Министерство образования и науки Российской Федерации
Федерация психологов образования России
Российская академия образования
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет
Факультет психологии МГУ имени М.В.Ломоносова
Центр практической психологии образования

Всероссийский психологический Форум «Обучение. Воспитание. Развитие. -2017»

Статьи и материалы

Сочи 2017

«Всероссийский психологический Форум «Обучение. Воспитание. Развитие. -2017», (Сочи, 10-19 октября 2017 года) Материалы, доклады и выступления—М.:

Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2017– 108 стр.

В сборнике представлены материалы выступлений участников Всероссийского психологического Форума «Обучение. Воспитание. Развитие.-2017», состоявшегося в г. Сочи 10-19 октября 2017 года. Статьи посвящены актуальным проблемам психологии образования.

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

Статьи представлены в авторской редакции.

ISBN 978-5-9900872-9-3

Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»

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

www.rospsy.ru

rospsy.ru@gmail.com

Программный Комитет
XI Всероссийского психологического Форума
«Обучение. Воспитание. Развитие. 2017»

Синюгина Татьяна Юрьевна, заместитель Министра образования и науки Российской Федерации

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

Зинченко Юрий Петрович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, декан факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова, вице-президент Российской академии образования, президент Российского психологического общества

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

Мелентъева Ольга Станиславовна, исполнительный директор Федерации психологов образования России (г. Москва)

Метелькова Елена Ивановна, кандидат психологических наук, вице-президент Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», советник ректора Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», координатор Экспертной группы по основному направлению стратегического развития Российской Федерации «Образование», член Координационного совета проектной деятельности Минобрнауки России (г. Москва)

Олтаржевская Любовь Евгеньевна, кандидат педагогических наук, директор Государственного бюджетного учреждения города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования города Москвы», член правления Ассоциации «Ассоциация инклюзивных школ» (заместитель председателя)

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

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Московского государственного психолого-педагогического университета, директор Психологического института Российской академии образования

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

Большое Жюри
Всероссийского конкурса профессионального мастерства
«Педагог-психолог России -2017»

Дубровина Ирина Владимировна, академик РАО, доктор психологических наук, главный научный сотрудник Психологического института Российской академии образования (председатель)

Олтаржевская Любовь Евгеньевна, кандидат педагогических наук, директор Государственного бюджетного учреждения города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования города Москвы», член правления Ассоциации «Ассоциация инклюзивных школ» (заместитель председателя)

Демьянчук Роман Викторович, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург)

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

Кулькова Жанна Геннадьевна, руководитель, психолог Центра психологической диагностики и консультирования (г. Челябинск), общественный помощник Уполномоченного по правам человека в Челябинской области, председатель межведомственного совета по психологической безопасности детей и подростков на базе Регионального ресурсного центра гражданско-патриотического воспитания

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

Самуйленко Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, директор ГБОУ Новосибирской области «Областной центр диагностики и консультирования» (г. Новосибирск)

Степанова Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (г. Москва)

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., профессор кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН Новосибирского государственного педагогического университета

Антопольская Т.А., Журавлева С.С.

Психолого-педагогическое обеспечение социально-коммуникативного развития дошкольников

(Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 17-06-00435А)

г. Курск
Курский государственный университет,
Курский институт развития образования
antopolskaya@yandex.ru
sv@lykorian.org.ru

В последнее десятилетие все острее возникает потребность психологической науки в изучении особенностей развития ребенка в условиях информатизации общества и нарастающих вызовах в образовании и социализации современного человека.

Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013- 2020 г. определяет требования к созданию в системе образования детей возможностей для получения качественного образования и созданию программ, способствующих позитивной социализации ребенка в условиях современных социальных коммуникаций[1].

Анализ социального развития детей и практики деятельности образовательных организаций позволяет сделать вывод о том, что необходимо психолого-педагогическое обеспечение их коммуникативного развития, позволяющее учесть особенности современных детей и социокультурной ситуации.

Социально-коммуникативное детей – это развитие у них способностей к социальным коммуникациям, которые удовлетворяют потребность ребенка в другом и обеспечивают его успешное взаимодействие с социумом[4].

В ходе социально-коммуникативного развития ребенок овладевает способами познания элементов и систем поведения других людей, приобретает положительную мотивацию к взаимодействию с ними, навыки решения внутригрупповых и внешних социально-коммуникативных ситуаций, адекватной оценки собственного эмоционального состояния и состояния партнеров по общению, что является обязательным условием формирования психологической готовности ребенка к школьному обучению[4].

Структура социально-коммуникативного развития детей включает следующие компоненты: *социально-интеллектуальный* (служит для развития познания элементов поведения и систем поведения других людей); *деятельностно-практический* (умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми в учебной и совместной деятельности; адекватное использование вербальных средств организации этого взаимодействия); *мотивационно-ценностный* (наличие положительной мотивации к социальной коммуникации, мотивационно-ценностной включенности ребенка во взаимодействие со сверстниками в учебной группе);*рефлексивно-оценочный*(оценка ребенком собственного состояния и состояния партнеров по общению, характером социально-эмоционального общения детей, умением адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих; освоением начальных форм личностной рефлексии)[3].

В современных условиях особенно необходимо теоретическое моделирование психолого-педагогического обеспечения процесса социально-коммуникативного развития детей и осуществление его на практическом уровне.

В самом общем смысле под *обеспечением* понимается процесс организации деятельности, направленный на создание комплекса условий, методов, средств эффективной реализации ее целей. Мы рассматриваем и понимаем *психолого-педагогическое обеспечение* как *процесс организации деятельности субъектов образовательной деятельности, направленный на социально-коммуникативное развитие*

дошкольника и основанный на теоретико-практическом моделировании, подборе методов и средств диагностики, а также на создании комплекса условий для продуктивного осуществления этого процесса[4].

Факторами социально-коммуникативного развития детей являются: тип образовательной организации; их образовательные ресурсы; социальный статус семьи и др. В частности, образовательная среда учреждения дополнительного образования детей является важнейшим условием социально-коммуникативного развития детей, так как обеспечивает развитие их субъектной позиции во взаимодействии и общении со сверстниками, способствует их успешной социализации в детском сообществе.

Основными *механизмами* социально-коммуникативного развития детей в образовании становятся:

- организация полисубъектного взаимодействия участников образовательного процесса;
- использование совместной взаимозависимой учебной и игровой деятельности в работе с детьми;
- активизация субъект-порождающего и субъект-совместного типа взаимодействия детей со сверстниками[4].

Дополнительным психолого-педагогическим условием социально-коммуникативного развития детей выступает *осознание субъектами образовательного процесса значимости социально-коммуникативного развития детей* на основе актуализации у педагогов готовности и к саморазвитию, и к профессиональному, и к личностному росту.

С целью создания условий, обеспечивающих социально-коммуникативное развитие детей в развивающей образовательной среде учреждения дополнительного образования детей КРОО ДО ЦТР «Диалог» г. Курска авторским коллективом психологов (Т.А. Антопольская, С.О. Ветчинова, Т.В. Еременко, С.С. Журавлева, И.К. Кудло) была разработана и апробирована в течение пяти лет психолого-педагогическая программа *«Социализация. Жизненные навыки».*

В содержание программы включены новаторские идеи, инновационные психолого-педагогические технологии обучения дошкольников. Реализация специально разработанной психолого-педагогической программы направлена на развитие субъектной позиции во взаимодействии ребенка со сверстниками в совместной деятельности и общении. У детей формируется отношение к миру, к самому себе, другим людям, проявляется ценностное отношение к собственному социально-коммуникативному развитию.

Основными *задачами* психолого-педагогической программы *«Социализация. Жизненные навыки»* стали следующие:

- усвоение дошкольником норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- обучение детей речевым средствам общения, выразительным движениям (мимика, жесты, пантомимика);
- развитие социального интеллекта дошкольников;
- развитие субъектной позиции ребенка во взаимодействии со сверстником;
- развитие способности к разрешению внешних и внутригрупповых социально-коммуникативных ситуаций;
- развитие эмоционального сферы детей, эмоциональной отзывчивости, сопереживания;
- формирование знаний ребенка о себе, развитие адекватной самооценки;
- формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками ;
- формирование навыков совместной игры;
- формирование навыков общения со сверстниками и взрослыми;

- формирование правил поведения, основ произвольности поведения в игровой деятельности и общении;
- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- формирование безопасного адекватного поведения в ситуациях, складывающихся в социуме;
- воспитание чувств доброжелательности, уважения в отношениях с другими людьми;
- формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и сообществу детей и взрослых;
- создание возможности получения детьми нетравматического опыта самопознания; обучение детей пониманию себя и умению быть «в мире с собой»[5].

В интегрированном содержании разработанной психолого-педагогической программы *«Социализация. Жизненные навыки»* условно можно выделить четыре части (соответствующие направленности программы).

- *«Тайна моего «Я»:* развитие эмоционального восприятия окружающего, проживание различных эмоциональных состояний, приобретение опыта обращения с ощущениями, эмоциями и чувствами собственными и другого человека, воспитание у детей культуры жеста и возможности выражать свои мысли и чувства посредством мимики, создание безопасной среды для самопознания и осмысления собственного «Я» и собственной индивидуальности, формирование адекватной самооценки и др.
- *«Я и другой. Мир начинается с меня»:* формирование игровой деятельности в динамике ее развития в соответствии с возрастными нормами развития, обучение игровому взаимодействию, формирование навыков общения со сверстниками. Дети учатся поддерживать сверстника и оказывать ему помощь, а также достойно проигрывать, развивают организаторские способности и др.
- *«Этот странный взрослый мир»:* формирование основ произвольного поведения, эмоционально-волевой регуляции, освоение правил адекватного безопасного поведения в социуме. Необходимо показать ребенку особенности взрослого мира, учить выражать доброе и гуманное отношение к другому, милосердие, дифференцировать различные поступки людей, активно вступать в общение с окружающими и др.
- *«Я учусь учиться в школе!»:* знакомство детей с условиями и характером учебной деятельности в школе, формирование первичных навыков умения учиться, формирование позитивного отношения к школе и адаптивного поведения при переходе на новую ступень обучения и др. [5].

Содержание программы предполагает сочетание и взаимопроникновение, гибкое переплетение указанных блоков, что обеспечивает комплексность восприятия мира ребенком.

Технологиями социально-коммуникативного развития детей становятся игровые, сотрудничества, коллективного взаимодействия, технологии проектного, проблемного, модульного обучения, информационно-коммуникативные. Наиболее эффективными формами организации социально-коммуникативного развития детей являются групповые (коллективные игры, игровые занятия), подгрупповые (в микрогруппах, парах), индивидуальные.

Значимыми *методами* социально-коммуникативного развития детей считаем, проектный, моделирования, обсуждение, совместное рисование, кейс-метод, мозговой штурм и др.

Результатами эффективного социально-коммуникативного развития детей считаем следующие критерии сформированности его компонентов в соотнесении их с коммуникативными универсальными учебными действиями [2]:

– использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации, формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной и игровой деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха (социально-интеллектуальный компонент);

– определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять ее взаимный контроль, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий, активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (деятельностно-практический компонент);

– готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества, смысловая ценностная принадлежность группе сверстников (мотивационно-ценностный компонент);

– умение адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих; освоение начальных форм личностной рефлексии (рефлексивно-оценочный компонент).

Уровни социально-коммуникативного развития детей дифференцируются на недостаточный, неустойчивый, начальный, оптимальный, неустойчивый.

Эффективное психолого-педагогическое обеспечение социально-коммуникативного развития детей подтверждается следующими экспериментальными данными. В условиях развивающей образовательной среды инновационного образовательного учреждения Центра «Диалог» (г. Курск) эффект социально-коммуникативного развития детей составил 28,8 % (в отличие от 10,4 % и 15,26 % дошкольников в группах кратковременного пребывания на базе МБОУ и воспитанников ДОО).Экспертные оценки также показали, что 30,77% старших дошкольников Центра «Диалог» г. Курска использовали субъект-совместный тип взаимодействия со сверстниками, т.е. имели высокий уровень социально-коммуникативного развития (в отличие от 11,54 %, и 7,7 % детей в группах кратковременного пребывания на базе МБОУ и воспитанников ДОО).

Перспективами исследуемого феномена становится разработка психолого-педагогической программы социально-коммуникативного развития для детей младшего школьного возраста и обеспечение эффективности его реализации в условиях основного общего и дополнительного образования детей.

Литература:

1.URL:http://минобрнауки.рф/документы/4720/файл/3619/4.%20постановление%20295.doc (дата обращения: 28.08.2017).

2.URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/ файл/748/ФГОС_НОО. pdf (дата обращения: 12.07.2017).

3.Антопольская Т.А. Моделирование социально-коммуникативного развития младших школьников[Электронный ресурс] / Т.А. Антопольская, О.Ю. Байбакова, Е.А. Домырева, С.С. Журавлева; Ученые записки Курского государственного университета. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – Курск, 2017. – № 4.– URL: http://scientific-notes.ru/pdf/037-030.pdf.

4.Журавлева, С.С. Психолого-педагогическое обеспечение социально-коммуникативного развития старших дошкольников в дополнительном образовании детей: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 /С.С. Журавлева. – Москва, 2016. – 231 с.

5.Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников теоретическое и практическое обеспечение: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Т.А. Антопольской, С.С. Журавлевой. – Курск: ООО «Планета +», 2015. – 151 с.

Баксанский О.Е.

Психологическая парадигма образования в условиях конвергентного социоприродного взаимодействия: трансдисциплинарность.

Ключевые слова: конвергентная парадигма, NBICS-технологии, трансдисциплинарность, биомедицина, медицинская техника и технологии, научная картина мира, образование, теология.

В настоящее время происходят кардинальные изменения в современной научной картине мира, которые настоятельно требует пересмотреть существующее мировоззрение и, прежде всего, его социально-гуманитарную гуманитарную составляющую.

Научное познание возникло из необходимости создать целостную картину окружающего мира. Именно из холистической концепции природы исходил родоначальник современной физики Исаак Ньютон, хотя дисциплинарная структура научного знания берет свое начало еще в Античности и продолжается вплоть до наших дней.

Однако изучение разноаспектной реальности привело к тому, что вместо целостной картины мира наука получила своеобразную мозаику с разной степенью полноты изученных и понятых явлений за счет вычленения модельных сегментов природы, доступных анализу. Желая познать мир более глубоко, выявить фундаментальные законы, лежащие в основе мироздания, человек был вынужден сегментировать природу, создать дисциплинарные границы.

Следствием этого явилась узкая специализация науки и образования, что, в свою очередь определило отраслевой принцип организации экономики и производства.

Последующее развитие цивилизации с необходимостью потребовало возникновения сначала интегрированных межотраслевых технологий, а в настоящее время - **надотраслевых** технологий, примерами которых являются **информационные** и **нанотехнологии** (манипулирование атомами). При этом последние представляют собой единый фундамент для развития **всех** отраслей новой наукоемкой технологии постиндустриального – информационного – общества, первый надотраслевой приоритет развития. Нанотехноогии – это базовый приоритет для всех существующих отраслей, которые изменят и сами информационные технологии. В этом заключается синергизм новой системы, что возвращает нас к цельной картине естествознания. Можно сказать, что сегодня у ученых есть некий набор пазлов, из которых надо вновь собрать целостный неделимый мир.

