

10.Рудякова О.Н. «Развитие культуры общения в подростковой среде: программа, разработки занятий, рекомендации» - Волгоград: Учитель, 2011.

11.Тренинг развития жизненных целей» под редакцией Е.Г. Трошихиной, С-Пб., 2001г.

12.Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: МГУ, 1987.

КузьминаЮ.В.
г. Калининград
Государственное автономное
учреждениеКалининградской
области для обучающихся, нуждающихся в
психолого-педагогической и медико-социальной
помощи «Центр диагностики и
консультирования детей и подростков»

Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании: проблемы и перспективы в условиях полуэксклава (на примере Калининградской области)

В настоящее время в Калининградской области, как и во всей России, интенсивно развивается практика инклюзивного образования, целью которой является создания условий, чтобы любой ребенок, с любыми особенностями и ограничениями своего здоровья, развития и образовательными потребностями смог обучаться вместе с другими детьми. Практика инклюзии вызывает много дискуссий и острых споров в педагогических и научных кругах. Их причинами являются, по мнению С.В.Алехиной и И.В.Вачкова, во-первых, неразработанность методологических основ самого инклюзивного процесса и отсутствие необходимых видов обеспечения его развития, во-вторых, неподготовленность системы общего образования к внедрению инклюзивной практики обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (2014, с.5). Как показывают исследования Института проблем интегративного (инклюзивного) образования (М., 2014), наблюдается практически единодушие специалистов в том, что одним из важных условий эффективности инклюзивного образования является организация его психолого-педагогического сопровождения.

По инициативе Министерства образования Калининградской области ГАОУ КО «Центр диагностики и консультирования детей и подростков» провел весной 2015 года ежегодный мониторинг психолого-педагогического сопровождения и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Целью данного мониторинга явилось определение эффективности психолого-педагогического сопровождения и успешности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования в регионе. Родителям и педагогам были предложены анкеты. В процессе мониторингового исследования родителям была предложена анкета, которая включала 18 вопросов, и анкета для педагогов, где было 10 вопросов.

Аналитические данные мониторингового исследования позволяют получить объективную информацию о потребностях и удовлетворенности родителей данной категории детей, определить уровень готовности педагогов к работе с ними в условиях инклюзивного обучения, а также определить состояние образовательной среды и имеющихся условий в образовательной организации для полноценного образования различных категорий детей с ОВЗ. Аналитические данные также выявляют проблемные зоны и ориентированы на проектирование и принятие решений о необходимых преобразованиях в системе образования Калининградской области. С учетом того, что полноправными субъектами образовательного процесса являются родители – заказчики образовательных услуг и педагоги как исполнители удовлетворения потребностей при обучении детей с ОВЗ, объем выборки составил 1770 родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, и 1140 педагогов, обучающих детей с ОВЗ в условиях инклюзии.

Итоги мониторингового исследования родителей (1521 – матерей и 249 – отцов):

В какой форме обучается Ваш ребенок?

Обучается инклюзивно в массовой школе – 81%;в специальных (коррекционных) классах – 13%; на дому – 6%.

С какими трудностями сталкивается Ваш ребенок в образовательном учреждении, которое он посещает?

Усвоение учебного материала – 27%; управление своим поведением, эмоциями – 18%; обучение в одном темпе со всеми детьми – 18%; общение со сверстниками – 14%; выполнение режимных моментов – 6%; общение со взрослыми – 5%; не знаем о трудностях детей– 5%.

Помощь каких специалистов получает Ваш ребенок?

Педагога-психолога - 32%; медицинского работника – 21%; социального педагога – 14%; учителя-логопеда – 12%; учителя-дефектолога – 11%; индивидуальная помощь взрослого – 3%; инструктора ЛФК – 3%.

Какие трудности интегрированного обучения Вы бы могли отметить?

Ребенок с ОВЗ медленно усваивает учебный материал – 23%; ребенок с ОВЗ не выдерживает высокую учебную нагрузку – 10%; учитель не может уделить достаточно внимания детям с ОВЗ – 15%; в условиях инклюзии отсутствуют специалисты по работе с детьми с ОВЗ (логопеды, дефектологи, психологи) – 10%; негативное отношение к детям с ОВЗ со стороны учащихся – 7%; недостаточный учет педагогами психологических особенностей детей с ОВЗ – 5%; затруднилось ответить – 12%.

Какие специальные условия для обучения необходимы Вашему ребенку?

Индивидуальная программа обучения – 31%;занятия со специалистами (психологом, логопедом, дефектологом) – 28%;индивидуальный помощник – 8%;специальные технические средства – 6%;не нужны специальные условия – 21%.

В школе какого типа Вы считаете возможным обучение Вашего ребенка?

В массовой общеобразовательной школе – 44%;в массовой школе, где созданы специальные условия для детей с ОВЗ – 29%;в специальной (коррекционной) школе – 19%;в школе с углубленным изучением каких-либо предметов -3%;в частной школе с индивидуальным обучением – 3%;в школе надомного обучения – 2%.

Что повлияло на выбор формы обучения Вашего ребенка?

Рекомендации ПМПК – 28%;собственное мнение – 20%;мнение педагогов, психологов – 14%;администрация образовательного учреждения – 13%;рекомендация врачей – 11%;советы других родителей – 6%; желание ребенка – 4%.

Каковы, по Вашему мнению, условия обучения Вашего ребенка интегрировано?

Общение со сверстниками – 24%;чувствует себя на равных с другими детьми – 18%;подготовка к будущей самостоятельной жизни –13%;повышение возможности адаптироваться в социум – 10%;получает комплексную психолого-педагогическую помощь – 9%; активизация сил ребенка, настойка на преодоление жизненных трудностей – 8%; формирование гуманного отношения учащихся к особым детям и их семьям – 5%; затруднилось ответить – 5%;не видят ничего положительного в интегрированном обучении – 2%.

При каких условиях, на Ваш взгляд, возможно введение системы совместного обучения здоровых детей и детей с особыми потребностями в образовательных учреждениях?

При сокращении числа учащихся – 23%; разработке специальных образовательных программ – 13%; дополнительной подготовке педагогов – 13%;дополнительном финансировании – 10%; увеличении числа педагогов – 10%; увеличении времени занятий – 6%; подготовке общественного мнения – 5% технической готовности образовательных учреждений – 2%; затруднилось ответить – 7%.

Какова Ваша информированность о возможности получения Вашим ребенком с ОВЗ образовательных услуг в различных образовательных учреждениях Вашего населенного пункта?

Скорее осведомлены, чем нет – 43%; скорее не знают, чем знают – 25%;

практически ничего не знают – 10%;затруднилось ответить – 13%.

Какой главный результат Вы ждете от обучения Вашего ребенка в школе?

Обогащения опыта общения ребенка с разными детьми и взрослыми – 25%;приобретения знаний и умений, которые помогут ребенку в трудоустройстве – 24%;получения жизненных навыков, способности легко адаптироваться, жить в современном обществе – 20%; продолжение обучения в высших учебных заведениях – 17%; развитие способности детей – 14%.

Как Вы считаете, какими дополнительными умениями и навыками должны владеть педагоги, работающие в образовательных учреждениях, где совместно обучаются здоровые дети и дети с особыми нуждами?

Они просто должны любить детей и быть терпимыми – 34%;необходимы специальные знания особенностей развития детей с ОВЗ – 30%;необходимы дополнительные медицинские знания – 14%;необходимы навыки оказания поддержки, предотвращения конфликтов – 14%;затруднилось ответить – 9%.

Итоги мониторингового исследования педагогов:

Какое обучение принято называть инклюзивным?

Когда дети с нарушением в развитии и ограниченными возможностями здоровья и обычные дети учатся в одном классе – 77%.

В какой форме Вы работаете с детьми с ОВЗ?

В массовом классе, где инклюзивно обучаются дети с ОВЗ – 64%;реализую индивидуальное обучение – 26%;в условиях специальных (коррекционных) классов – 10%.

Проходили ли Вы специальную подготовку для работы с детьми с ОВЗ?

Прошли курсы повышения квалификации – 68%;изучали спецкурс в вузе – 18%;не проходили – 14%.

Как Вы относитесь к работе с детьми с ОВЗ?

Уделяю особое внимание детям с ОВЗ – 46%;требует слишком больших усилий при минимальных результатах – 23%;создает дополнительные трудности – 22%;нет особой разницы в работе с обычными детьми и детьми с ОВЗ – 9%.

Как Вам кажется, какие положительные моменты существуют при совместном обучении здоровых детей и детей с ОВЗ?

Ребенок с ОВЗ учиться общаться и взаимодействовать со здоровыми детьми – 24%;ребенок с ОВЗ будет чувствовать себя более полноценно, участвуя в жизни детского коллектива наравне со здоровыми детьми – 20%;ребенок с ОВЗ чувствует себя на равных с другими детьми и может получить комплексную психолого-педагогическую поддержку – 14%;для родителей факт обучения их ребенка в обычной школе положительно сказывается на их психическом самочувствии – 14%;ребенок с ОВЗ может получить поддержку со стороны сверстников – 13%;у ребенка с ОВЗ появляются возможности проявить свои способности в различных видах деятельности и общения – 10%;не отмечают положительных моментов – 4% педагогов.

Какие отрицательные моменты существуют при совместном обучении здоровых детей и детей с ОВЗ?

Учебная нагрузка, рассчитанная на здоровых детей, усугубит физическое и психическое здоровье детей данной категории – 24%;недостаточно внимания педагогов для усвоения материала ребенком с ОВЗ – 21%;ребенок с ОВЗ не будет успевать в учебе и играх за здоровыми детьми и это снизит его самооценку, уверенность в себе – 18%;плохое отношение со стороны здоровых сверстников – 12%;у родителей детей с ОВЗ возникают дополнительные заботы, связанные с совместным обучением – 11%;внимание педагогов недостаточно для усвоения материала ребенком с ОВЗ – 10%;нет отрицательных моментов – 5%.

С какими трудностями Вам приходится сталкиваться при работе с детьми с ОВЗ?

Высокие психологические нагрузки – 16%;недостаток специальных методик и программ – 13%;отсутствие должной поддержки и помощи со стороны родителей – 11%.

Какие ресурсы имеются в Вашем учреждении для реализации идеи совместного образования детей с ОВЗ и здоровыми сверстниками?

Наличие лицензии на право инклюзивного образования – 16%; создана безбарьерная среда – 13%; достаточное материально-техническое обеспечение – 12%;имеются учебно-методические наработки – 15%;имеются локальные правовые акты – 12%;заключены договора с родителями – 9%;психологическая готовность сверстников – 8%; междисциплинарная высококвалифицированная команда специалистов – 9%; практикуется введение тьюторства - 0.8%.

Итак, результаты мониторингового исследования позволяют сделать ряд выводов о состоянии и перспективах развития инклюзивного образования в регионе и его психолого-педагогического сопровождения.

1.Несомненно, растет понимание, как со стороны педагогов, так и со стороны родителей сущности и социальной важности иклюзивного образования и его положительных сторон:.

2.Есть и пониманиетрудностей инклюзивного образования, которые приходится испытывать и преодолевать всем участникам инклюзивного образования, не только детям, но и взрослым – родителям и педагогам.

3.А потому следует делать справедливый вывод о необходимости психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании всех его участников: детей, педагогов и родителей.

4.Мониторинговое исследование показало также и основные направления, на которые должны быть направлены усилия руководства образованием региона и специалистов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании:

Усиление кадрового обеспечения инклюзивного образования: увеличение числа подготовленных педагогов (в системе повышения квалификации, вузовской подготовки), социальных педагогов, психологов, логопедов и дефектологов, усилить тьюторизацию, а также введение в практику психолого-педагогического сопровождения психологическую супервизию.

Укрепление материально-технического обеспечения: безбаръерная среда и другое нужное техническое обеспечение процесса обучения.

-Формирование благоприятного общественного мнения относительно инклюзивного образования и отношения к детям с ОВЗ и инвалидам.

Обращение внимание школьных социально-психологических служб на необходимость более активной работы по созданию благоприятного климата в школьных коллективах, отношений между детьми с ОВЗ и их здоровыми сверстниками.

Обращение внимание школьной администрации на необходимость более тесного сотрудничества и взаимоподдержки в системе инклюзивного образования между педагогами, другими специалистами и родителями.

Литература

Алехина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании. //Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании. Сборник статей/ отв. Ред. С.В.Алехина, Е.Н.Кутепова. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. С.5-14

Маликова Е.В.
г. Стерлитамак
МАДОУ «Детский сад №1» - КВ

Развитие эмоционально-коммуникативной сферы детей дошкольного возраста в условиях ДОУ

Дошкольный возраст – уникальный период интенсивного, всестороннего развития ребёнка. Именно в нем закладываются начальные ключевые компетенции, главной из которых является социально - коммуникативная, которая формируется исключительно в процессе реального взаимодействия совместной деятельности со сверстниками, ребёнок находит своё «я» и учится видеть, использовать и уважать возможности других людей. Одна из приоритетных целей современного образования – способствовать позитивной социализации и успешной интеграции ребенка с обществом.

В настоящее время коммуникативное развитие дошкольника вызывает тревогу. Ни для кого не секрет, что телевизор и компьютер стали заменять и детям, и взрослым непосредственное общение. Поэтому у них все чаще наблюдается незрелость эмоционально-волевой сферы. Дети дошкольного возраста не всегда могут правильно сформулировать свою мысль, затрудняются в установлении контакта, как с взрослыми, так и со сверстниками, не могут общаться с друзьями, вступают в конфликты и затрудняются разрешить их мирным путём, находятся в постоянном возбуждении, невнимательные, непоседливые и крикливые. Они на занятиях постоянно заняты своими делами, их трудно удержать на месте, заставить выслушать задание и тем более выполнить его до конца. Воспитателя они «не слышат», все теряют, все забывают.

Замыкаясь на телевизорах, компьютерах дети стали меньше общаться с взрослыми и сверстниками, а ведь общение в значительной степени обогащает эмоциональную сферу. Таким образом, современные дети стали менее отзывчивыми к чувствам других. Несомненно, такие ребята нуждаются в особом внимании со стороны педагога-психолога, организации целенаправленного развития эмоциональной и коммуникативной сфер ребенка. Это позволит создать благоприятные условия для достижения позитивной социализации детей.

Проблемы эмоционально-волевой и социально – коммуникативной сферы исследовали А.В.Петровский А.А.Леонтьев В.Н.Панферов М.И. Лисина, Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, Е.О.Смирнова, и др., и эмоционально-волевой сферы на разных возрастных этапах развития Л.С. Выготский, Г.А. Урунтаева, Е.Н. Шиянова, В.К. Кузьмина, М.С. Певзнер, В.И. Лобовский, Б.И. Шостак, Л.В. Занков изолированно друг от друга. Но современное обществу диктует объединение данных направлений в единое целое. Возникает потребность формировать коммуникативные навыки посредством регуляции эмоционального состояния. Актуальность проблемы, с одной стороны, ее недостаточная реализация на практике с другой определи тему проекта «Развитие эмоционально–коммуникативной сферы детей дошкольного возраста в условиях ДОУ».

Цель нашего проекта заключается в развитии эмоционально - коммуникативного потенциала детей в условиях ДОУ. Проект разработан и реализуется в средних и старших группах на базе детских садов № 1 и 62 г. Стерлитамака. Длительность проекта - 2 года.

Наша программа для воспитанников разработана на основании программы А. Ухановой «Развитие эмоций и навыков общения у ребенка» в соответствии с основными нормативными и программными документами в области образования РФ и РБ: Концепция о правах ребенка; Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка»; Закон РФ «Об образовании»; Закон РФ «Об утверждении Федеральной программы развития образования» и в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования, утвержденными, приказом №1155 от 17 октября 2013 года.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования, (приказ МО и науки РФ №1155 от 17 октября 2013 года) образовательная область «социально-коммуникативное развитие» направлена на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и регуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости и сопереживания.

Данная программа рекомендована для воспитанников средних и старших групп ДОУ и направлена на развитие эмоционально – коммуникативной сферы, формирование адекватного образа сверстника и личностного типа отношения к сверстнику, способности ориентироваться и учитывать особенности другого (желания, эмоции, поведение, особенности деятельности и др.) в процессе общения и взаимодействия со сверстниками.

Для изучения особенностей эмоциональной сферы детей использовались следующие методики:

«Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой, которая позволила изучить степень сформированности у детей четких представлений об эмоциональных проявлениях человека.

«Раскрась картинки» Е.В. Никифоровой (для изучения уровня эмоциональной децентрации)

Опросник на выявление особенностей эмоциональной регуляции деятельности ребенка М.В. Ивановой.

Методика Бине-Симона «Внешнее проявление эмоциональных состояний» (для изучения тревожности, страха, негативизма, конфликтности)

«Волшебная страна чувств» Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой.

Опыт работы и результаты первичной диагностики выявили, что у детей средних и старших групп недостаточно сформирована эмоциональная и коммуникативная сфера, что побудило разработку программы развития эмоционально–коммуникативной сферы детей дошкольного возраста «В стране хорошего настроения».

Формирование и развитие эмоциональной сферы осуществляется в тесном сотрудничестве с родителями, воспитателями, инструктором по физической культуре, музыкальными работниками, старшим воспитателем. Основным направлением работы является организация непосредственного комплекса занятий для воспитанников в условиях ДОУ.

Программа предполагает следующие направления работы: саморегуляция психофизиологического состояния, двигательной активности и эмоционального состояния ребенка; развитие его коммуникативных навыков; индивидуальная работа с детьми и родителями - диагностика и консультации.

В процессе занятий используются элементы арттерапии, телесноориентированной терапии, релаксотерапии (техники и упражнения на релаксацию, медитацию, телесную и танцевальную терапии, сказкотерапия и др.). Охарактеризуем психофизиологическое значение некоторых техник и приемов:

в нашей работе используются телесные и танцевальные методы, отвлекающие контроль сознания над тело, развивающие пластику и гибкость тела, дающие ребенку ощущение свободы и радости, эмоционально -коммуникативному самовыражению;

так как дети не умеют полностью расслабиться, мы с детьми начали осваивать техники релаксации, направленные на снятие мышечных зажимов, развитие навыков расслабления, работы над дыханием (они выполняются при специальном музыкальном сопровождении);

Психогимнастика выражает какой-либо образ фантазии, насыщенный эмоциональным содержанием, используется механизм психофизического эмоционального единства, а чередование движений гармонизирует психическую деятельность мозга;

арт-терапия, по мнению К. Юнга, особенно эффективна в тех случаях, когда ребенок не может ясно и четко выражать свои мысли вербально - в этом случае невербальный язык общения вселяет в ребенка уверенность, что он услышан и понят;

рисование с помощью различных техник (карандаши, краски, рисование пальцами, губками и т.п.) позволяет обогатить сенсорный и эмоциональный опыт, способствует развитию креативности;

лепка дает возможность получать как тактильные - так и кинестетические, ощущения, так и восполняет сенсорный голод;

песочная терапия (игры, экспериментирование, аппликации цветным песком) имеет положительное значение для развития мелкой моторики и тактильной мнемической чувствительности, которая влияет на развитие центров речи в головном мозге ребенка;

сказкотерапияввводит детей в богатый мир образов, эмоций, человеческих поступков и отношений и показывает детям, что окончание будет обязательно счастливым, если они будут соблюдать нормы, правила общения и поведения;

мандалотерапия – это естественный и радостный способ изменения эмоционального состояния, снятия напряжения, выражения чувств и установление качественно новых отношений с окружающим миром.

Еще одним направлением работы является взаимодействие педагога-психолога с родителями. Это онлайн – уроки; вебинары; использование адресной почты «Я хороший» для детей группы риска; «Семейная ассамблея» с педагогами: цикл семинаров-практикумов «Психосоматика - важный аспект формирования эмоционально-коммуникативной сферы детей»; мастер – классы по «Мандалотерапии», «Тенцетерапии».

Анализ результатов контрольной диагностической работы в сравнении с первыми показателями выявил повышение уровня сформированности эмоциональной сферы, эмоциональной саморегуляции, знания норм и правил общения и взаимодействия, сотрудничества в группе, знания способов конструктивного выхода из конфликта. Уровень эмоционального неблагополучия и проявление негативных эмоций снизился.

Таким образом, использование программы по формированию социально – коммуникативной компетентности и тесное сотрудничество всех участников образовательного процесса при работе с детьми старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ успешно влияет на развитие личности детей в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей.

Использование программы по развитию эмоционально – коммуникативной сферы детей дошкольного возраста и тесное сотрудничество всех участников образовательного процесса при работе с детьми старшего дошкольного возраста успешно влияет на развитие личности детей в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей.

Маслова Е.В.
г. Оренбург,
МОБУ «СОШ № 68 с углубленным изучением
русского языка и математики»
oren.lena@mail.ru

Возможности библиотерапии в формировании жизнеутверждающих позиций

Иногда знания приходят к нам из самых неожиданных источников - сказанных кем-то очень важных для тебя слов, в час великолепного рассвета или заката, в тишине ночи при мерцании звёзд, когда размышляешь о вечном. Но больше всего их можно почерпнуть для себя в таком живительном источнике, как книга, которая часто становится настоящим другом и учителем.

В работе психолога очень часто используются элементы библиотерапии — коррекционное воздействие на клиента с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации его психического состояния.

Основные цели библиотерапии: дать человеку информацию о проблемах; помочь проникнуть в их суть; обсудить новые ценности и отношения; сформировать сознание того, что другие люди сталкивались с подобными проблемами, показать, как они эти проблемы решали.

Библиотерапия появилась много лет назад. При входе в библиотеку египетского фараона Рамзеса II висела табличка: «Лекарство для души». Так еще в далекие времена понимали значение книги.

В современном обществе массовое чтение в транспорте — наглядный пример того, как усталые люди интуитивно прибегают к библиотерапии, «лекарству для души».

К сожалению, нередко они читают низкопробную литературу. Если человек отдыхает за чтением случайной книги — что ж, и это неплохо. Но разве можно сравнить такое занятие с чтением книги, духовно близкой, заставляющей задуматься о вечных вопросах?

Вероятно, можно назвать дикостью то, что люди перестали быть честными и отзывчивыми, что чаще и чаще ставят свои интересы превыше всего. В обществе укоренилась мысль: «А кто обо мне подумает, если не я сам?».

Так оно и есть, о себе думать нужно и это имеет большое значение. Но думать в направлении, как сделать себя лучше, как воспитать в себе хорошие и добрые качества, а не для роста мании величия и высокомерного эгоцентризма. И это можно понять, и этому можно научиться, читая книги, затрагивающие внутренний мир человека.

Самое главное литературное духовное наследие, отвечающее на вечные вопросы – это сказки. Для любого человека литература начинается со сказки, идущей из детства.

Главные лекарства сказки — это добро, радость, справедливость, победа любого существа над силами зла, утверждение могущества человеческого духа, бесконечно радостное удивление перед красотой мира, твердая вера в способность человека жить мудро, достойно, поступать красиво, гуманно.

Для подростков и взрослых истинные духовные зерна, заложенные в сказках, можно найти в книгах современной писательницы Анастасии Новых. Очень часто, используя в практической работе отрывки классических произведений Л. Толстого, Ф. Достоевского и других авторов, приходится слышать от клиентов, что «времена были другие, сейчас все по-другому». Поэтому использование в работе мировоззрения современного автора очень ценно, тем более, что героями книг являются как совсем молодые ребята, так и люди старшего возраста.

Книги Анастасии Новых могут стать как бы своеобразным «универсальным лекарством»: помогут в состоянии усталости, одиночества, психологического дискомфорта, при отсутствии дружбы, любви, понимания, самоуважения, при ощущении «никому-ненужности», полезны в ситуации апатии, отсутствия поддержки.

Мировоззрение, описанное в книгах А. Новых, во многом уникально и неповторимо по своему духовному воздействию. В этих книгах всё необычно: от заложенных зёрен знаний до необыкновенного, необъяснимого позитивного воздействия на жизнь читателей. Истории, изложенные в книгах, становятся настольным путеводителем по непростым дорогам самопознания, не раз выручая, утешая, а иногда и спасая путников, заплутавших в потёмках собственных мыслей и личных проблем. Знания, заложенные в данных книгах, очень многогранны и живительно действенны в повседневной духовной работе над собой.

Ни для кого уже не секрет, что любое наше психологическое состояние, поступок, реакция начинается с мысли. Как писал выдающийся писатель Лев Николаевич Толстой: "Наша жизнь бывает хороша или дурна от того, каковы наши мысли. А мыслями можно управлять… Для того, чтобы могла произойти перемена чувств и поступков,

должна произойти прежде всего перемена мысли ".

Это действительно так. Каждый из нас наблюдал, как мысли возникают фактически бесконтрольно, сами по себе, и, как правило, эта постоянная болтовня не приносит нам много счастья. О природе мысли также можно узнать из художественных книг Анастасии Новых – информация, изложенная в них, проливает свет на механизмы многих происходящих в нашей повседневной жизни процессах, и на то, какую роль в них занимает мысль. «Вы вообще задумывались когда-нибудь о бесконечности вашего сознания? О том, что такое мысль? Как она рождается, куда она девается? Вы задумывались над своими мыслями?» – звучит действительно волнующий вопрос на страницах книги «Сэнсэй». «Наблюдение за самим собой, а также контроль мыслей постепенно нарабатывается в процессе ежедневных тренировок», - говорит главный герой и делится с нами эффективными техниками борьбы с негативными мыслями. А контроль мыслей – прямая дорога к гармоничному психологическому состоянию.

Способствуют гармонизации эмоционального состояния, формированию жизнеутверждающей позиции цитаты из книг Анастасии Новых, предложенные как учащимся, так и педагогам и родителям во время работы с психологом : «Необходимо научиться управлять собой, тогда и внутренних проблем поубавится, ведь именно от них растут внешние ситуации в жизни человека»; « Любая битва начинается на поле брани разума человека. Кто умеет усмирять свой гнев, тот подобен мудрецу, выигравшему свое сражение, так его и не начав»; «Любой удар, нанесенный вами в гневе, в конечном счете, возвращается к вам самим»; « Главное – иметь большое желание, а возможности приложатся»; «Всё зависит от твоей внутренней силы воли. Ведь эта сила огромна»; « Если ты даруешь миру добро и любовь, то и это все вернется к тебе сполна тем же».

Выходит, что думать нужно не о себе, а о значении и смысле своего существования, мысли о себе хороши только под определённым углом зрения, с позиции наблюдателя: Кто я? В чём смысл жизни? Что я могу? Как мне измениться в лучшую сторону? Что я могу сделать для общества, в котором живу? Что полезного я делаю? Как расширить свои знания и сознание?

Книга – очень хороший инструмент, который даёт возможность понять: как и с чего начинать искать ответы на внутренние вопросы, что, в свою очередь, помогает расти духовно. Но это работа человека над собой, это увлекательный каждодневный труд, преградой которому может стать только сам человек, человеческая лень. Важность не в количестве прожитых лет, а в наполненности самой жизни в каждом дне, в том, сколько хорошего и доброго каждый человек сделал для других людей и для своей души.

Литература

Дрешер Ю.Н. Исторические предпосылки и теоретико-методические основы библиотерапевтических исследований: Тез. докл. Пятой междунар. науч. конф. (М., 25–26 апр. 2000 г.). Ч. 1 /Ю.Н. Дрешер; М-во культуры РФ, Моск. гос. ун-т культуры и искусств и др. — М., 2000.

«Лекарство для души»: применение библиотерапии в библиотеке: Метод. рекомендации / Сост. Аверьянова Н.В.- Тамбов, 2004. — (Тамб. обл. универсал. науч. б-ка им. А.С. Пушкина; Научно-методический отдел).

Новых А. «АллатРа». – К.: Аллатра, 2013

Новых А. «Птицы и камень». – К.: Лотос, 2009

Новых А. «Сэнсэй» - М.: «Аллатра Русь», 2015

Новых А. «Сэнсэй –II». – К.: Лотос, 2009

Новых А. «Сэнсэй –III». – К.: Лотос, 2009

Новых А. «Эзоосмос». – К.: Лотос, 2009

Толстой Л.Н. «Путь жизни».- М.: Эксмо, 2012

Моисеева Р.И.
г. Томск
ОГБОУ «Школа-интернат для
обучающихся с нарушениями слуха»,
rimoiseeva@list.ru

Развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха

В длинном пути эволюции человека эмоции (от лат. Emovere – волновать, возбуждать) возникают раньше волевых процессов, но они всегда играют роль средства для обеспечения наиболее успешного и быстрого удовлетворения личных потребностей. Отражая в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности, они служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения [Большой психол. сл.].

Исследования, посвящённые изучению эмоционально-волевого развития личности в детском возрасте, проводились отечественными и зарубежными учеными (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Г. М. Бреслав, В.К. Вилюнас, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, П.В. Симонов и др.). В начале XX века В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, В.В. Зеньковский, и другие деятели отечественной психологии и педагогики научно доказывали ценность эмоций в жизни человека, обосновывали развитие положительных эмоций, являющихся важнейшим условием успешного обучения и воспитания.

Нейропсихологические аспекты становления эмоционально-волевой регуляции рассматривались в работах А.Р. Лурии, Е.Д. Хомской, Н.Я. Батовой. В их исследованиях было показано, что эмоционально-волевые качества личности являются по своей природе сложноорганизованными системными образованиями, работа которых обеспечивается интегративной деятельностью различных морфофункциональных структур мозга и мозговых механизмов.

Менее изученной остаётся проблема становления эмоционально-волевой регуляции деятельности у детей с нарушениями слуха. Как отмечает Т.Г. Богданова, в отечественной психологии интерес к этой сфере возникает лишь в последние десятилетия XX века в связи с появлением интереса к изучению личности детей и взрослых с нарушениями слуха. Проблема изучения личности с нарушениями слуха как социальная проблема впервые была поставлена и осмыслена Л.С. Выготским, который обосновал положение о том, что интеграция личности неслышащего в общество нормально слышащих людей может осуществляться только путём его включения в разнообразную социально значимую деятельность.

О профилактике глухоты в нашей стране глобально задумывались дважды. Впервые – в конце 80-х, после ассамблеи ВОЗ, посвященной этой проблеме. Как раз тогда был создан Всесоюзный научный центр аудиологии и слухопротезирования, который не только изучал причины потери слуха и лечил больных, но и руководил созданием сети специальных учреждений: помогал создавать сурдологопедические службы на местах, обучал специалистов, писал методические рекомендации.

Второй всплеск государственного внимания случился после очередной ассамблеи ВОЗ, принявшей программу по предотвращению глухоты и тугоухости: в 1996 году Минздрав стал внедрять систему раннего (начиная с рождения) выявления и реабилитации нарушения слуха у детей.

По примерным оценкам, свыше 600 тысяч российских детей страдают серьёзными дефектами слуха. Точная статистика отсутствует: во многих провинциальных городах и посёлках не то что сурдологов (специалистов по слуху) – обыкновенных оториноларингологов нет, а педиатры не ориентированы на проверку слуха у малышей. Не выявлена тугоухость –

не проводится лечение и коррекция слуха – задерживается речевое и психоэмоциональное развитие ребёнка, что приводит к возникновению целого ряда дефектов. В результате недостаточного развития речи – вторичного дефекта, меньшего объёма знаний, которыми располагает неслышащий ребёнок по сравнению со слышащими сверстниками, а также ограниченностью общения с окружающими, обнаруживается более замедленный темп становления личности неслышащего.

По своей природе каждый ребёнок эмоционален. Детская эмоциональность стихийна и импульсивна. Чтобы понять это, необходимо вспомнить, что природа эмоций двойственна. Она основана и на особенностях биологических задатков человека и на базе его социального опыта. В силу психофизиологических исключительностей и жизненной квалификации ребёнок способен более эффектно проявлять собственные положительные или отрицательные эмоции: восторг, раздражение, радость, плач, удивление, усталость, смех, стеснительность. Это естественно, так как именно эмоции, воздействуя на все компоненты познания, ускоряют или замедляют развитие личности. Известно, положительные эмоции улучшают запоминание, форсируют мыслительные процессы, стимулируют воображение.Развитие эмоциональной сферы неслышащего школьника задерживается из-за малой доступности выразительной стороны речи и музыки, больших трудностей приобщения к литературе. Вместе с тем следует отметить значительные возможности выражения эмоций в мимике и пантомимике, используемых глухими и слабослышащими детьми в общении. Эмоциональное развитие таких школьников имеет ряд особенностей. У всех слабослышащих и глухих детей природная часть эмоциональной сферы сформирована недостаточно, социальная её база, как правило, весьма ограничена, в отличие от детей с нормой слуха.

Многие эмоциональные состояния, социально-нравственные чувства остаются совсем незнакомыми младшим школьникам с нарушениями слуха до среднего школьного возраста, некоторые преодолевают этот порог только в старших классах.