Последние привели к изменению исследовательской парадигмы: если ранее научное познание носило аналитический характер («сверху вниз»), то теперь оно перешло на синтетический уровень («снизу вверх»), что потребовало отказа от узкой специализации и перехода созданию различных материалов и систем на атомно-молекулярном уровне.

В настоящей работе хотелось бы провести анализ методологии развития конвергентных технологий, трансдисциплинарной интеграции и влияние этого на изменение научной картины мира и методологию биомедицины, биомедицинской техники и технологий с анализом возможных отрицательных сторон этого процесса.

Важнейшими чертами современного этапа развития научной сферы являются:

- переход к наноразмеру (технологии атомно-молекулярного конструирования);
- междисциплинарность научных исследований;
- сближение органического (живой природы) и неорганического (металлы, полупроводники и т.д.) миров.

Цивилизация прошла путь от **макротехнологий** (дом, машина), где измерения производились линейками или рулетками, через **микротехнологий** (полупроводники, интегральные схемы), где в качестве измерительных приборов уже использовались оптические методы, до **нанотехнологий**, где для измерений нужны уже рентгеновские установки, ибо оптические методы достигли границ своей применимости.

Можно сказать, что **нанотехнологии** представляют собой методологию современного научного познания, ее рабочий инструмент, ведущий к принципиальному стиранию междисциплинарных границ. Более того, это именно методология создания новых материалов, а не «одна из» множества других существующих технологий. Иными словами, если современная **физика** является сегодня методологией холистического понимания природы, **математика** – аппаратом (языком) этого понимания, то **конвергентные технологии** являются инструментом этого аппарата, с одной стороны, а, с другой, - основой промышленного производства и системы образования (философия образования).

Именно конвергентные технологии, являясь материальным плацдармом конвергентного подхода, исходя из нанотехнологической методологии, изменили парадигму познания с **аналитической** на **синтетическую**, породив современные промышленные технологии, обеспечившие стирание узких междисциплинарных границ.

Существовавшие ранее технологии создавались под нужды человека, под его запросы и потребности, а существующие сейчас технологии (например, те же надотраслевые - информационные и нанотехнологии) оказываются в состоянии изменить самого человека, чего не было в прошлом. Об этом много рассуждает М. Кастельс в контексте информационной эпохи. Более того, все чаще антропологи отмечают прямое влияние технологий на эволюцию человека как биологического вида.

Таким образом, NBICS-конвергенция порождает множество очень серьезных мировоззренческих проблем. Если начало XX века ознаменовалось известным тезисом о неисчерпаемости электрона, то начало XXI века знаменуется тезисами о диалектической **неисчерпаемости** человеческого мозга и принципиальной возможности **воспроизводства** живого. При этом следует иметь в виду, что эти установки следует понимать не в буквальном смысле, а с точки зрения асимптотического приближения, хорошо известного математикам и физикам.

Сегодня в когнитивной науке получила широкое распространение компьютерная метафора функционирования мозга. Но это очень приближенная модель: действительно, компьютер – это числовая алгоритмическая система, а мозг принципиально неалгоритмичен (во всяком случае, все многочисленные попытки ученых найти или хотя бы описать эти алгоритмы не дали результатов). К тому же, мозг работает с психическими образами при обработке информации, то есть является аналоговой системой. Вместе с тем не стоит забывать, что информация всегда имеет материальный носитель, без и вне которого она не может существовать.

Научная картина мира требует возвращения к натурфилософии (философии природы), с которой 300 лет назад начинал Ньютон, органично включающую в себя естественные и гуманитарные науки. И необходимым инструментом для решения данной задачи являются конвергентные NBICS-технологии.

При этом постоянно следует иметь в виду, что NBICS-конвергенция помимо позитивных аспектов может таить в себе и большое количество угроз и социально-экономических рисков. Определение ключевых факторов риска в значительной степени зависит от перспектив, которые открываются, и от области применения и приложения. Поэтому следует уделять внимание и различным аспектам обеспечения безопасности. Можно указать следующие риски:

- опасность для окружающей среды в связи с высвобождением в нее наночастиц;
- вопросы безопасности, связанные с воздействием наночастиц на производителей потребителей нанопродуктов;
- политические риски, связанные с воздействием, которое могут оказывать нанотехнологии на экономическое развитие стран и регионов;
- футуристические риски, такие как возможное вмешательство в природу человека и гипотетическая возможность самовоспроизводства наномашин;
- деловые риски, связанные с рынком продуктов, содержащих нанотехнологические разработки;
- риски, связанные с защитой интеллектуальной собственности.

Конвергентные NBICS-технологии, давая человечеству шанс избежать ресурсного коллапса путём создания «природоподобной» технологической сферы, определяют, вместе с тем, принципиально новые угрозы и вызовы глобального характера.

Эти угрозы связаны с самим характером конвергентных NBICS-технологий, обеспечивающих возможность технологического воспроизведения систем и процессов живой природы. С точки зрения специальных применений это открывает перспективу целенаправленного вмешательства в жизнедеятельность природных объектов и, прежде всего, человека.

Конвергентные технологии открывают огромные потенциальные возможности и перспективы для человечества, но они же могут оказаться и ящиком Пандоры. Возможно, это лучший тест на разумность вида homo sapiens.

Таким образом, в конце XX – начале XXI веков в естествознании складывается качественно новый тип научной картины мира, который. Развитие производительных сил до уровня пятого и шестого технологических укладов привело к значительному росту теоретической и материально-предметной активности субъекта. Роль науки в обществе продолжает возрастать, она все в большей мере выступает непосредственной производительной силой и интегративной основой всех сфер общественной жизни на всех ее уровнях. Как никогда ранее сблизились наука и техника, фундаментальные и прикладные науки, науки естественные и социально-гуманитарные (на фоне возрастания роли человеческого фактора во всех формах деятельности). Выделяются совершенно новые типы объектов научного познания. Они характеризуются сложностью организации, открытостью, саморегулированием, уникальностью, а также историзмом, саморазвитием, необратимостью процессов, способностью изменять свою структуру и т.п.

В современной науке предметная активность субъекта достигла такого уровня, когда появились исключительные возможности созидания новой сферы материальной культуры на основе атомно-молекулярного конструирования искусственных, целенаправленно созданных человеком материальных вещественных образований с принципиально новыми, заданными свойствами. Современные нано- и биотехнологии размывают границы между практической и познавательной деятельностью, познание объекта становится возможным только в результате его предметно–деятельного преобразования. По сути, идет процесс формирования материальной культуры в совершенно новом качестве. Налицо тенденция замены узкой специализации

междисциплинарностью, что в свою очередь ведет уже к трансдисциплинарной интеграции.

Платой за развитие техносферы цивилизации является истощение биологических ресурсов Земли. Человечество создало слишком мощные инструменты воздействия на природную среду обитания, что в значительной мере исчерпало естественные биологические инструменты восстановления.

Но человечество не в состоянии отказаться от благ и удобств цивилизации. Один из перспективных путей разрешения возникшего противоречия состоит в создании природоподобных технологий, являющихся важным путем развития биотехнологий.

Как показывает вездесущая статистика, общая масса созданной цивилизацией техносферы 30 триллионов тонн, что на порядок превышает общее количество органической массы, образованной всеми живыми организмами планеты, включая человека за всю историю его существования.

Порядка 60% площади суши настолько активно задействовано в техногенной деятельности человека, что животному и растительному миру фактически не остается места.

С другой стороны, как показывают расчеты, для избегания дисбаланса биосферы необходимо использовать в цивилизационной деятельности не более 1% всей биоты (исторически сложившаяся совокупность видов живых организмов, объединённых общей областью распространения). Сегодня же человечество потребляет на порядок больше – до 10% биоты, что приводит к сокращению биоразнообразия, уменьшению количества видов.

Как следствие, происходит изменение климата, растет концентрация углекислого газа в атмосфере, растет парниковый эффект, из-за повышения средней температуры происходит таяние арктических льдов, что грозит затоплением значительных территорий, необходимых для антропогенной деятельности.

В чем видится перспектива природоподобных технологий?

Во-первых, они основаны на использовании возобновляемых ресурсов, включенных в кругооборот веществ в природе.

Во-вторых, такие технологии экономичны и эффективны. Если мы рассмотрим такой важный орган человека как головной мозг, то с точки зрения эффективности энергопотребления он примерно в 1 триллион раз более эффективен, чем самые современные компьютеры. Суточная электрическая мощность человеческого организма составляет примерно 140-150 Вт. Если же попытаться создать робота, выполняющего функции человеческого организма, то ему для этого потребуются колоссальные энергозатраты, которые можно покрыть работой нескольких АЭС. Таким образом, природа в результате эволюции на протяжении миллиардов лет создала совершенные технологии, которые мы еще далеко не постигли. Созданная же нами техносферная цивилизация ведет к системному кризису развития человеческой цивилизации.

Анализ соответствующих технологий может осуществляться только междисциплинарным путем на стыке различных наук и их взаимодействия, если мы хотим понять принцип функционирования и устройства природных систем. Главные биологические процессы природы осуществляются на уровне сложных молекулярных конструкций, называемых молекулярными машинами, которые способны трансформировать энергию для реализации жизненных функций.

Что является источником энергии, необходимой для работы молекулярных машин? Как уже отмечалось, принципиальное отличие живых систем от созданных человеком

технических устройств, состоит в высокой энергетической эффективности. КПД современных генераторов электрической энергии достигает 30%, 40%, даже 50%, а в биологических системах трансформация энергии осуществляется с коэффициентом полезного действия до 98% (и даже выше). Фактически происходит весьма эффективная (бездиссипативная, с физической точки зрения) трансформация энергии из одной формы в другую.

Фактически сегодня человечество пришло к коллапсу потребительского общества. Сегодня необходимо формировать уважительное отношение к окружающему биологическому миру, к его ресурсам.

В современной науке аналитический подход к познанию структуры материи окончательно сменился синтетическим. Анализ и синтез по своей сути не только дополняют, но и взаимно обусловливают друг друга, трансформируются один в другой. Разумеется, в дальнейшем путь анализа никуда не исчезнет, но он перестанет быть главным приоритетом, скорее, отойдет на второй план в векторе развития науки.

Все это влечет за собой качественные изменения характера «внутреннего» и «внешнего» единства науки. Идеал аксиоматическо-дедуктивной системы как форма организации «внутреннего единства» науки сменяется идеалом поливариантной теории - построение конкурирующих теоретических описаний, основанных на методах аппроксимации, компьютерных программах и т.д. В частности, это вызвано потребностями разработки способов описания (объяснения) состояний развивающегося объекта, которые должны включать в себя построение сценариев возможных многовариантных линий изменяющихся состояний объекта. Особенно когда объектом является развивающаяся система, существующая лишь в одном экземпляре (Вселенная, биосфера, социум и др.). Здесь главная сложность в том, что, во-первых, нет возможности воспроизводить первоначальные состояния такого объекта, а, во-вторых, в данное время нет возможности воспроизвести его будущие состояния. В таком случае концептуальные обобщения эмпирических данных проецируются на множественные теоретические модели вероятностных линий эволюции объекта.

Сама общенаучная картина мира начинает все в большей мере соединяет принципы системности и эволюции, и базируется на идее универсального эволюционизма. Это позволяет ей через установление преемственных связей между неорганическим миром, живой природой и социумом устранить исторически сложившееся в познании противопоставление естественнонаучной и социальной научной картин мира, усилить интегративные связи отдельных наук, специальных картин мира, представить их как фрагменты единой общенаучной картины мира. На уровне философских оснований система постнеклассической науки интегрируется, прежде всего, категориальным аппаратом, теоретически отражающим проблематику социокультурной обусловленности познания, включая сюда проблему мировоззренческих и социально-этических регулятивов постнеклассической науки.

Все эти интегративные многоуровневые процессы [8] позволяют говорить о новом типе интеграции в системе постнеклассической науки. «Внутреннее» и «внешнее» единство науки сливаются в некий единый когнитивно-ценностный комплекс требований к познавательному процессу. Единство науки приобретает качественно новый характер, который получил название конвергенцией наук.

К характеристикам конвергентного единства могут быть отнесены также следующие черты современной науки.

Во-первых, доминирование междисциплинарных исследований, которые берут на себя интегративные функции по отношению к отдельным наукам (примерами могут

служить теория систем, теория управления и т.д.). На этой основе происходит сближение отдельных наук, способов познания. Интеграция носит не просто междисциплинарный, а трансдисциплинарный характер.

Во-вторых, растет само многообразие интегративных процессов; иначе говоря, происходит их дифференциация, т.е. интеграция дифференцируется.

В-третьих, сама дифференциация становится все в большей мере моментом интеграции, приобретает все более явно выраженную интегративную направленность, выступает как закономерный, функциональный момент процесса самоорганизации и самоструктурирования науки. Иначе говоря, дифференциация из особого направления эволюции науки становится частью доминирующего в ней интеграционного процесса.

В-четвертых, в результате, интеграция как движение к целостности направлена не противоположно дифференциации, а включает ее в себя как часть, как один из необходимых аспектов общего процесса развития системы. Другими словами, отдельные процессы дифференциации и интеграции сливаются в единый интегрально-дифференциальный синтез.

Яркой иллюстрацией конвергентных процессов является новейшее направление развития науки, связанные с нано, био, инфо, когнитивными (NBIC) науками и технологиями. Именно нанотехнологии (в виде технологий атомно-молекулярного конструирования материалов с качественно новыми свойствами «под заказ») созидают фундамент и принципиально нового технологического уклада, и принципиально нового уровня организации науки и научных технологий. Внутренняя логика развития нанотехнологий нацелена на объединение множества узкоспециализированных наук в единую систему современного научного познания. Базой такого объединения является не только знание атомарного устройства мира, но и способность человека целенаправленно им манипулировать, конструируя немыслимые ранее материалы. Все это, на наш взгляд, дает основания утверждать, что новейшая «нанотехнологическая революция» является выражением глубинной закономерности возрастания роли субъекта в теоретическом и практическом освоении человеком мира [9]. Развитие науки достигло такого технологического уровня, когда стало возможным не просто моделировать, а адекватно воспроизводить системы и процессы живой природы с помощью конвергентных нано-, био-, инфо-, когнитивных науки и технологии (NBIC-технологии). Двигаясь по пути синтеза «природоподобных» систем и процессов, человечество рано, или поздно, подойдет к созданию антропоморфных технических систем, высокоорганизованных «копий живого».

Вместе с тем необходимо отметить, что намного более гибкой и способной адаптироваться к современным научным реалиям, репрезентациям научной картины мира, оказывается не официальная отечественная философия и методология науки, а такая, казалось бы, традиционно «антинаучная и консервативная» область, как теология.