Обнаруживается ограниченность или недостаточность сведений об эмоциях, трудности их вербализации. Использование словесных обозначений определённых эмоций осуществляется детьми с нарушениями слуха лишь в хорошо знакомых жизненных ситуациях. Значительные затруднения у особенных детей проявляются при установлении причин возникновения эмоций человека в процессе вербализации как собственных, так и чужих эмоций, а также эмоциональных состояний. Эмоциональный опыт значительно обеднён, обусловлен рядом причин: недоразвитием речи (в частности, эмоционально-экспрессивных средств языка), недостаточно сформированными умениями и навыками идентификации и дифференциации эмоциональных проявлений и, как следствие, собственной непродуктивной эмоциональной реакцией.

Практика показывает, эмоциональное развитие детей происходит спонтанно, поэтому необходима система, дающая ребёнку возможность самостоятельного проживания, осознания и преодоления эмоциональных ситуаций, а значит, необходимо наполнить копилку его собственного эмоционального опыта. Без специального обучения, речь становится недоступной детям, что отрицательно влияет на умственное, нравственное развитие, на овладение различными видами деятельности, на важнейшую особенность развития ребёнка – учебную деятельность. Только в процессе использования специальных методик и форм работы у детей с нарушенным слухом формируется не только эмоционально-волевая сфера, а также и вербальное общение.

Весь педагогический процесс в школе-интернате ориентирован на формирование и коррекцию всех сторон личности неслышащего школьника: мышления и речи, словесной памяти, воображения, внимания; развитие познавательных способностей и творчества. Важное место в работе специальной школы занимает обучение детей с нарушениями слуха языку эмоций.

В процессе коррекционно-развивающей работы с неслышащими детьми происходит совершенствование понимания эмоциональных состояний и чувств окружающих людей, поэтому педагоги помогают осваивать те практические умения, которые организуют ребёнка на спокойное и уверенное чувствование себя в любой ситуации общения и взаимодействия.

Модель коррекционно-развивающей деятельности педагогов характеризуется таким принципом, как учёт индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка, предполагающий способы сопровождения, соответствующие его индивидуальным возможностям, темпам развития ребёнка. Принцип комплексности в психолого-педагогическом сопровождении означает активную деятельность всех участников образовательного процесса. В сопровождении реализуется принцип интегративности. Сопровождение охватывает не только образовательную среду, но и микросоциальную. Организуется объединение всех субъектов социально-воспитательного процесса.

Индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка в его социально-личностном развитии ориентировано на преодоление имеющихся трудностей в обучении и воспитании детей с особенностями в развитии, формирование эмоционально-волевой сферы с целью успешной социализации.

Вот некоторые умения, которыми наши дети овладевают в процессе целенаправленного воздействия.

Учатся осознавать и анализировать собственные эмоции и личные эмоциональные состояния. Неумение осознавать собственные эмоции и управлять ими (как отрицательными, так и положительными) делает ребёнка беззащитным перед стрессами, страхами, чувством вины.

Учатся видеть и понимать эмоции, эмоциональные состояния и чувства других людей. Невозможность понимать и оценивать эмоции других людей создаёт серьёзные сложности в общении и взаимопонимании как со сверстниками, так и с родителями и другими взрослыми. Такая эмоциональная некомпетентность часто служит причиной стрессов.

Учатся соотносить свои эмоции с эмоциями других, видеть сходство и различие в эмоциональных реакциях различных людей в одной и той же ситуации.

Учатся произвольно регулировать собственные эмоциональные состояния.
Владение данными умениями позволяет особенному ребёнку эффективно действовать в эмоциональных ситуациях повседневной жизни, помогает сохранять хороший уровень умственной деятельности, способствует адекватности при взаимодействии с другими людьми при различных обстоятельствах, что играет первенствующую роль в развитии эмоционально-волевой сферы.

В школе-интернате созданы специальные условия, в которых дети упражняются в решении проблем, связанных с эмоциями и эмоциональным воздействием. Занятия помогают повысить у детей устойчивость к стрессам, дают возможность переживать эмоциональные состояния, управлять собственными эмоциями, бережно относиться к чувствам и переживаниям других людей. Все педагоги владеют методиками, определяющими уровень эмоционального развития, играющими значимую роль в формировании эмоционально-волевой компетенции, развивающими эмоциональный мир ребёнка. Приоритет в такой работе отдаётся активным формам. Именно игровые упражнения, применение элементов социально-психологического тренинга предоставляют обучающимся возможности эмоционального раскрепощения, волевого усилия, ощущения сопричастности общему делу.
Упражнение на понимание внутреннего состояния ***«Мои чувства».*** *(Каждый участник получает лист белой бумаги с изображением контура фигуры человека. После чего ведущий даёт инструкцию).*

Мы отправляемся с вами в страну Вежливость, где живут разноцветные человечки. Представьте себе – это не просто человек, это сказочный герой, который испытывает чувства, представьте, это ваши чувства. Раскрасьте свои чувства: радость – жёлтым, счастье –

оранжевым, удовольствие – зелёным, гнев, злость – ярко-красным, вину – коричневым, страх – чёрным. А теперь покажите друг другу своих человечков. Расскажите, почему вы использовали тот или иной цвет? *(Целесообразно провести анализ рисунков, который не обсуждается с детьми. Результаты рисунков использовать для дальнейшей индивидуальной работы).* Интерпретация.

Если ребёнок раскрашивает «человечка» розовым, жёлтым, зелёным и другими спокойными цветами, то можно говорить о том, что его состояние стабильно и гармонично, он конструктивно будет воспринимать и реагировать на организованные занятия. Если большая часть рисунка окрашена чёрным, возможно, этот ребёнок нуждается в психокоррекции. Если коричневые, чёрные и ярко-красные пятна узко локализованы в определённом месте тела, например – голове, то можно предположить, что ребёнка что-то тревожит, какие-то мысли не дают ему покоя. В этом случае необходимо переключить мысли ребёнка, отвлечь его, выполнить двигательные упражнения. Если чёрный цвет локализован в области рук, можно предположить, что ребёнок испытывает определённые трудности в общении с окружающими. Может быть, он просто замкнут или его отвергают другие дети. В любом случае такому ребёнку необходимы принятие и поддержка, а также дополнительные психотехнические упражнения. Чёрные и коричневые пятна могут быть расположены в области ног. Это может говорить о недостаточной уверенности и защищённости ребёнка. Если чёрное, коричневое или ярко-красное пятно появилось в области груди, предполагаем, что ребёнок испытывает серьёзные эмоциональные затруднения, беспокойство.

Психогимнастическое упражнение на принятие окружающих ***«Любезные слова».*** *(Все участники садятся по кругу, лицом друг к другу).*

Мы отправляемся с вами в страну Вежливость, где не принято обижать друг друга, где всех принимают такими, какие они есть, где все говорят друг другу любезные слова. Обращаясь к соседу, вы говорите о своём отношении и чувствах. Если в этой стране начинается какое-нибудь дело – в нём участвуют все без исключения. В стране Вежливость слушают, воспринимают и обдумывают высказывания партнёра о его чувствах, эмоциях. У меня волшебный клубок, я его передаю соседу слева (справа), обращаюсь к нему по имени, говорю приятные слова. Екатерина, ты очень красивая девочка! Или – Екатерина, мне приятно сидеть рядом! Или – Екатерина, я тебя уважаю! Помните, сказанные слова должны быть приятны слушающему. *(На первых порах дети пользуются речевыми карточками со специальными фразами. По мере запоминания самостоятельно оперируют речевым материалом).*
Упражнение на переживания эмоциональных состояний ***«Мои изменения».*** *(При выполнении заданий имитируют различные внешние реакции, чем вызывают у себя внутренние изменения. Таким образом, дети приобретают опыт переживания различных эмоциональных состояний).*

Вы – котята. Котята греются на солнышке. Котята увидели птичку. Котята готовятся к прыжку. Котята боятся собак. Котята отдыхают. Котята гуляют. *(Перевоплощение может быть в любое животное).*

Упражнение на освобождение от отрицательных эмоций ***«Прогоним яростный гнев».*** Ребята, в страну Вежливость прилетел яростный гнев. Мы не можем спокойно работать, пока он находится в этой комнате. Давайте разойдёмся по комнате, отойдём к стенам и руками сгоним гнев в середину. Теперь сильно потопаем ногами. Гнев испугается и поднимется вверх, к потолку. Откроем форточки, подуем на гнев, чтобы он улетел из этой комнаты на улицу. В нашей комнате живёт улыбка, смех, скажите, что ещё живёт?
Упражнение на различение внутреннего состояния человека ***«Моё лицо».***

По мимике лица мы различаем внутреннее состояние человека, товарища, друга. Если друг улыбается, можно сказать что у него хорошее настроение. Если у него хмурые брови *(показать),* мы сразу думаем – у него нет настроения. Глядя на мимику, мы можем определить внутреннее состояние товарища, друга. Вы испытываете радость, покажите друг другу свою радость. А теперь вам страшно. Вас обидели, прочитайте обиду на лицах друг у друга

и т.д.

Упражнение на ориентировку эмоции по карточке ***«Угадай мою эмоцию».*** *(Педагог показывает карточки детям. На них показаны схематические изображения эмоций. Педагог укладывает карточки на стол картинками вниз. Каждый участник по очереди открывает одну карточку, показывает участникам изображённую на карточке эмоцию на своём лице. Остальные игроки отгадывают и называют эмоцию).*

Упражнение на повышение эмоциональной самооценки ***«Я такой, потому что …».*** *(Дети стоят или сидят по кругу. По очереди каждый участник встаёт и произносит заготовленную неполную фразу, которую должен самостоятельно закончить: «Я весёлый (добрый, сильный, хороший), потому что …». Необходимо подобрать аргументы, в подтверждении того, что он весёлый, либо добрый, сильный и т.д. На первых порах предъявлять детям речевые карточки. Когда данный речевой материал отработан, переходим к следующему этапу, отрабатываем фразу: «Меня любят (уважают, ценят, принимают), потому что я …». Завершение этой фразы вызывает определённые затруднения. Дети с трудом отделяют «уважаю» от «любят». Поэтому необходимо подвести обучающихся к мысли о том, что любви и уважения заслуживают те, кто умеет делать что-то реальное, полезное, относится к окружающим по-доброму, всегда готов помочь, поддержать, принять и понять).*

Упражнение на определение эмоциональной симпатии ***«Я выбираю тебя».*** *(Количество участников нечётное. Если число детей чётное, ведущий принимает на себя роль игрока. Дети стоят по кругу, лицом к лицу. Приветствуют друг друга, говорят слова речевого этикета. Далее ведущий подаёт команду: «Щека к щеке». По этой команде игроки быстро выбирают себе пару и становятся так, как сказал ведущий, касаясь щекой к щеке. Тот, кто остался без пары, переходит в статус водящего. Фразы могут быть заранее подготовлены на речевых карточках «Плечо к плечу», «Хвост к хвосту», «Нос к носу», «Борода к бороде», «Спина к спине» и т.д.)*

После каждого игрового упражнения организуем самоанализ, «взгляд внутрь себя», в ходе которого дети оценивают своё состояние, свои эмоции, результаты личной деятельности. Рефлексия содействует педагогу контролировать деятельность детей, «держать руку на пульсе», а каждому ребёнку помогает не только осознать пройденный путь, систематизировать приобретённый опыт, оценить свои успехи, а также ответить на вопросы:

Чему я сегодня научился?

Что я узнал сегодня нового о себе самом?

Что я узнал сегодня о своих товарищах?

С помощью чего мы общаемся?

Что происходит в процессе общения?

Что я узнал нового для себя?

Что у меня получилось лучше всего?

Что мне было трудно выполнять?

В ходе занятий по развитию и коррекции эмоционально-волевой сферы детей ожидаемы следующие результаты:

Формирование адекватной самооценки, произвольного внимания.

Развитие воссоздающего воображения и образного мышления.

Выработка способности контролировать свои эмоции и телодвижения.

Пополнение активного словаря.

Развитие общих речевых способностей (фонематический слух, речевое дыхание, мимика, голос и чувство ритма).

Освоение элементарных методов снятия психофизических «зажимов».

Исходя из анализа фактов, констатируем, что проблема развития и коррекции эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями слуха актуальна, прежде всего, для детей младшего школьного возраста. Именно в этом возрасте недостатки развития эмоционально-волевой

сферы складываются в устойчивые привычки и негативные особенности личности.

В результате продуктивной работы дети закрепляют полученные знания, учатся слушать и чувствовать себя и видеть других. Они усваивают, что только тогда, когда мы умеем видеть в другом человеке партнёра, личность, обладающую своими чертами, особенностями, жизненным опытом, только тогда возможно качественное партнёрское общение и взаимодействие.

Подводя итог работы по развитию и коррекции эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями слуха, можно сделать вывод, если учитывать и знать уровень эмоционального развития и благополучия ребёнка, то это позволит создать оптимальные условия для эффективного обучения. Дети, охваченные коррекционной работой с применением нетрадиционных форм и методов более активны в общении, показывают достаточный уровень произвольного внимания, демонстрируют низкий порог тревожности, имеют высокие эмоциональные показатели.

Именно эти качества помогают им свободно и без тревог адаптироваться к школьному обучению в среднем звене, к новой социальной роли в будущем.

Литература

Бреслав Г. М. «Эмоциональные особенности формирования личности в детстве» М. “П.”-1990 г.

Всероссийский форум «Обучение. Воспитание. Развитие - 2012». Сборник материалов. Сочи. 2012 г.

Гордеева О.В. «Развитие языка эмоций у детей». «Вопросы психологии». № 2-95 г.

Гордеева О.В. «Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций». «Вопросы психологии». № 6-94 г.

Рогов Е. И. «Настольная книга школьного психолога в образовании». М. «Владос». 1995 г.

Системный подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы всероссийской конференции: «Образование детей с ОВЗ: опыт, проблемы, перспективы». Самара. 2010 г.

Эльконин Д.Б. «Психология игры». Москва. 1978 г.

Монина Г.Б.
г. Санкт-Петербург
ГБДОУ детский сад № 30 комбинированного вида
Красносельского района Санкт-Петербурга.
monina-galina@yandex.ru

Духовно-нравственное воспитание детей и подростков в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта

Благополучие современного общества зависит не только от социально-экономического благосостояния народа, но в огромной степени – и от духовности. И в настоящее время, в период нестабильности в стране и в мире как никогда «необходимы неотложные меры по восстановлению и укреплению духовности молодого поколения всех слоев общества» [1].

В соответствии с Законом об образовании РФ, «воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» (ст. 2, п. 2).

И единый процесс обучения и воспитания должен осуществляться на основе духовно-нравственных ценностей: национальных, семейных, общечеловеческих [7].

«Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны» [2].

Особое значение приобретают вопросы формирования у детей и подростков патриотизма, национального самосознания, гражданственности, духовно-нравственных и базовых национальных ценностей: семейных, национальных и общечеловеческих, передаваемых из поколения в поколение. Однако динамика современного общества опережает возможности механизма преемственности поколений, что приводит к утере исторической преемственности в процессе воспитания. Именно поэтому так необходима систематическая работа по формированию духовно-нравственной сферы детей и подростков в процессе общения с представителями разных поколений.

Направленность Федерального государственного образовательного стандарта [5, 6] на личностные результаты освоение ребенком ООП предполагает, в первую очередь, работу взрослых, обеспечивающую:

Когнитивный уровень: осознание детьми существующих ценностей: национальных, семейных, общечеловеческих;

Эмоциональный уровень: принятие детьми ценностей;

Поведенческий уровень: следование ценностным установкам в реальной повседневной жизни.

Деятельность образовательных учреждений, направленная на духовно-нравственное воспитание (ДНВ) детей и подростков окажется эффективной при соблюдении определенных условий:

работа по ДНВ является не одним из направлений деятельности образовательного учреждения, а сквозной линией всего уклада образовательного учреждения, характеризующей все сферы воспитательного процесса, компонентом общеобразовательной программы;

образовательное учреждение должно иметь четкую концептуальную основу для реализации ДНВ;

до начала реализации целей и задач ДНВ необходимо обучение педагогов ДОУ и школы, которым требуется как методическая поддержка, так и духовное просвещение (что, в свою очередь, требует подготовки кадров, способных осуществить обучение работников образовательных учреждений). По мнению К.Д. Ушинского, в деле воспитания и обучения ничего нельзя улучшить, минуя голову педагога. Но, с другой стороны, нельзя требовать от педагога того, чему его самого не учили.«Всегда обращают внимание только на ученика, считая, что наставник должен быть всегда совершенство, тогда как большею частью приходится учиться и самому учителю» (В. Одоевский);

работа по ДНВ должна строиться на основе знания возрастных особенностей детей и подростков, специфике усвоения социальных норм, моральных требований и образцов поведения на разных этапах взросления. Так, дошкольники твердо и категорично трактуют понятия «добро», «зло», «хорошо - плохо» в соответствии с мнением авторитета и ведущей мотивацией – «хочу быть хорошим». Для школьников важным становится понятие «справедливость», ими движет уже не беспрекословное подчинение «старшему», а потребность в уважении. Рост самосознания способствует интериоризации духовного опыта человечества с учетом и на основе индивидуальных особенностей личности.

начало работы по ДНРВ целесообразно с раннего и дошкольного детства - сензитивного периода развития не только интеллектуальных способностей, но моральных качеств (в силу психофизиологических особенностей: высокая восприимчивость, легкая обучаемость, обусловленная пластичностью их нервной системы, способной активно реагировать на

воздействия, поступающие из окружающей среды, способность к подражанию и др.).По утверждению Джеймса Хекмана, лауреата Нобелевской премии в области экономики, именно превентивное вмешательство является более эффективным и дает более благоприятные результаты, чем позднее восстановление

преемственность работы по ДНРВ детей и подростков на разных этапах взросления – обязательное условие деятельности образовательного учреждения, которое способствует формированию моральных качеств ребенка. Понимание единых ценностей и требований взрослых помогает избежать внутри личностного конфликта ребенка и установить доверительные отношения.

Для выявления эффективности работы по ДНВ необходима разработка мониторинга, позволяющего определить динамику происходящих изменений на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. На основе системной диагностики должно проводиться сопоставление результатов, полученных в ходе исследования (опросников для родителей и педагогов, проективных методик для детей и др.)

для повышения эффективности работы образовательного учреждения необходимо подключать сетевое взаимодействие

тесное взаимодействие ДОУ, школы с родителями детей и подростков предполагает не только совместное проведение мероприятий, но и просветительскую работу, оказание психологической помощи, поддержки родителям со стороны образовательного учреждения [3]. Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России (ФГОС ДО, НОО, ООО). Приоритетное значение в формировании духовно-нравственного потенциала детей имеет семья, и если два социальных института – семья и школа - , одной из функций которых является нравственное воспитание, несут ребенку единые моральные ценности, то его внутренний мир обогащается. В настоящее время, характеризующееся сменой ценностных ориентиров нового поколения, необходимо не только уделять особое внимание духовно-нравственному воспитанию детей и подростков, но и объединению усилий семьи и школы. А поскольку современные родители (особенно - воспитанные в годы перестройки, во времена «брожения умов» и смены ценностей) далеко не всегда владеют педагогическими методами и приемами общения с детьми, специалистам дошкольных образовательных учреждений желательно включать их

в совместную деятельность по духовно-нравственному воспитанию.

важнейшим условием эффективности работы по ДНВ является личный пример педагога: учитель сам должен стать не на словах, а на деле носителем высших духовных ценностей [4].

систематическая работа специалистов образовательного учреждения по ДНВ, а не разовые акции – гарант эффективности деятельности. Духовно-нравственное воспитание детей и подростков не может сформироваться мгновенно. Это длительный и кропотливый процесс, эффективность которого зависит от нравственных установок семьи, общества, от традиций воспитания, от уровня нравственности близких людей, от целенаправленности процесса воспитания.

Библиографический список:

Каньшин А.Н. Преемственность поколений российского общества. Вестник Военного университета. 2006. № 4

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России /А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков.- М., Просвещение, 2011.

Монина Г.Б., Лебедева М.В. Взаимодействие образовательного учреждения с семьями воспитанников в современных условиях/ Инновации в дошкольном образовании: поиски и решения. Сборник статей по материалам Второй городской ярмарки педагогических

инноваций дошкольных работников 22 апреля 2015 г. СПб, 2015. С. 274-278
Перекрестова Т.С. Духовно-нравственное воспитание как составляющая ФГОС: от теории к практике// «Начальная школа плюс До и После» -№1-2012.
Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155.
Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, М.: Просвещение, 2010
Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Мохова В.О.
г. Нижний Новгород
ГБОУ СПО «Нижегородский педагогический
колледж им. К.Д. Ушинского»,
veronika.mokhova@gmail.com

Мониторинг психологических общих компетенций обучающихся в педагогическом колледже

Благодаря разработке ФГОС перед педагогами и психологами образования были поставлены новые проблемы. Если для системы школьного образования ведутся обширные разработки диагностических инструментов сформированности универсальных учебных действий, то система профессионального образования, на данный момент, не обладает таким психолого-педагогическим инструментарием. В связи с малочисленностью педагогов-психологов в СПО (по сравнению с психологами школ) темп разработок методических рекомендаций и диагностических критериев сформированности общих компетенций обучающихся СПО также невысок. Появляются статьи педагогов СПО, о формировании общих компетенций в процессе обучения, в процессе дополнительного образования. Некоторые специалисты предлагают использовать список общих компетенций как анкету самооценки обучающихся. Однако, сами общие компетенции представляют собой сложный конструкт для оценки. Например, общая компетенция №2: «Организовывать собственную деятельность, определять, выбирать типовые методы и способы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество» (ФГОС) - включает в себя навыки самоорганизации, планирования, навыки самооценки и рефлексии, личностное качество самокритичности, а также компетентность в предметной области – знание типовых методов. С какой из точек зрения может отслеживать педагог-психолог формирование этой «общей» компетенции? Логично предположить, что возможно выделить в общих компетенциях собственно психологический компонент (психологическую базу общих компетенций, коммуникативные навыки, профессиональную мотивацию, необходимые в профессии качества личности и определенное развитие психических познавательных процессов), тогда как оценку предметного компонента (знания методики, навыки в реализации этих знаний на практике) стоит оставить педагогам. Тому, как возможно реализовать эту цель – проследить формирование и способствовать развитию психологического компонента общих компетенций в педагогическом коллеже – посвящена данная работа.

Мы поставили перед задачу определить в общих компетенциях обучающихся по ФГОС психологические составляющие, и подобрать соответствующий психодиагностический инструментарий для оценки и прогнозирования их развития.

Начнем с определения понятия «общих компетенций» обучающихся. В настоящее время Нижегородский Педагогический Колледж осуществляет подготовку по четырем специальностям: Дошкольное образование, Музыкальное образование, Образование в начальных классах, Прикладная информатика. Три из четырех специальностей педагогические,

они включают в себя формирование 12-ти общих компетенций, тогда как непедагогическая специальность «Прикладная информатика» включает только 10-ть общих компетенций. Общая специальность «Прикладная информатика» разделяется на 2-е специализации: «Техник -программист» и «Специалист по прикладной информатике», общие компетенции по которым также имеют отличия. Так, в итоге в НПК осуществляется формирование 5-ти вариантов общих компетенций. Мы предлагаем начать анализ общих компетенций с уточнения базового термина. Общие компетенции определяются ФГОС как «включающие в себя способности» в нескольких областях, способствующие реализации успешной профессиональной деятельности. Согласно Концепции вариативной составляющей основных профессиональных образовательных программ начального и среднего профессионального образования: общие компетенции - это универсальные способы деятельности, общие для всех (большинства) профессий и специальностей, направленные на решение профессионально-трудовых задач и являющиеся условием интеграции выпускника в социально-трудовые отношения на рынке труда.

Рассматривая сходства и отличия общих компетенций в различных специальностях НПК подробнее, можно увидеть, что в целом формулировки почти одинаковы. Отличия касаются только некоторых особенностей компетенций. В качестве примера, рассмотрим вторую и седьмую компетенции. Вторая общая компетенция: «Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество». Имеет следующие отличия на разных специальностях. Дошкольное образование и начальные классы обязаны «*определять методы* решения профессиональных задач». Музыкальное образование и техники программисты должны «*выбирать типовые методы* решения профессиональных задач». Наибольше наполнение компетенция получает у специалиста по прикладной информатике: «определять методы *и способы* выполнения профессиональных задач». Тем не менее, нельзя не заметить, что все формулировки звучат очень синонимично.

В седьмой общей компетенции: «Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса». Отличие состоит в том, что для дошкольного образования «*обучающиеся*» изменяются на «*воспитанников*». Непедагогические специальности вносят свои акценты: «Ставить цели, мотивировать деятельность *подчиненных*, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий» - для специалистов по прикладной информатике. У техников-специалистов: «Брать на себя ответственность за работу *членов команды* (подчиненных), результат выполнения заданий».

Таким образом, анализируя текст общих компетенций по пяти специальностям, мы пришли к выводу, что, не смотря на различия в формулировках, смысловые значения компетенций имеют существенные совпадения и, в целом, синонимичны.

Для того, чтобы иметь возможность проследить развитие общих компетенций, мы с помощью метода качественного контент анализа исследовали их текст для определения двух видов общих компетенций: имеющих предметную основу и психологических. Предметные общие компетенции, включают в себя компетентность в определенных предметных областях, тогда как психологические общие компетенции, включают качества личности и психические познавательные процессы. При этом, следует помнить, что некоторые компетенции объединяют обе составляющие, а некоторые мы можем отнести только к предметным или только психологическим. Предметные общие компетенции затрагивают такие сферы, как методика, педагогика, ИКТ, безопасность жизнедеятельности, возрастная анатомия, правовое обеспечение и военная подготовка (номера компетенций: 2, 5, 10, 11, 12).

Психологические общие компетенции объединяют следующие области: мотивацию к освоению выбранной профессии и стремление к профессиональному росту, организационные навыки, творческий потенциал, развитие мышления, сплоченность коллектива,

умение разрешать конфликты (номера компетенций: 1–4 , 6–9). В рамках психолого-педагогического сопровождения мы можем отслеживать только формирование и развитие общих компетенций психологической группы.

Рассматривая психологические общие компетенции, мы можем выделить несколько сфер для удобства анализа их сформированности у обучающихся:

Изучение мотивации и стремления к профессиональному росту (номера компетенций: 1, 4, 8, 9);

Изучение коммуникативных и организаторских навыков (номера компетенций: 2, 3, 6, 7);

Изучение мышления и творческого потенциала (номера компетенций: 3, 4).

Под мониторингом психологических общих компетенций мы понимаем систему сбора, обработки, хранения и распространения информации об уровне сформированности психологических общих компетенций обучающихся, ориентированную на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии психологических общих компетенций обучающихся и может обеспечить прогноз их развития.

При выборе диагностических инструментов мы опирались на следующие критерии: валидность методик, соответствие возрасту ранней юности, максимально эффективное использование времени психодиагностики, результативность. Методики, которые были отобраны нами для диагностики психологических общих компетенций в НПК:

Изучение мотивации и стремления к профессиональному росту – Анкета «Профессиональный рост и мотивация» (20 вопросов) на основе теста «Мотивация в овладении педагогической профессией»;

Изучение способов разрешения конфликтов – Шкалирование на основе Теста Томаса (15 вопросов);

Изучение коммуникативных и организационных навыков - Методика по определению коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) сокращенный вариант (20 вопросов);

Изучение творческого потенциала – Тест «Самооценка креативности» (16 вопросов);

Изучение уровня логического мышления – Методика «Сложные аналогии» (20 вопросов).

Организация проведения мониторинга сформированности психологических общих компетенций в НПК имеет следующие особенности. Время проведения Мониторинга сформированности психологических общих компетенций от 30 до 45 минут. Диагностические срезы психологических общих компетенций проводятся у первокурсников и выпускных курсов. Сравнение не первых и четвертых курсов, а развития одного курса в течение 4-х лет. Отслеживание отдельных блоков Мониторинга психологических общих компетенций у 2-х и 3-х курсов (коммуникативная компетентность, профессиональная ориентированность). На данный момент разрабатывается индивидуальная психологическая карта обучающегося с 1-го по 4-й курс и психологическая карта группы.

О результатах мониторинга сформированности психологических общих компетенций сообщается педагогам (только процентная статистика по группам): во время индивидуальных консультаций с классными руководителями; на методических объединениях преподавателей; на педагогических советах. Обучающиеся получают информацию о своих индивидуальных особенностях во время психологических консультаций. Индивидуальные результаты обучающихся, в соответствии с Этическим кодексом, сообщаются только самим обучающимся во время индивидуальных консультаций, или родителям обучающихся, не достигших 18-летия.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основой работы психологической службы в СПО является психолого-педагогическое сопровождение формирования и развития общих компетенций обучающихся, с целью обеспечения подготовки молодых специалистов, соответствующих требованиям ФГОС.

Благодаря анализу текста общих компетенций разных специальностей НПК, можно с уверенностью утверждать, что, не смотря на незначительные отличия в формулировках,

смысловое наполнение общих компетенций является синонимичным. При этом, в тексте общих компетенций возможно выделить профессиональный компонент знаний и навыков по специальности, и психологический компонент, включающий качества личности и психические познавательные процессы. Для оценки психологических общих компетенций можно использовать диагностику следующих направлений: профессиональная мотивация и стремление к росту в профессии, стратегии разрешения конфликтов, коммуникативные и организаторские способности, творческий потенциал личности, особенности мышления. Важно помнить, что формирование общих компетенций не возможно без бережного отношения к личности обучающегося, понимания возрастных особенностей ранней юности.

Список литературы

Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.

Личко А. Е. Подростковая психиатрия. Л.: Медицина, 1979. 336 с.

Огородникова И.А., Перепеча И.Ф., Тимкин С.Л., Дубицкий В.В. К концепции построения внутривузовской системы обеспечения качества образовательного процесса в ОмГУ // Университетское управление. 2003. № 2(25). С. 96-100. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ecsocman.edu.ru/univman/msg/152393.html.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Среднего Профессионального Образования по специальности 050130 Музыкальное образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/923.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Среднего Профессионального Образования по специальности 050144 Дошкольное образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/923.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Среднего Профессионального Образования по специальности 050146 Преподавание в начальных классах [Электронный ресурс]. Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/923.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Среднего Профессионального Образования по специальности 230701 Прикладная информатика [Электронный ресурс]. Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/923.

Перминова Н.М.
г. Советск Кировской области
Кировские областное государственные
общеобразовательное казенное учреждение
«Общеобразовательная школа-интернат для обучающихся,
воспитанников с ограниченными
возможностями здоровья города Советска»
Sovetsk-school@yandex.ru

Специальная школа – один из ресурсов для организации инклюзивного образования

Для развития школы особо важную роль играет прогнозирование социального заказа. Требования к современному образованию и социальный заказ ставят образовательное учреждение перед необходимостью работать в условиях не только режима функционирования, но и развития.

Ратификация Россией Конвенции о правах инвалидов в 2012 г. задала направление на инклюзивное образование. Закон «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу 01.09.2013 г., определил возможные формы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов. Специальные (коррекционные)

образовательные учреждения получают не только право на существование, но и возможность дальнейшего развития. Специальная школа является одним из ресурсов для организации инклюзивного образования.

Наша школа обладает большим потенциалом для сопровождения детей, родителей, педагогов и именно поэтому на базе нашей школы открыт ресурсный центр инклюзивного образования.

Школа находится на юго-западе Кировской области, в районном центре и в настоящее время является единственным коррекционным учреждением в районе. Школа в течение многих лет работает в инновационном режиме в соответствии с главным стратегическим документом - Программой развития.

В настоящее время Программа развития образовательного учреждения представлена как совокупность проектов, выстроенных для достижения задач развития школы в рамках имеющихся ресурсов: «Создание единого информационного пространства в Школе-интернате II вида г. Советска», «Внедрение верботонального метода реабилитации детей с нарушением слуха в Школе-интернате II вида г. Советска», «Пчеловодство – перспективное направление подсобного хозяйства школы-интерната», «Повышение кадрового потенциала как необходимое условие развития учреждения в инновационном режиме», «Тропинки к успеху», «Школа – территория здоровья». Все проекты были представлены на областных образовательных Форумах «Открытость. Качество. Развитие» и стали призёрами Форума в номинациях «Управление в образовании», «Управление инновационными процессами», «Образовательное учреждение - центр здоровье сберегающей среды». Реализация проектов позволила су-щественно обновить и улучшить материально-техническую базу школы, в том числе специальное оборудование для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Педагоги школы обладают высокой мотивационной, психологической и профессиональной готовностью к работе в условиях ресурсного центра инклюзивного образования. Высшее образование имеют 90% учителей. Высшее специальное (дефектологическое) образование – 71%. Имеют высшую квалификационную категорию - 43% учителей, 24% - первую.

Школа активно сотрудничает с Институтом развития образования Кировской области. В настоящее время является базовым образовательным учреждением ИРО Кировской области по теме «Комплексное сопровождение инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья».

Школа имеет опыт работы с различными категориями детей с ОВЗ от 3 до 18 лет. В 2011 г. школа прошла государственную аккредитацию и имеет право ведения образовательной деятельности по программам дошкольного образования, классов II вида начального общего, основного общего, среднего (полного) образования; классов VII вида начального общего образования, классов VIII вида. В 2013 г. получено право ведения образовательной деятельности по программам классов VII вида начального общего образования. В 2015 г. планируется аккредитация на право ведения образовательной деятельности в специальных (коррекционных) классах V вида. Обучение ведётся по адаптированным программам, составленным на основе стандартов и учебных планов общеобразовательной школы, разработанным исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся. В школе реализуются 8 вариантов учебных планов.

Таким образом, школа является мощным ресурсом для сопровождения педагогов и обучающихся в условиях внедрения инклюзивного образования.

В настоящее время на базе школы открыт ресурсный центр, который представляет собой совокупность четырех отделений: организационное, консультативно-диагностическое, методическое, учебное. Каждое отделение осуществляет работу по определенным направлениям.

Руководство работой Центра осуществляется через организационное отделение. Основными направлениями деятельности данного отделения являются прогнозирование тенденций развития Центра, изучение потребностей населения в вопросах необходимости спектра образовательных услуг, проведение информационно-рекламной компании, направленной на привлечение внимания к работе Центра.

В условиях ресурсного центра учебное отделение представлено дошкольным и школьным отделениями. Организовано проведение коррекционно-развивающих занятий, психологических тренингов для детей с ОВЗ, широко используется практика обучения по индивидуальным образовательным программам, адаптированным программам и в дистанционной форме.

Специалисты консультативно-диагностического отделения осуществляют выявление детей, нуждающихся в специальных образовательных условиях; проводят психолого-педагогический мониторинг; организуют психолого-педагогическое обследование детей с ОВЗ при поступлении в образовательное учреждение и промежуточные психолого-педагогические обследования на всех этапах обучения в ОУ; организуют консультативную помощь по проблемам всем субъектам образовательного процесса. В дальнейшем возрастёт роль межведомственного взаимодействия и ответственность при взаимодействии с родителями.

Данная функция возложена на методическое отделение. Педагогам, работающим с особым ребёнком, необходимо сопровождение со стороны специалистов в области коррекционной педагогики. Опыт работы педагогов школы-интерната по составлению и сопровождению реализации индивидуальных учебных планов и адаптированной образовательной программы востребован педагогами массовых школ. Также планируется проведение психологических тренингов по созданию инклюзивной культуры в организации, по профилактике профессионального выгорания педагогов.

Инклюзивные формы обучения детей с ОВЗ позволяют максимально включать родителей в систематическую активную коррекционную работу по обучению и воспитанию детей с ОВЗ. Специалисты ресурсного центра оказывают психологическую помощь в виде индивидуальных и групповых консультаций на базе образовательного учреждения.

Летом 2015г. организована работа в условиях групп кратковременного пребывания для детей дошкольного и школьного возраста. Группы временного состава были скомплектованы на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии и с учетом запросов родителей. Цель создания групп - организация углубленной психолого-педагогической диагностики и составление рекомендаций для оказания коррекционной помощи детям с ОВЗ вновь поступающим в школу, и детям из других образовательных учреждений. Специалистами составлены и апробированы экспресс диагностико-коррекционные программы для разных возрастных категорий: раннего и дошкольного возраста, будущим первоклассникам, младшим школьникам, составлены рекомендации к индивидуальным программам для педагогов и родителей. Всего за летний период организована работа 4 групп детей в июне и августе, продолжительностью 7-10 занятий, проведены по 2 занятия для родителей организационное и итоговое в каждой смене. Всего прошли занятия 20 детей, из них 2 ребенка посещали занятия на протяжении двух смен.

Ресурсный центр на базе школы в услови-ях небольшого районного центра служит выпол-нению социального заказа общества, создаёт условия для полноценного и максимального проявления положительных сторон индивидуальности каждого ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и его психолого-медико-педагогическое сопровождение, непрерывное поддержание силами всех специалистов. В перспективе планируется сетевое взаимодействие субъектов инклюзивного образования на окружном и областном уровнях.

ПогореловаГ.Н.
Московская область, г. Долгопрудный
gnpog@yandex.ru

О функциях экзаменационного страха

Понятие “экзаменационный страх” нередко применяется в западноевропейских исследованиях. По мнению отдельных авторов, неуверенность является одним из компонентов структуры экзаменационного страха (V. Hodapp, J. Benson, 1996).

В нашем исследовании основанием для всех рабочих гипотез исследования являются известные данные о соотношении уверенности/неуверенности студента в себе и своих знаниях с его успеваемостью (В.Б. Высоцкий, 2001).

На этапе определения места экзаменационного страха в системе психических явлений мы сопоставили экзаменационный страх с эмоциями. Однако эмоции могут рассматриваться как психические процессы и как психические состояния. Неоднозначность трактовки эмоциональных явлений указывает на взаимосвязь психических процессов и психических состояний, что позволяет рассматривать экзаменационный страх как проявление состояния психического процесса.

Предложенный подход в определении данного явления дает возможность использовать применительно к экзаменационному страху теоретические положения, раскрывающие особенности эмоций.

Речь идет, во-первых, о многофункциональности эмоциональных состояний (В.К. Вилюнас, 1976), во-вторых, о представлении эмоции как единства эмоционального и интеллектуального (С.Л. Рубинштейн, 1958), в-третьих, об осуществлении эмоциональной регуляции в рамках функционального подхода, согласно которому, механизм адаптации обеспечивается проявлением функций той или иной эмоции (T.A.Walden, M.C. Smith, 1997).

Учитывая двойственную природу экзаменационного страха в плане единства эмоционального и когнитивного, мы рассматриваем данный феномен как многофункциональное проявление состояния психического процесса и предполагаем, что эмоционально-когнитивная регуляция поведения в ситуации контроля и оценивания знаний происходит благодаря функциям экзаменационного страха.

Личностный подход к исследованию основан на концепции функциональной динамической структуры личности, разработанной К.К. Платоновым. Поэтому для диагностики применялись различные методики, позволяющие измерить показатели выделенных автором концепции основных подструктур личности: темперамента, психических процессов, опыта, направленности, характера, способностей (К.К. Платонов, 1986).

Итак, с целью выделения функций экзаменационного страха были проведены диагностические процедуры, направленные на исследование индивидуальных особенностей испытуемых (выборки студентов 1 и 3 курсов технического университета сопоставимы по количественному составу).

Совокупность полученных показателей, раскрывающих психологические характеристики студентов каждой выборки, в результате факторного анализа была сведена к факторам, отражающим функции экзаменационного страха (Г.Н. Погорелова, 2010).

Это побудительная функция, отражающая потребность сохранить статус студента; аксиологическая функция, фиксирующая значимость образованности и мотива к достижению успеха; оценочная функция, раскрывающая по критерию интенсивности экзаменационного страха индивидуальную интерпретацию уверенности в себе и своих знаниях; репрезентативная функция, интегрирующая осознание уверенности в себе и своих знаниях на уровне рефлексии (самовосприятии) и социально-психологической рефлексии (восприятии себя глазами экзаменатора); ориентировочная функция, определяющая стратегию поведения в ситуации экзамена.

В рамках данной публикации не приводятся содержательные характеристики функций экзаменационного страха, но при этом в каждой из функций выделяется ядерное образование, отражающее ее потенциальную возможность и инструментальные средства, определяющие реальное проявление и специфику функции. На наш взгляд, это позволяет дать общее представление о результатах проведенного исследования и обосновать выводы.

Сравнительный анализ на уровне качественных характеристик потенциала и инструментария функций экзаменационного страха студентов 1 и 3 курсов технического университета

Побудительные функции экзаменационного страха студентов 1 и 3 курсов характеризуются значительным совпадением потенциальных возможностей и несовпадением инструментальных средств. Вариативность инструментария указывает на различия в специфике реализации побудительной функции экзаменационного страха студентов 1 и 3 курсов.

Аксиологические функции экзаменационного страха студентов 1 и 3 курсов отличаются значительным совпадением потенциальных возможностей и преимущественным совпадением инструментальных средств.

Оценочные функции экзаменационного страха студентов 1 и 3 курсов характеризуются максимальным совпадением потенциальных возможностей и совпадением тех инструментальных средств, которые отражают аффективную сторону оценочной функции.

Репрезентативно-ориентировочная функция экзаменационного страха студентов 1 курса, репрезентативная и ориентировочная функция экзаменационного страха студентов 3 курса отражают тенденцию устойчивости потенциальных возможностей и совпадают по ведущим инструментальным средствам.

Выводы

1.Эмоционально-когнитивная регуляция поведения студентов в ситуации экзамена связана с проявлением функций экзаменационного страха.

2.Сложность обнаружения глубинных связей экзаменационного страха и актуальной потребности приводит к ее конкретизации как потребности сохранить определенный статус студента. Потребность в определенном статусе студента, опосредованная эмоционально-когнитивным проявлением страха в ситуации оценивания, определяет действия студентов по критерию уверенность/неуверенность от “потенциальной устремленности” к “победившей потенциальной устремленности”. Исход деятельности зависит от адаптационной коррекции, которая реализуется через механизм проявления побудительной, аксиологической, оценочной, репрезентативной, ориентировочной функций экзаменационного страха.

3.Факторная структура экзаменационного страха отражает адаптивность экзаменационного страха через проявление побудительной, аксиологической, оценочной, репрезентативной, ориентировочной функций, что экспериментально подтверждает многофункциональность данного феномена.

4.Побудительная функция экзаменационного страха представляет канал, через который активизируется актуальная потребность в определенном статусе студента. Динамически развивающиеся, взаимообусловленные психологические характеристики студентов – уровень притязаний, учебно-познавательная ориентация, успеваемость составляют устойчивый потенциал побудительной функции экзаменационного страха. Инструментарий побудительной функции вариативен.

5.Аксиологическая функция экзаменационного страха отличается устойчивым потенциалом. Аксиологическая функция как ценностный вектор побудительной функции определяет ее направленность, в частности через взаимодействие потребности в познании и мотива к успеху. Набор инструментальных средств данной функции отражает тенденцию стабильности в проявлении.

6.Потенциал оценочной функции экзаменационного страха фиксирует такой чувствительный индикатор как самооценка, интерпретация которой проводится в интервале довольство/недовольство собой. Инструментальные средства оценочной функции

конкретизируют ее аффективный контекст через психодинамические характеристики, составляющие относительно стабильный набор.

7.В формировании потенциала репрезентативной функции экзаменационного страха основополагающую роль играет мотив избегания неудач. Репрезентативная функция экзаменационного страха проявляется через осознание психосоциальной идентичности, основанной на субъективном восприятии уверенности в себе.

8.Потенциал ориентировочной функции экзаменационного страха отличает доминирование отношения к успешности. Инструментарий ориентировочной функции обеспечивает организацию схемы действий и ее наполнение новыми способами поведения.

Выделение вектора исследования, отражающего многофункциональную природу экзаменационного страха, на наш взгляд, помогает приблизиться к решению вопроса о том, в каком аспекте экзаменационный страх как проявление состояния психического процесса отражает уровни организации личности; как экзаменационный страх влияет на проявление личностных характеристик, способствующих адаптации к ситуации контроля и оценивания знаний.

Попова О. А.
г. Сургут Тюменская область
педагог-психолог МБОУ НШ «Перспектива»
olyshka.p@gmail.com

К проблеме левшества. «Раз-два, левой!»

Проблема левшества является одной из наиболее активно обсуждаемых в различных областях науки о человеке. Право или леворукость — одно из важнейших его психофизиологических свойств, отражение которого актуализируется в типе мозговой организации психических процессов. Леворукость – преимущественное владение левой рукой - зависит не от «хотения» ребенка или его капризов, а от особой организации деятельности мозга и своеобразия психических функций.

Следует отметить, что становление многих психических функций левшей идет не непосредственно, а опосредованно, многоканально. Дети привлекают много внешних, произвольных средств, для овладения теми операциями, которые у правшей формируются естественно, независимо от их произвольного желания, просто по определенным психологическим законам.

По исследованиям физиологов правое полушарие головного мозга – гуманитарное, образное, творческое – отвечает за тело, координацию движений, пространственное зрительное и кинестетическое восприятие. Левое полушарие головного мозга – математическое, знаковое, речевое, логическое, аналитическое – отвечает за восприятие слуховой информации, постановку целей и построений программ. Единство мозга складывается из деятельности двух полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон (мозолистое тело). Мозолистое тело необходимо для координации работы мозга и передачи информации из одного полушария в другое. Нарушение в его работе искажает познавательную деятельность детей. Если нарушается проводимость через мозолистое тело, то ведущее полушарие берет на себя большую нагрузку, а другое блокируется. Оба полушария начинают работать без связи. Нарушаются пространственная ориентация, адекватное эмоциональное реагирование, координация работы зрительного и аудиального восприятия с работой ведущей руки. Основное развитие межполушарных связей формируется у девочек до 7-ми лет у мальчиков до 8-ми – 8,5 лет.

Не вызывает сомнения тот факт, что в период дошкольного детства формируются предпосылки будущей учебной деятельности детей. Мнение специалистов сводится к тому,

что основной причиной неуспеваемости большинства учащихся является своего рода «незрелость», недостаточная нервно-психическая и другая готовность к сложному процессу обучения.

Так, по мнению к.п.н. А.В. Семеновича, Е.А. Воробьевой, Б.А. Архиповой, Е.В. Сафроновой, Н.А.Ивановой, В.М. Шегай, Т.Н. Ланиной, нередко на первых этапах отклоняющегося развития (хотя бы в 4—6 лет) большинство проблем (поведенческих, коммуникативных или связанных с конкретными трудностями при письме, чтении, арифметике) достаточно быстро нивелируется. Особенно когда речь идет о принципиально здоровых детях, которые не требуют направленного лечения у невропатолога или психиатра и до этого периода никак не проявляли какого-то грубого отставания от сверстников. Среди таких детей около 70% составляют левши.

Теоретической основой программы является нейропсихологический подход в развитии психических функций через развитие мозговых структур. По мнению многих авторов (Э.Г. Симерницкой, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной, Н.К. Корсаковой, А.В. Семенович) этот подход является единственным на сегодняшний день валидным аппаратом для оценки и описания всех протекающих процессов, поскольку изначально разработан А.Р. Лурией и его учениками для системного анализа взаимодействия мозга и психики как взаимообусловливающего единства.

Необходимо отметить трудности, с которыми леворуким детям приходится сталкиваться при подготовке к обучению в школе: недостаточная сформированность пространственного восприятия, отставание в развитии зрительно-моторных координаций, недостаточность или нарушения зрительной памяти, моторная неловкость тонко координированных движений руки, нарушения речевого развития**,** нарушения звуко-буквенного анализа.

Для помощи им требуется специальный комплекс программ обучения, направленный на развитие различных сторон психической деятельности с учетом специфических особенностей ее мозговой организации у левшей.

Значимым является факт апробации программы «Раз-два, левой» на базе дошкольного отделения МБОУ начальной школы «Перспектива» города Сургута. В учреждении прослеживается увеличение количества леворуких детей. Так, за 2013-2014 год – из 317 воспитанников - 15 леворуких ребят, что составляет 5% от общего количества детей. При этом старшего дошкольного возраста (6-7 лет) – 2 ребенка (4% от общего количества детей данной возрастной группы), старшего дошкольного возраста (5-6 лет) – 10 человек (15%), младшего дошкольного возраста (3-4 года) – 5 воспитанников (20%).

В 2014-2015 году из 338 человек - 26 детей леворуких, что составляет 8% от общего количества детей. При этом старшего дошкольного возраста (6-7 лет) –8 человек (10%), старшего дошкольного возраста (5-6 лет) – 2 человека (4%), младшего дошкольного возраста (4-5 лет) – 14 воспитанников (14%), младшего дошкольного возраста (3-4 года) – 2 ребенка (5%).

Программа имеет коррекционную (коррекция имеющихся трудностей посредством использования упражнений), развивающую (стимулирование активности детей, направленной на развитие познавательной активности), профилактическую направленность (формирование умения избавляться от накопившегося напряжения и восстанавливать силы, повышения работоспособности)

Новизна данной программы заключается в том, что подготовка детей к обучению в школе происходит с учетом их индивидуальных особенностей (леворукости). Кроме этого, данная программа реализуется с детьми дошкольного возраста, тогда как профилактические программы рассчитаны на детей школьного возраста, когда трудности освоения образовательной программы становятся очевидными.

Целью программы является оказание психолого-педагогической помощи, направленной на коррекцию трудностей леворукого ребенка при подготовке к обучению в школе.

Задачи, которые реализуются в ходе работы:

развитие зрительной памяти и зрительно-моторной координации леворукого ребенка;
содействие развитию его зрительного восприятия;
оказание помощи в развитии зрительно-пространственной памяти воспитанников;
развитие фонематического слуха и навыков звуко-буквенного анализа детей.

Механизм реализации программы осуществляется в несколько этапов:

Подготовительный. Этап сбора и анализа информации, посредством анкетирования педагогов с целью выявления детей «группы риска», в том числе и леворуких детей. Согласие родителей на проведения диагностического обследования ребенка.

Диагностический.

Методический аппарат, представленный в программе, состоит из следующих диагностических методик, позволяющий определить уровень готовности леворуких детей к обучению в школе:

«Запомни рисунки» (Р.С. Немов Психология - Кн.3: Психодиагностика), с целью определения уровня развития зрительно- пространственной памяти;

«Домик» (Н.Н. Гуткиной), позволяющий определить уровень развития зрительно – моторной координации, мелкой моторики.;

Р.С. Немов «Какие предметы спрятаны в рисунках?», с целью определения уровня развития зрительного восприятия;

«Логопедический» Е.К. Вахортовой, И.В. Дятко и Е.В. Сазоновой, позволяющий определить уровень развития слухоречевой памяти, фонематического слуха.

Стимульный материал к методике, позволяющей оценить уровень развития зрительной памяти и зрительно-пространственной памяти, содержит матрицу с пустыми девятью клетками и пятнадцать картинок, девять из которых повторяют содержащиеся в матрице.

Методика «Домик» служит для диагностики уровня развития произвольной сфе-ры, позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, уровень развития пространственного восприятия, мелкой моторики руки.

Методика представляет собой задание на срисовывание картинки, изоб-ражающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов про-писных букв. В связи с этим перед выполнением задания педагог обращается к детям со словами: "Перед вами лежит лист бумаги и карандаш". На этом листе их просят нари-совать точно такую картинку, какую они видят на рисунке.

Тест «Логопедический» состоит из двух частей: задания первой части направлены на определение уровня развития фонематического слуха, целью второй части – оценить умение ребенка производить звуко-буквенный анализ слова.

Стоит заметить, что результаты диагностического обследования вносятся в диагностический бланк.

3. Просветительский этап – ознакомление педагогов и родителей с результатами проведенных диагностик.

Единая тактика поведения педагогов и родителей, рассматривающих леворукость ребенка не как отклонение от нормы, неполноценность и необычность, а как проявление индивидуальности в пределах нормы. Уверены в том, что создание благоприятных условий для индивидуального развития помогут леворуким детям избежать отрицательного влияния «праворукой среды» и адаптироваться в ней.

Нельзя отрицать, что задача родителей и педагогов – не только подготовить ребенка ко взрослой жизни, обучив его определенной сумме знаний и навыков, но и помочь развитию его сильных сторон. Первичное знакомство происходит во время групповых тематических консультаций, семинаров – практикумов, с целью повышения компетенции педагогов и родителей в вопросах воспитания и развития леворуких детей за счет приобретения соответствующих знаний, умений и навыков, либо индивидуально.

К примеру, проведение семинара – практикума для родителей «Мой ребенок - левша» направлено на повышение родительской компетентности в вопросах воспитания и развития

леворуких детей. Родителям даются рекомендации по преодолению тех трудностей, которые уже имеются, разучиваются кинезиологические упражнения, направленные на развитие межполушарных связей. Родителям предлагается посещение коррекционно – развивающих занятий. Гарантия права участников программы подтверждает заключение договора между МБОУ начальной школой «Перспектива» и родителями (законными представителями) о согласии их на проведение с ребенком коррекционно-профилактической программы по подготовке к школе.

Решение коррекционных задач невозможно без тесного сотрудничества воспитателей с педагогом - психологом, без создания единого подхода в коррекционно-воспитательной работе. Проведение тематической консультации для педагогов «Леворукий ребенок: особенности развития» позволяет расширить представления педагогов об особенностях леворуких воспитанников, познакомить с межполушарной специализацией мозга. Результатом проведенной консультации с педагогами является пополнение их педагогического опыта различными формами применения кинезиологических упражнений и их разнообразием. Первичное знакомство и отработка упражнений проводится совместно воспитателя группы и педагогом – психологом во время семинара-практикума.

4.Развивающий(профилактический)этап– реализация программы работы с леворукими детьми.

Специфика мозговых функций леворуких детей влияет на особенности их познавательной деятельности, к числу которых относятся: аналитический способ переработки информации, поэлементная (по частям) работа с материалом; лучшее опознание вербальных стимулов, чем невербальных; сниженные возможности выполнения зрительно-пространственных заданий. У леворуких детей все эти признаки отклоняющегося развития могут иметь более комплексный характер, обусловленный качественным своеобразием мозговой организации их психического развития.

Здесь следует сказать о том, что во время занятий осуществляется дифференцированный подход в зависимости от возможностей детей. В соответствии с возрастными особенностями формы организации занятий весьма разнообразны: фронтальная работа с демонстрационным материалом, самостоятельная работа детей с раздаточным материалом, с использованием ксерокопий заданий. Кроме того, в каждое занятие включены задания по развитию высших психических функций. Развитие восприятия идет через зрительные, слуховые, тактильные, двигательные ощущения, что обеспечивает полноценное формирование картины мира. Для стимулирования речевой активности детей используются дидактические игры.

5.Аналитический этап включает в себя критерии оценки достижения планируемых результатов. Эффективность программы выявлялась путем обследования, проводимого до начала и после завершения цикла занятий. Результаты регистрировались в индивидуальной карте ребенка.

Качественными критериями эффективности программы является анализ продуктов деятельности детей, который показывает повышение уровня развития зрительного восприятия, зрительно-моторной координации леворукого ребенка.

Значимым является факт взаимосвязанности занятий, отвечающих поставленным задачам. Остановимся подробнее.

Вводная часть включает приветствие, беседу. Основная часть - дыхательные упражнения, способствующие ритмированию организма, развитию самоконтроля и произвольности, а так же задания, направленные на коррекцию имеющихся затруднений. Заключительная часть – упражнения, направленные на снятие психоэмоционального напряжения.

Независимо от содержания все занятия имеют единую структуру, которая определяет последовательность выполнения заданий.

Приветствие.

1. Активация энергетического потенциала организма:

- дыхательные упражнения.

2. Развитие зрительной памяти и зрительно-моторной координации:

- копирование заданных фигур,
- дорисовывание недостающих элементов,
- выполнение графических заданий под диктовку.

3. Повышение пластичности сенсомоторного обеспечения психических процессов:

- пальчиковые игры, кинезиологические упражнения.

4. Развитие зрительного восприятия:

- восприятие зашумленных изображений,
- восприятие нелепиц,
- восприятие лабиринтов,
- восприятие похожих предметов.

5. Развитие зрительно-пространственных представлений:

- представления о схеме собственного тела,

– ориентировка в направлениях пространства и местоположении предметов в пространстве,

- ориентировка на плоскости.

6. Формирование фонематического слуха и навыков звуко-буквенного анализа:

- слуховое восприятие,
- фонематический анализ и синтез.

7. Снятие психоэмоционального напряжения:

- релаксация,
- психогимнастика.

Планируемый результат реализации программы «Раз-два, левой!» - доведение уровня развития зрительно–пространственной памяти до достаточного и оптимального уровня готовности к обучению в школе - до 70%, уровень развития зрительного восприятия – до 100%, зрительно – моторных способностей детей – до 80%, способности к звуко – буквенному анализу – до 60%.

Показателями эффективности профилактической психолого-педагогической программы «Раз, два – левой!» являются следующие: позитивная динамика интеллектуального развития ребенка, характеризующаяся возрастанием степени развития зрительно-пространственной памяти, фонематического слуха, навыков звуко-буквенного анализа.

Используемая литература:

Алямовской В.Г. и С.Н. Петровой «Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста».

Аршавский И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. - М., 1985.

Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности - М., 1989.

Диченскова А.М. «Страна пальчиковых игр» - Феникс, 2013

Коноваленко В.В., Коноваленко СВ. «Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения». М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2001

Коноваленко С.В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет. // Практикум для психологов и логопедов. М.: Гном - Пресс, Новая школа, 1998.

Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых. – СПб.: Речь, 2002.

Пятница Т.В. «Мой ребенок - левша» - Феникс, 2011

Рузина М.С. Пальчиковые и телесные игры для малышей – СПб.: Речь, 2003.

Семенович А.В. «Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте» - Москва, ACADEMA, 2002

Семенович А.В. «Эти невероятные левши» - М.: Генезис, 2008
Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент, характер, личность – М.: Наука, 1984.
Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. – М.: Сфера, 2000.
Стамбулова Н.Б. Опыт использования специальных физических упражнений для развития некоторых психических процессов у младших школьников – М., 1977.
Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - 4-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
Хризман Т.П. Развитие функций детского мозга – Л., 1978.
Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб., 1996.
Шанина Г.Е Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: Учебное пособие – М., 1999.

Путинцева Е.М., Титова Т.Б.
г. Сатка, Челябинская область
Муниципальное бюджетное учреждение
дошкольная образовательная организация для
обучающихся с ограниченными возможностями
здоровья - «Центр реабилитации и коррекции»,
satka-PPMS@mail.ru

Коррекция когнитивных процессов средствами компьютерной программы «Учись&Играй!» с использованием бесконтактного сенсорного контроллера «Kinekt»

В последние годы отмечается значительное увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья. Большинство таких детей имеют нарушения когнитивной сферы, что не позволяет им в полной мере общаться, играть, учиться. Необходима помощь взрослых: родителей и профессионалов - педагогов и психологов. Коррекция когнитивных процессов имеет особое значение именно в дошкольном возрасте. Важно помочь ребенку справиться с возникающими затруднениями, чтобы складывающаяся у детей картина мира и взаимоотношений людей была реалистичной и понятной.

В современном обществе возрастает роль компьютерных технологий. Компьютерные средства обучения, предназначенные для коррекции различных видов нарушений, должны учитывать специфические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья. Для этого необходимо тесное профессиональное сотрудничество педагогов-практиков непосредственно с разработчиками компьютерных программ.

Группой программистов из Челябинска под руководством кандидата педагогических наук, доцента кафедры информатики Челябинского государственного педагогического университета Романа Колбина разработана программа «Учись&Играй!». Эта уникальная программа соответствует ФГОС дошкольного образования и направлена на коррекцию у детей внимания, памяти, восприятия, воображения, мышления, речи, а также развитие зрительно-пространственной ориентировки и координации движений. Особенностями программы является использование бесконтактного сенсорного контроллера «Kinekt», который улавливает любое движение ребенка (машет ли он рукой, поднимает левую или правую ногу, перемещается влево или вправо), отображая изменения положения тела на игровых предметах на экране, и таким образом, вводит, ребенка в игру.

Программа «Учись&Играй!» включает в себя семь разделов для совместной деятельности педагога и ребенка. Предусмотрены и разделы для освоения предметных линий самими педагогами. Педагоги-психологи для коррекционно-развивающих занятий выбрали разделы «память», «сопоставление», «шарики». Учителя-дефектологи используют разделы «математика», «сопоставление», «шарики», учителя-логопеды работают с разделом «русский язык». Весь процесс выполнения ребенком заданий в игре (время выполнения задания, количество правильных ответов, количество попыток) фиксируется в разделе «статистика», что позволяет производить мониторинг коррекционной работы.

Все упражнения программы построены в игровой форме, при этом создаётся проблемная ситуация, решение которой производится доступными ребёнку средствами и возможностями программы. В игре предусмотрены два типа наград: 1 тип – «ожидаемые», даются при правильном выполнении определенного количества заданий; 2 тип – «неожиданные», даются за различные достижения в игре «Учись&Играй!»

Сказочный персонаж Мышонок предлагает ребенку выполнить задание, поддерживает и подбадривает в случае неудачи, радуется вместе с ним успеху. Это дает огромный эмоциональный резонанс, который стимулирует малыша на дальнейшую игру, на преодоление трудностей, что способствует повышению эффективности процесса обучения.

Центр реабилитации и коррекции города Сатка Челябинской области заключил договор с разработчиками программы «Учись&Играй!» с целью продвижения инновационной деятельности в ДОУ и оказанию детям с ОВЗ коррекционно-развивающих услуг. Нами данная программа используется в коррекционной и реабилитационной работе с детьми от 4 до 7 лет с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением психологического развития, а также с детьми со сложной структурой дефекта.

В связи с внедрением программы «Учись&Играй!» были внесены корректировки в адаптированную основную образовательную программу (АООП) дошкольного образовательного учреждения и в адаптированные образовательные программы (АОП). Отличительной чертой работы с программой «Учись&Играй!» является то, что онаиспользуется как в непосредственно образовательной деятельности при изучении и закреплении лексической темы недели, так и для отдыха, как динамическая пауза.

Занятие с особым ребенком предполагает постоянную смену деятельности, что обусловлено физиологическими особенностями (повышенной утомляемостью, снижением концентрации внимания, возбудимость и т.д.). Использование программы «Учись&Играй!» на занятиях является прекрасным методическим приемом не только для смены деятельности, но и для закрепления пройденного материала, для развития логического мышления, концентрации и сосредоточения внимания, зрительно образной и произвольной памяти, развивается слуховое и зрительное восприятие, корректируется эмоционально-волевая сфера.

Значимыми особенностями программы «Учись&Играй!» можно считать следующие:

ребенок не сидит у монитора;

ребенок не работает с мышкой;

программа рассчитана как для индивидуальной работы с ребенком, так и с подгруппой детей дошкольного возраста;

задания можно использовать для промежуточной диагностики, а также проследить динамику развития каждого ребенка.

Благодаря программе «Учись&Играй!» с использованием бесконтактного сенсорного контроллера «Kinekt» мы увидели скрытые возможности детей, увидели их потенциал!

Отмечены нами и такие результаты работы с программой, которые не были заявлены, а возможно, даже и не предусмотрены разработчиками. Так ребенок неуверенный, скромный, «закрытый» становится уверенный в себе. А подвижный, гиперактивный ребенок учится концентрировать внимание, сосредотачиваться и.т.д.

Получив первые результаты, мы совместно с разработчиками пришли к единому мнению: необходимо продолжать использовать программу «Учись&Играй!», расширять возрастной диапазон ее участников, создавать новые модели ее использования для всестороннего развития детей с ОВЗ.

Румянцева М.Н., Чоросова О.М., Герасимова Р.Е.
г. Якутск,
Институт непрерывного профессионального образования
СВФУ им. М.К.Аммосова

Реализация дополнительных профессиональных программ по психологизации образовательного процесса

Сегодня дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Основным ориентиром процесса разработки дополнительных профессиональных программ (ДПП) является учет потребностей специалистов (слушателей) реального сектора экономики, социальной сферы, в том числе педагогов, в целом государства и общества.

Перед Институтом непрерывного профессионального образования СВФУ имени М.К. Аммосова (ИНПО СВФУ) поставлены следующие задачи:

удовлетворение потребностей общества и государства в квалифицированных специалистах.

формирование высококачественной, соответствующей международным стандартам системы непрерывного дополнительного профессионального образования в условиях уровневой подготовки специалистов в сфере высшего профессионального образования:

интеграция в федеральное, региональное научно-образовательное сообщество;

развитие образовательных и научных контактов с образовательными, научными организациями и предприятиями республики, других регионов России и зарубежных стран;

обеспечение доступности дополнительного профессионального образования через разработку инновационных технологических решений;

мониторинг удовлетворения потребностей специалистов профильного рынка труда;

создание гибкой и эффективной системы оказания образовательных, консультационных и творческих услуг в области андрагогического образования;

расширение диверсифицированных дополнительных образовательных продуктов для повышения качественного образования.

В ИНПО СВФУ разрабатываются и реализуются диверсифицированные программы курсов ПК (всего 78 программ) и ПП (всего 50 направлений).

Программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации направлены на получение компетенции, необходимой для выполнения профессиональной деятельности.

Особое внимание уделяется программам профессиональной переподготовки. Программы профессиональной переподготовки разрабатываются на основании установленных квалификационных требований, профессиональных стандартов и требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и (или) высшего образования к результатам освоения образовательных программ.

В структуре программы профессиональной переподготовки (Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 №499 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам") представлены:

характеристика новой квалификации и связанных с ней видов профессиональной деятельности, трудовых функций и (или) уровней квалификации;

характеристика компетенций, подлежащих совершенствованию, и (или) перечень новых компетенций, формирующихся в результате освоения программы.

Программы реализуются с участием структурных подразделений университета, ведущих учреждений (организаций), лекторов вузов РФ.

Географическое расположение населенных пунктов республики требуют применения различных механизмов работы в целях своевременного охвата курсами: объединение населенных пунктов в образовательные платформы, осуществление выездных курсов, использование электронного обучения, персонализация обучения, сетевое образование и т.д. Образовательные программы реализуются на бюджетной (в рамках государственного задания) и внебюджетной основе. Получение нового вида деятельности специалистом с отрывом от производства представляет определенные сложности для предприятия. Тем не менее, в настоящее время отмечается повышение уровня заинтересованности в получении и обновлении профессиональных знаний. В первом полугодии 2015 г. по состоянию на 01.07.2015 г. курсы повышения квалификации объемом 72 ч. (905 чел.) и 144 ч. (660 чел.) прошли 1565 чел., всего за 4 года -12775 человек. Курсы профессиональной переподготовки за 4, 5 лет-1678 человек.

Оценка качества освоения дополнительных профессиональных программ проводится в следующих формах:

внутренний мониторинг качества образования;

внешняя независимая оценка качества образования.

Организация самостоятельно устанавливает виды и формы внутренней оценки качества реализации дополнительных профессиональных программ и их результатов.Оценка качества освоения дополнительных профессиональных программ проводится в отношении:

соответствия результатов освоения дополнительной профессиональной программы заявленным целям и планируемым результатам обучения;

соответствия процедуры (процесса) организации и осуществления дополнительной профессиональной программы установленным требованиям к структуре, порядку и условиям реализации программ;

способности организации результативно и эффективно выполнять деятельность по предоставлению образовательных услуг.

В систему дополнительного профессионального образования в основном приходят мотивированные на обучение студенты и специалисты. Необходимо лишь поддерживать и развивать эту мотивацию через качественное содержание, инновационные технологии, методы и формы обучения с интенсивным использованием дистанционных технологий. Самыми востребованными направлениями по профессиональной переподготовке являются: Менеджмент в образовании; Воспитатель и организатор-методист ДОУ; Педагог-психолог (Психология); Олигофренопедагогика; Учитель начальных классов; Физическая культура. Безопасность жизнедеятельности; Юриспруденция и др.

Технологизация процесса обучения и обыденной жизни требует иного подхода - психологическую компетентность педагога. Ежегодно диплом профессиональной переподготовки получают и будущие психологи. Следует отметить, что в 79% направлениях дополнительных программ курсов профессиональной переподготовки предусматриваются модули (дисциплины) по психологии.

Среда профессиональной деятельности педагога – сфера образования в широком смысле слова, профессиональная среда конкретного образовательного учреждения – в узком смысле – обладает высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью (богатством возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; многовариантность обеспечивает возможность их нахождения. Кроме того, эта среда содержит образцы креативного поведения и его результаты. Сочетание некоторых параметров среды, в которой существует педагог, – низкая степень регламентации поведения, информационная обогащенность и представленность образцов креативного поведения – оказывает определяющее влияние на инновационное поведение педагога. Это может выражаться и на технологическом уровне. Таким образом, процесс социализации личности, освоение любой формы реальности есть инновационный акт. Личность, выступая субъектом деятельности, одновременно является носителем ее нового качества. С этих позиций необходимо, как в структуре профессиональной деятельности специалиста, так и в его деятельности в рамках образовательной программы профессионального развития, выделить инновационный компонент как основу, обеспечивающую, с одной стороны, ее направленность на достижение успеха, с другой – как осознанную активность и мобильность в условиях неопределенности конкурентной среды.

Следовательно, в этих условиях актуализируется проблема изучения и последующего управления процессами совершенствования профессиональной деятельности педагога, поскольку конкурентная среда выдвигает как одну из основных характеристик его конкурентоспособность в современных условиях, включающую такие качества, как мобильность и готовность к принятию решений в условиях неопределенности. Это, в свою очередь, предполагает рассмотрение механизмов, опосредующих регулирование психологической структуры деятельности, определение устойчивых связей ее компонентов и обеспечение направленности деятельности на достижение стратегических приоритетов.

На основании вышеизложенного удалось определить, что динамическую структуру готовности педагога к инновационной деятельности в условиях ДПО составляют следующие основные взаимосвязанные элементы:

осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или задачи, поставленной другими людьми;

осознание целей, решение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи;

осмысление и оценка условий, в которых будет протекать предстоящая деятельность, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением задач и выполнением соответствующих требований;

определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности, оптимальных способов решения задачи или выполнения требований;

прогнозирование, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата;

осознание необходимости использования технологий для повышения качества результатов профессиональной деятельности;

наличие решимости действовать.

Таким образом, состояние психологической готовности к инновационной деятельности имеет сложную динамическую структуру, является выражением совокупности интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами. Это качество как профессионально необходимое для успешной профессиональной деятельности возможно формировать и развивать.

Сегодня в Институте непрерывного профессионального образования СВФУ проводится работа по психологизации профессиональной деятельности педагога. С 2012 уч.г. по 2015 г. получили диплом профессиональной переподготовки «Педагогика и психология

(психолог)»67 человек. Качество и содержание образовательной программы курса обеспечивают структурные подразделения СВФУ (Институт психологии, Педагогический институт).

В настоящее время трудно приходится детям, подросткам, не имеющим достаточного опыта, чтобы устоять и найти свое место в быстро изменяющихся условиях. Повышение психолого-педагогической компетентности учителей как условие создания комфортного и оптимального условия учебного и воспитательного процессов с учетом особенностей обучающихся становится актуальным. Решение возникающих проблем становится возможным через повышение психолого-педагогической компетентности учителя.

Таким образом, СВФУ в целях развития человеческого потенциала посредством обеспечения доступности, удовлетворения образовательных потребностей взрослого населения, в том числе педагогов, создает условия для переосмысления педагогическими работниками позиции гражданина, понимающего и принимающего ценностные ориентиры России в изменяющихся условиях.

Использованная литература

Чоросова, О.М. Методическое сопровождение инновационной деятельности школы с углубленным изучением отдельных предметов / О.М. Чоросова // Методист. – 2006. - №4. - С. 36.

Чоросова, О.М. Формирование инновационной среды дополнительного образования как ресурс профессионального развития педагога в условиях интеграции в открытое образовательное пространство / О.М. Чоросова; М-во образ. РС(Я). Ин-т повышения квалиф. рабов образ. им. С.Н. Донского –II. – 2-е изд., испр. – Якутск: Изд-во ЯНЦ СО РАН, 2008. – 402 с.

Сандый А.Д.-Б.
г. Кызыл
Республиканский центр
развития воспитания Республики Тыва,
sundui2012@yandex.ru

Психологические особенности характера тувинских педагогов и их влияние на формирование акмеологических инвариант профессионализма

Исследование психологических особенностей национального характера тувинских педагогов и их влияние на формирование акмеологических инвариант профессионализма для автора является научной задачей. Ранее автор анализировал противоречия, тормозящие прогрессивный процесс развития образования в контексте профессиональной готовности тувинских педагогов-практиков реализовывать новую парадигму в образовании, но вопрос влияния черт национального характера на развитие профессионализма личности педагогов не затрагивался.

Однако именно решение этой исследовательской задачи может приоткрыть «завесу» непонимания – почему в одних случаях тувинские педагоги активны и продуктивны относительно реализации образовательных проектов и программ, а в других случаях руководители наблюдают в педагогах пассивность, медлительность, отсутствие ответственности за время исполнения проектов, немотивированность на профессиональный рост и т.д.

Нужно отметить, что в Республике Тыва образование является приоритетным направлением развития региона. Работники системы образования Республики Тыва активно участвуют в разработке модульных программ повышения квалификации и учебно-методических материалов по вопросам развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся в целях их успешной социализации;

в разработке и утверждении сетевой региональной модели развития системы социализации учащихся в школах и в организациях профессионального образования. На плечи педагогического сообщества ложится задача разработки комплекса мер по профилактике суицидального поведения обучающихся, употребления психоактивных веществ в образовательной среде, насилия и жестокого обращения с детьми, по оказанию нуждающимся школьникам психолого-педагогической и медико-социальной помощи с применением современного оборудования. Особой задачей для тувинских педагогов стала задача реализации с использованием электронных ресурсов модульных программ повышения квалификации с практической направленностью.

В этой связи работа современных тувинских педагогов направлена на совершенствование сферы профессиональной педагогической деятельности не только в области обучения и воспитания, но и по оказанию психолого-педагогической помощи и поддержки семьям в вопросах воспитания и развития личности ребенка, успешной реализации современных моделей социализации детей и подростков, проживающих в Туве.

Под влиянием исторического, политико-экономического и культурного развития сформировались такие психологические особенности тувинцев, как терпимость, сплоченность, чувство единой национальной принадлежности, неприхотливость, самостоятельность, настойчивость, независимость и способность переносить социально-экономические изменения, гостеприимность, чуткость, искренне уважительное отношение к старшим и младшим, уважение достоинства и чести других людей, стремление в отношениях с собой и другими людьми к честному партнерству. Под влиянием природно-климатических факторов также сложились самоорганизованность, самоограничение, самоуспокоенность, умеренность во всем, стремление к балансу и гармонии во всем, уравновешенность, уважительное отношение к природе, ко всему окружающему миру.

Например, явными этнопсихологическими характеристиками современной семьи тувинцев являются устойчивые родственные отношения (связи), где определяющую роль играют своеобразие и целостность территории, природно-климатические условия среды обитания, общее историческое прошлое, национальный язык, мировоззрение, самобытная культура и т.п. Большинство современных тувинцев ориентировано на сохранение прогрессивных семейных ценностей и традиций народа. Для тувинцев характерны проявления чувств любви к своей родной природе, приверженность к традиционной культуре, терпимость к взглядам и поведению людей своей и других национальностей, представителям власти и психологическому дискомфорту. Они находятся в определенной гармонии, в балансе. Духовные ценности тувинцев выше материальных. Этносу менее всего присущи такие качества, как проявление местничества, замкнутости, этноцентризма.

Тувинский национальный характер можно определить как «резко-континентальный» по тому, каков климат в регионе и каково природно-климатическое разнообразие в ней. Более 80% территории Тувы занято горами, остальное приходится на равнинные участки. При этом рельеф весьма сложен: чередование хребтов, нагорий, межгорных котловин (от полупустынных ландшафтов, сухих степей до лугово-лесной растительности, тайги). Зима морозная, лето жаркое, разница температур сезонов может составлять 80 градусов.

Также в душе тувинца одновременно сосуществуют, спрессованы несколько «природных зон» или черт. Причем не противоположные друг другу, как у русских в трактовке Н. А. Бердяева, но сложно сочетающиеся. Несовместимые друг с другом, но все же сложившиеся в какой-то удивительно тугой и многослойный узел. Тувинская душа, если выражаться через образы, – это раздольная равнина, неприступные горы, щедрая тайга, молчаливая пустыня, пьянящая степь, бурлящие реки, разноцветные озера, плодородная тундра. Тувинцы – степняки, живущие в большом пространстве, окаймленном фиолетовым горным горизонтом, это люди огороженного раздолья.

В сложившейся ситуации большое значение имеет уровень профессионализма личности и деятельности тувинского педагогического сообщества, выявление картины

акмеологического понимания тувинскими педагогами своей деятельности, идентификации тувинскими педагогами своих уникальных этнопсихологических характеристик и показателей, способных составить комплекс общих или специфических инвариант их профессионализма.

С позиции акмеологической науки, профессионализм личности педагога есть его качественная характеристика, отражающая высокий уровень сформированности профессионально важных личностных качеств, прежде всего креативности, профессионально-ориентированной мотивации и ценностного отношения к самосовершенствованию и творческой самореализации в профессии [1].

Профессионализм развивается благодаря формированию системы важнейших свойств и умений, рассматриваемых как акмеологические инварианты профессионализма. Это основные качества и умения профессионала, обеспечивающие стабильность и эффективность выполняемой деятельности.

Профессионализм личности это качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных качеств, личностно-деловых качеств, акмеологических инвариант профессионализма, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста [1].

В целях исследования влияния психологических особенностей характера тувинских педагогов на формирование акмеологических инвариант профессионализма в условиях отдаленного региона с суровым климатом и ментальными особенностями, изучения профессионализма личности в профессиональной деятельности в процессе достижения вершин в своем развитии, мы использовали методики акмеологических исследований, которые описаны в трудах известных акмеологовБодалева А.А., Деркача А.А., Кузьмина Н.В. и др.

Соответственно мы опирались на метод акмеограммы как основной метод акмеологического подхода, который представляет собой систему требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию профессионального мастерства и личности специалиста [1].

В ходе акмеологической диагностики применяли такие методы, как тестирование, беседа, наблюдение, интервью, опросы и пр. В связи с этим мы рассмотрели результаты исследования акмеограммы, структурированной по типовой схеме разработки акмеограммы субъекта личностно-профессионального развития.

В уточнение к вышеизложенному, мы использовали метод акмеограммы в целях исследования акмеологических инвариант профессионализма педагогов среднего профессионального образования на примере Республики Тыва.

Общее количество респондентов составило 123 человека (100%) из числа тувинских педагогов в возрасте от 26 до 60 лет. Из них: мужчин 47 (38,2%), женщин 76 (61,8%). 95 респондентов (77,2%) имеют высшее образование, 3 (2,4%) – незаконченное высшее, 3 (2,4%) – среднее специальное и высшее, 20 (16,4%) – среднее специальное, 2 человека (1,6%) – среднее специальное и незаконченное высшее.

Из общей выборки педагоги-женщины в возрасте от 26 до 59 лет составляют 62%, а мужчины в возрасте от 30 до 60 лет – 38 %.

По характеристике специальностей выборка педагогов представлена специалистами от простого учителя предметника, технолога, повара, сварщика, мастера производственного обучения до директора. Анализируя кадровое движение педагогов, получаем картину профессионального роста от простого уровня мастера производственного обучения, учителя до управленца (например: механик – каменщик – водитель – учитель технологии – заместитель директора по воспитательной работе – директор).

Квалификационные характеристики выборки испытуемых: высшую квалификационную категорию имеют 16 человек (13%), первую – 23 (19%), вторую – 25 (20%), без квалификации – 39 (32%), не ответили – 20 (16 %).

Таким образом, у 48 % тувинских педагогов отсутствует квалификационная категория.

Имеют курсы переподготовки и повышения квалификации 106 человек, что составляет 86,1 % от общей выборки, не имеют – 17 человек (13,9%). 92 человека прошли КПК в ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан» в 2012, 2013, 2014 гг. в рамках проекта «Межрегиональное социальное партнерство» ГБУ РТ «Республиканский центр развития воспитания» и Федеральной целевой программы развития образования в РФ на 2011-2015 гг., 8 педагогов – в Москве по теме «Управление образованием» за счет самообразования, 2 чел. – в г. Новосибирск (СибАГС), г. Томск, 2 человека – в г.Москва, 2 чел. – по здоровье сберегающим технологиям в гг.Новосибирск, Красноярск. 17 человек, которые не прошли повышение квалификации, мотивируют это тем, что им не хватает времени или не отправляет на курсы администрация учреждений профессионального образования в связи отсутствием финансовых средств.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что возможность повышения квалификации за пределами республики доступна не для каждого педагога. Поэтому, педагоги, в основном, проходят повышение квалификации в Республике на базе Тувинского института переподготовки и повышения квалификации г. Кызыла.

В ходе исследования и процессе составления акмеограммы респондентам было предложено выбрать не менее 3 характерологических особенностей и нравственных качеств, которые отличают их от других членов педагогического коллектива. Были получены ответы по следующим категориям: характеристика образа Я – 44 (35,7%);особенности мотивации и потребности в достижениях – 80 (65%);характеристика самооценки – 54 (43,9%);характеристики ценностных ориентаций, интересы – 22 (17,8%);оценки самореализации – 67 (54,4%);интеллектуальность – 72 (58,5%);творческость – 69 (56%);креативность – 35 (28,4%).

По характерологическим особенностям и нравственным качествам наших респондентов отличают от других коллег следующие качества: особенности мотивации и потребности в достижениях (65%), интеллектуальность (58,5%), творческость (69%), оценки самореализации (54,4%). Как показывает анализ результатов, у респондентов по характерологическим особенностям и нравственным качествам выявлены несколько критериев оценки в хороших процентах, у педагогов образования имеются соответствующие психологические качества, которые развивают профессионализм в деятельности на сегодняшнем рынке труда.

Также мы видим, что выявлены и критерии с низкими показателями: креативность (28,4 %), характеристики ценностных ориентаций, интересы (17,8%), характеристика образа Я (35,7%). По данным критериям оценки наши респонденты не видят свои характерологические особенности и нравственные качества, отличающие их от других членов педагогического коллектива. Также в ходе беседы было выявлено, что педагоги в рамках своей деятельности выполняют функции и задачи должностных обязанностей по реализации ФГОС, но качество содержательного исполнения задач пока в полном объеме ими самими не изучено. В то же время психологический настрой с учетом национального характера принятия нового не поставлен на уровне восприятия нововведения в рамках реализации ФГОС. К сожалению, многие мониторинги эффективности по направлениям деятельности проводятся достаточно на высоком уровне. Но психологические особенности характера тувинских педагогов в формировании акмеологического инварианта еще не рассматривались.

Таким образом, по первому вопросу акмеограммы мы пришли к выводу, что в век прогрессивной коммуникации тувинские педагоги внутри новых технологий пока не видят или не торопятся видеть себя как активных исполнителей по реализации и внедрению новшеств. По национальному характеру они медлительные и все делают не спеша, свои привычки меняют с годами и не любят, когда вторгаются во внутренний мир с резкой скоростью. Кроме того мы заметили, что качество талантливости, креативности, характеристики ценностных ориентаций, интересы выявлены в меньших процентах. Хотя по национальному характеру у

тувинских педагогов такая черта как талантливость, уникальность, креативность больше. В связи с этим автором поставлены новые задачи по исследованию характерологических особенностей тувинских педагогов.

Следующим к акмеограмме был вопрос «Какие акмеологические инварианты профессионализма отличают именно Вас?», на который получены следующие ответы: силу личности отметили 19% педагогов; уровень предвосхищения событий – 2 %; уровень антиципации – 5%; уровень саморегуляции – 7%; умение принимать и реализовывать решения – 27%; уровень работоспособности – 30%); специфические психологические профессионально важные качества (определяются с учетом особенностей профессиональной деятельности) – 10 %.

Исходя из вышеизложенного, мы видим, что у 90% респондентов, выражены общие акмеологические инварианты профессионализма и у 10% выявлены специфические инвариант профессионализма.

В уточнение к вышесказанному, можно отметить, что в большей степени у тувинских педагогов проявляется такие акмеологические инварианты профессионализма, как высокая работоспособность (30%), также умение принимать и реализовать решения (27%). Однако уровень саморегуляции (7%), антиципации (5%) и предвосхищения событий (2%) выявлены в меньших процентах. Отсюда следует, что у большей части педагогов отсутствуют или выражены в меньшей степени такие инварианты профессионализма, как заранее осознанное и системно организованное воздействие на себя и прогностическая компетентность с личностными свойствами, обеспечивающие успешность адаптационных процессов. Хотя исследования черт национального характера показывают, что у тувинского народа всегда имелись такие качества, как предугадывание, уравновешенность и «умение заглянуть в будущее».

Таким образом, мотивы профессиональной деятельности и достижений у тувинских педагогов выражены ниже, чем работоспособность и умение принимать и реализовать решения.

На вопрос «Выразите отношение к вашей деятельности на работе» получены следующие ответы: работу без мотивации отметили 7,3%, работу с высокой мотивацией – 44,7%, работу с высокой потребностью в достижении – 49,5%, самореализацию низкую – 0,81%, самореализацию на среднем уровне – 47,9%, самореализацию на высшем уровне – 22,7%.

По данному вопросу акмеограммы исследование показывает, что такой инвариант, как работа с высокой потребностью в достижении, выражен у 49,5% респондентов, а работа с высокой мотивацией – у 44,7%. И наоборот, мы видим, что у большинства педагогов самореализация выражена на среднем уровне – 47,9%. В ходе дополнительного теста с тувинскими педагогами выявлено, что работа педагога является одной из ответственных профессий и должна соответствовать высоким требованиям со стороны административного управления.

Анализируя ответы респондентов на вопрос акмеограммы «Оцените «узкие места» Вашего профессионализма», мы попытались рассмотреть, какие условия и факторы мешают росту профессионализма тувинских педагогов. 37,3% педагогов от общей выборки предпочли не писать ответ по данному направлению акмеограммы. Анализ ответов 62,7% респондентов выявил следующие результаты:

– надо научиться работать с нормативно-правовой документацией; отсутствие профессионального опыта в данной должности; проблематично подстраиваться к требованиям по подчинению; трудности с составлением программ и их внедрением; недостаточное знание должностных инструкций; отсутствие ИКТ компетенций(материально-техническая база, человеческий фактор, учебно-методической литературы по направлениям деятельности);

в области профессиональной компетенции: надо научиться преодолевать бюрократизацию в образовательных организациях, отсутствие финансовых знаний; надо научиться выступать перед коллективом и правильно вести совещание; отсутствие психологической компетенции, недостаток методических разработок, незнание возрастной психологии,

несоответствие мастерских и классов требованиям ФГОС, необходимость прохождения повышения квалификации по психолого-педагогическому сопровождению, не хватает знаний и умений современных технологий в кондитерском производстве, слабая организация проверки домашнего задания учащихся;

– в области педагогического мастерства: надо научиться укладываться во времени, отведенном на урок; учиться ораторскому мастерству; проведение уроков в соответствии с ФГОС затруднено из-за отсутствия педагогического мастерства вследствие малого опыта работы и недостаточного материально-технического оснащения для проведения урока, нет педагогического стажа. По данному направлению наиболее частыми ответами были: нехватка времени, материально-технических средств для обучения, недостаточный опыт, желание поучиться у более опытных преподавателей, посетить занятия по учебной практике, повысить уровень педагогического мастерства.

Итак, мы видим, что сегодняшний прогрессивный темп времени в коммуникации является фактором, мешающим росту профессионализма тувинских педагогов, что связано с чертой национального характера – медлительностью во времени тувинцев. По национальному характеру у тувинского народа имеется даже такое выражение, как: «Спешим, не торопясь, всему свое время». Также ментальности тувинских педагогов характерны молчаливость, медлительность и сдержанность, описанные как составляющие понятия «Синдром безмолвия» (Ондар Т.А.).

Также по вопросу «Дополнительная информация о специфике педагогов вашей деятельности»мы получили следующие ответы:

- *в организационном направлении:* спланировал, сделал, отчитался; слабая база для практической части работы, опыт работы в организационной деятельности отсутствует, на курсах повышения ничего интересного не находят, чрезмерная бумажная работа мешает нормальной работе;

- *в организации учебного процесса* – надо учить детей так, чтобы они не утомлялись(в основном студенты бывают меньше мотивированны на получение знаний по профессиям и специальностям, их интересы направлены на материальное обеспечение, т.е. получение льготных стипендий и пенсий); ворческий и индивидуальный подход; креативность; вовлечение в мероприятия как можно больше обучающихся, работников; хорошая подготовка к мероприятиям; проведение классных часов; большая загруженность мероприятиями, инструктаж, проверка посещаемости, лекции, план воспитательного процесса, формирование нравственных качеств, здоровье сберегающих и творческих способностей, беседа с учащимся и родителями; развитие интереса к будущей профессии; работа с детьми из неблагополучных семей; участие во всероссийских конференциях.

- *в организации воспитательного процесса* – воспитывать обучающихся, приводя жизненные реальные примеры; очень много времени уделяется для воспитания подростков, так как приходится объяснять о ценностях, нравственности, духовности в целях воспитания подрастающего поколения.

- *во взаимодействии педагогов и обучающихся* – взаимоуважение,(взаимопонимание и уважение). Большинство преподавателей ответили, что во взаимодействии педагогов и обучающихся в коллективе отношения дружелюбные, доверчивые, открытые, совместная разработка творческих проектов и поддержка педагогов, обучающихся, попавших в трудном положении, готовность идти на помощь.

В уточнение к выше сказанному, можно отметить, что ярко выражена национальная черта тувинских педагогов, проявляющаяся в дружелюбии при взаимодействии педагогов и обучающихся, гостеприимстве, почитании старших и оберегании младших.

На вопрос «Как Вы понимаете «Вершина профессионализма»? педагоги дали такие ответы: знание своего дела на высшем уровне, знать и уметь делать свою работу, умение достигать поставленной цели при любых обстоятельствах, достижение профессионализма по ступеням карьеры, осознание своей необходимости и пригодности в обществе,

умение решать конфликтные ситуации, мастер-профессионал, почетный работник РФ, пик вершины мастерства, педагог высшей категории, высокий уровень работоспособности, мастер своего дела, наличие потребности в оказании методической помощи и передаче педагогической опыта другим коллегам; вершина профессионализма – это овладение всеми профессиональными компетенциями и технологиями; умение руководить сплоченной командой. Наиболее частыми ответами были следующие: высокая профессиональная компетентность, высокое знание своей деятельности; интеллектуальность; сила личности; самореализация; самообразование. Вместе с тем встречались и такие ответы, как: вершины профессионализма достичь невозможно; вершина профессионализма – это должность директора техникума.

Таким образом, анализ полученных результатов показал недостаточное овладение тувинскими педагогами понятием профессиональной компетентности, несмотря на прохождение ими повышения квалификации по данному вопросу, вследствие влияния психологических особенностей характера тувинских педагогов на формирование акмеологических инвариант профессионализма.

Подводя итоги, хочется отметить, что на данном этапе исследования автору удалось выявить следующее: у респондентов по профессиональной деятельности степень образованности соответствует в большей степени (77,5%); по квалификационной характеристике у 52 % педагогов имеется разные категории (высшая, первая, вторая), а у 48 % тувинских педагогов отсутствуют квалификационные категории, что может быть одним из факторов торможения к профессиональному росту личности педагога на данный период.

В заключение отметим, что автору удалось частично выяснить, что некоторые черты национального характера являются условиями и факторами, влияющими на формирование акмеологических инвариант профессионализма тувинских педагогов, в определенной степени мешающими или развивающими их. Это приводит к размышлению о том, что черты национального характера являются мощным инструментом влияния на развитие акмеологических инвариант профессионализма и требуют дальнейшего, более подробного изучения.

Литература

Акмеология / Под ред. А. А. Деркача. - М.: РАГС, 2002.

Светлакова С.Г.
г. Советск Кировской области
Кировское областное государственное
общеобразовательное казенное учреждение
«Общеобразовательная школа-интернат
для обучающихся, воспитанников с
ограниченными возможностями
здоровья города Советска»
Sovetsk-school@yandex.ru

Технология сотрудничества, как ключевое звено в формировании коммуникативных навыков педагогов

Изменения, происходящие в России, затрагивают все сферы жизни и деятельности общества, особенно это касается образования. Меняется мир, изменяются дети, что, в свою очередь, выдвигает новые требования к квалификации педагога. Педагог – ключевая фигура реформирования образования. «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» (К.Д. Ушинский). В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен

постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу.

Анализ теоретических и практических исследований ученых - педагогов и психологов (А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.И.Слободчиков, Л.Н.Куликова, Н.В.Клюева, Н.П.Мурзина, Р.В.Овчарова, Ю.Н.Кулюткина, В.А.Сластенина, Л.П.Квашко, Р.Атаханов, М.Бабкова и др.) является убедительным доказательством, того, что требования в современном обществе к профессиональной компетентности и личностной зрелости педагога очень высоки, и, достичь достаточного уровня можно лишь в режиме непрерывного процесса профессионального развития. Профессиональный стандарт педагога призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию. Расширяя границы свободы педагога, профессиональный стандарт одновременно повышает его ответственность за результаты своего труда, предъявляя требования к его личностным качествам и профессиональным компетенциям.

Некоторые проблемы, с которыми могут встретиться педагоги при введении профстандарта:

педагог должен использовать специальные подходы к обучению и воспитанию, для включения в образовательный процесс любых учеников (со специальными потребностями в образовании, одарённых учеников, учеников с ограниченными возможностями здоровья и т. д.);

педагог обязан эффективно вовлекать учеников в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность, ставить воспитательные цели, способствующие развитию учеников, независимо от их происхождения, способностей и характера;

педагог должен уметь: формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и в социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантность, ключевые компетенции и т. д.

педагог должен работать в условиях реализации программ инклюзивного образования;

учитель, воспитатель должны обладать личностными качествами, неотделимыми от его профессиональных компетенций, такими как: готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей;

педагог обязан поддерживать развитие коммуникативной компетентности обучающихся, формирование системы регуляции ими своего поведения и деятельности, освоения и смены видов ведущей деятельности, формирование детско-взрослых сообществ, становление картины мира, работу с родителями, семьёй, местным сообществом.

Профстандартом перед педагогом поставлен ряд таких задач, которые он не решал ранее. Необходимо решить несколько принципиальных вопросов, среди которых наиболее важным является осмысление нового места, которое отводится учителю. В образовательном учреждении необходимо создать условия для саморазвития педагога, спланировать системную работу по психологической готовности педагогов, к внутренней личностной свободе и их интернальной позиции по отношению к жизни; кроме этого, познакомить с психологическими особенностями детей (со специальными потребностями в образовании, одарённых учеников, учеников с ограниченными возможностями здоровья и т. д.); овладеть конкретными психологическими навыками общения с детьми, причем такими навыками, которые позволяют взрослым полно и свободно выражать себя, демонстрировать принятие и понимание детей с самыми разными психологическими особенностями, делать отношения с

детьми искренними и открытыми.

С целью преодоления возникающих трудностей у педагогов при подготовке к внедрению профессионального стандарта была разработана программа «Успешное сотрудничество», которая реализуется через индивидуальные и групповые занятия. Тематика занятий подобрана по результатам диагностики и в зависимости от трудностей, возникающих при подготовке к внедрению профстандарта. Программа работы включает в себя все три уровня психологической работы с участниками групп – информационный, личностный и поведенческий.

Цель программы: развитие коммуникативных навыков педагогов, изменение внутренних установок педагогов на восприятия ученика.

Задачи программы:

Развивать мотивационную готовность педагогов к инновационной деятельности.

Почувствовать собственную ответственность за свои профессиональные проблемы.

Осознать свою позицию в общении с детьми: понять и проанализировать свои установки при восприятии различных людей.

Научиться поддерживать детей с разными типами характера, разными проблемами и разными стилями поведения.

Развивать умение эффективно слушать, создавая у детей ощущение, что их понимают и принимают.

Овладеть способами выражения своих эмоций, как положительных, так и отрицательных.

Видеть и понимать психологические особенности детей, учитывать эти особенности в общении.

Принципы:

необходимость мотивирования педагогов к взаимодействию с психологом;

не нанесение ущерба;

компетентности;

беспристрастности;

деятельностного подхода.

Содержание программы по развитию навыков общения включает в себя следующие занятия:

Знакомство и первоначальная формулировка проблем.

Поддержка.

«Я-слушание».

Техники слушания.

«Я-высказывание».

Психологические особенности детей.

Реализация данной программы строится на основе технологии сотрудничества. Основные концептуальные идеи были разработаны О. С. Газманом. Как система отношений сотрудничество многоаспектно; но важнейшее место в нем занимают отношения «учитель - ученик». Традиционное обучение основано на положении учителя в качестве субъекта, а ученика - объекта педагогического процесса. В концепции сотрудничества это положение заменяется представлением об ученике как о субъекте своей учебной деятельности. Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытным; ни один из них не должен стоять над другим.

Сотрудничество в отношениях «ученик - ученик» реализуется в общей жизнедеятельности школьных коллективов, принимая различные формы. В рамках общешкольного коллектива отношения сотрудничества устанавливаются между учителями, администрацией, ученическими и учительскими организациями; принцип сотрудничества распространяется и на все виды отношений учеников, учителей и руководителей с окружающей социальной средой (родителями, семьей, общественными и трудовыми организациями).