В то время как отечественные философы занимаются схоластическими и догматическими спорами по поводу постнеклассической рациональности В.С. Степина, негативной этики А.А. Гусейнова и полным оксюмороном и профанацией типа «коллективного когнитивного бессознательного (ккб[1])» А.В. Смирнова, теология и ее

[1] «ККБ потенциально составляет универсальную способность человека как родового существа, хотя реализовано всегда в одном из возможных вариантов» (http://iphras.ru/uplfile/root/news/archive_events/2017/Smirnov_Thes_2017.pdf). Думается, что средневековые схоласты с колоссальным уважением отнеслись бы к этому пассажу современного действительного члена РАН по отделению философии, политологии, социологии, психологии и права.

последователи оказываются намного более включенными в современную образовательную доктрину.

Почему же теологический подход находит все большее распространение в настоящее время, которое, казалось бы, базируется на конвергентных технологиях современного познания мира?

И почему философская рефлексия этого процесса безнадежно проигрывает теологической картине мира, которая занимает доминирующее положение, проникая в базовые образовательные структуры?

Если оставить в стороне дилетантский уровень наследников отечественной марксистско-ленинской философии, специализирующихся на переводах арабских текстов в контексте нарастающей по всему миру угрозы исламского терроризма и экстремизма, то можно прийти к следующим выводам.

Человеческое сознание ищет объяснений, и религия дает хорошие основания для решения этой задачи:

- объясняет непонятные природные явления;
- интерпретирует таинственные личные переживания (сны, предвидения и т.п.);
- объясняет происхождение всего в мире;
- обосновывает существование добра и зла, страданий и достижений.

Религия дает ответы на экзистенциальные вопросы:

- примиряет человека со смертью;
- снижает тревожность и делает окружающий мир более комфортным для жизни.

Религия обеспечивает социальный порядок:

- сплачивает и объединяет;
- закрепляет определенный общественный уклад;
- формирует и поддерживает нравственность.

Религия создает когнитивную иллюзию:

- благодаря суеверности человек предпочитает верить во что-то;
- догмы веры неопровержимы по определению;
- верить проще, чем доказывать, обосновывать и опровергать.

Но все эти обычно приводимые аргументы оказываются не в состоянии ответить на вопрос о происхождении религии. Каждая из перечисленных выше гипотез указывает на действительно существующее обстоятельство, которому необходимо найти когнитивное объяснение.

Для более глубокого понимания проблемы будем использовать антропологический подход, специализирующийся на культурных различиях. Религиозное многообразие состоит в том, как люди представляют сверхъестественные сущности, какие свойства и облик им приписывают, какие моральные нормы и принципы выводят из своей веры.

- Сверхъестественные сущности могут быть разными с точки зрения существования и каузальных свойств ненаблюдаемых сущностей.
- Боги могут быть смертны.
- Богов можно провести.
- Не всегда конечной целью становится спасение души.

- Официальная религия не есть истина в последней инстанции, религиозные представления гораздо разнообразнее и многочисленнее, чем допускает каноническая религия.
- Религия может быть безальтернативной, и человек волен выбирать между альтернативными взглядами на сотворение мира и заповедями, которых следует придерживаться.
- Религия может не осознаваться как религия. Как правило, религия выделяется в отдельную категорию в сознании людей, живущих там, где соседствует несколько «религий».
- Бывает религия без веры, просто признается факт их существования.

Вместе с тем следует обратить внимание, что когнитивные гипотезы возникновения религии описывают последовательность событий, происходивших в человеческом обществе. Человек хочет понимать и объяснять происходящие процессы, прогнозировать и управлять ими. Эти универсальные потребности разума и привели на определенном этапе человеческого развития к возникновению религии. Вот некоторые варианты такого понимания религии:

- Ее придумали для объяснения непонятных явлений природы;
- Ее используют для понимания непонятных психических явлений;
- Она объясняет происхождение всего существующего;
- Обосновывает наличие зла и человеческих страданий.

Еще Иммануил Кант открывает «Критику чистого разума» утверждением, что человеческий разум испокон веков будоражат вопросы, на которые он не может ответить, но которые не может и игнорировать. Но религия в этом смысле не может служить объяснением.

Контраргументы против объяснительных причин возникновения религии:

- Истоки религии не лежат в стремлении объяснить окружающий мир.
- Потребность объяснить частные случаи часто порождает довольно фантастические построения.
- Нельзя понять религиозные представления безотносительно к тому, как они функционируют в индивидуальном сознании.
- Возможно, религиозные представления возникают под влиянием объяснений, неявно предлагаемых системами логического вывода.

Но самое главное состоит в том, что работу систем логического вывода нельзя увидеть невооруженным взглядом. Дэниел Деннет обозначает неизбежную иллюзию работы разума как целенаправленных мыслей и логических обоснований этих мыслей как «картезианский театр». Однако основная работа идет за кулисами этой картезианской сцены.

Обратимся теперь к комплиментарному к рациональному эмоциональному интеллекту.

Эмоционально-ориентированные гипотезы рассматривают религию как утешение. Так уж устроена человеческая психика, что ей требуется утешение, поддержка, которые она черпает из сверхъестественного. В частности:

- Религия примиряет с осознаваемым фактом смерти.
- Она снижает тревожность и делает окружающий мир более комфортным для нашего обитания.

Контраргументы против эмоциональных причин возникновения религии:

- Религиозные представления не всегда дают утешение и успокоение.

- Желание избавиться от страха смерти не настолько универсально.
- Эмоциональные представления, в свою очередь, сами включаются в угрожающих жизни ситуациях.
- Эмоциональные программы есть неотъемлемая часть нашего эволюционного наследия, в чем, возможно, кроется ключ к пониманию их роли в появлении религии.

В комплексе с эмоциональными существуют и социальные причины – религия полезна для стабильности общества, причем она не есть простое дополнение к общественному укладу, зачастую она его и формирует, т.е. между социальной жизнью и верованиями может быть некая связь:

- Религия сплачивает общество.
- Ее придумали для закрепления определенного социального уклада.
- Контраргументы против нравственных причин возникновения религии:
- Религию не получается объяснить необходимостью связывать общество воедино, поскольку эта задача не требует создания особых институтов.
- Социальное взаимодействие и нравственность действительно играют важную роль в возникновении религиозных убеждений и их влиянии на поведение.
- Анализ и изучение социального интеллекта может прояснить источник генезиса определённых ожиданий насчет жизни в обществе, а также воздействия этих ожиданий на представления о сверхъестественном.

И тут нельзя обойтись формальным подходом к религии, как опиуму для сознания.

Рассмотрение религии как иллюзии исходит из предположения о том, что вместо того, чтобы думать, люди забивают себе голову всякими суевериями, т.е. религия существует из-за нежелания человека исследовать мир.

- Люди суеверны, а, значит, могут поверить во что угодно.
- Религиозные догмы неопровержимы.
- Опровержение контраргументацией намного сложнее, чем вера.

Контраргументы против логических причин возникновения религии:

- Гипотетические неподтверждаемые заявления многочисленны, а число вопросов, охватываемых религией, ограничено.
- Вера не есть пассивное принятие чужих утверждений. Человек ослабляет критерии истинности, потому что определённые идеи заведомо воспринимаются им как правдоподобные, но не наоборот.
- Возникает принципиальная проблема о том, откуда возникает избирательность человеческого восприятия в отношении того, какие идеи считать правдоподобными.

В этом контексте стоит обратиться к подходу, предложенному еще Р. Докинзом во второй половине прошлого века.

Ричард Докинз описал культуру как популяцию мемов – самокопирующихся репликаторов, аналогичных генам. Мемы это единицы культурной информации: понятия, ценности, истории и т.п., подвигающие человека на то, чтобы действовать и говорить определенным образом, который, в свою очередь, побуждает других хранить в памяти «реплицированную» версию этих мысленных единиц.

Представление о культуре как об огромном наборе самокопирующихся программ заманчиво, но это лишь отправная точка. Чем одни мемы лучше других? Необходимо принимать во внимание возможные искажения, ибо культурные мемы подвергаются мутации, рекомбинации и селекции в сознании каждого человека в такой же степени и с

такой же частотой, как и во время передачи от одного носителя к другому. Мы не просто передаем информацию, мы обрабатываем ее и на ее основе создаем новую, часть из которой сообщаем другим.

В основе наших представлений лежат шаблоны. Шаблон функционирует как рецепт, так что его можно назвать «рецептом для создания новых понятий» Шаблонов меньше, чем понятий, шаблоны более абстрактны и служат для организации понятий.

Шаблоны представляют собой одно из средств, благодаря которым у разных людей возникают схожие образы, несмотря на отсутствие канала передачи информации из одного сознания в другое.

Для анализа распространения шаблонов Дэн Спербер разработал эпидемиологическую концепцию механизмов культурного научения. В человеческом сознании присутствует огромное количество ментальных образов, большинство из них индивидуальны, но какие-то имеют схожий вид у различных индивидов. Схожие представления проявляются у множества людей, как в случае эпидемии. Разные люди извлекают схожие представления из общедоступных – поведения, жестов, высказываний, предметов и т.п.

Разобраться в религии – значит, разобраться в определённом виде ментальной эпидемии, в результате которой у людей складываются на основе варьирующейся информации довольно схожие формы религиозных понятий и норм.

Для религиозных представлений существуют свои шаблоны. В сознании людей имеются «рецепты», по которым создаются религиозные представления путем умозаключений на основе данных, почерпнутых от других людей и из опыта. Религиозные представления могут иметь приблизительное сходство, даже если конкретные данные, на основе которых они возникли, у разных людей сильно отличаются.

Религия – это явление культуры, люди перенимают ее от других – как предпочтения в еде, вкусе, чувстве меры и т.п.

Но при этом возникает вопрос – почему люди верят? Но к нему бессмысленно обращаться без ответа на другой вопрос – во что именно люди верят? Сложность состоит в том, что далеко не все религиозные представления прозрачны и наблюдаемы…

Строить планы, выдумывать, размышлять не только о данном, но и о вероятном - отличительные свойства разума человека. Из огромного количества информации, которой мы обмениваемся, какие-то сообщения завладевают нашим вниманием, поскольку нарушают интуитивные представления о предметах и существах окружающего нас мира. Эти противоестественные образы склонны закрепляться в памяти и могут служить подходящим материалом для интересных сюжетов. Какие-то из этих сюжетов особенно привлекают внимание, поскольку открывают простор для возможных умозаключений. В нашем сознании имеются системы логического вывода, которые постоянно производят различные умозаключения. Человек может комбинировать свои интуитивные понятия с представлениями о том, что такие сущности действительно обладают сведениями о релевантных аспектах его собственных действий и действий окружающих по отношению к нему. При таком восприятии эти сущности легче связать с выраженными случаями бед и несчастий, поскольку человек предрасположен рассматривать свои беды как социальные невзгоды, следствие чьих-то враждебных действий, а не сугубо физическими процессами. Поэтому таким сущностям начинают приписывать могущественные, сверхъестественные способности, с помощью которых они могут навлечь не человека несчастья, что придает им дополнительную значимость. Так и возникают религиозные представления со

свойственными им ритуалами, обрядами и служителями культа как связующего звена с этими сверхъестественными сущностями.

Какие же выводы можно сделать о соотношении научного и теологического подходов к описанию окружающей нас реальности.

Новая научная картина мира складывается в естествознании XXI в. –

- аналитической подход к познанию структуры материи сменился синтетическим, доминируют междисциплинарные исследования, растет их многообразие;
- они берут на себя интегративные функции по отношению к отдельным наукам; сближаются науки об органической и неорганической природе, интеграция наук приобретает трансдисциплинарный характер;
- дифференциация из особого направления эволюции науки становится моментом доминирующего в ней интеграционного процесса;
- процессы дифференциации и интеграции сливаются в единый интегрально-дифференциальный синтез [10]; усиливается взаимодействие между внешними внутренним единством науки, часто они становятся неразличимыми. Такая парадигма научного знания может быть названа конвергентной [3, 6, 7].

Религиозные убеждения эмпирическим путем не опровергаются. Можно указать когнитивные процессы, которые уводят человека от четких и обоснованных убеждений и аргументов:

- Эффект консенсуса – человек склонен подгонять свое описание событий под чужие описания.
- Эффект ложного консенсуса – в противоположность первому человек проецирует свои впечатления на остальных, ошибочно полагая, что эта реакция идентична.
- Эффект создания – самостоятельно сгенерированная информация запоминается лучше, чем воспринятая.
- Иллюзия памяти – ложные воспоминания, которые воспринимаются как что-то действительно виденное или слышанное.
- Искажение отслеживания источников – при некоторых обстоятельствах человек склонен путать источники информации.
- Склонность к подтверждению своей точки зрения – анализируя гипотезу, человек замечает и вспоминает подтверждающие ее данные, гораздо хуже обращая внимая на противоречащие.
- Снижение когнитивного диссонанса – человек склонен подгонять хранящиеся в памяти убеждения и впечатления под новые данные. Если же его впечатления изменяются под влиянием новой информации, то человек будет думать, что именно такое впечатление у него сложилось изначально, даже если прежде оно было противоположным.

Если современное образование хочет не проиграть сражение в битве за мировоззрение XXI, оно должно принципиально быть трансдисциплинарным и конвергентным, базирующимся на когнитивных технологиях, предлагая много векторные выборы альтернативных картин мира.

Литература:

1. Баксанский О.Е. Когнитивные репрезентации: обыденные, социальные, научные. – М., 2009.
2. Баксанский О.Е. Методологические основания модернизации современного образования// Философия и культура, 2012, № 9, сс. 105-111.

3. Баксанский О.Е. Физики и математики: анализ основания взаимоотношения. – М., 2009.
4. Баксанский О.Е. Философия, образование и философия образования// Педагогика и просвещение, 2012, № 2, сс. 6-19.
5. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Естествознание: современные когнитивные концепции. – М., 2008.
6. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Нанотехнологии. Биомедицина. Философия образования в зеркале междисциплинарного контекста. – М., 2010.
7. Баксанский О.Е., Дергачева Е.А. Конвергентная парадигма современного образования // Актуальные проблемы социально-гуманитарных исследований в экономике и управлении: матер. III Всеросс. конф.: в 2 т. – Брянск: БГТУ, 2017. – Т.1. – С.129-138.
8. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивно-синергетическая парадигма НЛП: от познания к действию. – М., 2005.
9. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивный образ мира: пролегомены к философии образования. – М., 2010.
10. Буайе П. Объясняя религию. Природа религиозного мышления, М., Альпина нон-фикшн, 2017, 496 с.
11. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. Пер. с англ. В. Г. Малахиевой-Мирович и М. В. Шик - М. : Наука, 1993. - 431 с.
12. Roco M.C., Bainbridge W.S. Converging technologies for improving human performance: nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science. Dordrecht. 2003. 488 p.