Данная технология базируется на гуманно-личностном подходе, на системе развития всей целостной совокупности качеств личности. Мера этого развития провозглашается главным результатом школьного образования, критерием качества работы учителя, воспитателя, руководителя, воспитательного учреждения в целом. Такой подход обращает школу к личности ребенка, к его внутреннему миру, где таятся еще не развитые способности и возможности, нравственные потенции свободы и справедливости, добра и счастья. Гуманно-личностный подход к ребенку в учебно-воспитательном процессе - это ключевое звено, коммуникативная основа личностно ориентированных педагогических технологий.

Данная технология реализуется через следующие этапы: диагностический, основной и заключительный.

Программа «Успешное сотрудничество» была реализована на базе КОГОКУ ОШИ г.Советска в период с 1 октября 2014 года по 30 июня 2015 года. В ней принимали участие педагоги учреждения, с разным стажем работы, работающие с учащимися младших классов. Численность группы 14 человек (количество участников – четное). Особенность данной школы в том, что в ней начиная с 1993 г. осуществляется интегрированное обучение детей с нарушением слуха и слышащих детей с нарушением интеллекта. С 2001 г. комплектуются дошкольные группы детьми с нарушениями слуха, детьми с тяжелыми нарушениями речи и детьми со сложной структурой дефекта, что даёт возможность ранней диагностики и коррекции. В настоящее время в школе созданы условия для интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья по программам специальной коррекционной школы II, V, VII, VIII видов.

Таблица №1

Категории детей с ОВЗ

Группа заболеваний	**Кол-во детей**	**Из них дошкольного возраста**
Дети с задержкой психического развития	**19**	**2**
Дети с нарушениями речи	**15**	**6**
Дети с нарушениями зрения	**1**	**-**
Дети с нарушениями слуха	**50**	**4**
Дети с умственной отсталостью	**153**	**8**
Дети с расстройствами аутистического спектра	**2**	**1**
Всего	**209**	**21**

Образовательная среда школы-интерната II вида обеспечивает возможность ранней интеграции для всех детей в той степени, которая доступна и полезна каждому из них на всех этапах развития и устраняет явление «социальной изоляции» детей с ограниченными возможностями здоровья.

В школе работают высококвалифицированные специалисты: сурдопедагоги, олигофренопедагоги, дефектологи, логопеды, педагоги-психологи. Имеют высшее дефектологическое образование 77%, из них 25% прошли переподготовку по двум направлениям, в том числе 2 педагога прошли обучение по направлению «Педагогика и психология инклюзивного образования».

На первом этапе (диагностический) проводится входящая диагностика по апробированным методикам «Оценка профессиональной направленности педагога» Е.И. Рогова, «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» Н.В. Журина, Е.И.Ильина, «Диагностика уровня профессионального выгорания» В.В Бойко, «Методика многофакторного исследования личности» Р. Кеттелла, Тест-опросник субъективного

контроля (УСК) Дж. Роттера. Выделяются следующие критерии диагностики:
профессиональная направленность
удовлетворение своей работой
профессиональное выгорание
качества личности
уровень субъективного контроля личности

Результаты диагностики выявили наличие у педагогов профессионального выгорания, неудовлетворенность своей профессией и взаимоотношениями, низкий уровень субъективного контроля личности у 45% , а так же низкий уровень общительности, высокий уровень тревожности. Так же на данном этапе проводится работа по развитию мотивации педагогов к работе по развитию коммуникативных навыков. Этот этап реализуется через индивидуальное психологическое консультирование по результатам предварительной диагностики; анализ педагогами трудностей в профессиональной деятельности; групповые дискуссии, семинарские занятия, цель которых - формирование психологической рефлексии.

Во время консультаций педагоги получают возможность увидеть свои сильные и слабые стороны, осознать препятствия на пути к успешной профессиональной деятельности. Данный этап очень важен для дальнейшей работы педагога-психолога с учителями в контексте обозначенной проблемы, т.к. устанавливаются доверительные отношения педагогов к специалисту, и обеспечивается мотивационная основа для дальнейшей работы. Опыт работы показывает, что педагоги являются самой сложной категорией, с которой работает психолог. Они по-разному воспринимают психологическую службу: со стремлением к сотрудничеству, любопытством, безразличием, недоверием и скептицизмом и даже открытой враждебностью.

Важной задачей педагога-психолога является на данном этапе работа в двух направлениях: первое - это помочь руководителю учреждения организовать работу с педагогами таким образом, чтобы коллеги не только приняли, но и захотели осуществлять инновационную деятельность; второе - это помощь педагогам эффективно включиться в процесс инновации, помочь педагогам в их самореализации и саморазвитии. Ведь только активный, творческий педагог может воспитать активную и творческую личность ребенка.

Второй этап направлен на освоение основного содержания программы. Основная идея программы заключается в том, чтобы помочь педагогу стать самим собой, принять и полюбить себя, повысить представления о собственной значимости, ценности, повысить мотивацию к самовоспитанию и к саморазвитию, развить навыки общения и осуществить перенос полученных знаний и умений на работу с ребенком.

Психологический механизм формирования и развития профессионализма как подструктуры личности может быть представлен следующим образом: педагог в процессе самосознания, самооценки и саморегуляции своих психических состояний раскрывает внутренние причины затруднений и овладевает средствами их преодоления. Индивидуальные занятия проводятся для преодоления возникающих трудностей на групповых занятиях по запросу участника группы.

Программа тренинга рассчитана на 6 занятий, продолжительность 2-3 часа, в зависимости от осознания членами группы собственных профессиональных проблем. Занятия проходят с перерывами в весенние и летние каникулы (из-за загруженности педагогов). В весенние каникулы 2 занятия (режим работы 2 раза в неделю) и в летние каникулы 4 занятия (режим работы 2 занятия в неделю). Такие перерывы между встречами нужны, чтобы сохранялся настрой на психологическое общение, и педагоги имели возможность применить в работе полученные навыки и проанализировать их.

Структура программы:

1. Упражнения на групповое сплочение.

Цель: создание у участников эмоционального настроя на работу в группе.

2. Дискуссия или обсуждение домашнего задания.

Цель: дать участникам группы возможность понять, каким образом психологические идеи могут быть реализованы в их профессиональной практике; дать возможность участникам группы поделиться опытом применения в жизни изучаемых навыков, поддержать друг друга и увидеть пути своего дальнейшего саморазвития.

3. Упражнение на овладение навыком.

Цель: дать участникам возможность испытать специфические переживания, связанные с применением изучаемого навыка.

4. Разыгрывание и анализ проблемных ситуаций.

Цель: дать возможность участникам группы включить изучаемый навык в контекст поведения в конкретной ситуации, научиться выбирать соответствующий стиль поведения в общении с детьми.

5. Анализ видеоматериалов.

Цель: выступить экспертом по поведению другого человека.

6. Обсуждение итогов по теме.

Цель: получить обратную связь от участников группы, дать им возможность выразить чувства, возникшие в ходе занятия.

Каждое занятие дол-жно иметь явно выраженные начало и конец, отдельные задания внутри занятия отделяются друг от друга. На первом занятии участники знакомятся с правилами группы. Так же больше времени на первых занятиях отвожу «эмоциональному разогреву», особое внимание уделяю на индивидуальную работу каждого участника над собственными проблемами. Занятия проводятся в отдельном помещении (актовом зале), которое достаточно просторно для выполнения упражнений. В начале каждого занятия проводятся упражнения на групповое сплочение. Их психологический смысл в том, чтобы дать участникам группы возможность разрушить привычные стереотипы поведения, ослабить психологические защиты. Испытать вместе с другими определенные переживания, что усиливает готовность к восприятию чувств других людей и выражению собственных чувств. Все это помогает возобновить готовность группы к психологической работе после перерыва.

Во время дискуссии задача психолога поддерживать каждого участника в его попытках понять психологические принципы, поощрять высказывания участников о реальном и конкретном опыте в связи с основной темой занятия. Цель домашнего задания - применить на практике полученные навыки, проанализировать их по схеме, что помогает участникам получить новый опыт. «Проговаривание» этого опыта с одной стороны, дает возможность получить поддержку от группы, понять свои ошибки и увидеть свои сильные стороны, а так же создает в группе продуктивную атмосферу взаимного доверия. Упражнения на овладение навыком несут основную смысловую нагрузку. Их выполнение дает участникам возможность на опыте собственных переживаний понять психологический смысл изучаемого навыка. Наиболее интересная и продуктивная часть работы – это ролевое разыгрывание. Оно дает возможность участникам: испытать чувства, которые возникают у ребенка при различных стилях поведения со стороны взрослого, увидеть возможность применения навыка в профессиональной практике, ощутить самому результат выбора и использования изучаемого навыка в жизни. Чтобы воздействие педагога на ученика было эффективным, необходимо обеспечить не только прямую связь - восприятие педагога воспитанником, но и обратную - восприятие воспитанника педагогом. Важно видеть и объект воздействия, и результат этого воздействия. Педагог часто находится в плену собственных иллюзий относительно эффективности своего влияния на учеников: ему кажется, что его удачно организуемые воздействия должны привести к запланированной им цели, то есть вызвать у ребят необходимое состояние. Однако надо уметь проконтролировать меру достижения задуманного. Чтобы быть уверенным в движении к цели, нужно отследить реакции ребенка - речевые, эмоциональные, поведенческие. Для педагога важно при этом понять обратную связь и принять ее. В заключение занятия обязательное обсуждение итогов.

Преимущество этой программы состоит в том, что через работу с поведением в конкретных ситуациях, через освоение навыков эффективного взаимодействия происходит изменение внутренних установок учителя на восприятие ученика. Педагоги осваивают механизм педагогической поддержки ребенка в решении жизненно важных проблем. Он складывается из взаимосвязанных действий школьника и педагога, выполняемых ими на следующих пяти этапах:

Диагностический. Предполагает обнаружение проблем ребенка, осознание им значимости, желание их разрешить.

Поисковый. Совместный с ребенком поиск причин и способов разрешения.

Проектировочный. Построение договорных отношений между педагогом и ребенком с целью продвижения к решению проблемы

Деятельностный. Взаимодополняющая деятельность педагога и ребенка. В основном действует сам ребенок. То, что он не может (например, поговорить с учителем предметником или родителем), восполняется педагогом и его коллегами: психологом, врачом, социальным педагогом.

Рефлексивный. Анализ совместной деятельности по разрешению проблемы.

Обсуждение полученных результатов.

Реализуя технологию сотрудничества, необходимо помогать участникам группы самим узнавать что-то новое о себе, о других и принимать решения о выборе конкретного стиля поведения. Задача психолога – дать участникам группы информацию о закономерностях и психологических принципах общения, организовать процесс групповой работы и главное самому постоянно демонстрировать партнерский стиль взаимоотношений: поддерживать участников, выслушивать, обеспечивать обратную связь (см. Приложение 1,2).

На занятиях большое значение уделяю эмоциям, чем опытнее и мудрее учитель, тем большее внимание на уроке он уделит эмоциональной обстановке в классе и каждого ученика в отдельности. Это способствует лучшему взаимопониманию.

Работа в группах является эффективным методом профилактики профессионального выгорания, которая позволяет купировать профессиональный стресс и получить эмоциональную поддержку коллег. Главное, чтобы в школе существовало профессиональное сообщество, заинтересованное в успехе, взаимной поддержке и обсуждении трудностей.

Другой особенностью занятий является реализация идеи диалога во всех его аспектах. Происходит обмен мнениями, знаниями, творческими находками между участниками группы, чему содействует чередование индивидуальной, групповой деятельности.

В работе использую педагогические и психологические методы. Практика показала эффективность методов психокоррекции: расширение средств самовыражения, эмпатийное слушание, социальная рефлексия, моделирование поведения, развитие позитивного восприятия детей, эмоциональное погружение, Я - высказывание в педагогических ситуациях, тренинг коммуникативных умений и навыков, тренировка рефлексивности.

Принципиальная новизна технологии сотрудничества состоит в том, что надо научиться – определению своей позиции в каждый конкретный момент профессиональной деятельности, приобрести навык осознания (или рефлексии).

В тренинговом курсе происходит проработка и понимание способов общения, осуществляется выход на осмысление способов взаимодействия ребенка и взрослого в конфликтных ситуациях. Этот курс основывается на осознании педагогом своих собственных способов общения, встреч с личностными особенностями и принятии решений о каких-либо изменениях.

На протяжении всего периода реализации программы необходима постоянная фиксация впечатлений от работы, анализ выполнения домашнего задания. С этой целью педагогам предлагается вести дневник.

Партнерская позиция в общении предполагает, что у педагога сформирована высокая самоценность. Для повышения самопринятия и принятия других в тренинги обязательно

включаю задания с прямыми «поглаживаниями» - вербальным формулированием достоинств человека, его ценности для окружающих, чтобы каждый имел возможность дать «поглаживание» и получил его сам. Такие задания выполняются в игровой форме, чтобы снизить сопротивление участников. Например: На первом занятии отрабатывается упражнение «Зайчик-хваста», на четвертом «Подарки».

Третий этап работы (заключительный) направлен на выявление динамики развития навыков общения у педагогов и результативности работы тренинговой группы. Для отслеживания изменений повторная диагностика проводится по тем же методикам и параметрам. Мониторинг включает: беседы с педагогами, посещение уроков и занятий, анализ педагогической деятельности учителя.

С точки зрения достижения планируемых целей, реализация программы «Успешное сотрудничество» может быть оценена, как достаточно эффективная. Это подтверждается наблюдениями за взаимодействием педагогов на данных занятиях: участники стали достаточно свободно объединяться в группы, взаимодействовать друг с другом, При посещении уроков отмечается умение педагогов применять полученные навыки на практике. Результаты повторной диагностики показывают: снижение синдрома профессионального выгорания, повышение стрессоустойчивости педагогов; повышение удовлетворения своей профессией:

удовлетворенность своей профессией на 22%;
удовлетворенность своей профессиональной подготовкой на 15 %;
удовлетворенность взаимоотношениями в коллективе на 16 %;
удовлетворенность взаимоотношениями с детьми на 18 %;
уровень субъективного контроля личности на 20 % .

Данные анализа показателей факторов индивидуальных личностных свойств представлены в виде графиков.

Как видно из графика, у педагогов увеличились показатели по факторам: общительность-замкнутость, эмоциональная устойчивость, самостоятельность-внушаемость, высокий самоконтроль - низкий самоконтроль. И уменьшились: возбудимость-уравновешенность, жесткость-чувствительность, податливость-жестокость, напряженность-релаксация. Это может говорить о том, что педагоги стали больше проявлять интерес к общению, причем стали

более эмоциональны, добросердечны, гибки и открыты. Они проявляют большую эмоциональную устойчивость, реалистичность по отношению к жизни, спокойствие. Стали предпочитать самостоятельно принимать решения, добиваться исполнения и нести ответственность за результат. Появилось большее осознание социальных требований и повысилось их соблюдение. Также педагоги стали более сдержанны при неблагоприятных ситуациях, более охотно принимают на себя ответственность. Проявляют больший интерес к участию в общественных делах.

Литература

Воробьева, О. Я. Коммуникативные технологии в школе / О. Я. Воробьева. – М.:Учитель, 2008. – 144 с.

Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М., 1989.

3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учеб. пособие для вузов. – М., 2005.

С.В.Кривцова, Е.А.Мухаматулина Навыки конструктивного взаимодействия с подростками. Тренинг для педагогов. – 4-е изд., испр. и доп. – (Психолог в школе). – М.: Генезис, 2004. – 183 с.

Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина.

К.Фопель Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: В 4-х томах.- Генезис, 2000.- 160 с., ил.

Приложение 1.

Как помочь педагогу вносить свой вклад в групповые отношения

Стратегии	**Техники**
Поддержка личного вклада в процесс улучшения жизни группы	**Приглашайте педагогов помогать вам в решении разных задач** **Создавайте условия, чтобы педагоги высказывали и** **обосновывали предпочтение в ходе тренинга** **Принимайте правила вместе с педагогами**
Моральная поддержка педагогам	**Одобрение друг друга** **Аплодисменты** **Поощрительное утверждение** **Упражнения на «поглаживания»**

Приложение 2

Как помочь педагогам повысить удовлетворение от собственной работы

Сибгатуллина И.Ф.
г. Казань, г. Вена
Австрийский центр культуры, образования и науки Академии ВЭГУ,
RBS PrivatinstitutzurFörderung der intellektuellenEntwicklung | IFIE,
public.diplomacy@yandex.com

Европейский опыт психологического и социально-педагогического сопровождения многоязычия

Ежегодно на Всероссийском психологическом Форуме «Обучение. Воспитание. Развитие» специалисты системы образования обсуждают различные проблемы психологического обеспечения образования. Одним из самых актуальных направлений продолжает оставаться психологическое сопровождение индивидуально-личностного развития и воспитания учащихся, в рамках которого особый интерес вызывает сопровождение процесса развития многоязычия и индивидуально-личностного развития детей-билингвов.

Многоязычие (двуязычие, билингвизм, полилингвизм, мультилингвизм) является неотъемлемой частью жизни современного общества и широко распространено во всех странах мира. Известно, что билингвов в мире гораздо больше, чем монолингвов, по некоторым данным около 70% населения земного шара в той или иной степени владеют двумя или более языками [8].

В условиях глобализации, развития мировых социокультурных явлений, активизации миграционных процессов и т.п. повышаются требования к лингвистической подготовке современного специалиста, что делает развитие и поддержку многоязычия одной из самых актуальных задач современного сообщества.

В европейских странах проблема многоязычия является предметом серьезного и глубокого исследования и решается комплексно на разных уровнях.

В 1986 году был провозглашен лозунг «Единая Европа — многообразие культур», вследствие чего европейские школы включились в процесс перехода на многоязычие.

31 марта 1995 г. было принято решение Европарламента и Совета ЕС об улучшении и диверсификации языкового обучения в образовательных системах Европейского Союза,

в котором заявлялось о необходимости предоставления учащимся средних школ возможности изучения двух языков ЕС кроме своего родного языка в течение, «по крайней мере, двух лет подряд в период обязательного обучения».

В 2002 г. на саммите ЕС в Барселоне было принято решение о внедрении в образовательные системы стран-членов принципа «родной язык плюс два иностранных» и «индикатора лингвистической компетентности», который предусматривает изучение как минимум двух иностранных языков с раннего возраста в учреждениях школьного, университетского и профессионально-технического образования ЕС. Кроме того, разрабатывается модель европейской практики использования языка в международных, внутринациональных и региональных контекстах.

В 2003 г. Европейская комиссия разработала и опубликовала План действий на 2004–2006 гг. по содействию изучению иностранных языков и языковому разнообразию. Успешное претворение данного плана укрепило позиции многоязычия в ЕС и способствовало осуществлению Лиссабонской стратегии 2000 г., которая включала достижение стабильного трёхязычия европейских граждан как части Концепции изучения на протяжении жизни [5].

1 января 2007 года стартовала образовательная программа Европейского Союза «Учимся всю жизнь» – самый крупный европейский образовательный проект, осуществление которого продолжалось до 2013 года. В формате отдельных проектов, которые поддерживают сотрудничество между различными образовательными организациями и академические обмены по всей Европе, реализация программы продолжается до настоящего времени. Программа претворила в жизнь Копенгагенские принципы в области профессионального дополнительного образования и Болонские принципы в области высшего профессионального образования.

В странах Евросоюза действуют программы по вопросам школьного сотрудничества (Comenius), начального профессионального образования (LeonardoDaVinci), сотрудничества в сфере высшего образования (Erasmus), каникулярные образовательные программы и специализированные программы краткосрочного характера. Все перечисленные программы поддерживают образовательные стратегии ЕС.

Австрийская Республика активно реализует подобные программные инициативы ЕС, особенно программы развития языковой компетентности с целью улучшения понимания других культур, повышения конкурентноспособности и привлекательности Австрии в глобальном контексте.

Интерес австрийцев к многоязычию предопределен исторически. Во-первых, Австрия граничит с 8 странами, поэтому население в приграничных районах смешанное. Во-вторых, со времен австро-венгерской монархии подчеркивалась важность владения как минимум тремя важными языками: немецким, венгерским и чешским, так как только в Вене в то время 65% населения составляли мигранты.

В-третьих, в начале 20-го века в стране поняли и признали важность развития и поддержки языков национальных меньшинств, к которым причислены исторически проживающие на территории страны славянские народы – словенцы в Каринтии и Штирии, хорваты в Бургенланде, чехи и словаки в Вене.

В-четвертых, в 1955 году Австрия, объявив о политическом нейтралитете, стала «приютом» беженцев из многих стран мира, перемещенных лиц, людей без гражданства. По данным государственного Бюро статистики ежегодное увеличение населения Австрии за счет граждан других стран составляет в среднем ¾ от общего прироста [3].

Таким образом, многоязычие является социальной реальностью Австрии, накоплен уникальный опыт психологического и социально-педагогического сопровождения многоязычия, на базе которого сложилась эффективная система интеграционного образования.

Психологическое и социально-педагогическое сопровождение процесса развития многоязычия строится с учетом экстралингвистических особенностей билингвов, закономерностей развития культуры личности в условиях диалога двух или трех национальных культур,

национальных картин мира в одном человеке; включает разработку специальных педагогических концепций и программ социального сопровождения с целью развития языка не как самоцели, а как инструмента общения и жизнедеятельности в условиях мультикультурного общества.

Стартовой основой интеграционного образования в Австрии стал известный европейский проект «Языки и их изучение», первый этап которого начат в 2002 году по инициативе министров образования стран ЕС. Целью проекта стала особая система воспитания в атмосфере двуязычия с дополнительным знанием иностранного языка. Второй этап проекта действует в рамках рабочей программы ЕС «Общее и профессиональное образование 2010-2015».

Проект впервые стал форматом европейской инновации в области языков посредством активного использования языкового потенциала территории проживания, оказал интеллектуальную и экономическую поддержку в области изучения русского языка, становления разнообразия языков национальных меньшинств в европейских государствах (Австрия, Франция, Германия, Кипр, Финляндия) и определил многоязычие как ключевой фактор в отношении возможностей индивидуального развития человека в атмосфере поддержки языков национальных меньшинств [7].

Архитектуру проектной платформы составили пять европейских стран – участниц проекта (перечислены выше); общим модельным языком является русский язык; координатором назначена Dr. RenataEras (ProjectCoordinator); общей платформой многоязычия являются русский, немецкий, французский, английский, финский, хорватский, албанский, румынский, грузинский, армянский, казахский, испанский языки.

В целом, этот уникальный по своей цели проект направлен на поддержку языковой компетентности с целью оживления (revitalization) форм сопровождения многоязычия, начиная от образовательного пространства детского сада и заканчивая языковыми центрами (Sprachzentrum) или народными школами (Volkschule), созданными в доступной близости от места проживания, обучения, работы, досуга граждан Австрии и граждан других стран ЕС. Одна из задач проекта - найти институциональные модели реализации многоязычия и социальные модели многоязычия [4].

Проект «Языки и их изучение» структурировал комплексные возможности всех социальных институтов на достижение целей, указанных выше.

С января 2015 года Австрийский институт содействия интеллектуальному развитию (RBSPrivatinstitutzurFörderungderintellektuellenEntwicklung | IFIEwww.rbs-ifie.at) активно включился в поиск современной модели повышения квалификации специалистов интеграционных форм образования. Специалисты института стремительно объединяют вокруг себя сеть партнерских организаций, которые различными формами сотрудничества поддерживают идею интеграционного образования в новом психолого-педагогическом, социальном и технологическом контексте [9]. Это означает, что технологическая «цепочка» динамической архитектуры интеграционного образования еще «не собрана» окончательно и каждая организация-партнер находит свои формы, технологические новинки, педагогические техники взаимного сотрудничества людей разных культур, языков и поколений.

На сегодняшний день, особую роль в вышеописанной деятельности играют Общество российско-австрийской дружбы, Международное общество русскоязычных родителей MITRA (Германия), объединение MULTIKA мультикультурного лингвистического интеграционного обучения детей-билигвов, проживающих за рубежом (Австрия); Австрийская ассоциация исследователей детской и юношеской литературы (ÖsterreichischeGesselschaftfürKinder- undJugendliteraturforschung, ÖGKJLT), Университет им. Зигмунда Фрейда (SigmundFreudPrivatUniversität, Wien), Венский государственный университет: языковой центр (Innovationzentrum, SprachzentrumUniversitätWien, ÖSD) и сектор университетской библиотеки, электронного каталога, информационного бюро; Институт искусства и терапии (InstitutfürKunstundTherapieinMünchen) [9].

Аккумуляция вокруг идеи сетевого партнерства приближает специалистов в области интеграционного образования к корректному сотрудничеству в организации международного стола переговоров «Институциональная модель многоязычия: без «НО» и «ЕСЛИ».

На сегодняшний день можно четко сказать, что рамки институции в предлагаемой модели «задают» разнонаправленные виды деятельности инициативных интернациональных объединений по направлению поли-, мульти-, плюрилингвистического образования; круглогодичные детские университеты, сезонные языковые школы; детские лингвистические сады, школы выходного дня, курсы изучения иностранного языка, языковые олимпиады; выставочные организации и театры.

Рамки институтов сегодня представляет Институт поддержки интеллектуального развития как институциональная платформа международных инноваций в области адресного взаимодействия структур дополнительного профессионального образования, рейтингования и ревитализации научной карьеры и рабочей миграции [9].

Своеобразной формой работы в этом направлении, которые осуществляет IFIE в Вене, являются зарубежные стажировки совместно с партнерами по направлению «Мультикультурное лингвистическое интеграционное образование» для специалистов различных профилей: педагогические и управленческие кадры международных полилингвальных детских садов; социально-педагогические работники интеркультурной коммуникации; тьюторы детских образовательных центров, сопровождающие многоязычие; проектные менеджеры интеркультурной педагогики; педагогические психологи; научные руководители интернациональных языковых школ, директора и учителя школ с углубленным изучением иностранных языков; преподаватели русского языка как неродного, иностранного; студенты, магистранты и докторанты институтов языка и коммуникаций; авторы изданий билингвальной литературы для детей; слушатели факультетов профессиональной переподготовки по направлению «Международное образование» [2].

Австрийские специалисты в области последипломного образования совместно с коллегами из Финляндии, Германии и др., имеют опыт проведения зарубежных стажировок совместно с партнерами из России по тематическим направлениям. Одним из партнеров выступает сеть билингвальных детских садов «Бала-Сити» (РФ, Татарстан), а также методические объединения школьных психологов в многочисленных городах Российской Федерации.

Участники тематической стажировки имеют возможность развивать свои профессиональные компетенции, осуществлять взаимодействие и кооперацию с австрийскими коллегами; осваивать креативные механизмы, способствующие улучшению индивидуального качества профессиональной жизни, восстанавливать экопсихологические показатели индивидуальной ресурсности; приобщаться к европейским прикладным экологическим психологическим технологиям качества жизни; улучшать коммуникацию в новой языковой среде, формировать новые навыки работы в международных командах [7].

Одной из партнерских организаций RBSPrivatinstitutzurFörderungderintellektuellenEntwicklung в Австрии является сеть мультикультурных детских садов MULTIKA (Multikultur-Linguistik-Integration-Kinderbetreung-Ausbildung) в г. Вена. По мнению основателей сети, наилучшим австрийским вариантом на сегодняшний день является многоязычный детский сад, в частности, немецко-русско-английский или с любым сочетанием трех языков в зависимости от региона страны или района конкретного города.

Первый детский сад MULTIKA с программой развития двуязычия (немецкий − английский) и поддержкой родного языка мигрантов (сербский и русский) был открыт 7 сентября 2009 года совместными усилиями двух австрийских участников проекта «LIGHT» в 17-м районе города Вены. Выбор языковой комбинации был сделан на основании рекомендаций районного магистрата и с учетом специфики национального состава данного района города.

Второй детский сад открылся в октябре 2009 года в 3-м районе города Вены (этот район Вены называют дипломатическим, т.к. на его территории располагаются посольства многих стран), третий (в 17-м районе Вены) − в январе 2010 года с сочетанием языков немецкий, русский и английский.

На сегодняшний день общество MULTIKA управляет 8 частными детскими садами для детей в возрасте от 1 до 6 лет, представлено в Вене в 5 районах и предполагает дальнейшее развитие сети. В детских садах MULTIKA изучаются немецкий, русский и английский языки на уровне родного. В основе педагогики MULTIKA лежит принцип «естественного двуязычия», то есть обучения языкам в естественной для детей игровой форме с опытными преподавателями – носителями языка [1]. Педагогическая концепция мультикультурных детских садов MULTIKA высоко востребована жителями Вены.

Одним из партнеров RBS Privatinstitutzur Förderungderintellektuellen Entwicklung в России является Австрийский центр культуры, образования и науки, который был открыт 17 февраля 2013 года в Восточной экономико-юридической гуманитарной академии (Академии ВЭГУ, Россия, Уфа). Однако деятельность активной группы, которая впоследствии составила команду сотрудников Центра, была известна специалистам культуры и образования России с 2002 года.

Для развития системы интеграционного образования командой сотрудников Австрийского центра культуры, образования и науки в сотрудничестве с европейскими коллегами были проведены различные мероприятия.

Так, в 2009 году организованы встречи министра образования и науки Республики Татарстан, ректора Казанского Федерального университета, ректора Саратовского государственного технического университета с известным деятелем науки Австрии, ректором Университета им. З.Фрейда мульти профессором Притцем А.

В 2010 и 2011 годах были проведены 1-ая и 2-ая Зимние научные школы «Западноевропейская и восточноевропейская концепции преподавания психологии: диалог культур или конфликт эпохи?» для практических психологов, преподавателей психологии высших и средних учебных заведений профессионального образования Российской Федерации.

В 2011 году были организованы встречи культур атташе посольства Австрии в Москве г-на Мратца с министром культуры Республики Татарстан Валеевой З.Р., директором Государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника «Казанский Кремль» Хайрутдиновым Р.Р. и другими культурными деятелями Республики Татарстан, а также организована и проведена фотовыставка «Траектория солнца» в Государственном музее изобразительных искусств Республики Татарстан с участием австрийских фотографов.

В 2011 году была организована встреча заместителя директора по выставочной деятельности Государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника «Казанский Кремль» с заместителем директора Венского государственного музея естественной истории, руководителем летних программ Детского музея «ZOOM» (Австрия, Вена); подготовлена фотовыставка «Я фотографирую Австрию. Что я вижу?» с участием татарстанских и австрийских фотографов совместно с Государственным историко-архитектурным и художественным музеем-заповедником «Казанский Кремль».

В 2014 году проведены такие мероприятия, как: воркшоп о педагогической системе воспитания в семье последнего Императора России Николая II и Алисы Дарштайнер (в православии Александры Федоровны Романовой) в Венском Государственном Университете; благотворительный детский праздник «Небесные крендели» для детей-билингвов из семей соотечественников, проживающих в Австрии, совместно с Обществом мультикультурального лингвистического интеграционного образования MULTIKA; съемка документального фильма об австрийском дипломате графе Карле Чернин фон Худенитц и его семье для Международной научно-практической конференции «Первая мировая война и исторические судьбы России» (к 100-летию Первой мировой войны) (Академия ВЭГУ);

организована встреча практических психологов Республики Тыва с руководителем психологического отделения Зальцбургской вальдорфской школы, визит проректора по международной работе Академии ВЭГУ в Университет им. З.Фрейда и Российский центр науки и культуры в Австрии, визит вице-президента Союза Дизайнеров России профессора Михайлова С.М. с коллегами в архитектурно-средовой образовательный комплекс для детей дошкольного и школьного возраста г. Зальцбурга и др.

В процессе развития многоязычия в Австрии также активно участвуют различные государственные (официальные) и общественные организации, с которыми RBSPrivatinstitutzurFörderungderintellektuellenEntwicklung активно сотрудничает.

Так, 13 ноября 2013 года в Посольстве Российской Федерации в Австрии успешно прошла церемония презентации учебника по подготовке к сдаче экзамена русского языка как иностранного («Бауер Ф., Колесник-Айгентлер М.: Готовимся к сдаче экзамена на аттестат по русскому языку. Тесты и задания для подготовки к новым выпускным экзаменам. – Eisenstadt 2013»). Посол РФ в Австрии господин Нечаев Ю.С. в своей речи на открытии церемонии презентации учебника для австрийских школьников обратил внимание на значение институциональных форм взаимодействия, в направлении реализации проектов многоязычия, интеграционного образования, научных исследований в области лингвистики, славистики и педагогики. Также была подчеркнута важная роль российско-австрийских отношений в области науки, образования и культуры.