Батищева Е.Я

Элективный мутизм или «Молчуны» поневоле

Муниципальное дошкольное автономное образовательное учреждение центр развития ребёнка детский сад № 158 г. Тюмень

http://www.ds158.ru/
nsportal.ru
http://nsportal.ru/elena-yaroslavovna

В последнее время идет тенденция к увеличению нервных расстройств у детей дошкольного возраста. Перечень этих расстройств очень разнообразен. В этой статье мы остановимся лишь на одном из них – избирательном, или как его еще называют иначе, элективном мутизме.

Mutus (по лат. - молчание) – это временное исчезновение речи под влиянием неблагоприятных психологических воздействий. Но поскольку мы говорим об элективном мутизме, то речь у ребенка не отсутствует совсем как в некоторых случаях грубых патологий психического или речевого недоразвития, нарушения, а отсутствует лишь в одной, или более социальных ситуациях.

Ребенка с элективным мутизмом, как правило, принимают за сверх застенчивого и очень робкого, такие дети напрочь отказываются общаться с одной группой людей, например, со всеми взрослыми, причем это могут быть и те взрослые, кого ребенок не раз видел, знакомые, друзья семьи, или врачи из поликлиники, продавцы. Также в группу людей обделенным общением “молчуна” могут входить и дети, как правило, это большая часть его группы в детском саду. Причем в отличие от стеснительного ребенка, который начинает общаться, когда проходит первое смущение, такие дети не вступают в контакт

даже после частых встреч со взрослыми и детьми. Круг общения детей с элективным мутизмом крайне узок, и часто ограничивается только членами его семьи и близкими родственниками, что, конечно же, доставляет массу огорчений и неудобств его родителям, ведь они оказываются буквально привязаны к своему ребёнку, вынуждены поневоле выполнять роль посредника между ним и окружающим миром. Поскольку такого ребёнка принимают за очень застенчивого и робкого его начинают всячески опекать от «лишних» как кажется его близким, волнений, проговаривают за него все его желания и просьбы, добровольно становятся его «переводчиком», или же наоборот, раздражаясь на его болезненную молчаливость начинают давить на ребёнка, сыпать угрозами и даже наказывать. Как правило, ни первая, ни вторая тактика поведения родителей желаемого результата не приносят, и ребёнок по-прежнему отказывается говорить со многими людьми даже в ущёрб себе самому. Поэтому здесь важно знать, что избирательный мутизм – это сложная форма невроза, а вовсе не каприз, и отнестись к этому нарушению нужно со всей серьёзностью.

Когда к психологу попадает на приём такой «молчун», то первое, что делает специалист, это собирает о нём полную информацию, сопоставляет и суммирует все симптомы, проводит психологическую диагностику. Симптомы, позволяющие разграничить застенчивость от мутизма, и различных видов отклонений в эмоциональном, психическом и речевом развитии следующие:

1. У ребёнка с мутизмом нормальный (на уровне возрастной нормы) уровень понимания речи. При этом активная речь развита достаточно для своего возраста.
2. Психическое развитие ребёнка соответствует его возрасту.
3. Продолжительность отказа от речи с одной или более социальной группой людей больше 4 –х недель.

Как правили вне дома такие дети общаются с помощью жестов, «кивков», или односложных ответов, междометий «угу, ага» т.д., и в отличие от застенчивых детей даже при сильном желании не вступают в контакт с окружающими. Отсюда и замкнутый круг проблем, ребёнок стремиться к общению, и, как правило, имеет высокий уровень развития, часто даже хочет занимать лидирующую позицию в коллективе, но в силу своего болезненного упрямства, высокой критичности по отношению к себе или же из-за травмирующей ситуации (как правило в раннем детстве) или переживаний, гиперопёки матери, неблагоприятного психологического климата в семье, не может осуществить своё желание. Отсюда и состояние невроза – высокого нервного напряжения неблагоприятно сказывающегося на всём психическом развитии ребёнка. Очень часто признаки невроза у таких детей проявляются навязчиивыми движениями (частое покашливание, при отсутствии физиологической причины, ребёнок как бы собирается прочистить горло что бы потом что-то сказать, наматывание волос на палец, покачивание ногой, сосание пальца, также рёбёнок может грызть ногти или теребить, мять края своей одежды и т.д.

Дома такой ребёнок, как правило, ведёт себя противоположным образом, чем в присутствии посторонних, детском коллективе. Он становиться чрезмерно болтливым, могут ярко проявляться негативизм, упрямство, вспышки агрессии.

Поскольку это одна из форм невроза и для исключения других патологий в структуре личности ребёнка психологи нередко рекомендуют посетить и психоневролога. Бояться этого визита не стоит так как комплексные усилия могут дать больший эффект и помогут в постановки верного диагноза.

Родителям же важно знать и не упустить момент, когда нужно обратиться за помощью, так как с каждым разом повторяющаяся болезненная молчаливость усугубляется и становиться более продолжительной. И если вовремя не начать коррекцию, то она может принять стойкий характер. Также необходимо помнить, что любое нарушение легче предупредить, чем лечить и корректировать. Поэтому в профилактических целях рекомендации родителям будут следующими:

1. Следите за своим эмоциональным состоянием и психологическим климатом в семье – дети чутко реагируют на настроение взрослых.
2. Не предъявляйте ребёнку жёстких, непосильных требований.
3. Чаще используйте тактильный контакт и возможность показать, как ребёнок дорог, и любим вами.
4. Избегайте также и чрезмерной гиперопёки - предоставляйте ребёнку возможность выбора и самостоятельного принятия посильных возрасту и ситуаций решений.
5. Если вы хотите поделиться с ребёнком своими переживаниями – то помните о его возрасте и старайтесь облечь их в как можно более оптимистичную формулировку, например, «у меня сегодня был очень тяжёлый день, но завтра я думаю, будет лучше».
6. Не старайтесь всегда идти на поводу желаний ребёнка, не становитесь его «переводчиком» предложите ему самому купить себе понравившуюся вещь в магазине, обратиться к кому-нибудь с интересующим вопросом при этом будьте рядом. Даже если инициатива самостоятельности не увенчается успехом не спешите опускать руки и повторите свою попытку позже.
7. Следите за режимом дня. Как правило, дети с мутизмом плохо засыпают и ложатся спать. Старайтесь гулять перед сном, не допускайте перевозбуждения и подвижных игр на ночь.
8. Поскольку у таких детей часто бывают телесные зажимы, мышечные тонусы, то занятия танцами и посещение бассейна поможет и физическому и психологическому расслаблению.

И наконец, будьте сами примером доброжелательного, чуткого, общительного и умеющего управлять своими эмоциями человека -тогда ребёнку будет легче справиться с любыми возникающими у него проблемами и трудностями.

Литература:

1. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие для педагогов и школьных психологов. Ч. 1-3. – М.: Генезис, 1998. - 279 с.
2. Широкова Г. А. Справочник дошкольного психолога. – Изд. 6-е.-Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 382с.
3. Захаров А.И. Психотерапия неврозов детей и подростков. Л., 1982.- 393с.
4. Медведева И., Шишова Т. Куклотерапия: этюды и лечебные спектакли// Обруч, 1999, № 4.

Батищева Е.Я

Арт-терапия – исцеление творчеством.

Муниципальное дошкольное автономное образовательное учреждение

центр развития ребёнка детский сад № 158 г. Тюмень

http://www.ds158.ru/

nsportal.ru

http://nsportal.ru/elena-yaroslavovna

Арт-терапия сегодня одинаково востребована в школьных, дошкольных, профессиональных и даже медицинских учреждениях. Зачастую эта актуальность обусловлена несколько желанием проявлять творческую активность, сколько получением некоего освобождения, исцеления через искусство. Эдит Крамер известный педагог и арт-терапевт писала: «Сегодня невозможно самостоятельно формировать окружающую человека обстановку. Я считаю, что именно этот дефицит породил скрытый голод,

ощущение пустоты и страх потери идентичности, и это в свою очередь, привело к тому, что люди стремятся приблизиться к искусству, приобрести творческий опыт там где это возможно. Материнская забота и врачевание - наверное, эти качества и несёт в себе арт-терапия».

Печально известная история о маленьких узниках Терезина этому яркий пример. Известная австрийская художница и педагог Фридл Дикер оказалась в концлагере. Там в жесточайших условиях, среди удушающего страха, повседневной жестокости, она занималась рисованием с детьми концлагеря, до последнего дня своей жизни помогая им через искусство примириться с неизбежной реальностью смерти. Работы, оставшиеся после терезинских детей, поражают своей витальностью, ощущением свободы, жизнестойкости и свидетельствуют о душевном здоровье. Рисунки этих детей подтверждают тот факт, что творчество сохраняет и поддерживает способность к развитию даже в самых тяжёлых обстоятельствах.

Флоренс Кейн одна из первых разработала эффективные приёмы преодоления зажатости и стереотипного мышления. Она строила свои занятия так, чтобы детям не нужно было ничего планировать и придумывать заранее, что способствовало снятию психологической блокады. Именно она является автором известного и часто применяемого упражнения каракули.

Упражнение «Каракули»

На первом этапе ребёнку предлагается нарисовать, то, что ему захочется, реальный или абстрактный предмет в воздухе. При этом в «рисовании» может участвовать всё тело, не только руки, но и ноги, голова, туловище. Таким образом достигается состояние определённой свободы, развивается кинестетическое воображение. После, можно предложить «нарисовать» пальцем или всей ладонью то, что получилось на спине своего соседа. Это помогает развивать тактильную чувствительность, эмпатию, снимает напряжение и эмоциональные барьеры. Затем предлагается рисовать каракули на большом листе бумаге с закрытыми глазами. При этом важно следить за дыханием оно должно быть спокойным, ровным и глубоким. Получившиеся каракули ребёнок рассматривает со всех сторон переворачивая лист до тех пор пока не увидит в них реальные предметы и образы. После этого стираются все лишние линии и увиденный образ доводиться до завершения. Довести образ до конца очень важно, так как то, что не обрело форму деморализует, питает страхи и не способствует чувству освобождения которое является одним из ключевых в арт-терапии.

Очень важно также учить детей распознавать и различать своё эмоциональное состояние. Для этого можно предложить выбрать цвет своего настроения, нарисовать на что оно похоже, или же когда ребёнок обижен или злится слепить это чувство в виде какого-то образа.

Таким образом, выполняя с ребёнком эти незамысловатые упражнения вы сможете не только сблизиться с ним, но и помочь ему отреагировать подавленные чувства, внутренние конфликты, развить чувство рефлексии и способствовать укреплению его внутренних ресурсов.

Литература:

1.Оклендер В. Окна в мир ребёнка. Руководство по детской терапии. М.: Класс, 2005. – 336

2. Линде Н.Д Эмоционально-образная терапия. Теория и практика.-М.: Мос-ГУ, 2004.

3. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие для педагогов и школьных психологов. Ч. 1-3. – М.: Генезис, 1998.

Волкова Е.Н., Волкова И.В.

Взаимосвязь подросткового буллинга и кибербуллинга

(Работа выполнена при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда (проект № 15-06-10575 «Исследование средовых и личностных детерминант подросткового буллинга»)

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

В 2015 году Международная ассоциация детских телефонных линий (ChildHelplineInternational) зафиксировала свыше 16 000 обращений детей за помощью по поводу кибербуллинга[9]. В докладе той же ассоциации, сделанным в Европарламенте в 2013 году, кибербуллингбыл назван причиной обращений в 7% случаев. В исследовании, выполненном российскими исследователями в рамках проекта EUKidsOnlineII Фонда развития Интернет [5], показано, что около 10 % детей подросткового возраста стали жертвами кибербуллинга. Эти и другие статистические данные (например, данные Центра исследований кибербуллинга [15])показывают, с одной стороны, вариации значений распространённости кибербуллинга, с другой- тенденцию увеличения частоты кибербуллинга среди подростков.

Одной из актуальных задач изучения кибербуллинга, особенно в аспекте разработки программ его предотвращения и программ организации помощи жертвам, является задача определения кибербуллинга как научной дефиниции и раскрытия его сущности в разных возрастах.

Одно из часто используемых определений обозначает кибербуллинг как агрессивные, умышленные, продолжительные во времени действия, совершаемые группой лиц или одним лицом с использованием электронных форм контакта и повторяющееся неоднократно в отношении жертвы, которой трудно защитить себя [17]. В этом определении постулируются общие для любого насилия признаки: умышленность (намеренность) нанесения вреда и многократность насильственных действий.

Действительно, кибербуллинг имеет много сходных черт с «традиционными» формами буллинга. Ситуация насилия в обоих случаях отвечает и базовому определению понятия «буллинг» [13], то есть включает в себя неоднократную демонстрацию жестокости с целью нанесения вреда жертве при соблюдении неравенства сил между обидчиком и жертвой [11]. Кроме того, кибербуллинг также, как и буллинг, сопровождается негативными переживаниями жертв.

Подростковым буллингом можно называть неоднократное умышленное нанесение вреда одним подростком или группой другому подростку, который данной ситуации оказывается не способным себя защитить и лишен возможности её покинуть [2]. Умышленность (намеренность) нанесения вреда одним подростком или группой подростков другим детям, предполагает осознание обидчиками ненормативности своего поведения и одновременно его целенаправленного характера с возможным пониманием причин и последствий ущерба. В ситуации буллинга дети-жертвы и часто дети-свидетели буллинга не имеют возможности самостоятельно покинуть угрожающую ситуацию, преследования носят характер повторяющихся действий и определяют контекст жизни ребенка. Это важно не только в случае непосредственных агрессивных действий в школе или на улице, но и в ситуации кибербуллинга. Отличительной особенностью буллинга является желание обидчиков контролировать ситуацию и поведение жертвы. От ситуативной агрессии буллинг отличается неоднократностью, намеренностью унижений и желанием обидчика доминировать, чтобы укрепить свое положение в группе. Как и в других видах насилия, жертва оказывается бессильна сопротивляться и плохо

контролирует ситуацию. Эти особенности присущи всем видам (физическому, социальному и вербальному) и формам (лицом к лицу, в виртуальном пространстве) буллинга. Следует подчеркнуть, что разрушительные для развития личности последствия подросткового буллинга присущи не только жертвам, но и обидчикам, и свидетелям буллинга.

Однако кибербуллинг имеет и ряд значительных отличий. Так, в ситуации кибербуллинга у обидчика сохраняется относительная анонимность, а свидетелями насилия становится более широкая аудитория, которая имеет доступ к размещенной информации [10]. Тревога жертвы усиливается, так как она не может определить, откуда и кто на неё нападает. Кроме того, анонимность может стать причиной возникновения у обидчиков феномена растормаживания – вседозволенности в отсутствии угрозы наказания [1]. В случае кибербуллинга насилие не ограничено во времени и пространстве и может произойти в любой момент [18].Отсутствие непосредственного контакта обидчика и жертвы может приводить к искажению обратной связи, причем участники коммуникации могут и не догадываться об этом [1].Коммуникативная опосредованность кибербуллинга особенно существенна, если речь идет о подростковом возрасте.