Российский центр науки и культуры в Вене является Представительством Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному и гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество) в Австрии. На протяжении десятилетий центр является одним из самых популярных мест для встреч и общения соотечественников, проживающих в Австрии, а также австрийцев, интересующихся культурой России и русским языком. Для гостей центра регулярно организуются различные мероприятия, посвященные русской культуре: творческие вечера и встречи с артистами, художественные и книжные выставки, фотовыставки, концерты, спектакли, презентации, конференции, семинары, «круглые столы». Центр располагает библиотекой, фонды которой насчитывают около 20 тыс. книг с большим выбором русской классической и современной литературы, российских газет и журналов, и видеотекой с несколькими сотнями известных советских и российских художественных и документальных фильмов. При Центре работают курсы русского и немецкого языков, по окончании которых можно получить международные сертификаты: русский язык – Международный сертификат Торгово-промышленной палаты Российской Федерации и Государственного института русского языка им. Пушкина (Москва), «TELC» (The European Language Certificates), инемецкий язык. При Центре на постоянной основе работают различные студии и клубы по интересам для детей и взрослых, творческие, музыкальные и хореографические коллективы.

Необходимо добавить, что важную роль в развитии интеграционных процессов в образовании Австрии играют общественные организации, осуществляющие функцию общественной дипломатии. Например, Ассоциация выпускников вузов России и других стран бывшего СССР, проживающих в Австрии, Общество дружбы и сотрудничества с Австрией.

Подводя итоги, отметим, что на сегодняшний день проблему многоязычия нельзя считать до конца разрешенной. Однако данная статья может служить материалом к изучению имеющегося европейского опыта по психологическому и социально-педагогическому сопровождению многоязычия с целью его развития без вытеснения или замены одного из языков другим, сохраняя культурную и образовательную ценность самого феномена многоязычия.

Литература
Baumgartner A. The Austrian way to multilingualism / LIGHT: Languale for Integration and Global Human Tolerance / V.DeWall // Education und Culture DG, 2010.
Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union // OJC 207, 12.8.1995. P. 17.
Riabov O. Erfolgfaktoren fuer einen Tranferprojekt (Weiterbildung)// Finalkonferenze des Projekts EDUPLAN, -26 Juni 2012. –Muenchen.
Баумгартнер А., Сибгатуллина И.Ф., Рябов О.Р., Теряева С.А. Динамическая «архитектура» австрийского интеграционного образования. - Вестник ВЭГУ. – 2015. – № 2(76). – С. 170 -181.
Любанец И.И., Петрунина О.Н. Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков на современном этапе // Nauka-rastudent.ru. – 2014. – No. 5 (05-2014) / [Электронный ресурс] Режим доступа. - URL: http://nauka-rastudent.ru/5/1355/
Сибгатуллина И.Ф. Трансфер проекта «Обучающийся регион – обучающееся сообщество» в Российской Федерации / И.Ф. Сибгатуллина, Е.Г. Скобельцына // Казанский педагогический журнал, 2013. --− № 2. − С. 75-82.

Токарева А.А.
г. Воронеж
ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической
поддержки и развития детей»
tockarevaanuta@yandex.ru

«Использование арт-терапевтических техник в работе с детьми, получившими психические травмы в результате насилия»

Сексуальное насилие нередко вызывает тяжелые, сохраняющиеся длительное время психические и поведенческие нарушения. К сожалению, дети являются наиболее виктимной категорией и часто становятся жертвами сексуального насилия. Насилие крайне негативно влияет на эмоциональное благополучие ребенка и ведет к психогенному развитию личности, что проявляется в многочисленных патологических симптомах, эмоциональных и поведенческих нарушениях — тревога и страх потери, агрессивность, склонность к саморазрушающему поведению, криминализация с включением в делинквентные группы.

Общими характеристиками психологических особенностей детей, пострадавших от насилия, является:
потеря доверия к миру (потеря чувства, что мир - безопасное и справедливое место);
потеря доверия к взрослым, что приводит к трудностям формирования отношений;
выраженное внутреннее напряжение;
легко возникающий страх повторения психотравмирующей ситуации;
растерянность;
большое количество негативных эмоций;
потеря позитивной перспективы будущего.

Все эти проблемы приводят к нарушениям адаптации ребенка в семье, школе, возникновению трудностей во взаимоотношениях со сверстниками, дезадаптивному поведению, компенсирующему тяжелые эмоциональные переживания.

Работа с детьми, пострадавшими от сексуального насилия требует специальных знаний, умений и навыков и прежде, чем приступать к оказанию психологической помощи, специалисту необходимо помнить о том, что процесс формирования отношений с ребенком, пострадавшим от насилия, имеет определенную динамику:

основные усилия должны быть направлены на формирование у ребенка чувства безопасности во взаимодействии (проявление позитивного отношения, внимание к его переживаниям и потребностям, снижение тревожности за счет того, что специалист объясняет весь процесс взаимодействия. Работа должна быть регулярной и постоянной (в противовес картины мира ребенка с непостоянствами, нестабильностью, ненадежностью).

После установления доверительных отношений ребенок может начать проверять их, проявляя гнев, агрессию, другие негативные реакции и ожидая отрицательного отношения к себе. Важно дать понять ребенку, что как бы он не поступал, его не отвергнут, но и не допустят насильственных действий. Обсуждение таких моментов позволяет сформировать более позитивные ожидания и достичь изменений в общении ребенка с окружающими.

После проведения диагностических процедур ребенок может воспринять прекращение работы как подтверждение того, что его рано или поздно бросят. Психологу необходимо убедить ребенка в том, что это только завершение очередного этапа работы и того, что он достиг каких-либо успехов, а не тем, что он как-то неправильно ведет себя.

Специалисту необходимо помнить то, что дети могут не иметь достаточного запаса слов для выражения своих переживаний, поэтому необходимо помочь ребенку обучиться распознаванию эмоций. Психолог может сам называть их.

Использование в работе психолога по оказанию психологической помощи техник рисования на прозрачном мольберте дает наиболее быстрый терапевтический эффект. Применение данных техник не имеет противопоказаний, оно эффективно для работы с различными возрастными группами. Кроме того, это мягкий, корректный метод в работе по оказанию психологической помощи детям, пострадавшим от насилия, потому что в данном случае работают принципы изобразительных техник:

простота, доступность (создается безопасное пространство);

интерес и привлекательность (мотивируется деятельность);

необычность (снижается контроль сознания, и ребенок не чувствует скованности);

новые визуальные и тактильные ощущения;

долговременность процесса (есть возможность исправлять ошибки);

особенности результата;

отсутствие разочарования от безысходности;

возможность выхода за границы рисунка;

ощущение защищенности (ребенок находится за экраном);

и самое главное - совместное творчество (поддержка).

В отличие от рисования на бумаге, стекло дарит новые визуальные и тактильные ощущения. Также ребенка увлекает сам процесс рисования.

Рисовать на стекле можно красками, фломастерами, мелками, но лучше всего подходит гуашь, в том числе и пальчиковая, она мягко скользит по стеклу, можно размазывать ее кистью и пальцами.

Большая по сравнению с листом бумаги поверхность стекла дает большой размах для фантазии. Пространство увеличивается за счет вытекания краски за пределы стекла.

Из-за того, что краска не впитывается, под ней всегда просвечивается прозрачная основа, благодаря чему изображение воспринимается как легкое и в процессе рисования можно стереть рисунок мокрой губкой, нарисовать новый и опять стереть его. Именно этот прием позволяет ребенку почувствовать возможность изменения ситуации, принятия самостоятельного решения. Ребенок понимает, что он имеет право на ошибку и исправление этой ошибки.

Успешность работы с детьми, пострадавшими от насилия, зависит от условий подбора техники и приемов создания изображений, кроме этого изобразительная техника мотивирует деятельность, дети получают необычный опыт и свободу самовыражения.

Работу можно проводить индивидуально или вместе с родителями. Индивидуальное рисование помогает преодолеть негативизм по отношению к себе, снизить уровень

эмоционального напряжения, корректировать тревожность, страхи. Упражнения с родителями учат общению, умению отстаивать свое мнение и учитывать мнение других, когда в процессе рисования дети могут дополнять рисунок, расположенный на противоположной стороне прозрачного мольберта.

Ощущение безопасности формируется за счет того, что участников разделяет прозрачный экран мольберта, а это очень важно для ребенка, пострадавшего от сексуального насилия.

В процессе проведения игровых арт-упражнений необходимо подвести ребенка к осознанию проблемы, возникшей в его жизни, к необходимости изменений и создать план дальнейших совместных действий.

Список литературы:

Алексеева И.А., Новосельский И.Г. //Реабилитационная работа с детьми, пережившими травму. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2013.

Махнач А.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. //Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: Практическое руководство. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

Форопонова А.А.
г. Курск
Курский государственный университет,
annie0608@yandex.ru

Социально-психологические условия формирования образа будущего у иностранных студентов, обучающихся в российских вузах

Процесс интернационализации высшего образования в настоящее время становится все более масштабным и одновременно сопряжен с большим числом разноплановых проблем. В этой связи проблема повышения качества образования в зависимости от адаптации иностранных студентов к незнакомой стране со всеми ее культурными и социальными особенностями является особенно актуальной. В исследованиях отечественных и зарубежных авторов Гапонова С.А., Степашова Н.С., Фоминой Т.К., Banks J., Shade J. [2; 7; 9; 12; 13] и др. отмечается, что при вхождении в новую культурную среду у ряда иностранных студентов возникает четко выраженная дезориентация, получившая название «культурный шок». Среди условий, способных вызывать «культурный шок» и психологическую нестабильность, называются как учебные ситуации (новый язык, новые методы обучения, незнакомая система оценок, напряженный характер учебы), так и социальные и социально-психологические факторы (плохие взаимоотношения с сокурсниками и соотечественниками, местным населением).

В работах по психологии высшей школы Дьяченко М.И., Кандыбовича Л.А., Кандыбовича С.Л. [3], Гайдар К.М. [1] и др. обсуждается проблема о том, что значительными потенциальными возможностями для самореализации и самоутверждения студентов обладает студенческая группа как личностно и деятельностно самая близкая для них социальная организация.

Отмечается, что среди факторов, способствующих формированию у студентов положительных мотивов к учению выделяются как личностные – осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости материала; эмоциональная форма изложения материала; так и социально-психологические – психологическая зрелость студенческой группы: наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в ней.

В социально-психологических исследованиях Woolley A., Chabris C., Pentland A., Yashmi N. [14] установлено, что существует коллективный интеллект как способность малой группы совместно решать различные задачи. Успешность группового решения не очень сильно зависит как от среднего, так и от максимального значения интеллекта, а главную роль здесь играет «социальная сензитивность» членов группы, т.е. эмоциональный интеллект.

В работах Петровского А.В., Уманского Л.И., Чернышева А.С., Журавлева А.Л. [6; 8; 11; 4] и др. одним из ведущих социально-психологических свойств малой группы является ее психологическая общность. Основными критериями последней выступают явления сходства, общности индивидов, входящих в малую группу (общность мотивов, целей, ценностных ориентаций и социальных установок); идентификация индивидов со своей группой (осознание принадлежности к данной группе, единства с ней – чувство «мы»); осознание членами группы имеющегося сходства, общности входящих в нее индивидов и отличий (в том числе психологических) своей группы от других; наличие социально-психологических характеристик, присущих группе в целом (а не характеризующих отдельных индивидов), – совместимости, сработанности, организованности, сплоченности, социально-психологического климата и др.

Малым группам присуща ролевая структура, включающая совокупность связей и отношений между индивидами, раскрывающая распределение между ними групповых ролей как типичных способов поведения, приписываемых, ожидаемых и реализуемых участниками группы. Для обеспечения эффективности взаимодействия в группе необходимы роли, связанные с решением задач, а также роли по оказанию поддержки другим членам группы. Например, при анализе группового решения задач актуализируются роли «генераторов идей», «экспертов», «критиков», «организаторов», «мотиваторов» и т.д. Изучение ролевых функций группы может помочь выявить ролевые функции ее членов и степень их реализации как условия эффективности функционирования группы.

В соответствии с вышеуказанным целью исследования стало определение влияния социально-психологических качеств студенческой группы на социально-ценные и личностно значимые аспекты успешности учебной деятельности иностранных студентов в российских вузах.

Согласно рабочей гипотезе допускалось, что личностные аспекты успешности учебной деятельности иностранных студентов: состояние социального самочувствия в новой образовательной среде, личностное самоопределение, – опосредуются следующими социально-психологическими факторами:

а) состоянием деловых, творческих и нравственных качеств группы и направленности ее активности;

б) приобретением группой статуса субъекта психологической помощи своим участникам и реализацией этой помощи, выступающей механизмом повышения успешности учебной деятельности иностранных студентов;

в) установками студентов на принятие норм и ценностей группы [10].

Исследовались группы иностранных студентов из стран юго-восточной Азии и Африки, Китая, Индии, Ирака, Замбии, Ливана, Кении, Омана, Шри-Ланки, а также из Австрии, Канады, Германии, обучающиеся на 1-3 курсах лечебного факультета Курского государственного медицинского университета (15 групп, 164 человека) и при кафедре русского языка для иностранных студентов Курского государственного университета (14 групп, 172 человека) и для сравнения изучено 8 групп (147 человек) российских студентов факультета педагогики и психологии Курского госуниверситета.

Экспериментальная работа проводилась с 13 группами (158 человек), которые, согласно разработанной автором программе, включались в качестве субъектов совместной деятельности в социальные организации разного уровня (факультет, университет, город).

В ходе эмпирического изучения установлены различия студенческих групп по состоянию психологических качеств, что дает возможность провести классификацию данных групп по аналогии с типологией групп в теории Л.И. Уманского в зависимости от уровня их социально-психологической зрелости – высокоразвитые группы (коллективы), близкие к высокоразвитым группам – группы-автономии (вышесредний уровень); достаточно развитые (средний уровень) – кооперации и недостаточно развитые – ассоциации [8]. В зависимости от уровня развития групп определяется состояние личностных особенностей, влияющих на учебную деятельность с одной стороны, и формирование установки на группу как субъект помощи с другой стороны.

С первых месяцев обучения у иностранных студентов формируется установка на группу как субъект психологической помощи в преодолении «культурного шока».

Структура включает следующие компоненты: психоэмоциональную поддержку; стимулирование ответственного отношения к учебе; консультативную помощь индивидам в усвоении трудных разделов и тем; обеспечение учебно-методическими материалами.

Значимость каждого компонента в общей структуре по-разному представлена в полярных группах в зависимости от уровня их развития, особенно заметно для групп высокого и нижесреднего уровня.

Приоритет компонента «Стимулирование ответственного отношения к учебе» в группах высокого развития отражает сложившееся групповое сознание относительно принятия учебно-профессиональных мотивов и целей как ведущей личностно значимой и социально значимой ценности.

В итоге благоприятная деловая атмосферы в группе обеспечивает эффективность консультативной помощи, одновременно снижается необходимость психоэмоциональной поддержки, т.к. первые два компонента служат увеличению успехов в учебе и снижают неудачи, приносящие психотравмирующие переживания.

Достаточно выражена установка группы на взаимообогащение различными методическими материалами, диапазон разнообразия которых в настоящее время настолько богат, что индивидуальные находки эффективных методических средств становятся весьма полезными для остальных членов группы.

В группах нижесреднего уровня ведущим является компонент «Консультативная помощь», что можно объяснить не сложившимся групповым сознанием относительно принятия учебно-профессиональных целей и, вследствие этого, возрастает роль индивидуальной взаимопомощи. Снижение групповой мотивации к учебе приводит к недостаточному усвоению учебного материала у бóльшего числа студентов и, как следствие, – необходимость более частого обращения за помощью.

Тенденции более выраженных неудач в учебе в таких группах сопряжены с большим числом психотравм, что потенциально повышает потребность в психоэмоциональной поддержке.

Ослабление компонента «Стимулирование группой ответственного отношения к учебе» своих участников в группах данной категории можно объяснить выводами А.Л. Журавлева о специфике ценностей в молодежных группах. Согласно выводам А.Л. Журавлева, члены молодежных групп могут ради сохранения принятых эмоциональных связей ослаблять деловые отношения, что приводит к смещению основных, в данном случае, учебных целей, ради которых создаются группы, на цели второстепенные – удовлетворение теплыми приятельскими отношениями [4]. Вышеуказанные социально-психологические процессы в группах опосредуют состояние ряда значимых личностных качеств иностранных студентов.

Так, выявлены особенности устойчивости профессионального выбора и личностного самоопределения студентов разного этноса. Показатели устойчивости профессионального выбора не очень высокие – в пределах 50%, – у студентов всех этносов, кроме студентов из Юго-Восточной Азии, где показатель достигает более 70%. Мы объясняем это

«плавающим» характером профессии, т.е. возможностью ее замены в современных высокоразвитых странах и сохранением стабильности в выбранной профессии в развивающихся странах.

Для иностранных студентов, особенно из западноевропейской культуры, присуща прагматическая ориентация, которая проявляется в концентрации мотивации вокруг небольшого числа мотивов смешанного типа и игнорирование (пропуске) других мотивов. Так, у студентов-западноевропейцев используется только 56% из 16 мотивов, студентов-китайцев – 68%, студентов из Индии, Африки, Южной Америки – 81%.

Установлена достаточно развернутая, органически связанная с задачами профессиональной подготовки, структура образа будущего как степень осознания иностранными студентами отдаленных целей обучения в рамках личностного успеха и профессионального карьерного роста в недалеком будущем: через 5-10 лет после окончания вуза.

Среди наиболее значимых проявлений личности в недалеком будущем, в принципе, отражены основные личностные и профессиональные потенциалы, которые закладываются в вузе, поэтому установки на степень их осознания и принятия можно рассматривать как детерминацию успешного обучения.

В структуре «образа будущего» ведущая роль отводится готовности сохранить выбранную профессию в будущей профессиональной деятельности. Этот компонент занимает по выраженности первое место в представлениях студентов всех типов групп.

На второе место согласованно выдвигается установка на продвижение в карьере в профессиональной деятельности и тоже в группах всех уровней развития. Иностранные студенты не просто видят себя специалистами по избранной профессии, но заслуженными, признанными в обществе профессионалами. Об этом красноречиво свидетельствуют высказывания типа: «… Я – лучший доктор в моей стране, … талантливый специалист, … успешный в выбранной мной карьере, … один из лучших хирургов в стране» и т.д. Такая ориентация характерна для значительной части студентов: от 37,7% до 57% в разных группах.

Анализируя состояние структуры образа будущего в представлениях студентов из групп разного уровня развития, следует отметить, что влияние «эффекта группы» на феномен сбалансированно.

Мы объясняем это положение более сильным влиянием на социальные представления студентов о конечных целях образования по сравнению с группой ряда макросоциальных факторов – общественного сознания, рекламы и др. Можно считать, что полученные нами результаты согласуются с выводами Б.Д. Парыгина о непосредственном влиянии некоторых социальных институтов на личность по сравнению с групповым влиянием [5].

Однако, по таким значимым позициям, как оказание психологической помощи студентам, – группа приобретает статус субъекта психологической помощи с достаточно продуктивной структурой.

Значимость каждого компонента в общей структуре по-разному представлена в полярных группах в зависимости от уровня их развития, особенно заметно для групп высокого и нижесреднего уровня.

Приоритет компонента «Стимулирование ответственного отношения к учебе» в группах высокого развития отражает сложившееся групповое сознание относительно принятия учебно-профессиональных мотивов и целей как ведущей личностно значимой и социально значимой ценности.

В итоге благоприятная деловая атмосферы в группе обеспечивает эффективность консультативной помощи, одновременно снижается необходимость психоэмоциональной поддержки, т.к. первые два компонента служат увеличению успехов в учебе и снижают неудачи, приносящие психотравмирующие переживания.

Достаточно выражена установка группы на взаимообогащение различными методическими материалами, диапазон разнообразия которых в настоящее время настолько богат, что индивидуальные находки эффективных методических средств становятся весьма

полезными для остальных членов группы.

Вышеуказанное подтверждает наше гипотетическое положение о формировании у студентов ценностно-смыслового отношения к группе в форме следующих установок: а) стремление реализовать личностный потенциал в основном в своей группе; б) принятие норм и ценностей группы; в) представление об идеальной группе.

Выявлены социально-психологические механизмы продуктивного взаимодействия иностранных студентов и академической группы (установки на группу как субъект психологической помощи, готовность к самореализации в группе, функционал групповой психологической поддержки), влияющие на успешность их учебы.

Литература

Гайдар К.М. Социально-психологическая концепция группового субъекта: монография / К.М. Гайдар. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. 396 с.

Гапонов С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С.А. Гапонов // Психол. журн. 1994. Т. 15, №3. С. 131–135.

Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. Минск: Харвест, 2006. 416 с.

Журавлев А.Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования / А.Л. Журавлев // Совестная деятельность: методология, теория, практика. М.: Наука, 1988. С. 19–36.

Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. 259 с.

Петровский А.В. Теория деятельностногоопосредования и проблема лидерства / А.В. Петровский // Вопр. психологии. 1980. № 2. С. 29–41.

Степашов Н.С. Воспитательное пространство вуза / Н.С. Степашов // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 120–124.

Уманский Л.И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: Избр. труды / Л.И. Уманский. Кострома: Костром. гос. ун-т, 2001. 208 с.

Фомина Т.К. Становление личностного опыта студента-иностранца в процессе коммуникации / Т.К. Фомина // Философские, психологические и социально-экономические проблемы современного высшего образования. Ставрополь: СКГТУ, 2000. С. 111–114.

Форопонова А.А. Субъектные свойства группы как фактор социального самоопределения иностранных студентов / А.А. Форопонова // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2013. Т. 2. С. 301–304.

Чернышев А.С. Организованность и лидерство в молодежных группах: теория, эксперимент, практика: Избранные труды / А.С. Чернышев. Курск: Курск. гос. ун-т, 2006. 244 с.

Banks J.A. Multicultural education: Issues and perspectives (2nd ed.) / J.A. Banks & C.A. Banks. Boston: Allyn & Bacon, 1993.

Shade B.J. Cultural influences on learning: Teaching implications / B.J. Shade & C.A. New // Multicultural Education / eds. by J.A. Banks, C.A. McGee Banks (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon. 1993.

Woolley A. Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups / A. Woolley, C. Chabris, A. Pentland, N. Yashmi, T. Malone // Science. 2010. Vol. 330. P. 686 –688.

Халикова Л.Р.
к.п.н., доцент, г. Уфа
ГАОУ ДПО Институт развития
образования РБ

Проблемы психологического сопровождения подрастающего поколения в современных условиях

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечено, что критерием общественного прогресса выступает развитие человеческого потенциала. Очевидно, что экономическое, социальное и духовно-нравственное состояние общества определяется и будет определяться молодым поколением, которой предстоит решить задачу перехода на новый уровень развития социальных и экономических отношений.

Важным фактором, требующим учета и изучения, выступает сама переходность современной эпохи, которая ставит нас в сложную ситуацию. Это требует серьезной модернизации исторически изжившей себя системы образования - пересмотра всех её составных частей – целей, принципов, содержания, технологий, критериев оценки качества и эффективности, направленных на творческую самореализацию растущего человека, формирование его как личности, адаптированной к постоянным изменениям в развитии общества. В этих условиях актуализируются и задачи совершенствования системы психологического сопровождения подрастающего поколения с учетом современных тенденций развития общества и особенностей современного детства.

Задачами психологической службы образования являются:

содействие полноценному личностному и интеллектуальному развитию детей на каждом возрастном этапе;

обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку на основе его психолого-педагогического изучения;

профилактика и преодоление отклонений в интеллектуальном и личностном развитии детей (Р.В. Овчарова).

При переходе к новой информационной культуре, которая отличается такими чертами, как глобализация, поликультурность, динамичность и нестабильность, изменилась и социально-психологическая сфера человека, в том числе ребенка. Проблема детства, приобретает сегодня особую значимость.

Как отмечает А.Б. Манзуров, в условиях информатизации детского сообщества мы имеем следующие проблемы и задачи:

изменение и сдвиг возрастных границ кризисов детства;

появление психологических новообразований и неизвестных истории культуры механизмов социализации;

кризис современной семьи и демографический кризис;

детоцентризм в семье при одновременном снижении ценности детства в обществе;

деформация внутрисемейных отношений, проявляющаяся во взаимоотчуждении детей и родителей;

засилье телевизионной, компьютерной техники в семье, эмоционально-психологический дискомфорт и переживание одиночества.

Д.И. Фельдштейнставит вопрос о необходимости всестороннего научного изучения и осмысления тех перемен, которые в последние десятилетия произошли в социальной и информационной среде существования человека и прежде всего детства. Ученый отмечает, что в современном обществе четко проявляются реальные изменения современного ребенка. Например, тревогу вызывает нежелание значительной части сегодняшних школьников учиться. Активизация на подростковом этапе онтогенеза процесса общения и возросшая

потребность предъявить себя миру блокируются отсутствием соответствующих структур, адекватных потребностям и возможностям растущего человека. Неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение живого, тактильного общения детей. Рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности. Все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности.

Вышесказанное подтверждается и исследованиями на региональном уровне. Так, например, исследование проведенное кафедрой психологии ИРО РБ среди педагогов- психологов показало, что чаще всего родители к психологу обращаются по проблемам детско-родительских взаимоотношений, конфликтов с детьми (26,2%), эмоциональной сферы детей (26%), трудностей в учебе, нежелания детей ходить в школу, низкой учебной успеваемости (20%).

На вопрос: «По каким вопросам чаще всего обращаются за психологической помощью дети?» первую тройку доминирующих ответов составили следующие:

1	**Взаимоотношения со сверстниками, проблемы общения**	**30,6%**
2	**Проблемы эмоциональной сферы (страхи, одиночество, стресс, застенчивость, неуверенность)**	**15,3%**
3	**Детско-родительские проблемы, конфликты**	**14%**

Полученные результаты указывают на проблемные области в психическом и личностном становлении учащихся. Прежде всего, это связано с развитием навыков общения, способов разрешения конфликтов, что требует введения в школах новых форм работы с детьми, в частности организации «служб примирения», развития института школьной медиации. Не может не волновать рост проблем в области эмоциональной сферы детей. Формирование базовых навыков эмоциональной саморегуляции детей, владение способами конструктивного выхода из кризисных ситуаций – ключевая задача современной психологической службы и школы в целом.

Учителя к психологу чаще всего обращаются по таким вопросам (приведены 5 популярных ответов):

Трудности в учебе, низкая учебная мотивация, неуспеваемость
Трудные дети, проблемы с поведением
Проблемы эмоциональной сферы учащихся
Взаимоотношения с учащимися, конфликты
Трудный класс, конфликтные отношения в классе, вопросы сплочения ученического коллектива

Результаты ответов, кроме ранее выделенного проблемного поля – трудные дети, проблемы эмоциональной сферы детей и детско-родительских отношений – свидетельствуют об актуальности задачи обеспечения успешности обучения со стороны педагогов. Среди учеников, обращающихся к психологу по проблемам трудностей в учебе, нежелания ходить в школу - только 3,5%, что указывает на недостаточно незрелую позицию школьников. В связи с этим в решении данного вопроса педагоги и обучающиеся нуждаются в психологической помощи.

Одна из острейших проблем современного российского общества – проблема аутоагрессивного поведения и суицидов, особенно среди подростков и молодежи. Сегодня в России наблюдается рост детского суицида. РФ занимает 1-е место по кол-ву суицида среди

детей и подростков в Европе. За последние годы кол-во суицидов и рисков суицида увеличилось на 35-37%. Статистика отмечает рост числа детско-юношеского суицида. В России 19-20 случаев на 100 тыс. подростков. Это в 3 раза больше чем мировой показатель. К сожаленью Республика Башкортостан в числе лидирующих регионов по данному критерию.

Профилактика суицидальных рисков – одна из актуальных задач психологической службы образования. Специалисты выделяют следующие основные зафиксированные мотивы суицидов: конфликты с родителями, проблемы в семье; неразделенная любовь; нарушение межличностных отношений со сверстниками, отвержение сверстниками; смерть любимого или значимого человека, разрыв отношений с ним; проблемы с дисциплиной или законом; разочарование успехами в школе или неудачи в обучении; длительное пребывание в роли жертвы; высокие требования в школе к итоговым результатам обучения (экзаменам); финансовые проблемы; подростковая беременность; частая смена учебного заведения.

Профилактическая работа с обучающимися по предотвращению суицидальных рисков включает: 1) развитие навыков общения в целом; 2) оптимизацию личностной сферы; 3) развитие навыков эмоциональной и волевой саморегуляции; 4) формирование эффективных жизненных стратегий.

Ежегодная кампания ЕГЭ показывает, что именно психологическая составляющая, а в частности реакция на экзаменационный стресс во многом определяет результат. Поэтому необходимо системно и планомерно психологически сопровождать данный процесс на всех этапах.

Решение этих серьезных задач должна быть реализована через повышение общей психологической грамотности всех субъектов образования, в том числе родителей. Следует особо подчеркнуть, что в связи введением и реализацией новых образовательных стандартов произошла психологизация образования. В то же время исследование учителей республики показало недостаточный уровень развития психологической компетентности педагогов. Работа в этом ключе выступает одним из основных линий в деятельности педагога-психолога на новом витке развития образования.

Как отмечает А.Г. Асмолов, нынешний век наиболее правильно назвать информационным. Совсем недавно появилась еще одна характеристика – сетевое столетие. Сегодняшние дети – дети сетевого столетия, приобщающиеся к информационной социализации. В связи с этим важнейшим активно психологически воздействующим фактором развития детства является изменение жизненного пространства, в которое сегодня вступает ребенок, начиная с младенческого возраста. Сегодня Интернет объективно во всё большей степени «охватывает», прежде всего, растущих людей. 93% (!) подростков постоянно не просто пользуются, но, по сути, живут посредством Интернета.

По мнению профессора факультета психологии МГУ им. Ломоносова Г.Солдатовой, дети, рождённые в эпоху технологий и Интернета, – другие. Изменения претерпели даже их высшие психические функции. В частности, «цифровые аборигены» запоминают не столько содержание источника информации, сколько путь к нему. Память становится неглубокой и короткой. А мышление – клиповым, предполагающим переработку информации короткими порциями. Фактически мы переживаем сегодня важнейший момент в нашей интеллектуальной истории – момент перехода от одной модели мышления – линейной, к другой – сетевой, построенной на визуальных образах. В связи с этим мы должны понимать, что образование должно быть построено на визуальных образах, необходимо давать информацию определенными порциями.

Концентрировать внимание на чём-то одном современным детям тоже тяжелее, чем взрослым. Менее телесным становится восприятие мира вплоть до притупления некоторых чувств, например запахов или звуков, и боязни прикосновений.

Есть, однако, у «цифровых аборигенов» и преимущества перед «иммигрантами». В частности, это касается феномена многозадачности: современные дети легко делают несколько дел одновременно. Положительно влияет Интернет и на желание творить:

«цифровые аборигены» активно разрабатывают сайты, делают фильмы, создают в онлайн-играх целые миры. Поскольку в Сети не существует такой вещи, как внешность, возможность подружиться получают сегодня даже те дети, которым трудно общаться лично.

Взгляд на проблему влияния Сети на подрастающее поколение не может быть однозначным, отмечает Г. Солдатова. Согласно одним исследованиям, компьютер и игры могут вызвать зависимость, особенно у слабовольных личностей: последним очень сложно покинуть виртуальный мир. Другие исследования, напротив, подтверждают положительное влияние некоторых игр на развитие личности.

Исходя из этого, можно сказать, если мы видим что-то необычное в детях – надо задуматься: не является ли это обычным для современности. Все это характеризует Поколение Z (синоним термина цифровой человек), о котором чаще всего говорят современные исследователи. А.М. Кондаков, например, говорит о появлении такой идентичности личности ребенка, как сетевая. Интернет – это новый образ жизни наших детей. И в этих условиях одна из важных психолого-педагогических задач – это формирование в ребенке норм и правил существования его в сети Интернет, развитие его информационно-коммуникативной культуры. Только так можно минимизировать риски Интернет-ресурсов.

Итак, современный человек сотворил эти инструменты, открывшие границы нового социокультурного пространства, но он должен научиться пользоваться ими во благо, разумеется, при активном уча-стии психолого-педагогической сферы деятельности.

Изменения в социально-психологической сфере подрастающего поколения выдвигают новые требования к деятельности педагога-психолога. По мнению президента Федерации психологов образовании России В.В. Рубцова, основные проблемы психологической службы образования на сегодняшний день заключаются в следующем:

Отсутствие четко заданных целей профессиональной деятельности педагога-психолога в общеобразовательных организациях, регламентации типовых профессиональных задач и способов их решения;

Отсутствие сертифицированного инструментария профессиональной деятельности педагога -психолога и института сертифицированного пользователя;

Дублирование профессиональной деятельности педагога-психолога образовательной организации и специалистов психолого-медико-социального центра;

Недостаточная квалификация значительного количества педагогов-психологов в решении профессиональных задач, связанных с реализацией ФГОС общего образования.