Известно, что в подростковом возрасте общение и взаимодействие с другими людьми – их содержание, смысл, формы – имеют чрезвычайное значение. Во-первых, общение – это очень важный специфический канал получения информации об окружающем мире, других людях, самом себе; во-вторых – это способ идентификации себя в разных сферах человеческой деятельности и взаимоотношений; в-третьих, общение для подростка и в особенности, общение со сверстниками – это богатый источник эмоциональных переживаний различной модальности и содержания. Утвердившимся положением психологии является признание общения ведущей деятельностью подростка, в рамках которой формируются основные личностные новообразования подросткового возраста [6; 7]. Центральным и специфическим новообразованием в личности подростка является возникновение у него представления о том, что он уже не ребенок – чувства взрослости. Действенная сторона этого представления проявляется в стремлении быть и считаться взрослым. Место, которое занимает подросток в системе социальных отношений, роль, которую он играет в обществе сверстников и взрослых, значимость и ценность для окружающих людей составляют основное содержание переживаний в подростковом возрасте. Активность подростка направлена на перестройку системы отношений между ним и средой, прежде всего, в социальном смысле [3]. Основываясь на исследованиях психологии подростков, мы предположили, что буллинг (и кибербуллинг) в подростковом возрасте представляют собой способ социального экспериментирования, опосредованный особенностями личностного развития подростка, но имеющий преимущественно социальную детерминацию. Характерные для подростка стремление к независимости, самостоятельности, желание самоутвердиться находят в буллинге (и кибербуллинге) возможности и конкретные формы проявления, которые наиболее адекватны и релевантны состоянию ближнего и дальнего социума. Постепенное определение своей роли и позиции в буллинге, овладение способами нанесения ущерба и овладение навыками контролировать свои агрессивные устремления или выражать их в формах, приемлемых в рамках данной культуры, можно назвать по аналогии с феноменом социализации агрессии социализацией буллинга.

Целью нашего исследования было изучение кибербуллинга как способа социального реагирования подростков на ситуацию буллинга.

В исследовании приняли участие 717 учеников общеобразовательных школ Нижнего Новгорода в возрасте от 11 до 18 лет. Согласие на участие в исследовании дали педагоги, дирекция школы и родители учеников. Исследование проводилось в рамках проекта РГНФ № 15-06-10575 «Исследование личных и средовых детерминант подросткового буллинга». Проект одобрен Этическим комитетом Санкт-Петербургского государственного университета.

Распространенность буллинга изучалась при помощи опросника, разработанного Д. Олвеусом [14]. Опросник включает в себя 38 утверждений, описывающих опыт переживания насилия со стороны жертвы и обидчика или особенности отношения к ситуации буллинга. Распространенность буллинга оценивалась, исходя из совокупности ответов испытуемых на те вопросы, где речь шла о частоте переживания или совершения конкретных видов буллинга. Поскольку определение буллинга предполагает неоднократность или периодичность агрессивного поведения, уместно рассматривать этот вид насилия в контексте поливиктимизации. Поливиктимизация предполагает, что переживание нескольких эпизодов одного вида насилия (например, физического) или нескольких эпизодов нескольких видов насилия (например, физического и психологического) усугубляет травму ребенка. Поэтому, идентифицируя жертв буллинга, мы считали таковыми не только тех, кто чаще 2-3 раз в месяц сталкивался с одним видом буллинга (например, жертву регулярных насмешек), но и тех, кто 1-2 раза за 2 месяца переживал несколько видов насилия (например, был жертвой и насмешек, и физических издевательств). Обидчики определялись по такому же принципу. В соответствии с предыдущими исследованиями была выделена категория обидчиков-жертв, в которую попали те, кто был обидчиком и жертвой. Свидетелями буллинга мы считали тех, кто не был ни обидчиком, ни жертвой, но при этом видел, как совершают насилие над другими. Не участниками буллинга мы считали тех детей, которые не попали ни в одну из категорий и ответили, что никогда ни совершали, ни переживали буллинг, ни видели, как это случалось с другими детьми в школе. Идентификация участников кибербуллинга проходила по общей схеме, маркером роли в кибербуллинге выступала осведомленность о количестве способов кибербуллинга, используемых подростками.

Данные подвергались частотному анализу. Распределения в контрастных группах сравнивались при помощи χ^2 Пирсона. Использовался статистический пакет IBMSPSS Statistics 22.0.0.0.

Исследование выявило, что в той или иной форме 68,6% детей являются участниками буллинга в школе. 31,2% являются свидетелями, 22,2% - жертвами, 6,3% - обидчиками и 8,9% - обидчиками-жертвами .

На распределение участников буллинга оказывает влияние фактор пола. Так, среди девочек несколько больше свидетелей, а среди мальчиков больше обидчиков и обидчиков-жертв (χ^2 = 25,845 ($p<0,001$)). Это может быть связано со стремлением девочек к более конформному поведению, что приводит их к относительно пассивной позиции наблюдателей, которые фактически не вмешиваются в ситуации насилия. Мальчики же более активны и могут ответить агрессией на обиду, поэтому значительно чаще становятся обидчиками-жертвами.

На вопрос «Как часто за последние 2 месяца тебе присылали обидные сообщения, картинки, звонили, или использовали иные способы через мой телефон/интернет (компьютер)?» 615 человек (85,8) ответили, что такого не случалось, 63 (8,8%) сообщили, что такое было только 1-2 раза, 28 человек (3,9%) ответили, что такое с ними происходило не реже, чем 2-3 раза в месяц. На вопрос «Как часто за последние 2 месяца ты посылал другим детям обидные сообщениями, картинки, звонил или использовал другие способы через телефон/интернет (компьютер)?» 643 человека (89,7%) ответили, что такого не случалось, 24 (3,3%) ответили, что это происходило 1-2 раза, 25 (3,5%) ответили, что это происходило не реже, чем 2-3 раза в месяц.

Иными словами, кибербуллинг, предполагающий неоднократность совершения насилия и частотность не реже 2-3 раз в месяц, переживали 3,9% опрошенных, а обидчиками выступали 3,5%. По традиционным ролям в ситуации буллинга выделяют не участников, жертв, обидчиков и обидчиков-жертв. В ситуациях кибербуллинга в нашем исследовании 644 человека (89,8%) являются не участниками, 18 человек (2,5%) жертвами, 15 (2,1%) обидчиками и 10 (1,4%) обидчиками-жертвами.

Далее респондентам предлагалось ответить, каким образом они или над ними совершалось насилие, выбрав один или несколько возможных способов: звонок телефона, смс или ммс, через социальные сети, по электронной почте или через форумы. Интересно, что при ответе на этот вопрос значительное число респондентов в сумме отметили, что кибербуллинг часто происходит в социальных сетях и форумах, причем соответствующие числа для подвергавшихся насилию и обидчиков превышают суммарное количество жертв и однократных жертв и обидчиков и однократных обидчиков по вопросам о частотности кибербуллинга. При этом 251 человек (35%) отметил, что был жертвой только одного способа травли, 26 (3,1%) – двух способов, 5 (0,7%) – трех способов и 1 (0,1%) – четырех способов. Обидчиками при помощи хотя бы одного способа травли назвали себя 118 человек (16,5%), 9 (1,3%) – двух способов, 3 (0,4%) – трех способов и 1 (0,1%) – четырех способов.

Поскольку в исследовании использовались самооценочные опросники, возможно, ответы были искажены из-за эффекта социальной желательности или из-за новизны термина «буллинг» для подростков в русскоязычном пространстве. Другим возможным объяснением может служить высокая распространенность агрессии в Интернете. По данным исследования Исследовательского центра Пью около 27% пользователей Интернета столкнулись с оскорблениями, 22% сталкивались с унижениями, 8% подвергались преследованиям, 6% - пережили преследования на сексуальной почве, 8% были жертвами угроз, 7% сталкивались с угрозами длительно[16]. Среди пользователей от 18-24 лет около 65% хотя бы раз в жизни подвергались унижениям онлайн, при этом около 60% жертв не предпринимали никаких ответных шагов, чтобы как-то остановить обидчика. Возможно, следуя этой тенденции, подростки считают унижения и травлю в Интернете обычным явлением, и им трудно идентифицировать себя как жертв или обидчиков кибербуллинга при использовании в исследовании прямых вопросов. Однако, известно, что информированность о способах насилия и агрессии и в отношении других людей, и отношении самих себя, у детей и подростков, как правило, базируется на опыте вовлечения в соответствующую ситуацию[4; 8]. Поэтому осведомленность о разнообразии способов кибербуллинга может служить маркером для определения позиции участников в кибербуллинге.

Принимая это во внимание, мы приняли решение считать жертвами кибербуллинга тех, кто сталкивался с кибербуллингом хотя бы одним перечисленных способов, а обидчиками тех, кто хотя бы одним способом третировал других. Число жертв, таким образом, составило 283 человека (39,5%), число обидчиков – 131 (18,3%) человека. Согласно результатам нашего исследования, среди жертв кибербуллига одинаково представлены мальчики и девочки (χ^2=2,530, p=.112). Жертвами можно считать 153 мальчика (42,5% мальчиков) и 130 девочек (36,4% девочек). Среди обидчиков несколько больше мальчиков, но различия не значимые (χ^2=3,594, p=.060). Обидчиками выступали 76 мальчиков (21,1% мальчиков) и 55 девочек (15,4% девочек).

В предыдущих исследованиях было обнаружено, что существует корреляция между виктимизацией в ситуации «традиционного» и кибербуллинга, а также корреляция между вероятностями стать обидчиком в обоих контекстах [12]. То есть жертвы буллинга становятся и жертвами преследований в виртуальном пространстве, а обидчики –буллеры организуют преследования в сети Интернет и/или с помощью мобильных устройств. В этом исследовании и в ряде других (например, в исследовании детей онлайн [5] показано, что значительное количество подростков (до 30%), оказавшихся жертвами преследований, выбирают активные стратегии совладания, пытаются отомстить агрессору. Мы предположили, что кибербуллинг в силу затруднений в идентификации личности преследователя и гипотетически более широкого круга наблюдателей насилия выступает для подростков наиболее вероятным способом социального реагирования, в котором можно и отреагировать негативные переживания, и опробовать новые способы поведения.

Для проверки этого предположения мы сравнили, какое количество жертв, агрессоров, свидетелей и не участников школьного буллинга оказались обидчиками и жертвами в кибербуллинге.

Результаты исследования показали, что обидчиками в виртуальном пространстве чаще других становились подростки с неопределенной позицией в буллинге, а именно жертвы-обидчики: 40,6% подростков, подвергавшихся гонениям в школе одновременно имевших опыт агрессии, становились преследователями в сети Интернет или/и с помощью мобильных устройств. Среди школьных буллеров и среди тех, кто был жертвой буллинга это процент значительно ниже: только каждый четвертый (24,4%) обидчик продолжал оставаться буллером и виртуальном пространстве; из жертв буллинга27 % попробовали себя в качестве кибербуллеров. Свидетели школьного буллинга становились кибер обидчиками в 13,4% случаев. 9,4% подростков не участников школьного буллинга пробовали себя в качестве кибербуллеров.

Эти данные свидетельствуют о том, что для всех подростков, независимо от их опыта и позиции в школьном буллинге, свойственны попытки агрессивного поведения в виртуальном пространстве как способ освоения нового социального поведения. Однако, те из них, кто в школьном буллинге оказывался и в позиции обидчика, и в позиции жертвы такие попытки совершают чаще. Можно предположить, что для этих детей кибер нападение имеет и дополнительный смысл: как отреагирование на агрессию по отношению к себе в школе, так и получение и подкрепление опыта агрессивного поведения. Для подростков-жертв школьного буллинга кибербуллинг, кроме сказанного, может выступать способом нового поведения в позиции агрессора.

Вдвое больше подростков (39,5%) становятся жертвами кибербуллинга, чем обидчиками (18,3%) в целом. При этом существуют различия в частоте нападений на подростков в киберпространстве в зависимости от их позиции в школьном буллинге. Жертвами кибербуллинга является каждый второй подросток, бывший жертвой школьного буллинга (54,1%), и каждый второй школьный обидчик (51,1%). Взаимосвязь буллинга и кибербуллинга, отмеченная во многих исследованиях, представляет собой продолжение в виртуальном пространстве сложившейся системы отношений «лицом к лицу» в детском школьном коллективе и закрепление ролевой позиции жертвы и обидчика.

Каждый третий свидетель школьной травли (31,7%) и каждый четвертый не-участник буллинга в школе (24,1%) становятся жертвами в виртуальном пространстве, что свидетельствует о потенциальной угрозе школьного буллинга благополучию подростков, независимо от их опыта и роли.

Подавляющее большинство подростков (76,6%) с двойственной позицией обидчика-жертвы в школьном буллинге становятся жертвами преследований в виртуальном пространстве. Это обстоятельство показывает драматичность процесса освоения социальных ролей подростком. Неопределенность социального статуса в подростковой группе побуждает подростков к активности, направленной на уточнение этого статуса. Кибербуллинг провоцирует подростка на ответное поведение уже в стенах школы, которое, в свою очередь, может подкрепить статус жертвы или стимулировать ответные агрессивные действия.

Таким образом, наше исследование показало, что буллинг в подростковом возрасте представляет собой вид поведения социального экспериментирования, направленного на освоение приемлемых, социально допустимых способов социальной идентификации. Кибербуллинг представляет собой способ реагирования подростка на ситуацию буллинга либо для закрепления роли обидчика, если ребенок уже был буллером в школе, либо для освоения роли обидчика в киберпространстве, если ребенок был жертвой школьного буллинга или имел неопределенную, двойственную позицию обидчика-жертвы.

Ситуация буллинга в школе служит ситуацией социального научения. Если школьное сообщество, прежде всего, в лице педагогов и других взрослых, занимает по

отношению к школьному буллингу позицию равнодушия и невмешательства, то подростки продолжают социальные эксперименты в виртуальном пространстве, либо закрепляя уже опробованные способы социального контроля, признания, самоутверждения, либо осваивая новые. Если рассматривать социализацию подростка как процесс его вхождения в детский и школьный коллектив как типы социальных общностей посредством усвоения социальных ценностей и норм, действующих в них, то опыт участия подростка в буллинге можно рассматривать как деструктивный вариант социализации. Негативное воздействие кибербуллинга, менее доступного педагогическому и родительскому влиянию, может быть нивелировано или существенно ослаблено через воздействие на школьный буллинг. Основываясь на результатах исследований «Дети России онлайн 2009-2011» [5],наше исследование заставляет предполагать, что основные стратегии профилактики буллинга и кибербуллинга в подростковом возрасте связаны между собой и должны быть направлены изменение поведения всех субъектов образовательного пространства, прежде всего, взрослых: педагогов и родителей. Поведение подростков как поведение социального экспериментирования нуждается в разработке и включении в образовательный процесс действенных механизмов обратной связи, в содержании которой должны быть представлены позиции ненормативности буллинга,разрушительности его воздействия как на жертву, так и на обидчиков, свидетелей и не участников буллинга.

Литература:

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. 3(11). Стр. 177-191.
2. Волкова И.В. Характеристики подросткового буллинга и его определение // Вестник Мининского Университета, 2016. 3. стр. 25.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста. // Собрание сочинений. Том четвертый.Детская психология / Выготский Л.С. Москва: Педагогика, 1984. стр. 244-269.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 624 стр.
5. Солдатова Г., Рассказова Е., Зотова Е., Лебешева М., Роггендорф П. Дети России онлайн: риски и безопасность. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России. Москва: 2012. URL: http://detionline.com/assets/files/helpline/RussianKidsOnline_Final%20ReportRussian.pdf (дата обращения: 03.07.3017)
6. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. Москва: МПСИ, 2008. 206 стр.
7. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В., Захарова А.В., Боцманова М.Э. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Москва: Просвещение, 1967. 360 стр.
8. Bandura A. Social learning theory. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977. 247 стр.
9. Child Helpline International. Voices of children and young people: heard and unheard. 2015 Data from Child Helplines in Europe. Amsterdam: 2016. URL: http://orgchi-tukhnakal.savviihq.com/wp-content/uploads/2017/05/voices_of_children_and_young_people_-_europe.pdf (датаобращения: 03.07.3017)
10. Heirman W., Walrave M. Assessing Concerns and Issues about the Mediation of Technology in Cyberbullying // Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace. 2008. Vol. 2. No. 2. pp. 1-18.
11. Mehari K.R., Farell A.D., Le A.T.H. Cyberbullying Among Adolescents: Measures in search of a construct // Psychology of Violence. 2014. Vol. 4. No. 4. pp. 399-415.

12. Modecki K.L., Minchin J., Harbaugh A.G., Guerra N.G., Runions K.C. Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying // Journal of Adolescent Health. Vol. 55. No. 5. pp. 602-611.
13. Olweus D. Bully/victimproblems in school: facts and intervention // European Journal of Psychology of Education. 1997. Vol. XII. No. 4. pp. 495-510.
14. Olweus D. The Olweus Bully/Victim Questionnaire. Bergen, Norway: University of Bergen, 1986.
15. Patchin J.W., Hinduja S. Summary of Cyberbullying Research (2004-2016). URL: http://cyberbullying.org/summary-of-our-cyberbullying-research (дата обращения: 03.07.2017)
16. Pew Research Center. Online Harassment. 2014. URL: http://www.pewinternet.org/2014/10/22/online-harassment/ (дата обращения: 03.07.2017)
17. Smith P., Mahdavy J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2008. Vol. 49. No. 4. pp. 376-385.
18. Strabic N., Milakovic A.T. Cyberbullying among children and its comparison to traditional forms of peer violence // Criminology & Social Integration Journal. 2016. Vol. 24. No. 2. pp. 184-201.

Гильманов С.А.

Характеристики этических установок будущих педагогов-психологов

Югорский
г.Ханты-Мансийск
государственный университет,
gilmanovsa1109@gmail.com

Нравственность – важнейшая сторона любой профессиональной деятельности, отраженная в этических ценностях, принципах, нормах, правилах. Для педагога-психолога профессиональная этика является системообразующим ориентиром: сама профессия призвана реализовать гуманистические идеалы, развивать и поддерживать уважение к человеку, его честь, достоинство, совесть.

В современном образовании формирование профессионально-этических качеств будущих педагогов-психологов сегодня осложнено множеством факторов – как социальных (стихийность влияния общества на формирование ценностей, отсутствие нравственных лидеров, пропаганда достижения успеха любой ценой и др.) и личностных (несформированность нравственных ценностей и ориентиров, отсутствие способностей к сопереживанию, милосердию, стремление опередить конкурента и пр.), так и организационных и научно-методических. В результате изучение студентами профессиональной этики выявляет ряд характерных особенностей в представлениях об этических сторонах оценок, действий, переживаний в ходе деятельности профессионала.

Цель данной статьи – на основе анализа решений студентами ситуации, содержащей ошибочные в этическом отношении действия педагога-психолога, выявить наиболее характерные проявления этических установок будущих педагогов-психологов.

Для достижения цели необходимо кратко остановиться на понимании нами содержания понятия «установка». Сегодня этот термин потерял свою определенность, диверсифицировавшись в зависимости от объектов, ситуаций, ценностей, мотивов, целей деятельности и т.п. (Р. Абельсон, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, М. Рокич, С.Л. Рубинштейн, Ч. Осгуд, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов и др.). Часто употребляемое в психолого-педагогической литературе словосочетание «этические установки» («моральные

установки»,«нравственные установки») при обращении к вопросам профессиональной этики используется скорее, как характеристика внешних требований, предъявляемых к специалисту, а не как его личностное качество. Встречается даже отождествление всей нравственности человека с установкой, в суждениях типа «нравственность – внутренняя установка индивида действовать согласно своей совести».

Мы считаем, что понятием «этическая установка» (не расширяя его до иерархически расположенных «диспозиций», как в теории В.А. Ядова) можно пользоваться как обозначением качеств личности, относящихся к особому классу социальных (а не сенсорных, моторных, операционных и т.д.) установок, закрепленных в западной социальной психологии в понятии «аттитюд»: если «set» – «временная готовность воспринимать, думать или действовать определенным образом» [5, с. 690], то «attitude» – «устойчивая структура оценочного отношения к людям, объектам или проблемам» [5, с. 63]. Под этической установкой в данной работе мы будем понимать личностное качество, заключающееся во включении нравственных идеалов, норм, запретов в организацию действий и отношений и выраженное в переживаниях. Этические установки профессионала (профессиональные этические установки) основаны на сформированных у человека ценностях, проявляются в тех ситуациях деятельности, в которых невозможно сразу определить содержание и порядок действий, а для оценки обстановки, для планирования и осуществления действий, нужно провести самостоятельную ориентировку. При традиционном включении в содержание любой установки эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой сторон, следует указать на главенство в этических установках стороны эмоциональной: такая установка является в определенном смысле «безобъектной» (в качестве объекта могут выступать и поведенческие акты, и социальные процессы, и конкретные предметы и т.д.) и сказывается на поведении опосредствованным образом, как ориентир или как запрет, но не как цель действий, а планируемые и осуществляющиеся действия переживаются во всем спектре эмоций. Мы считаем, что основные характеристики профессиональных этических установок могут быть определены через объекты (люди; сам субъект деятельности; действия, включая поступки; отношения между людьми) и эмоционально-волевые виды активности субъекта (спектр переживаемых эмоций, решимость и способность действовать).

Мы пытались выявить характеристики этических установок будущих бакалавров психолого-педагогического образования в ходе изучения дисциплины «Профессиональная этика в деятельности педагога-психолога» (1 курс). Для этого мы описывали взятые из реальной практики ситуации, в которых были явные этические нарушения, и предлагали студентам ответить на три вопроса: 1) «что здесь и кем сделано неправильно?»; 2) «как нужно было поступить участникам ситуации?» 3) «что делать педагогу-психологу в уже сложившейся ситуации?». Формулировки ситуаций иногда варьировались, для выявления особенностей понимания описанной ситуации. В качестве примера приведем в сокращенном виде описание одной из ситуаций, которая предлагалась с использованием двух вариантов формулировок: 1) «прямое обращение»: использовалось обращение «Вы»; 2) «описание со стороны»: описание проводилось с указанием на должность в третьем лице (формулировки второго варианта приведены в описании в скобках).

«Проходя по школьному коридору, Вы замечаете (педагог-психолог замечает), что одна из семиклассниц стоит у окна с очень потерянным и грустным видом. Вы (он, она) приглашаете (приглашает) ее к себе, и спрашиваете (спрашивает), что случилось. В ходе беседы девочка говорит Вам (ему, ей), что ее бьёт папа. После разговора Вы (он, она) идете к классной руководительнице девочки, спрашиваете (спрашивает), знает ли она, что одну из ее учениц бьет отец. Вы (педагог-психолог и классный руководитель) принимаете (принимают) совместное решение пригласить папу на беседу. На следующее утро

приходит отец девочки, в ответ на вопросы о том, бьет ли он свою дочь, все отрицает и возмущается. Классная руководительница выходит и приводит девочку; та с испуганным видом заявляет, что не говорила, что ее бьет отец. Разгневанный папа обещает пожаловаться на Вас (на педагога-психолога) и классную руководительницу и уходит, вы (они) остаетесь (остаются) втроем с классной руководительницей и девочкой. Девочка, в ответ на Ваш (педагога-психолога) вопрос “Как же так, ты же вчера мне сказала, что папа тебя бьет?”, молчит». Ситуация предъявлялась 12 раз, в 6 случаях она обсуждалась в групповой беседе, в 6 случаях студенты отвечали на вопросы письменно. Всего в обсуждении ситуации участвовало 97 студентов. В силу необходимости соблюдать краткость изложения, приведем только общие сведения о полученных результатах.

Конечно, следуя изученному материалу об этических принципах и нормах, большинство студентов довольно легко отвечали на первый вопрос: это и нарушение принципов конфиденциальности и компетентности, объективности и ответственности, проявления заботы; поспешность и необдуманность действий и др. Многие, отвечая на второй вопрос, указывали на необходимость того, что вначале нужно было провести сбор информации о семье и отношениях в ней, и только потом определять систему действий. Интересно отметить, что только два студента предложили проверить, не лжет ли девочка (вероятность этого явно велика, тем более, что в реальной ситуации так и было), остальные восприняли это как очевидный факт. Самым трудным для студентов, к нашему удивлению, оказался третий вопрос: содержание ответов на него сводилось к предложениям сходить к директору школы и объясниться. Извиниться за непрофессионализм перед отцом, упредить вероятное жестокое обращении с девочкой со стороны отца в сложившейся ситуации, не пришло в голову ни одному студенту.

Эмпирическое обобщение устных и письменных ответов студентов на описания приведенной и других ситуаций, позволило нам выделить следующие специфические черты ответов на поставленные вопросы:

– объектами этического оценивания практически не становились классный руководитель и отец девочки, рассуждения касались только педагога-психолога (наблюдалось только два случая указания на неправильность действий классного руководителя);

– при вынесении оценок действий педагога-психолога важную роль играет то, как описывается ситуация – через «прямое обращение» или «описание со стороны»: при устном изложении ситуации при прямом обращении эмоциональность, переживания, защитная позиция (включая прямые попытки оправдать действия) встречались гораздо чаще, чем при «описании со стороны», однако при письменном ответе такого явления не наблюдалось;

– очень скудное обращение к этическим терминам, описывающим переживания участников ситуации (стыд, совесть, достоинство, справедливость, доброта и др.), достаточно явно выраженное равнодушие к переживаниям девочки;

– достаточно бедный набор действий, предлагаемых как при описании того, как нужно было поступать, и как действовать в сложившейся ситуации (в основном, беседа).

Таким образом, специфические характеристики этических установок будущих педагогов-психологов можно сформулировать в следующих положениях:

– определенная «слепота» в оценке этических сторон поведения участников взаимодействий, узость этических установок к объектам;

– слабая идентификация с субъектом действий (несколько усиливающаяся при «прямом обращении») приводит к «сжиманию» эмоциональной стороны установки;

– довольно распространенное отсутствие способности к эмпатическому погружению в переживания участников ситуации, что также ведет к обеднению эмоциональной

стороны установки;

– низкая готовность к демонстрации уважения к другим, нежелание признания в собственных ошибках;

– слабость волевых сторон установки, отсутствие готовности действовать разнообразно и решительно.

Мы, разумеется, осознаем теоретическую и практическую ограниченность наших суждений, однако полученные результаты не могут не настораживать. Если проанализировать практику работы педагогов-психологов в школах, можно заметить, что отсутствие четких ориентиров деятельности педагогов-психологов в этическом отношении довольно часто приводит к некомпетентным действиям, конфликтам, неудовлетворенности участников образовательного процесса действиями педагога-психолога.

Об осознании остроты проблемы свидетельствует и увеличение обращений к этическим проблемам на конференциях и (например, в проведенной в 2017 году Психологическим институтом Российской академии образования международной конференции по этике в психологическом консультировании и психотерапии) других мероприятиях профессиональных сообществ.

На наш взгляд, одной из причин такого положения является слабая разработанность нравственной психологии как научной дисциплины, связанной с общей психологией, психологией личности, социальной психологией. Несмотря на то, что видные отечественные психологи не обходят стороной проблемы нравственности, нужды практики требуют изучения собственно этических аспектов профессиональной деятельности не только теоретически, но и эмпирически. Специалисты верно замечают, что в нашей стране «проблема Добра и Зла в психологии исследована более на феноменологическом, чем на экспериментальном уровне» [1, с. 31], и что целью исследований «должно стать изучение феноменологии этической культуры современников, в которую входят устойчивая система этических характеристик (ориентиров), определяющих направленность поведенческой активности в сторону добродетельных или порочных поступков, а также проблемные зоны, которые включают конфликт этических характеристик в ситуациях жизненного выбора субъекта, когда происходит их переоценка и трансформация» [2, с. 173]. Попутно заметим, что в западной психологической науке психология морали («Moralpsychology») развивается довольно активно, в том числе проводится множество эмпирических экспериментальных исследований. Например, изучены установки человека по отношению к нравственности, добродетели и порокам, связанные с волей [4]; выявлено, что моральные решения принимаются в определенных ситуациях интуитивно, а рациональные объяснения поступков – во многом иллюзия объективной нравственности [7]; что при решении нравственных дилемм большую роль играет идентификация отвечающего с персонажами решаемых в нравственных дилеммах ситуаций: «ответы во многом зависят от того, насколько вы можете или не можете идентифицировать себя с другим человеком» [6, p. 76] ит.д.

Думается, этические стороны деятельности психологов и педагогов-психологов в образовании должны поддерживаться не только методически и организационно, но и научно, в том числе и создаваемыми в профессиональном сообществе структурами. Например, при создании Этического комитета Федерации психологов образования России[3], помимо просветительской, консультативной и методической, можно обозначить функцию научно-поисковую, во исполнение которой могут формулироваться, направления научного поиска решения основных профессионально-этических проблем, создаваться и организационно поддерживаться научные коллективы с членством из разных территорий и организаций.

Литература:

1. Попов Л.М., Кашин А.П., Старшинова Т.А. Добро и зло в психологии человека. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2000. – 176 с.
2. Попов Л.М., Устина Ю.Н. Предмет и методы этической психологии личности // Ученые записки Казанского государственного университета, 2009, Том 151, кн. 5, ч. 1: Гуманитарные науки. – С. 168-176.
3. Умняшова И.Б., Новикова Г.В. Гильяно А.С., Мурафа С.В., Запорожская Д.Е. Механизмы регулирования вопросов профессиональной этики психологов образования // Вестник практической психологии образования 2016, № 4 (49). – С.23-31.
4. Blasi, A. Moral character: A psychological approach. // D. K. Lapsley & F. C. Powers (Eds.), Character psychology and character education. – Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2005. – pp. 67-100.
5. Colman A.M. Oxford Dictionary of Psychology. The second edition. – N.Y.: Oxford University Press, 2006. – 861 p.
6. Greene J. The Secret Joke of Kant's Soul. // Sinnott-Armstrong W. Moral Psychology, Vol. 3: The Neuroscience of Morality: Emotion, Disease, and Development. Cambridge, MA: MIT Press, 2008. – pp. 35-79.
7. Haidt J. The Emotional Dog and Its Rational Tail // Psychological Review. 108 (4), 2001. – pp. 814–834.