В качестве общих направлений модернизации психологической службы выделяют следующее:

Апробация программы психологического сопровождения основной общеобразовательной программы;

Оценка эффективности профессиональной деятельности педагога-психолога;

Построение персонифицированной модели дополнительного профессионального образования педагога-психолога на основе выявления дефицитов компетенций;

Разработка специализированных программ психологического сопровождения организацией (учащиеся с проблемами в развитии, обучении социализации, дети с ОВЗ);

Создание единого информационного портала;

Разработка и апробация системы введения в профессиональную деятельность педагога-психолога.

Среди первоочередных направлений деятельности в Федерации психологов образования России выделено внедрение стандартов профессиональной деятельности психолога. На сегодняшний день Республика Башкортостан вошла в список субъектов Российской Федерации, участвующих в мероприятиях по апробации и внедрению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования), в качестве пилотной площадки.

Вместе с тем, потребность в психологическом сопровождении подрастающего поколения есть, а ресурсов недостаточно. Для функционирования психологической службы

необходимо полноценная представленность психологов в образовании. По сведениям сверки кадров за 2014-15 учебный год – психологи в образовании Республики Башкортостан составляют 692, в том числе 43 совместителя (дошкольные и общеобразовательные организации).

В Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 42) усиливает позицию и роль психологической службы образования, в частности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Минобрнауки России считает недопустимым ликвидацию и реорганизацию Центров и обращает внимание, что сложившиеся практики их деятельности в соответствии с Федеральным законом об образовании должны активно развиваться в соответствии с реальными условиями и фактическими потребностями населения в услугах по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, активным участием Центров в социальной политике региона (муниципалитета) с учетом рекомендуемого норматива 1 Центр на 5 тысяч детского населения.

В связи с этим на республиканском уровне необходимо рассмотреть вопрос о переводе имеющихся Центров в юрисдикцию образования и усилить деятельность по психолого-педагогическому сопровождению реализации основных общеобразовательных программ (согласно пункту 4 статьи 42 Федерального закона об образовании). Кроме этого в республике не имеется психолого-педагогический центр регионального уровня, в целом координирующий деятельность психологического обеспечения образования.

Ключевым элементом в совершенствовании психологического сопровождения подрастающего поколения является система повышения квалификации специалистов. На сегодняшний день кафедра психологии Института развития образования Республики Башкортостан гибко реагирует на современные тенденции. В рамках повышения квалификации педагогов-психологов и других педагогических работников реализуется более 10 образовательных программ, среди которых особо следует выделить следующие: «Психологическое сопровождение детей и подростков в кризисных ситуациях», «Профилактика суицидальных тенденций среди несовершеннолетних», «Психологическое сопровождение ФГОС». Кафедра психологии систематически ведет научные исследования, проводятся научно-практические семинары, мастер-классы, профессиональные конкурсы («Педагог-психолог Башкортостана»). На базе ИРО РБ с 2012 г. функционирует координационный совет психологического обеспечения образования в Республике Башкортостан.

Итак, вышеизложенные проблемы актуализируют задачи совершенствования практики психологической службы образования, разработки вариативных моделей деятельности психологического сопровождения подрастающего поколения, основанных на новых подходах к современному образованию и воспитанию.

Хачатурова М.Р.
г. Москва
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
mhachaturova@hse.ru

Совладающее поведение личности с конфликтами во время адаптации к обучению

Учеба в ВУЗе - один из тех видов деятельности, при которой человек испытывает значительную умственную и нервно-эмоциональную нагрузку. Проблема адаптации к обучению особенно остро встает перед первокурсниками и второкурсниками, так как именно в этот период у них происходит вхождение в новые условия обучения (Самоукина, 2000).

Кроме того, помимо нагрузки студенты постоянно сталкиваются с различного рода трудными жизненными ситуациями, среди которых одной из самых распространенных становится межличностный конфликт, чаще всего возникающий в рамках общения со сверстниками и преподавателями.

Межличностный конфликт может быть отнесен к категории трудных жизненных ситуаций. Выделить межличностный конфликт из ряда других позволяет выраженное противодействие людей друг другу, столкновение целей, интересов сторон, реальное соперничество его участников. В основе конфликта лежат внешние и внутренние факторы. Внутренними или личностными причинами конфликта являются такие особенности человека как эмпатия, темперамент, уровень тревожности, самооценка, особенности восприятия людьми друг друга и конфликтной ситуации, ценностные ориентации и т.д.

Важную роль в преодолении конфликта играет совладающее поведение личности. В последнее время многими зарубежными и отечественными авторами совладающее поведение человека в трудных ситуациях рассматривается с точки зрения «ресурсного подхода» (Водопьянова, 2009; Folkman, Lazarus, 1998; Frydenberg, 2004).

Проведенный теоретический обзор позволяет предположить, что выбор студентами копинг-стратегий в конфликте может быть рассмотрен в связи с такими личностными «ресурсами» как жизнестойкость (Леонтьев, Рассказова, 2006; Khoshaba, Maddi, 1999), самоэффективность (Гордеева, 2002; Bandura, 1989; Schwarzer, Jerusalem, 1995; Nichollsetal., 2010), особенности мотивации достижения (Гордеева, 2002; Ward, 1995; Thompson, Gaudreau, 2008) и мотивации аффилиации (Дементий, 2004; Folkman, Lazarus, 1998).

С.Мадди определяет **жизнестойкость** как интегральную личностную черту, ответственную за успешность преодоления человеком жизненных трудностей. Жизнестойкость личности включает в себя три компонента - вовлеченность, контроль и принятие риска (Khoshaba, Maddi, 1999).

Стоит отметить исследования И.Солковой и П.Томанека, в которых было выявлено, что личность с высокими показателями жизнестойкости, чаще склонна к выбору когнитивных стратегий и использует более разнообразные варианты поведения (Solcova, Tomanek, 1994).

Самоэффективность- это убежденность человека в том, что он может управлять своим поведением так, чтобы оно являлось результативным, понимание того, что он может достигнуть своих целей (Bandura, 1989).

Согласно самоэффективности, человек с высоким уровнем ее развития чаще справляется с трудными задачами, чем тот, кто старается этих задач избежать (Bandura, 1989; Schunk, 1991).

Как отмечает Т.О.Гордеева, личность, которая верит в свою самоэффективность, быстрее отказывается от неверных стратегий, проявляет большую настойчивость в решении проблем, и в целом, достигает больших успехов, чем человек, имеющий равные с ней способности, но не верующий в свою эффективность (Гордеева, 2002).

Э.Вард утверждает, что личность с высоким уровнем **мотивации достижения** предпочитает в конфликтных ситуациях прибегать к стратегиям соперничества и конкуренции, нежели к стратегиям компромисса и сотрудничества (Ward, 1995).

Р.Лазарус и С.Фолкман рассматривают **аффилиацию** как один из копинг-ресурсов в совладании со стрессовыми ситуациями. Она выражается в стремлении обращаться к другим людям за эмоциональной, информационной, дружеской помощью, желании сотрудничать, искать поддержку в разрешении трудных для себя ситуаций (Lazarus, Folkman, 1988).

Гипотезой нашей работы стало предположение о том, что такие личностные характеристики как жизнестойкость и самоэффективность, а также особенности мотивации достижения и аффилиации связаны с выбором стратегий совладающего поведения студентов с конфликтами во время адаптации к обучению: высокие показатели жизнестойкости, самоэффективности и мотивации достижения, а также преобладание мотивации стремления к

людям над мотивацией избегания неудач связаны с выбором адаптивных копинг-стратегий.

Метод

Испытуемые: студенты 1-2 курсов гуманитарных и технических вузов г. Москвы. Всего в исследовании приняли участие 122 респондента, 69 девушек и 53 юноши, средний возраст которых 17,3 лет.

Материалы: опросник жизнестойкости С.Мадди (в адаптации Д.Леонтьева, Е.Рассказовой), опросник общей самоэффективности Р.Шварцера и М.Ерусалема (в адаптации В.Г.Ромека), методика определения мотивации успеха или избегания неудач А.Реана, опросник на определение мотивации аффилиации А.Мехрабиана, а также методика на выявление типов копинг-стратегий поведения Э.Хайма.

Выбор последней методики обусловлен тем, что в современной психологии нет единой классификации копинг-стратегий. Существуют классификации, объединяющие несколько критериев в рамках одной концепции. Примером последней является классификация Э.Хайма, который выделяет не только типы копинг-стратегий - когнитивные, поведенческие и эмоциональные, но и рассматривает их с точки зрения их адаптивных возможностей (Heim, 1998).

Результаты. В нашем исследовании были получены гендерные различия в выборе студентами стратегий совладания с трудными ситуациями. Согласно полученным нами результатам женщины в межличностном конфликте наиболее часто прибегают к эмоциональным стратегиям совладания (39% респондентов). В то время как большинство мужчин (44%) предпочитает когнитивные копинг-стратегии. Наименее популярными среди мужчин оказались эмоциональные стратегии совладающего поведения (21% респондентов). Данные различия были также подтверждены статистически (значимость гендерных различий при выборе эмоциональных стратегий по U-критерию Манна-Уитни $p \leq 0,05$).

Не касаясь вопроса, в большей ли степени женщины склонны испытывать эмоции по отношению к происходящим событиям по сравнению с мужчинами, мы, тем не менее, объясняем полученные различия тем, что женщины в целом лучше интерпретируют эмоции окружающих, они ярче выражают и свои эмоции. В то же время мужчины в конфликтной ситуации скорее ориентируются на когнитивный анализ причин произошедшего, поиск возможных путей ее разрешения и стараются предпринять какие-либо действия, чтобы справиться с конфликтом. Важно отметить, что данные особенности не являются заранее заданными гендерными характеристиками, они в большей степени соответствуют отклику на ожидания со стороны социального окружения. Полученные нами данные во многом подтверждают имеющиеся в литературе описания гендерных различий при выборе стратегий совладания с конфликтом (Нартова-Бочавер, 1997; Tamresetal., 2002).

Статистическая обработка результатов с помощью коэффициента корреляции Спирмена позволила выявить ряд значимых связей. ***Жизнестойкость*** в целом и ее компоненты, вовлеченность и контроль, имеют положительную корреляцию с адаптивными и относительно адаптивными вариантами когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий и отрицательно связаны с выбором неадаптивных тактик. Принятие риска отрицательно связано с выбором адаптивной поведенческой стратегии сотрудничества ($r=-0,378$ при $p=0,00 \leq 0,01$).

При этом студенты с низким уровнем жизнестойкости в конфликте чаще всего прибегают к эмоциональным стратегиям, со средним - к поведенческим стратегиям, а с высоким уровнем - к когнитивным. Высокий уровень жизнестойкости предполагает выбор адаптивных вариантов поведения, а низкий, наоборот, неадаптивных стратегий совладания с конфликтом.

Таким образом, студент с высоким уровнем жизнестойкости не избегает возникшего конфликта, игнорируя существующие обстоятельства, не отступает перед трудностями, а наоборот, старается проанализировать проблему, найти как можно больше вариантов действий, иногда очень неожиданных и нетривиальных. Он предпочитает рациональный анализ

конфликта, создание и выполнение плана его разрешения, при этом, не выбирая такие стратегии как подавление своих эмоций, покорность и самообвинение или, наоборот, агрессивность. Он редко бывает растерян в конфликтной ситуации, сохраняет самообладание и самоконтроль, верит в собственные силы в преодолении трудностей. И только в наиболее сложных ситуациях он может прибегнуть к социальной поддержке и помощи других людей.

Студент с высокими показателями вовлеченности способен справиться с негативными эмоциями, возникающими в ходе межличностного конфликта. При этом его действия также отличаются адаптивностью. Он не избегает возникшего конфликта, способен использовать такие стратегии как альтруизм, сотрудничество и обращение к другим людям в поисках поддержки и совместном преодолении трудностей (57% респондентов). Активно вовлекаясь в новые для себя события, он даже в конфликтной ситуации ищет возможности для личностного развития, чтобы в следующий раз более эффективно справиться с трудностями. Этот вывод подтверждается и в ряде других исследований (Леонтьев, Рассказова, 2006).

Студенты с высоким уровнем показателя контроля в целом стараются не уйти от сложной ситуации. Они сохраняет самообладание, стремится предпринять все усилия для конструктивного разрешения конфликта, одновременно чувствуя в себе силы для этого и понимая, что только их активные действия, контроль над сложившимися обстоятельствами способен привести их к эффективному разрешению трудной ситуации (63% респондентов).

Значимые отрицательные корреляции уровня принятия риска были найдены с выбором стратегии сотрудничества. Наиболее часто ее выбирают студенты с низким уровнем принятия риска (41% респондентов). Мы можем объяснить это тем, что студент с низким уровнем принятия риска боится брать на себя ответственность за действия и решения, принимаемые в ходе конфликта. Поэтому он стремятся прибегнуть к помощи других людей, которые могут увеличить его шансы эффективно для себя разрешить конфликт.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что чем выше показатели жизнестойкости, тем более активно студент преодолевает трудности, занимает более активную жизненную позицию.

Анализ различий в выборе копинг-стратегий в зависимости от уровня ***самоэффективности*** показал следующие результаты. По типу копинг-стратегий значимые различия были найдены только при выборе когнитивных стратегий (критерия Краскела-Уоллеса $p=0{,}007\leq0{,}01$). Студенты с низким уровнем самоэффективности чаще всего предпочитают неадаптивные когнитивные стратегии. Более того, согласно результатам нашего исследования, человек с низким уровнем самоэффективности чаще всего в целом прибегает к неадаптивным стратегиям (55%), в том время как высокая самоэффективность предполагает выбор адаптивных вариантов копинг-стратегий (51%).

Полученные результаты мы объясняем тем, что выбор студентом с высокой самоэффективностью активных адаптивных стратегий сотрудничества, протеста против возникшего конфликта связан с тем, что он верит, что у него достаточно сил для того, чтобы справиться с трудностями и продолжать бороться, даже сталкиваясь с неудачами. В то же время студент с низкой самоэффективностью, считая, что он все равно не сможет разрешить конфликт в свою пользу, чтобы он не предпринял, стремится либо уйтиот его решения, либо демонстрирует деструктивное эмоциональное поведение, реагируя через слезы или агрессию. Данные результаты нашли подтверждение в ряде других исследований (Крюкова, 2005; Smith, 1989;Schunk, 1991; Jexetal., 2001; McNatt, Judge, 2008).

Проведенное исследование свидетельствует о том, что выбор стратегий совладания с конфликтной ситуацией обусловлен также особенностями ***мотивации достижения***. Значимость коэффициента корреляции Пирсона обнаруживается при выборе адаптивных когнитивных и эмоциональных стратегий ($r=0{,}285$ и $r=0{,}226$ соответственно при уровне значимости $p\leq0{,}01$). При этом с выбором адаптивных поведенческих стратегий, уровень мотивации достижения демонстрирует отрицательную связь ($r=-0{,}353$ при уровне значимости $p\leq0{,}01$).

Студенты с преобладанием мотива избегания неудачи чаще всего в ситуации конфликта прибегают к эмоциональным и поведенческим стратегиям (43% и 32% респондентов соответственно). В то время как студент с высокой мотивацией достижения успеха ориентируется на когнитивные стратегии (51% респондентов). Среди всех стратегий совладания обучающиеся с высокой мотивацией достижения успеха предпочитают адаптивные стратегии, а мотивация избегания неудач предполагает выбор как адаптивных, так и не адаптивных стратегий.

Мотивация достижения успеха предполагает проявление инициативы и целеустремленность, поэтому человек, у которого она выражена, сохраняет самообладание, стремится к анализу и активному преобразованию конфликтной ситуации, к тому, чтобы приложить как можно больше усилий для ее разрешения. Он не смиряется и не игнорирует возникший конфликт, протестуя против его возникновения и рассматривая его как некий вызов самому себе, возможность проявить себя с лучшей стороны. В то же время такие адаптивные поведенческие стратегии как обращение к людям и альтруизм для такого человека тоже неприемлемы, так как для него достижение собственных целей в конфликте важнее, чем поиск компромиссов и сотрудничество с другими людьми. В некоторых других исследованиях также можно обнаружить аналогичные результаты (Ward, 2005).

Мотивация избегания неудачи же связана с высоким уровнем тревожности, что объясняет выбор эмоциональных стратегий, а также неадаптивных стратегий отступления и ухода от решения конфликта.

Связь с совладающим поведением личности была доказана и в отношении ***мотивации аффилиации***. Мотивация стремления к людям обнаруживает положительную корреляцию с выбором адаптивных поведенческих стратегий ($r=0,571$ при $p\leq0,01$) и отрицательно связана с выбором неадаптивных эмоциональных стратегий ($r=-0,216$ при $p\leq0,05$). Мотивация боязни отвержения, по результатам нашего исследования, связана с различными стратегиями. Положительные корреляции обнаруживаются с выбором неадаптивных вариантов когнитивных и поведенческих стратегий ($r=0,235$ и $r=0,317$ соответственно при $p\leq0,05$), а отрицательная связь наблюдается с выбором адаптивных эмоциональных и поведенческих стратегий ($r=-0,125$ и $r=-0,392$ соответственно при $p\leq0,01$).

Студенты с преобладанием мотива стремления к людям чаще всего выбирают поведенческие стратегии (54% респондентов), а с высоким уровнем мотива боязни отвержения - когнитивные и эмоциональные стратегии (38% и 36% респондентов соответственно).

Согласно результатам исследования, высокий уровень развития мотива стремления к людям предполагает выбор адаптивных поведенческих стратегий сотрудничества и альтруизма (57% респондентов). В ситуации конфликта такой студент склонен обращаться к однокурсникам, преподавателям, родителям и другим людям за информационной помощью, дружеской поддержкой в сложных для себя обстоятельствах, что рассматривается рядом авторов как важнейший ресурс совладающего поведения (Кузнецова, 2006; Lazarus, Folkman, 1998).

Студенты с высоким уровнем развития мотива боязни отвержения предпочитают стратегии игнорирования, смирения, подавления своих эмоций, покорности, самообвинения. Иными словами они выбирают тактики поведения, которые позволяют им уйти от решения конфликта, от взаимодействия со своими оппонентами, что снижает для них вероятность оказаться проигравшими в этой ситуации.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие ***выводы***:

Выбор стратегий совладания с конфликтом имеет гендерную специфику. Женщины наиболее часто прибегают к эмоциональным стратегиям совладания, в то время как большинство мужчин предпочитает когнитивные копинг-стратегии.

Низкий уровень жизнестойкости связан со склонностью к выбору эмоциональных стратегий, а слишком высокие показатели жизнестойкости предопределяют выбор когнитивных стратегий.

Средний и высокий уровень самоэффективности в конфликте предполагают использование адаптивных вариантов эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий и отказ от использования неадаптивных когнитивных стратегий.

Преобладание мотива избегания неудачи в ситуации конфликта связано с выбором эмоциональных и поведенческих стратегий, а выраженность высокой мотивации достижения успеха предполагает выбор когнитивных стратегий совладания.

Мотивация стремления к людям положительно коррелирует с выбором поведенческих стратегий, а высокий уровень мотивации боязни отвержения связан с выбором когнитивных и эмоциональных стратегий.

Выявленные в работе особенности связи личностных особенностей и выбора стратегий совладания с конфликтными ситуациями способны помочь как при работе с уже возникшими конфликтами, так и в предотвращении подобных конфликтов будущем. Полученные результаты позволяют сформулировать ряд практических рекомендаций, которые могут быть использованы в рамках психологического консультирования для студентов ВУЗов.

Списоклитературы:

Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 329 с.

Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А.Леонтьева. Москва: Смысл, 2002. с.47-102.

Дементий Л.И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // Журнал прикладной психологии. 2004. №3. с.20.

Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ... доктора психол. наук. - Кострома, 2005. - 473 с.

Кузнецова И.В. Мотив аффилиации в межличностных отношениях: автореферат дис. ... канд. психол. наук. - Санкт-Петербург, 2006. - 24 с.

Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестой-кости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.

Нартова-Бочавер С.К. «Copingbehaviour» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. №5. с.20-30.

Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. Москва: Экмос, 2000. - 384 с.

*Bandura A.*Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // Developmental Psychology. 1989. Vol.25. pp.729-735.

*Folkman S., Lazarus R.S.*Coping as a mediator of emotion // Journal of Personal and Social Psychology. 1998. Vol.54. pp.466-475.

*Frydenberg E.*Coping Competencies // Theory into Practice. 2004. Vol.43, №1. p.14-22.

Heim E. Coping and psychosocial adaptation // Journal of Mental Health Counseling. 1988. Vol.10. p.136-144.

Jex S.M., Bliese P.D., Buzzell S., Primeau J. The impact of self-efficacy on stressor-strain relations: Coping style as an explanatory mechanism // Journal of Applied Psychology. 2001. Vol.86, №3. p.401-409.

Khoshaba D., Maddi S. Early Antecedents of Hardiness // Consulting Psychology Journal. 1999. Vol.51. p.106117.

*McNatt B.D., Judge T.A.*Self-efficacy intervention, job attitudes, and turnover: A field experiment with employees in role transition // Human Relationship. 2008. Vol.61. p.783-810.

Nicholls A.R., Polman R.C., Levy A.R., Borkoles E. The mediating role of coping // International Journal of Stress Management. 2010. Vol.17, №3. p.181-192.

Schunk D. Self-efficacy and academic motivation // Educational Psychologist. 1991. Vol.26. pp.207-231.

Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy Scale. - Windsor: Nfer-Nelson, 1995. - p.35-37.

Smith R.E. Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol.56, №2. p.228-233.

Solcova I., Tomanek P. Daily stress coping strategies: An effect of hardiness // StudiaPsychologica. 1994. Vol.36. pp.390-392.

*Tamres L.K., Janicki D., Helgeson V. S*Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping //Personality and Social Psychology Review. 2002. Vol.6. p.2-30.

Thompson A., Gaudreau P. From optimism and pessimism to coping: The mediating role of academic motivation // International Journal of Stress Management. 2008. Vol.15, № 3. p.269-288.

Ward E.A. Correlates of motivation for competitive or cooperative strategy among employed adults // Journal of Organizational Behavior. 1995. Vol.16, №1. p.93-100.

Христюк В.П., Едемская М.В., Дворядкина Н.В.
г.Апатиты Мурманской обл.
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 31, dou31-patity@bk.ru

Создание условий по профилактике психоэмоционального напряжения через интеграцию деятельности дошкольников Заполярья в здоровье сберегающей среде ДОУ

Согласно профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н, педагог должен принимать непосредственное участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды через обеспечение безопасности жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации. Одной из первых задач федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155, является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в т. ч. их эмоционального благополучия. Поскольку психоэмоциональное напряжение является одной из характеристик психического состояния человека, мы сочли необходимым в работе, согласно введения в ФГОС дошкольного образования, сделать акцент на совместную деятельность родителей, педагога и детей, используя разнообразные формы организации и виды детской деятельности. Инструментом в создании такой деятельности выступает интеграция. Интеграцию мы понимаем как более глубокую форму взаимосвязи, взаимопроникновения различных разделов воспитания и образования детей. Она, с нашей точки зрения, охватывает все виды здоровьесохранной деятельности ДОУ. Интеграция основывается, с одной стороны, на общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления любой детской деятельности. С другой — основой интеграции применительно к предметам и содержанию здоровьесохранной деятельности являются движения, которые используются в разных видах детской деятельности. Исходя из вышеизложенного, и осуществляется работа по созданию условий для профилактики психоэмоционального напряжения через интеграцию деятельности дошкольников в здоровьесберегающей среде ДОУ. Природа человека интегративна в своей сущности и эта интегративность в человеке изначальна: и на уровне материальной оболочки, и на уровне сознания личности, и на уровне мышления – логического, образного, ассоциативного. Следовательно, интеграция – естественный способ познания себя и окружающего мира, который выражается в сочетании эстетического, познавательного, общественно-функционального аспектов. На наш взгляд, именно в ДОУ интеграция наиболее эффективна, так как дошкольник целостно

воспринимает окружающий мир, и для него не должно быть границ между образовательными областями. Чтобы устранить барьеры между образовательными областями, мы объединили их вокруг главных тем. Таким образом, речь идет об интегрированном обучении как о системе, которая объединяет, соединяет знания в единое целое, на основе чего и формируется у детей целостное восприятие мира. Практика показала, что эффективным путем реализации является выдвижение общих воспитательно – образовательных проблем и их последовательное решение в системе взаимосвязанной деятельности детей по различным направлениям. С учетом возрастных особенностей дошкольников интеграция образовательных областей дает возможность показать ребенку мир во всем его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, музыки, живописи, театра, что способствует эмоциональному развитию личности ребенка и формированию его творческого мышления. Принцип интеграции является инновационным и, обязало нас коренным образом перестроить образовательную деятельность в дошкольном учреждении на основе синтеза, объединения, что обеспечивает формирование интегративных качеств личности ребенка-дошкольника и его гармоничное вхождение в социум. В настоящее время актуальным становится проблема поиска эффективных путей психического и физического развития детей, осуществление психолого-педагогической поддержки позитивной социализации детей в процессе использования комплекса психогигиенических и психопрофилактических средств и методов. Разрабатываем не интегрированные занятия через синтез образовательных областей, а целостный интегративный процесс взаимодействия взрослого и ребенка на определенную тему, в котором гармонично объединены различные образовательные области для целостного восприятия окружающего мира. Поэтому, психологическая профилактика в ДОУ направлена на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного детства. Психологическая профилактика предполагает ответственность за соблюдение в детском саду психологических условий, необходимых для полноценного психологического развития и формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе. Также психологическая профилактика предполагает своевременное выявление таких особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в интеллектуальном и эмоциональном развитии, в его поведении и отношениях. Из наблюдений, проводимых диагностик детей, бесед и анкетирования с родителями и педагогами было выявлено повышение тревожности, агрессивности, импульсивности и т.д. не только у ребят, но и взрослых. Учет динамики эмоционального благополучия и состояния ребенка проводили на основе анализа выраженности критериев оценки профиля эмоционального благополу-чия ребенка в детском саду и показателей «Экрана настроений», а так же материалов проективных заданий (рисунки, схемы, игровые и диагностические задания и т.п.). Для заполнения карты эмоционального благополучия были применены следующие психодиагностические инструментарии: схема экспертной оценки показателей степени проявления эмоционального благополучия ребенка в детском саду; схема наблюдения за внешними и внутренними экспрессивными проявлениями. Все эти методики позволили осуществить групповое обследование. Методика индивидуальных особенностей социального развития ребенка, тест Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен - «Выбери нужное лицо», методика «Страхи» А.И.Захарова, определение экспрессивных выражений лица с использованием модификации цветового теста «Цветопись» А.Лутошкина (изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке), методика «Определение статуса ребенка в структуре межличностных отношений», методика «Самооценка» Марцинковской Т.Д. и рисуночная методика «Моя группа» и т.д. Выбор методик обусловлен тем, что с помощью каждой из них можно оценить несколько диагностируемых показателей; причем все они имеют прогностическую значимость. Эмоциональный отклик вызвало представление «Моя семья в образе мандал», и сама процедура изображения, и последующее обсуждение другими участниками: дистанции общения, близости, доминирование, размытость представления семьи... Обобщение причин и условий возникновения проблем эмоционального

благополучия ребенка в детском саду, осуществлялся через анализ отрицательных эмоциональных состояний и поведенческих реакций их порождающих. Эти ситуации интерпретировались как представляющие угрозу имеющемуся у ребенка уровню самооценки, его самоценности. Особенно тщательно данная работа осуществлялась на этапе адаптации ребенка к условиям ДОУ в условиях полярной ночи. Полученные результаты мониторинга эмоционального благополучия и состояния в дальнейшем использовались при определении содержания занятий с детьми, подборе методических приемов и материалов в работе педагогов, реализации индивидуального подхода к развитию детей с целью коррекции имеющихся эмоциональных проблем. Далее, выстраивался прогноз развития эмоциональной сферы и личности дошкольника в условиях ДОУ. Данные результаты способствовали разработке программы по профилактике психоэмоционального напряжения у детей от 1 до 3 лет «Одуванчики» (рецензия профессора кафедры психологии к.псих.наукЮ.А.Афонькиной, МОИПКРО и К г. Мурманск 2011 г), программы «Солнечные лучики» для детей от 3 до 4 лет и от 4 до 7 лет (данная программа напечатана в журнале «Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения» №11, №12 2014г); проведению творческих декад психологии в период выхода из полярной ночи (опыт работы представлен на всероссийской научно-практической конференции « Мир детства: вопросы развития и воспитания ребенка» и т.д.), разработке флеш-проекта «Формула любви» (Победители всероссийского конкурса педагогического мастерства «Лучший проект 2015 года» -3 место). На протяжении ряда лет, доброй традицией детского сада стала «Неделя дружбы», приуроченная к Всемирной декаде инвалидов. В течение этой недели, дети с ОВЗ имели возможность побывать во всех других группах и принять активное участие в совместных играх и делах со сверстниками: «Поиграем, малыши», «Картина для всех», «Приглашаем в театр», «Подарки для души», «Я, ты, он, она – вместе дружная семья», организуется вечер встречи выпускников группы «особый ребенок». Все мероприятия «Недели дружбы» планируются заранее, обсуждаются педагогами и специалистами ДОУ; в фойе детского сада оформляется «рекламная афиша». Педагогическая проектная деятельность позволяет расширить и разнообразить варианты интегративных мероприятий. В рамках профессионального сотрудничества, сотворчества педагогов и специалистов созданы и работают социально значимые проекты. Проект «Радость» (авторы - воспитатели группы детей с ОДА), социально - эмоциональной направленности, ориентирован на формирование конструктивного поведения в общении со сверстниками и в ближайшем социуме. Участниками проекта являются дети-инвалиды, находящиеся в условиях инклюзии. Цель проекта: коррекция имеющихся проблем, личностно-ориентированное взаимодействие с ребёнком, обеспечение социально-эмоционального благополучия. Долгосрочный муниципальный социально-педагогический проект «Новые друзья», который ориентирован:

на воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интегрированных в эту группу детей – инвалидов;

на детей Областного специализированного дома ребенка (ОСДР).

Ведущая цель данного проекта:

расширение социальных контактов дошкольников в условиях новых форм интеграции при объединении воспитанников разных детских учреждений

Анализируя работу по проектам, отмечаем:

дети-инвалиды активно взаимодействуют со сверстниками, успешно адаптируются к новым окружающим условиям,

общение всех детей в условиях новой познавательной, игровой, досуговой деятельности носит естественный непринужденный характер.

В работе с детьми, имеющими сложные нарушения, особого внимания заслуживает мотивация педагогов к совместному взаимодействию и развитию профессиональной компетентности. С целью повышения эффективности коррекционных и интегративных процессов, в рамках совместной экспериментальной деятельности педагог-психолог и

музыкальный руководитель разработали программу коррекционных игровых занятий «Дружная семейка», которая имеет рецензию и опубликована издательством «Детство-ПРЕСС» в 2010 году.

Учитывая социальную значимость, сложность, комплексность проблем, решаемых в рамках интегрированного воспитания и обучения, особое внимание уделено психолого-педагогическому сопровождению семьи особого ребенка. Нами предпринята попытка обобщить и структурировать различные подходы, касающиеся профилактики психоэмоциоального напряжения у детей Заполярья с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Это позволило осуществлять более эффективное взаимодействие между психологом, педагогами и родителями. Условия проживания в Мурманской области специфические. Не только полярная ночь, но и полярный день в Заполярье – характеризуются наличием чувства необоснованной тревоги и напряжения, депрессией, сонливостью, по утрам отсутствием традиционного чувства бодрости; тревожит появление у детей излишней активности или, напротив, замкнутости, робости, а часто агрессивности, плаксивости. Спокойный, уравновешенный ребенок вдруг становится конфликтным и беспокойным. Такие варьирования могут действовать на психику, особенно на эмоциональное состояние. И педагог часто не может определиться в выборе приемов и методов для налаживания эффективного взаимодействия с такими детьми. Все это позволило говорить о необходимости выстраивания специально-организованной работы с детьми и взрослыми. Таким образом, для нас особенно важно было объединить усилия воспитателей и всех специалистов детского сада, направив их на развитие чувственной сферы детей и обеспечение благоприятного эмоционального мик-роклимата, что способствует развитию позитивного, здорового ребенка . Организация психолого-педагогической работы по профилактике психоэмоционального напряжения у детей ДОУ поставила перед педагогами задачи, требующие интеграции всех разделов образовательных программ во всех группах. Каждое мероприятие имело свою смысловую направленность. Основная цель которых: обеспечение психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и формирование позитивных установок у детей и взрослых; профилактика психоэмоционального напряжения у детей и взрослых. Это не просто набор мероприятий, передающих психологические знания воспитателям и родителям. Это интерактивная форма взаимодействия, позволяющая:- повысить интерес, показать реальные формы работы, возможности психологического сопровождения детского сада; формировать интерес взрослых к миру ребенка.