Гречишкина М.В.

Психологическая компетентность педагога как составляющая его профессионально-педагогической деятельности.

аспирант 3 курса МИП,
педагог-психолог ГБОУ Гимназия №1567

Аннотация. В статье рассмотрены ведущие составляющие компетентности современного педагога - педагогическая и психологическая, приводятся данные эмпирического исследования.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, психологическая компетентность, профессиональный стандарт педагога.

Сегодня школа обрела новый, современный облик. Изменились все участники образовательного процесса: учителя, ученики, родители. Дети XXI века без труда овладевают любыми электронными гаджетами, будь то электронная книга, компьютер, телефон. Естественно, что современная школа тоже претерпевает изменения и диктует новые требования к работе учителя. Сегодня главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать учащимся становится умение учиться. Важными чертами являются самообразование, самосовершенствование, самокритичность, эрудиция, овладение новыми современными технологиями. А самое главное, современный педагог, это не только профессионал, который шагает в ногу со временем, но и профессионал, в совершенстве владеющий психолого- педагогическими компетенциями, призванными помочь ему в решении возникших трудностей.

Значимой составляющей педагога – профессионала является его педагогическая и психологическая компетентность.

Педагогическая компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в

конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а так же интегративные показатели его культуры.

Психологическую компетентность определяют как сумму необходимых психологических знаний (А.Д.Алферов) и психологических умений (И.С.Якаманская), степень соответствия знаний, умения, навыков на психологическом уровне (М.Е.Бершадский) интегрированный личностный ресурс в форме психологических функций (С.Н.Чаткина), субъектное или психическое образование, интегральная акмеологическая характеристика учителя (Т.Н. Щербакова)[4].

Деятельность педагога относится к типу «человек – человек», а значит, особое значение в её эффективном осуществлении принадлежит психологической компетентности педагога, которая предполагает знание возрастных особенностей школьников, методов эффективного взаимодействия, закономерностей поведения учащихся и т.д. Педагог должен быть образован и владеть знаниями о возрастных психологических особенностях учащихся, потому что он занимается профессиональной деятельностью, непосредственно связанной с детьми[1]. Таким образом, в современных условиях психологическая компетентность учителя – главное условие успешности образовательных реформ и первостепенная задача высшего педагогического образования.

Понимая, то, что сегодня стране нужны педагоги нового формата 18.10.13 Приказом Минтруда России был утвержден Профессиональный стандарт педагога, в приложении которого четко прописаны психолого-педагогические требования к квалификации учителя[2].Согласно этому стандарту, учитель должен знать: основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траектории жизни, их возможные девиации, а так же основы их психодиагностики.

Кто такой сегодня хороший, квалифицированный педагог? В разное время прошлого века, в нашей стране основательно изучался этот вопрос. Учащихся старших классов просили написать сочинение на тему «Мой учитель». Обратимся к ретроспективе основных представлений об учителе на протяжении 20 века и в наши дни.

В 30-е годы прошлого столетия исследования Г.С.Прозорова показали, что портрет хорошего учителя состоял из отличного знания предмета, владения методики преподавания, хорошего взаимоотношения с учащимся, умения справедливо оценивать знания учеников, дисциплинировать их внешний вид.

В 40-е годы ученики в учителе больше ценили общую эрудицию, политическую зрелость.

В 60-е годы в качестве наиболее важных были выделены следующие качества: уравновешенность, гармоничность, авторитет, сильная воля, храбрость, остроумие, знание предмета, приятная наружность, понимание своих учеников, умение говорить логично и выразительно, требовательность самостоятельности, любовь к педагогике.

В 70-е Ж.Лендел, проведя аналогичное исследование, выделил следующие качества хорошего учителя: справедливый, умный, энергичный, требовательный, авторитетный, хороший организатор, приветливый, любящий детей и свой предмет.

Д.В.Колесов и И.Ф.Мягков проведя подобное исследование в 1986 году писали, что ученикам среднего звена импонировали в личности педагога сочетание строгости с душевностью, добротой и уважении к ученикам. А так же справедливость, доброта, общая эрудиция, взаимопонимание, аккуратность. Отрицательное отношение к учителю формировали такие качества как несправедливость, грубость, отсутствие индивидуального подхода, несдержанность.

Г.И. Михалевская в 1996 году провела исследование, в котором школьникам предлагалось ранжировать качества педагога по степени их важности. На первое место ученики поставили доброту, внимательность, чувство юмора, такт [3].

Нами в сентябре 2015 году было проведено подобное анкетирование в среднем звене школы, которое показало, что современный педагог должен быть добрым, понимающим,

заботливым, справедливым, активным, мобильным, спортивным, умным, доброжелательным, с хорошим чувством юмора.

С целью развития ценностных компетенций педагога, а именно психологической компетенции в октябре 2015 года нами было проведено анкетирование педагогов ДОУ №1891, ДОУ №2286, педагогов Гимназии №1567, преподавателей детского дома творчества «Киевский».

Характеристика выборки испытуемых.

Субъектами психологического исследования выступили 100 человек, подобранных методом случайной выборки:

40 % - педагоги среднего звена Гимназии 1567 (32 женщины, 8 мужчин)
20% - педагоги начальной школы Гимназии 1567 (19 женщин, 1 мужчина)
20% - воспитатели ДОУ №1896, ДОУ№2286 (20 женщин, 0 мужчин)
20% - руководители кружков дополнительного образования (17 женщин, 3 мужчины)
В рамках анкетирования принимали участие 78 женщин (в возрасте от 24 до 72 лет) и 22 мужчины (в возрасте от 22 до 64 лет). Средний возраст испытуемых – 36 лет.
В группе женщин 87 % имеют высшее профессиональное образование, 10 % - среднее профессиональное образование, 3% - основное общее. 77% замужем, 23% - не замужем. 87% имеют детей, 13% - не имеют детей. В группе мужчин 85% имеют высшее профессиональное образование, 5% - среднее профессиональное образование, 10% - основное общее. 77% замужем, 85% - женаты, имеют детей, 87% имеют детей, 15% - не имеют детей.
Выборка испытуемых формировалась с учетом соблюдения основных требований репрезентативности, как в количественных, так и в качественных характеристиках.

Среди вопросов анкеты, учителей просили ответить на следующие вопросы:

1. На Ваш взгляд, психологическая компетентность это –
2. Оцените свою психологическую компетентность по 5 бальной шкале.
3. Как Вы считаете, большинство Ваших коллег – это педагоги,
   А) которые не знают, что такое психологическая компетентность и отсутствие этих знаний отрицательно сказывается на их работе с детьми, родителями, педагогами
   Б) которые не знают, что такое психологическая компетентность и отсутствие этих знаний не сказывается на их работе с детьми, родителями, педагогами
   В) которые психологически компетентны
4. Считаете ли Вы, что каждый педагог должен быть психологически компетентен?
5. Какой вид помощи Вам необходим для развития психологической компетенции
   А) организовать курсы повышения квалификации
   Б) организовать тренинговые учебные занятия на рабочем месте
   В) консультативная помощь решении трудных вопросов
   Г) наличие методической литературы
   Г) другое _____

Подводя итоги данного анкетирования, следует отметить, что четкого понимания, что такое «психологическая компетентность» у педагогов во всех образовательных учреждениях не обнаружено.

27% опрошенных ответили, что психологическая компетентность заключается в знании возрастных особенностей детской психологии.

17% педагогов утверждают, что необходимы не только теоретические знания, но и умение применить их на практике.

21% педагогов утверждают, что это лишь умение ладить и общаться со всеми участниками образовательного процесса: учениками, учителями, родителями.

12% анкетируемых считают, что психологическая компетентность – это способность человека работать с детьми разного возраста.

23% опрошенных подразумевают под психологической компетентностью наличие других качеств, таких, например, как:

- анализ и быстрая оценка ситуации;

-разрешение конфликтных ситуаций;

-правильное целеполагание;

-высокий уровень стрессоустойчивости и работоспособности;

-организация работы ребенка;

-доброта и любовь к детям;

-педагогическая проницательность;

- учет личностных особенностей учащихся в обучении;

- успешное (с точки зрения оценок) осуществление педагогической деятельности;

- уважение к себе и другим;

- учитывать интересы ребенка, его мотивацию при обучении;

- уверенность в себе;

- способность к сотрудничеству и эмпатия.

44% испытуемых считают, что главным содержанием психологической компетентности являются научные, теоретические знания, остальные 56 % выделяют практические умения.

Наличие у себя психологической компетентности 80% оценили на 3 балла. 11 % - на 4 балла, 9% - на 5 баллов.

50% педагогов посчитали, что их коллегам отсутствие знаний о психологической компетенции не мешает квалифицированно работать, 40% педагогов считают, что пробелы в данной области у коллег отрицательно сказываются на работе со всеми участниками образовательного процесса, 10% считают своих коллег психологически компетентными.

При этом 86% отмечают, каждый педагог должен быть психологически компетентен, 9 % считают, что это не обязательно, 5% ответили, что это не обязательно, но желательно.

70% опрошенных хотели бы посещать тренинговые занятия на рабочем месте, 20% организовать курсы повышения квалификации, 10% готовы получать консультативную помощь от специалиста в решении трудных вопросов.

Признавая необходимость формирования психологической компетентности у существующих педагогов, следует находить способы решения этой задачи.

Литература:

1. Карпагольцева С.Ю., Психологическая компетентность педагога., Электронный журнал «Педсовет». 2013. (Электронный ресурс). Режим доступа: http://pedsovet.su/publ/164-1-0-4243 (дата обращения: 20.09.2015)
2. Профессиональный стандарт педагога. «Живой журнал»., 2013 (Электронный ресурс). Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/3071 (дата обращения: 20.09.2015)
3. Цветкова Г.В., Г.А.Ястребова Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями., Волгоград 2014
4. Чернова О.Н., Вопросы формирования психологической компетентности учителя., Электронный научный журнал «Apriori.Серия: Гуманитарные науки». 2015. №5 с.14 (Электронный ресурс). Режим доступа: http://apriori-journal.ru/seria1/5-2015/Chernova.pdf (дата обращения: 06.09.2015)

Денисова Т. Н., Дудникова Л. В.,
Зубарева И. А., Гревцева Н. Н.,
Попова О. М., Карпенкова Н. В.,

Коррекционно-развивающая работа с воспитанниками ГБОУ «Новооскольская специальная общеобразовательная школа-интернат» по внедрению современных педагогических и информационных технологий в процессе реализации системно-деятельностного подхода.

Государственное бюджетное образовательное
учреждение «Новооскольская специальная
общеобразовательная школа-интернат»

Коррекционно-развивающая работа строится на основе нормативно-правовой документации и ведется согласно перспективному планированию воспитателей по различным направлениям: диагностическое направление-изучение личных дел, медицинских карт, входная диагностика уровня воспитанности обучающихся. А так же диагностика обучающихся со сложной структурой дефекта. Эта категория детей с болезнью Дауна, РАС, нарушениями эмоционально-волевой сферы, двигательными нарушениями, тяжёлыми речевыми дефектами, со сниженным слухом и зрением. Индивидуальный анализ карт обследования уровня сформированности познавательных психических процессов дает важную информацию о ребенке для воспитателя и позволяет судить о том, что воспитанник усвоил, какие имеет возможности для дальнейшей работы, на какие сохранные системы следует опираться, как построить программу воспитания с учетом зоны ближайшего развития.

В рамках диагностики адаптационного процесса обучающихся 1,5 классов к новым условиям обучения (под руководством педагога-психолога) проводится социометрическое исследование межличностных отношений в игровой форме.

А также проводится углубленная диагностика психоэмоционального состояния воспитанников «группы риска», диагностика сформированности познавательной деятельности обучающихся, имеющих контрольный срок на ЦПМПК, профдиагностика 9 классов. Кроме того, были проанализированы результаты анкетирования родителей, проведённого классными руководителями и воспитателями в рамках родительского собрания«Как помочь своему ребёнку в выборе профессии».

Осуществляется наблюдение за обучающимися в урочное и внеурочное время. В рамках профориентационного сопровождения проводилась диагностика интересов, потребностей и склонностей. Составлены списки классов с указанием основного и

запасного вариантов образовательного маршрута после окончания 9 класса. Большинство воспитанников ориентированы на строительные специальности.

Выявляются проблемные дети с психологическим неблагополучием и учебными трудностями. По результатам диагностики обучающихся в период обследования проводилась соответствующая консультационная работа с учителями и воспитателями и коррекционная работа по развитию высших психических функций.

Коррекционно-развивающее направление является самым приоритетным: во внеурочной деятельности реализуется программа«Развитие психомоторики и сенсорных процессов» в 1-4 классах. Данная программ позволяет развивать высшие психические функции, вырабатывать самостоятельность, активность. Здесь используются следующие приёмы и методы-сказкотерапия, игротерапия, песочная терапия, оздоравливающие учебно-коррекционные игры, релаксация. Включение в процесс обучения такого важного аспекта как сенсорная тематика с использованием звука, света, осязания, обоняния значительно продвигает развитие ребёнка вперёд. В результате реализации данной психолого-педагогической программы, возможности детей за период оказания им коррекционной помощи показали положительную динамику развития когнитивных процессов, коммуникативной деятельности, социализации в обществе.

Коррекционно-развивающая образовательная программа «Игра и игротерапия». Предназначена для обучающихся 1-4 классов по II варианту. Цель программы: развитие компонентов игровой деятельности и содействие социально-эмоциональному развитию ребенка посредством игры. Результатом работы с обучающимися по данной программе является формирование интереса к игре и игрушкам у обучающихся с нарушением в интеллектуальном развитии; развитие последовательных предметно-игровых действий с игрушками; содействие развитию активности ребенка в игровой деятельности; развитие умения создавать игровую ситуацию; развитие речи и формирование коммуникативных умений ребенка.

Данная программа разработана с учётом сложной структуры дефекта, возрастных, индивидуально-личностных и психологических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Результатом работы с обучающимися по данной программе является формирование интереса к игре и игрушкам у обучающихся с нарушением в интеллектуальном развитии; развитие последовательных предметно-игровых действий с игрушками; содействие развитию активности ребенка в игровой деятельности ;развитие умения создавать игровую ситуацию; развитие речи и формирование коммуникативных умений ребенка

Реализуется коррекционно-развивающая образовательная программа по предметно-практической деятельности. Программа предназначена для обучающихся 1-4 классов (II вариант). Цель: активное познание окружающей действительности, формирование коммуникативных навыков, элементарном самообслуживания и социальной адаптации с одновременной коррекцией основных психических процессов в конкретной практической деятельности. Предметно-практическая деятельность является важной составляющей образовательного процесса. Предметно-практическая деятельность –предполагает разнообразие видов заданий, обеспечивает разностороннюю и активную работу всех анализаторов. Занятия предметно-практической деятельности создают базу в виде общего и речевого развития обучающихся и готовят их к усвоению материала по другим учебным предметам. Программа по предметно-практической деятельности составлена с учетом возраста, психофизических особенностей и диагноза обучающихся.