Работа проводилась в 5 этапов.

1 этап – мониторинговый. Цель: получить общее представление о позитивном или негативном эмоциональном состоянии и благополучии ребенка в ДОУ.
2 этап – определяющий. Цель: ознакомиться с результатами диагностики и определить дальнейшие шаги взаимодействия администрации, специалистов и воспитателей.
3 этап – информационный. Цель: создание психологически безопасного информационного пространства. Созданы рекламные и тематические буклеты, организовано просвещение педагогов родителей с помощью стендовой информации,с помощью выступления в СМИ: радио «Хибины», ТВ «Альфа +» и т.д.

4 этап - практический.

Цель: реализация поставленных целей с помощью выбранных форм работы, определение системы работы.

Формы работы:

Составление музыкального репертуара.

Составление плана совместной деятельности взрослого и детей в режимных моментах

Проведение специально организованных занятий с детьми.

Проведение практикумов с элементами тренинга для специалистов и воспитателей по данной проблеме.

Организация практических занятий для ознакомления родителей с играми, способствующими налаживанию благоприятного эмоционального климата в семье.

Разработка программы по профилактике психоэмоционального напряжения, флеш-проекта, социального проекта и т.д.

Формы работы с родителями:

интерактив, кейс-технологии, сайт ДОУ, круглый стол, психологические практикумы с элементами тренинга, наглядная пропаганда, обмен литературой, диспуты, оформление фотомонтажей, организация центров для родителей, папки передвижки, проекты, выставки и т.д.

5 этап – итоговый. Цель: Определение динамики развития эмоционально-личностной сферы у дошкольников (в полярную ночь и полярный день) и результативность профилактической работы.

Уголки совместного творчества детей и родителей по группам, выставка в музыкальном зале, эстетически оформленный интерьер, предметно-развивающая среда, способствовали творческим проявлениям и побуждали к активной творческой деятельности весь коллектив. В такой среде педагоги всех групп умело выстраивали работу, переводя детей из одного вида художественно-творческой деятельности в другой, выполняя роль соавтора, творческого партнера. Ознакомление с семейными традициями формировали представление детей о взаимосвязи устного народного творчества, музыкального фольклора и декоративно-прикладного искусства. Важным условием в позитивном психологическом настрое является снижение нервно-психологического напряжения через оздоровительные минутки, релаксационные паузы, тренинги взаимодействия, психологический практикум, игры, конкурсы, выставки. После проводимых мероприятий значительно улучшился психологический микроклимат в педагогическом коллективе, повысилась самооценка педагогов, уверенность в себе, своих силах, улучшилось эмоциональное состояние. Данные мероприятия дали возможность детям проявить творческую активность в реализации собственных замыслов, используя собственный опыт. Тем самым они расширили свой кругозор, развивали речь, мыслительные операции, мелкую моторику и т.д. Подобная работа возбуждает центральную нервную систему и помогла перебороть всеобщее полярное напряжение и как бы подзарядить организм бодростью, наполнила их творческой энергией, способствовала позитивным изменениям в семье, помогла выстраивать взаимодействие и сотрудничество семьи и образовательного учреждения, снизила психо-эмоциональное напряжение у детей и взрослых.

Результативность данных мероприятий раскрывает всю ценность проведенной работы, эффективность используемых приемов и методов. Главное в профилактике психоэмоционального напряжения - искренняя заинтересованность в успехе, а также единство взглядов значимых взрослых –родителей, воспитателей, специалистов детского сада. Поиск оптимальных путей дости-жения эмоционального благополучия необходимо вести постоянно, применяя фантазию и творчество, находя свои варианты решений в ходе непосредственного общения и активно-го взаимодействия взрослых и детей. Опыт показал, что индивидуальный и дифференцированный подход к выбору вида и форм интеграции обеспечивает каждому ребенку психологическое благополучие и комфорт, оптимальное развитие с учетом потенциальных возможностей и недопустима стихийная, непродуманная организация интегративных процессов. Наличие здорового будущего завтра – это постоянная забота о физическом, психологическом и социальном благополучии ребенка сегодня!

Чернышев А.С.
г. Курск
Курский государственный университет,
psychology@kursksu.ru

Психолого-педагогические подходы к обучению основам организаторской деятельности социально одаренных детей (к 50-летию Курской психологической школы молодежных лидеров)

Работа выполнена при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (Государственное задание № 2014/349, проект № 1550); при финансовой поддержке РГНФ (проект № (№14-06-00876а)

В связи с возрастанием роли человеческого капитала в развитии современного общества особую теоретическую и практическую значимость приобретает проблема психологического сопровождения одаренных детей, в том числе и социально одаренных. В этой связи отечественными психологами разработана концепция одаренности как теоретико-методологическая основа для работы с одаренными детьми [4]. Согласно данной концепции актуализация потенциала одаренности и его дальнейшее развитие наиболее успешно реализуется в образовательных учреждениях разного типа на основе специально разработанных психолого-педагогических программ [4]. Практическая реализация концепции достаточно полно обеспечена для детей художественной, сенсомоторной, интеллектуальной, креативной одаренности и, к сожалению, в меньшей мере для социально одаренных (лидеров). Тем не менее, для этого есть обнадеживающие как научно-теоретические, так и практические основания, на оценке которых мы остановимся в данной статье.

В отечественной психологии категория детей, способных вести за собою сверстников, несмотря на терминологические различия в названии – лидеры, вожаки, актив, организаторы, социально одаренные, – вызывает повышенный интерес педагогов и психологов в связи с решением проблем личности, деятельности и общения. Наиболее плодотворно проблема школьного лидерства (вожачества) начала разрабатываться еще в 20-30-е гг. двадцатого столетия В.М. Бехтеревым [3], Е.А. Аркиным [1], А.С. Залужным [7] и др. Выяснилось, что ребенок становится вожаком при совпадении его личностных особенностей и требований данного коллектива, а специфические вожаческие качества изменяются в связи с развитием коллектива.

Исследователи тех лет отмечали большую роль социально одаренных детей в жизни детского сообщества. Видный педагог, профессор Е.А. Аркин, отмечал, что дети-вожаки иногда способны задавать тон всей жизни в большей степени, чем дидактический материал и даже педагогический персонал [1]. А.С. Залужный на основе исследования совместной деятельности детей и уровня организованности групп пришел к выводу о наличии вожаков, организаторов и дезорганизаторов даже у детей-дошкольников [7].

В классическом формирующем эксперименте А.С. Макаренко теоретические положения об организаторской деятельности и личности способного организатора органично соединились с технологиями проектирования личности лидера-организатора в рамках сводных отрядов. А.С. Макаренко относил к особенностям личности успешного организатора ум, рассудительность, предприимчивость, умение прекрасно рассчитать работу, расставить людей, найти какие-то новые способы, новые ухватки, смелость и сдержанность, «способность видеть каждого хлопца» и т.д. [9]. В дальнейшем проблематика лидерства утрачивает актуальность и возрождается в 1960-е годы благодаря бурному развитию отечественной социальной психологии, использованию идей системного подхода Б.Ф. Ломова [8], принципов акмеологического развития человека А.А. Бодалева [5] и применения экспериментального метода.

В начале XXI века в связи с повышением роли в современном обществе «человеческого капитала» внимание исследователей обратилось к выявлению типологии людей, потенциально значимых для формирования человеческого капитала. В этой связи особую ценность представляет категория «успешных людей». Отмечается, что задолго до появления теории человеческого капитала А.С. Макаренко изобрел и апробировал «воспитательную машину», способную эффективно производить качественный человеческий материал – человека с высоким потенциалом предприимчивости и продуктивности», способного приносить пользу. С переносом на настоящее время – способности удваивать ВВП, жить в инновационном режиме и быть конкурентоспособным.

В решении данной проблемы перспективным представляются методологические работы А.Л. Журавлева, Д.В. Ушакова и А.В. Юревича по созданию модели «психосоциального человека» как базы для исследования социогуманитарными науками условий социально-экономического прогресса российского общества. Авторы связывают разработку такой модели со стратегическими задачами отечественной психологии в решении задач российского общества [6]. Постулируется, что в образе психосоциального человека есть качества ведомости, зависимости от общественного влияния («… состояния, принимаемые психосоциальным человеком, зависят от социальной и культурной среды») и качества субъекта, влияющего на социальное окружение («… состояния психосоциального человека подчиняются внутренним закономерностям, преломляющим средовые влияния, что придает им определенную устойчивость и способность сопротивляться внешним воздействиям»). В целом, как отмечают авторы, «… предлагаемый образ рисует человека как субъекта общественных процессов, активного, стремящегося и страдающего» [6, с. 72]. Поэтому психолого-педагогическая помощь человеку как субъекту общественных процессов опосредуется содержанием конкретной социальной среды. В этой связи методологически значимым являются положения Б.Ф. Ломова о том, что психологические знания использовать напрямую, по принципу «короткого замыкания» не эффективно, а надо на основе этих знаний создать такие условия жизнедеятельности для людей, такой образ жизни, в рамках которого и сформируются у человека заданные психологические качества (в соответствии с полученными знаниями) [8].

Вышеуказанные методологические положения определили стратегии теоретической и практической работы по подготовке молодежных лидеров в специально организованной Л.И. Уманским, А.С. Чернышевым и др. психологической школе лидеров, созданной при кафедре психологии Курского госпединститута в 1960-е годы [10;11;12].

Психологическая школа лидеров создана в 1965 году и до сих пор успешно работает в Курской области по согласованию с властными областными структурами (партийными и комсомольскими органами) для обучения основам организаторской деятельности комсомольского актива общеобразовательных школ региона, а позже и других областей и республик СССР, а также из некоторых социалистических стран. Поскольку воспитанниками школы с самого ее создания были комсомольские организаторы школ, она получила звонкое имя «Комсорг», которая бережно сохраняется до сих пор. В течение года в школе проходят обучение от 200 до 900 школьных лидеров-организаторов в возрасте 15-17 лет. За полстолетия своего существования «Комсорг» выпустил более 36 тысяч человек, многие из которых стали крупными организаторами в различных сферах народного хозяйства страны (а сейчас и за рубежом).

При создании школы молодежных лидеров авторы опирались на принцип единства теории, эксперимента и практики. В основу была положена концепция, включающая следующие положения:

реализация и развитие лидерского потенциала социально одаренных детей наиболее полно происходит в малой группе, включенной в совместную активность в сфере совместной деятельности, общения, общественного сознания в социальную организацию более высокого статуса в регионе с высокими духовно-нравственными ценностями;

малая группа как «организационная конечность» и «структурная первичность» (А.С. Макаренко) является объектом организаторской деятельности лидеров-организаторов, направленной на повышение социально-психологической зрелости группы, превращение ее в субъект с признаком «самоуправляемости»;

личностный рост лидера-организатора обеспечивается реализацией его потенциала социальной одаренности в широком социальном пространстве: малой группе, межгрупповом взаимодействии, основной организации и далее.

В рамках данного концептуального подхода малая группа (учебная) понимается и как объект, и как субъект совместной деятельности, в ходе которой она приобретает социально-психологическую структуру (параметры – подготовленность, направленность, организованность, эмоциональную, интеллектуальную и волевую коммуникативность), а также поэтапно изменяется в поуровневом развитии как в положительном, так и в отрицательном направлении.

Основная организация (в нашем случае – психологическая школа) с высокими нравственными ценностями проектироваласькак развивающая социальная среда (РСС) – социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности и групп. Высокосодержательная и в социальном, и в духовном отношении, разнообразная в предметном плане, совместная деятельность является системообразующим фактором развивающей социальной среды, определяя ее направленность и качественное своеобразие. РСС сочетает высокую социально-психологическую защищенность ребенка с необходимостью проявить большое физическое и психическое напряжение, рационально использовать время в связи с включением в разнообразные социально значимые совместные деятельности («веер деятельностей»). Чтобы избежать иллюзий о легком достижении счастья, вводятся специально запланированные экстремальные ситуации для подготовки молодежи без больших потерь находить достойный выход из них.

В рамках РСС изменяется содержание и стиль общения за счет включения такого компонента, как социально созидательный поиск правильного пути в жизни. Значительный контраст, существующий между данной общностью и традиционными учебно-воспитательными организациями, создает дополнительный эффект психологического воздействия на личность. Атмосфера деловой активности, уважительного отношения к каждому, эстетическая насыщенность повседневной жизнедеятельности и совместные переживания успехов и неудач создают особое эмоциональное родство молодых людей, формируют их нравственное и эстетическое сознание. Роль психологов-педагогов заключается в основном в том, чтобы задать единые «правила игры». Обучающий эффект обеспечивается прежде всего за счет социальной активности самих учащихся.

Однако, как ни странно, РСС вызывает опасения и напряжение у социально одаренных детей. В итоге возникает проблема адаптации молодежи к необычной социальной среде и необходимости определенной подготовки к полному использованию ее возможностей. Проблема снимается благодаря введению «социального обучения». Поэтому в «социальных оазисах» целесообразно, наряду с существующими направлениями психолого-педагогической практики – педагогическим воспитанием и предметным обучением, выделить новое направление – «социальное обучение».

Актуальность этого направления обусловлена, прежде всего, крайне неразвитыми социальными умениями современных подростков и юношей. Неспособность конструктивно вступить в контакт, наладить гибкий диалог со сверстниками и, особенно, со взрослыми, определить свою личностную позицию в социуме, и в частности в группе, отсутствие элементарных представлений о способах эмоциональной саморегуляции – все это порождает неадекватные защитные реакции молодых людей.

Социальное обучение – это формирование знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленного на достижение разнообразных, общественно значимых целей. В соответствии с вышеуказанным теоретическим походом в психологической школе в течение ряда лет был проведен естественный формирующий, включающий следующие факторы воздействия: развивающую социальную среду (социальный оазис); социальное обучение; «веер» совместной деятельности духовно-нравственной направленности (включая добровольческую деятельность); статусно-позиционную структуру включенности группы во взаимодействие с другими группами и основной организацией. Положительные результаты эксперимента и их воспроизводимость позволили изменить статус психологической школы с экспериментальной площадки кафедры психологии на одно из практических образовательных учреждений региона.

Остановимся более подробно на описании школы и оценки результатов ее деятельности за период с 1965 по 2015 годы. Согласно первоначальным замыслам, данное внешкольное объединение должно было решать две основные задачи: содействовать посредством организации полноценного отдыха и специальных учебных занятий развитию организаторских способностей у многочисленного актива старшеклассников, и одновременно быть экспериментальной площадкой кафедры, где можно было бы проверять научные идеи кафедры. Новое внешкольное объединение с самого начала своего существования приобрело большую популярность среди учащихся области и получило одобрение и поддержку в соответствующих областных управленческих структурах. В школе функционируют две паритетные подструктуры: педагогический коллектив и научная психологическая лаборатория. Педагогический коллектив формируется из наиболее подготовленных, увлеченных психологией студентов в количестве 15-20 человек. Научная лаборатория в составе 5-8 человек традиционно комплектуется из ведущих психологов (профессора, доцента) и аспирантов кафедры психологии Курского госуниверситета. Психологи непосредственно участвуют в планировании и проведении учебно-воспитательной работы. Стало хорошей традицией приглашать для участия в совместных научных исследованиях представителей разных научных школ. В 1990 г. был проведен комплексный эксперимент с участием сотрудников НИИ психологии Министерства народного образования УССР О.Б. Белецкой, И.М. Турчаниновой, Э.И. Дранищевой и доктора философии из США Сью Харрис – представителя психоаналитической ориентации.

Сотрудники психологической службы центра занимаются групповой и индивидуальной диагностикой эмоциональных состояний, познавательной активности, особенностей межличностных отношений, лидерства и др. Проводятся учебные занятия по основам психологической грамотности. Ведется консультационная и коррекционная работа на индивидуальном и групповом уровнях.

С первых минут нахождения в школе современные социально одаренные дети включаются в разнообразный содержательный и увлекательный отдых с одновременным решением специальных обучающих, развивающих, воспитательных задач, которые реализуются в различных видах деятельности: учебной, игровой, творческой, художественной, спортивной, трудовой и т.д. Специфика названных видов деятельности и организационных форм отдыха состоит в том, что создается такая ситуация, при которой подростки и старшие школьники не только усваивает социальный опыт, но и воспроизводят его за счет активного воздействия на других людей, на окружающую действительность через свою деятельность [2].

Основные результаты.

За 50 лет школу молодёжных лидеров прошли свыше тридцати тысяч ребят. По оценке многих из тех, кто ней в разные периоды отдыхал и учился, сыграла положительную роль в их духовно-нравственном становлении, социальном продвижении и признании. Из их числа многие стали крупными организаторами в различных жизненных сферах: в экономике, в управлении различными государственными и общественными структурами,

в науке» культуре, образовании, армии и др.

Школа лидеров стала действенной экспериментальной площадкой кафедры, где студенты и аспиранты проводят свои исследования и осваивают новые воспитательные технологии. На его базе, сначала под руководством Л.И. Уканского, а затем – А.С. Чернышёва подготовлено и защищено свыше 50 кандидатских и докторских диссертаций.

Произошли позитивные лидерские изменения социально одаренных детей на поведенческом уровне: в деятельности, поступках. Юноши приобретают способность к быстрому включению в организацию совместной деятельности по достижению принятых целей. Успешно реализуют защиту собственных интересов и интересов других, используя при этом культурные способы дискуссии и общения, умение отстоять свою позицию, разрешать конфликты, адекватно оценивать себя и других. В своих школах после возвращения из школы многие из воспитанников становятся инициаторами и организаторами различных социально значимых начинаний.

Успешность деятельности психологической школы по оказанию социально-психологической помощи учащейся молодежи оказала положительное влияние на общественное сознание региона. Школа вошла в общественное сознание региона как большое и полезное дело по воспитанию молодежи, как ценность и гордость Курской области. Так, например, во время презентации Курской области в Москве во Всероссийском выставочном центре правительство и губернатор области сочли целесообразным включить в достижения региона материалы о психологической школе.

Несмотря на свой солидный возраст, «Комсорг» динамично развивается, не утратил молодежный задор, энергию, романтику, преданность своим идеям и традициям, нацелен на перспективу и постоянное совершенствование и развитие.

Литература

Аркин Е.А. Об изучении детского коллектива // Новая Москва. – 1927. – № 3. – С. 23-24.

Беспалов Д.В. Особенности лидерства в профильных лагерях // Народное образование. – 2014. – № 2. – С. 224-230

Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. – М.: Наука, 1994.

Богоявленская Д.Б., Брушлинский А.В., Дружинин В.Н. и др. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расшир. и перераб. – М., 2003.

Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные психологические труды. 2-е изд. М.: Междунар. пед. акад., 1995.

Журавлев А.Л., Ушаков Д.В., Юревич А.В. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Ч. 2. Концептуальные основания // Психол. журн. 2013. Т. 34. № 2. С.70-86.

ёЗалужный А.С. Учение о коллективе // Работник просвещения. – 1930. – № 6. – С. 39-40.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.

Макаренко А.С. Трудовое воспитание: Отношения, стиль, тон в коллективе // Собр. соч. – М., 1980. – Т.5.

Уманский Л.И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: Избр. труды. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2001.

Чернышев А.С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А.С. Чернышев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев, В.И. Скурятин – 2 изд., испр. и доп. Воронеж: Кварта, 2007.

Чернышев А.С., Лунев Ю.А., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В. Психологическая школа лидеров. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005.

Шабас С.Г.
г. Екатеринбург
Гуманитарный университет
shabas@etel.ru

Профессиональный стандарт как условие психолого-педагогической компетентности педагога в работе с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду

В дошкольном возрасте семья является основой развития каждого ребенка. Согласно статье 44. закона «Об образовании», «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка».

Поэтому «Профессиональный стандарт педагога» отводит особое значение работе педагогов с родителями и семей ребенка. Профессиональная компетенция в «Профессиональном стандарте педагога», определяется как «способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач». В этом же документе во второй части (воспитательная работа) показано, что педагог должен «Уметь строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей. В третьей части (развитие) отмечено, что педагог должен иметь «знание основных закономерностей семейных отношений, позволяющих эффективно работать с родительской общественностью. А в пункте 14: «Уметь поддерживать конструктивные воспитательные усилия родителей (лиц, их заменяющих), привлекать семью к решению вопросов воспитания ребенка». В п. 3.2.1 «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования» отмечено, что педагог должен уметь «Выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения».

Необходимо отметить, что различные исследователи, изучающие вопросы психолого-педагогической компетентности, например, Л.Н. Захарова, В.М. Соколова, Н.Н. Лобанова, Т.А. Маркина, Ю.П.Азаров, Ш.А.Амонашвили, Г.Г.Горелова, В.С.Ильин, Г.А.Нечаева, Л.И.Рувинский, В.А.Сластенин и др. отмечают, что в педагогической науке понятие психолого-педагогическая компетентность определяется в целом как максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств педагога, позволяющая достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания детей.

Общепринятая на сегодня модель профессиональной компетентности педагога в соответствии со стандартами образования четко определяет сущность психолого-педагогической компетентности педагога, которая включает в себя:

осведомленность об индивидуальных особенностях каждого ребенка, его способностях, сильных сторонах характера, достоинствах и недостатках предшествующей подготовки, которая проявляется в принятии продуктивных стратегий индивидуального подхода в работе с ним;

осведомленность в области процессов общения, происходящих в группах, с которыми педагог работает, процессов, происходящих внутри групп как между детьми, так и между ними и педагогом, знание того, в какой мере процессы общения содействуют или

препятствуют достижению искомых педагогических результатов;

осведомленность об оптимальных методах обучения, о способности к профессиональному самосовершенствованию, а также о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и деятельности и о том, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда.

В основных принципах ФГОС дошкольного образования (1.4.) отмечена необходимость «сотрудничества Организации с семьей», а в пункте 1.3. 9) «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей».

Кроме того, ФГОС дошкольного образования также акцентирует внимание на том, что семья ребенка теперь приобретает новый социальный статус, и родители являются социальными партнерами детского образовательного учреждения.

Однако, проблема в настоящее время заключается в том, что во многом, работа с родителями в современных условиях достаточно формализована и слабо методически обеспечена. Главными критериями взаимодействия детского сада и семьи, по нашему мнению, должны быть не только количественные показатели, но и реальные положительные сдвиги в отношении к ребенку, особенно если он имеет ограниченные возможности здоровья, а также к дошкольному учреждению и образованию в целом.

В связи с этим возникает необходимость создания социального партнерства как нового условия взаимодействия семьи и детского сада, как современного способа достижения всеми субъектами своих эффективных целей.

В результатах последней диспансеризации детского населения в РФ отмечается значительное ухудшение в состоянии здоровья, резкий рост числа детей с нарушениями в деятельности центральной нервной системы. Естественно, такая ситуация влечет за собой и рост нарушений в детском поведении, дисгармоничного развития и отставания от возрастных психолого-педагогических норм, в связи с чем в дошкольных образовательных учреждениях увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей в детском саду включает следующие основные направления работы:

Анализ психологических особенностей интеграции детей и их семей в среде дошкольного общеобразовательного учреждения.

Определение интегративно-образовательного маршрута ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Поддержка эмоциональной готовности ребёнка к переходу на разные этапы социализации.

Внедрение инновационных подходов к диагностике детей с особыми образовательными потребностями.

Использование современных психолого-педагогических технологий в коррекции когнитивных и личностных особенностей детей с нарушениями психофизического здоровья.

Систематическое взаимодействие со всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса для обеспечения реализации индивидуальных образовательных программ.

Появление значительного количества детей с ограниченными возможностями здоровья и со спецификой психосоциального статуса вызывает необходимость выработки всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса- педагогами, родителями и детьми новых способов межличностного взаимодействия.

В процессе работы с родителями педагог должен не только узнавать наиболее важные характеристики ребенка с ОВЗ, необходимые для проведения воспитательно-образовательного процесса, но и создавать следующие условия:

условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности;

поддерживать родителей в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья:

обеспечить вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность,

в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

Полноценность контактов сотрудников детского сада с семьей воспитанников зависит от следующих факторов, которые необходимо учитывать педагогическому коллективу:

I. Отношение родителей и членов семьи к системе дошкольного образования до поступления ребенка в ДОУ, формирующегося за счет типа учреждения и наличия в нем дополнительного или специального образования, и необходимости семьи изменять режим функционирования для посещения ребенком ДОУ.

II. Протекание адаптационного периода при поступлении к ДОУ, особенности психофизической и социально-психологической готовности ребенка с ОВЗ к ДОУ, а также специфики адаптации к режиму и требованиям учреждения взрослых членов семьи.

III. Пребывание в ДОУ, при котором позитивизация контактов связана с уровнем психологической культуры родителей, а также складывающимися взаимоотношениями с другими участниками воспитательно-образовательного процесса- с другими детьми и их родителями детей с ОВЗ, с педагогами, специалистами и администрацией.

В соответствии с вышеизложенным в МБДОУ № 26 – детский сад комбинированного вида Ленинского района г. Екатеринбурга была разработана система мероприятий для повышения профессиональной компетентности педагогов в работе с родителями, имеющими детей с ОВЗ в соответствии в требования «Профессионального стандарта педагога». В детском саду имеются 13 групп, из которых 4 - для детей с различными нарушениями развития речи, а также логопункт, который посещают более 80 детей в год. Поэтому деятельность педагогов включает также взаимодействие с родителями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья.

Работа по повышению профессиональной компетентности педагогов включала следующие этапы:

I этап: Совместное изучение, анализ и индивидуальная проработка каждым педагогом и специалистом «Профессионального стандарта педагога» для понимания сущности психолого-педагогической компетентности.

II этап. Составление плана работы для педагогов (совместно с педагогом-психологом) по взаимодействию с родителями и семьей ребенка с ОВЗ для знакомства педагогов и специалистов с особенностями современных дошкольников и особенностями их психофизического развития, а также спецификой детско-родительских отношений.

Мероприятия этапа:

Доведение до родителей изменений в законодательстве, определяющих социальное партнерство ДОУ и семьи.

Изучение особенностей семей, имеющих ребенка с индивидуальными потребностями и состоянием здоровья.

Проведение групповых и общих родительских собраний, индивидуальных и групповых консультаций и бесед по проблеме партнерства детского сада и семьи.

Создание в каждой группе детского сада информационной среды, включающей все положения о новых взаимоотношениях ДОУ и семьи.

Изучение запросов родителей (или законных представителей), касающихся особенностей образовательной деятельности, воспитания и развития детей с ОВЗ.

Внедрение в работу детского сада различных форм взаимодействия с семьей воспитанников, обеспечивающих позитивную социализацию и индивидуализацию каждого ребенка.

Поиск новых результативных форм работы с родителями ребенка с особенностями в развитии.

III этап Мониторинг психолого-профессиональной компетентности педагогов в работе с семьями детей с ОВЗ в соответствии с «Профессиональным стандартом педагога». Создание условий проведения и критериев мониторинга.

Изучение специфики взаимодействия педагога (специалиста) с родителями в соответствие с современной нормативной базой.

Проведение конкурса для выявления лучших педагогов, имеющих высокий уровень профессиональной компетентности по работе с родителями и в целом с семьей воспитанников с ОВЗ.

Создание базы данных по формам работы, способам, методикам и технологиям взаимодействия с родителями (законными представителями) для создания благоприятной и позитивной среды воспитания и развития ребенка с ОВЗ в детском саду.

В результате завершения всех этапов работы по созданию системы мероприятий, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов в работе с семьями, имеющими детей с ОВЗ в соответствии с «Профессиональным стандартом педагога» в детском саду, произошли качественные изменения в работе с семьей. Деятельность педагогического коллектива сформировала социальное партнерство детского сада и родителей (законных представителей). Данный вид взаимодействия является эффективным способом выхода из возникающих конфликтов и создает полноценные условия полной реализации каждого ребенка с ОВЗ своих образовательных и творческих потенциалов.

К позитивным результатам проводимой работы можно отнести и активное взаимодействие родителей детей с ОВЗ с сотрудниками детского сада, более внимательное отношение к потребностям и запросам своего ребенка, что, в конечном итоге значительно повышает качество воспитательно-образовательного процесса.

Таким образом, работа педагогов и специалистов МБДОУ № 26- детский сад комбинированного вида в соответствии с требованиями «Профессионального стандарта» создает возможность использовать во взаимодействии с родителями детей с ОВЗ все трудовые действия, необходимые знания и умения, а также соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, требования профессиональной этики для полноценной реализации прав всех воспитанников на позитивное развитие и психоэмоциональное благополучие.

Содержание

Афанасьева Т.Е., Абакумова О.Г.Особенности профессиональных деформаций педагога – дефектолога школы-интерната для детей-сирот с недоразвитием интеллекта 3

Ветвицкая Т.В.Актуальность психологического сопровождения учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в паралимпийских видах спорта 7

Волокитина Т.А.Игровая технология профилактики и коррекции поведения и деятельности детей 5 – 7 лет (нейропсихологический подход) 10

Демьянчук Р.В.Психологическое сопровождение педагогов в условиях инклюзивного образования 13

Конончук О.Ю.Современные подходы к организации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в ДОУ 15

Корчагина И.Л. ЦВЕТОК ДОБРА.О профилактике домашнего насилия по отошению к детям 17

Котова С.С., Хасанова И.И.К проблеме использования инновационных технологиий в профессиональном самоопределении учащейся молодежи 21

Крапивина В.Ф.Оказание психолого-педагогической помощи детям, пострадавшим от преступных посягательств 24

Крыжко Е.В. Психолого-педагогическая компетенция - здоровье сберегающий ресурс педагога 26

Куницина И. В., Крысова Т. И., Березнева Е.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение как условие активизации познавательной деятельности обучающихся 31

Кузьмина Ю.В. Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании и: проблемы и перспективы в условиях полуэксклава(на примере Калининградской области) 36

Маликова Е.В.Развитие эмоционально-коммуникативной сферы детей дошкольного возраста в условиях ДОУ 40

Маслова Е.В.Возможности библиотерапии в формировании жизнеутверждающих позиций 42

Моисеева Р.И.Развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха 45

Чернышев А.С.Психолого-педагогические подходы к обучению основам организаторской деятельности социально одаренных детей 113

Шабас С.Г.Профессиональный стандарт как условие психолого-педагогической компетентности педагога в работе с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду 118

Монина Г.Б.Духовно-нравственное воспитание детей и подростков в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта 50

Мохова В.О.Мониторинг психологических общих компетенций обучающихся в педагогическом колледже 53

Перминова Н.М.Специальная школа – один из ресурсов для организации инклюзивного образования 56

Погорелова Г.Н.О функциях экзаменационного страха 59

Попова О. А.К проблеме левшества. «Раз-два, левой!» 61

Путинцева Е.М., Титова Т.Б.Коррекция когнитивных процессов средствами компьютерной программы «Учись&Играй!» с использованием бесконтактного сенсорного контроллера «Kinekt» 66

Румянцева М.Н.,Чоросова О.М., Герасимова Р.Е. Реализация дополнительных профессиональных программ по психологизации образовательного процесса 68

Сандый А.Д.-Б.Психологические особенности характера тувинских педагогов и их влияние на формирование акмеологических инвариант профессионализма 71

Светлакова С.Г.Технология сотрудничества, как ключевое звено в формировании коммуникативных навыков педагогов 77

Сибгатуллина И.Ф.Европейский опыт психологического и социально-педагогического сопровождения многоязычия 85

Токарева А.А.«Использование арт-терапевтических техник в работе с детьми, получившими психические травмы в результате насилия» 91

Форопонова А.А.Социально-психологические условия формирования образа будущего у иностранных студентов, обучающихся в российских вузах 93

Халикова Л.Р.Проблемы психологического сопровождения подрастающего поколения в современных условиях 98

Хачатурова М.Р.Совладающее поведение личности с конфликтами во время адаптации к обучению 102

Христюк В.П., Едемская М.В., Дворядкина Н.В. Создание условий по профилактике психоэмоционального напряжения через интеграцию деятельности дошкольников Заполярья в здоровье сберегающей среде ДОУ 108

Научное издание
Материалы Всероссийского Форума
«Обучение. Воспитание. Развитие.-2015»

Под редакцией: Мелентьевой О.С.
Верстка: Мелентьев С.Э.

Подписано в печать 07.09.2015
Формат 60х88. Гарнитура Times
Печать офсетная.
Усл. печ. л.6,4 Заказ № 186
Отпечатано в типографии
ООО"АВК Пресс"
Тираж 1000 экз.