Учебный предмет «Предметно-практическая деятельность» является частью учебного плана АООП начального основного общего образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 1 класс II вариант. Программа по развитию эмоционально-личностной сферы реализуется чрез когнитивные игры и упражнения, психогимнастику (использование двигательной экспрессии, изучают различные эмоции, куклотерапию, основная цель-преодоление барьеров в общении,

снятие психического напряжения), коммуникативные игры, через упражнения на развитие зрительных функций и снятие зрительного утомления, арттерапию (гармонизация развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания). Всё вышеперечисленное позволяет данной программе решать такие проблемы как упрямство, неуравновешенность, агрессивность и жестокость. Эффективность представленной программы была доказана путем повторной диагностики эмоционально-волевой сферы, высших психических функций. Практическая значимость заключается в том, что организация коррекционно-развивающей работы с обучающимися в условиях сенсорной комнаты способствует повышению социальной адаптации обучающихся, оптимизации школьного обучения, положительно влияет на когнитивное развитие, на формирование личности школьников

Ежедневное проведение музыкальной динамической паузы способствует гармоничному развитию общей моторики, эмоционально-волевой сферы, улучшает настроение.

Программа по развитию профессионального самоопределения «Дороги, которые мы выбираем» реализуется через дискуссии, деловые игры, групповые и индивидуальные консультации, встречи с профессионалами, работающими на различных предприятиях. Осуществляется экскурсионная деятельность в соответствии с планом проекта «Развитие детского туризма на территории Белгородской области». Воспитанники совершили экскурсии в ОАО «Белгородский хладокомбинат», ОАО «Борисовская керамика», ЗАО «Приосколье», Алексеевский молочно-консервныйй завод, ООО «Промпарк Волоконовский»,Чернянский агромеханический техникум, Шебекинский ремесленный техникум, Ракитянский техникум. Все мероприятия программы направлены на обеспечение востребованности и профессиональной успешности выпускников.

В рамках реализации программы «Дети, родители, школа» систематически организуется консультирование родителей по вопросам организации воспитания, обучения и развития воспитанников. Консультирование педагогов проводится в индивидуальной и групповой форме с целью психолого-педагогического просвещения и повышения компетенций по вопросам психологического развития.

Проводятся занятия по проблемам адаптации воспитанников, консультирование с целью профилактики потребления ПАВ, цикл бесед о сохранении репродуктивного здоровья с привлечением психолога женской консультации.

Формирование у воспитанников осознанного отношения к выбору позитивных стратегий поведения профилактики самовольных уходов проводится через профилактические занятия с сотрудниками системы здравоохранения, с инспектором ПДН, встреч с сотрудниками полиции.

Осуществляется реализация психолого-педагогической программ первичной профилактики немедицинского потребления наркотиков. Она ориентирована на формирование у воспитанников группы «социального риска» осознанной трезвости, которая способна обеспечить добровольный отказ от косвенных и прямых предложений приобщения к пронаркотическим и проалкогольным традициям, а также на повышение конкурентноспособности здорового образа жизни, приоритетности выбора конструктивных социально-полезных форм поведения. Результатом данной работы является мотивация на участие в программе, благоприятная психологическая атмосфера в группе, установление доверительных отношений между воспитанниками, достаточный уровень вовлеченности в выполнение индивидуальных и и коллективных заданий.

Реализуется программа «Поверь в себя» через формирование стрессоустойчивого поведения, через развитие навыков конструктивного выхода из конфликтных ситуаций; коррекцию агрессивного поведения, развитию самодисциплины, самоорганизации, чувства товарищества, взаимовыручки.

Осуществляется воспитателями консультирование через «почту доверия». Можно выделить следующие типы обращений воспитанников: успеваемость, переживания по

поводу неблагополучия отношений с другими, желание пользоваться большим успехом у сверстников, чувства обиды на кого-то, проблемы жизненного предназначения, уклад школьной жизни, вопросы, связанные с посещением экскурсий.

Дважды в месяц воспитанников группы «социального риска»посещают волонтёры-добровольцы социальной службы Успенского Собора г.Новый Оскол с целью проведения индивидуальных и групповых занятий в социальной комнате по привитию социально-бытовых умений и навыков. Реализуется программа «Поверь в себя» через формирование стрессоустойчивого поведения, через развитие навыков конструктивного выхода из конфликтных ситуаций; коррекцию агрессивного поведения, развитию самодисциплины, самоорганизации, чувства товарищества, взаимовыручки.

Таким образом, в школе-интернате создана коррекционно-развивающая система, по внедрению современных педагогических и информационных технологий в процессе реализации системно-деятельностного подхода, обеспечивающая оптимальные условия для коррекции и развития воспитанников, для их личностного роста.

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО – Пресс, 2002.-1006 с. – ISBN 5-04-004708-8.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Л.С. Выготский. - М.: Академия, 2001 - 574 с.
3. Гоулман Д Эмоциональный интеллект/ ДэниелГоулман; [пер.с английского Т.Новикова]. — М.: «АСТ», 2013. 284с. – ISBN 5-699-03505-2.
4. Денисова Т.Н. Психологические ресурсы сказки и сказочной метафоры в работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, имеющими нарушения интеллекта в Новооскольской специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате VIII вида/ Сост. Т.Н.Денисова.- «Психология сказки и сказка психологии»: материалы Второго Международного сказкотерапевтического фестиваля (Москва,2010).-Москва: Изд-во ООО «Федерация психологов образования России», ЦППО, Международное сообщество сказкотерапевтов, 2010.-126 с.
5. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Т.В. Драгунова. – 1997 // Психология подростка: хрестоматия / сост. Ю.И. Фролов. – Москва: Российское педагогическое агентство, 1997. – С. 385-404.
6. Рубенштейн С.Л. Основы общей психологии/ – СПб: Издательство "Питер", 2000. - 720с.

Законова А. В.

Формирование и развитие коммуникативных навыков у подростков, как актуальное направление психолого-педагогического сопровождения обучающихся 8-х классов.

Ленинградская область
Nasteypr@yandex.ru

Аннотация: *В данной статье рассмотрены вопросы психолого-педагогического сопровождения обучающихся восьмых классов МБОУ «Сиверская гимназия» по авторской программе коррекционно-развивающих занятий по формированию коммуникативных навыков и личностному росту у подростков «РОСТ».*

Summary*: This article examines the issues of psychological and pedagogical support of students of the eighth class MBOU "Siverskyi gymnasium" on the author's program of*

correctional-developing lessons on the development of communicative skills and personal growth in adolescents "ROST".

Ключевые слова: *подростки, общение, коммуникативная компетентность, личностный рост,*

Keywords: *adolescents, communication, communicative competence, personal growth,*

Современное общество выдвигает новые требования к образованию, заставляет с иных позиций оценивать его эффективность. Федеральный Государственный образовательный стандарт ставит одной из приоритетных задач школьного обучения развитие конкурентоспособности, коммуникабельности, навыков сотрудничества и взаимодействия у современной молодежи. Таким образом, развитие коммуникативной компетентности становится важнейшей предпосылкой и одновременно показателем развития личности подростка.

Подростковый возраст считается особо благоприятным периодом развития коммуникативный навыков, в связи с тем, что общение здесь выходит на уровень ведущей деятельности (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин). Интерес к сверстникам и взаимодействию в группах быстро растет, происходит интенсивное установление дружеских контактов и разнообразных форм совместной деятельности подростков. Важным показателем успешности в школьной среде в это время становится умение умение заводить друзей и быть принимаемым в группе. Одной из важнейших задач развития на этом этапе, от успешного решения которой во многом зависит благополучие личностного развития подростка становится навык вхождения в коммуникацию и отстаивания в процессе взаимодействия своей личности.

Одновременно с этим, согласно Пиаже, в подростковом возрасте мышление входит в фазу развития формальных операций: появляется способность формулировать, проверять и оценивать гипотезы, рассуждать, делать обобщения и выводы, вскрывать причинно-следственные связи, строить доказательства, спорить, самостоятельно творчески активно мыслить. Именно в подростковом возрасте усиливается ориентация на способы осуществления коммуникативной деятельности (В. В. Давыдов, А. К. Маркова), а формирующиеся функции саморегуляции делает речь подростка контролируемой и управляемой. Именно в этом возрасте складывается индивидуальный стиль речи, усложняется её структура, в речи появляются специальные термины, абстрактные и метафоричные выражения. В контексте школьного обучения представляется продуктивным рассматривать коммуникативное развитие с точки зрения умения ставить и решать коммуникативные речевые задачи (И. А.Зимняя, 1998, 2002).

Вопросы, посвященные развитию коммуникативной компетенции подростков, рассмотрены в исследованиях Г.Н. Артемьевой, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Б.Р. Ломова, Г.М. Андреева, Г. Уиддоусон, С.В. Знаменской, С.З. Еникеевой, И.П. Кравченко, И.В. Кузьменко тем не менее актуальной остается проблема приобретения и тренировки конкретных навыков «эффективной коммуникации».

В связи с этим, работая в «Сиверской гимназии» в системе непрерывного психолого-педагогического сопровождения процесса обучения и воспитания, в работе с восьмыми классами я выбрала ключевым, направление развития коммуникативной компетентности подростков, как необходимый аспект их личностного роста.

Эта проблема становится действительно актуальной в работе с подростками в современной школе. Все чаще к педагогу психологу обращаются родители подростков и сами старшеклассники, осознающие свои сложности: нарушение взаимодействия с окружающими, как сверстниками, так и учителями, проблемы формирования самооценки,

ценностных ориентаций, ощущение одиночества и непонятости в коллективе, сложности самовыражения и самопрезентации. Оказание своевременной квалифицированной коррекционно-развивающей и консультативной помощи специалистов позволяет подросткам выработать продуктивную стратегию взаимодействия с окружающими, адекватную позицию в вопросах самооценки и самореализации.

Основной целью в работе с восьмиклассниками по программе «РОСТ» я вижу: формирование навыков конструктивного взаимодействия и эффективного общения, повышение коммуникативной компетентности и общего адаптационного потенциала личности.

Основными задачами программы при этом являются:

Образовательные:

- познакомить подростков с психологическими особенностями взаимодействия с окружающими (сверстниками, родителями, учителями) и их влиянием на общение, поведение, учебную деятельность, личностный рост;
- познакомить подростков с психологической терминологией, необходимой для понимания характеров и психологических проблем;
- формирование положительной “Я-концепции”, адекватной самооценки, самопонимания и самоприятия;
- формирование ответственного поведения и взаимодействия в различных жизненных ситуациях;
- обучение психотехническим навыкам конструктивного взаимодействия с окружающими;
- расширение психологического опыта подростков в построении стратегий и тактик взаимодействия с людьми и личностного роста;

Коррекционно-развивающие:

- развить способности к рефлексии собственных качеств и чувствительность к психологическим особенностям окружающих людей;
- гармонизировать (стабилизировать, повысить) самооценку;
- повысить коммуникативную компетентность.

Воспитательные:

- совершенствовать потребность в общении;
- развить культуру общения (слушания, диалога, спора и конфликта).

Теоретические и методологические основы программы:

- Концепция отношений личности. (В.Н.Мясищев)
- Теоретическая концепция общения.(А.А.Леонтьев)
- Понятие “Я-концепции”, ее значение в жизни человека, механизмы ее формирования.(Р.Бернс, К.Роджерс, Г.М.Андреева, А.К.Колеченко)
- Понятие личностного роста.(А.Маслоу)

Основные приемы работы: командные игры и психотехнические упражнения, направленные на развитие коммуникативно-смысловой сферы, а также на формирование навыков личностной самоорганизации, самопрезентации и саморегуляции.

Основные этапы и формы реализации программы:

Реализация программы рассчитана на 18 часов. Один час в неделю. Структура программы разделяется на ряд этапов:

1. Диагностический - проведение психологического диагностического обследования с использованием психологических методик с целью определения ведущей психологической проблемы (индивидуальное и групповое тестирование).
2. Консультативный - индивидуальные консультации по результатам диагностического обследования и комплектование психокоррекционных групп.
3. Обучающий - проведение коррекционно-развивающих занятий.

4. Аналитический - оценка результатов занятий посредством анкетных и проективных методов психологического обследования.
Форма проведения коррекционно-развивающих занятий групповая. Продолжительность занятия с подростками 14-15 лет – один урок(45 минут).

Результаты прохождения подростками указанной программы найдут отражение в следующих психологических сферах:

- в индивидуальных особенностях коммуникативной сферы(компетентность в общении в группе, классе, в школе и в семье);
- личностном росте (повышение уровня самосознания, самооценки, “Я-концепции”);
- в изменении социально-психологического статуса (улучшение адаптации в группе, классе, в школе, в семье);

Критериями положительной оценки в решении психологических проблем подростков можно считать:

- наличие положительной динамики в развитии качественных характеристик коммуникативных способностей и повышении содержательности коммуникативной деятельности;
- сформированность умения правильно выражать свои чувства, понимать и оценивать отношение к себе других людей, сверстников;
- формирование положительной “Я-концепции”, адекватной самооценки;
- повышение психологической компетентности подростков в особенностях взаимодействия окружающих людей и их влиянии на поведение, учебную деятельность, личностный рост;
- сформированность навыков конструктивного взаимодействия с окружающими;

Оценка результатов коррекционно-развивающей работы проводится с использованием методик психологического обследования детей, анкетирования и собеседования с родителями подростков, дважды: до начала коррекционно-развивающих занятий и после прохождения курса коррекционно-развивающих занятий.

Литература:

1. Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект / Казан.гос. ун-т., филол. фак. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. – С. 43–48.
2. В. В. Утёмов, П. М. Горев, Г. А. Русских, «Развитие универсальных учебных действий учащихся в условиях реализации ФГОС основных общеобразовательных программ», АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2013 г.
3. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. –М.: Лабиринт, 2004.–320 с.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2015) (29 декабря 2012 г.)
5. Шипицына Л.М., Защиринская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. , Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками.- «Детство-ПРЕСС» СПб, 2010.

Киреева Е.А.

Психологическая поддержка конструктивного самоутверждения подростков

Одной из центральных проблем психологической науки является проблема развития и саморазвития личности. Отечественная психология в решении данной проблемы отдает приоритет влиянию социокультурного окружения (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), а также собственной деятельности человека, в ходе которой он ставит цели, стремится к их достижению, достигает запланированного результата, сравнивает свои результаты и достижения с результатами и достижениями других людей и на этой основе создает представление о себе, своей индивидуальности. В этой связи одним из главных стремлений личности является стремление к самоутверждению, обусловливающему осознание личностью своей индивидуальности и неповторимости, наиболее ярко заявляющее о себе в подростковом и юношеском возрасте.

Анализ научной литературы показывает, что проблема самоутверждения личности – далеко не новая научная проблема. Проблему самоутверждения в разное время исследовали многие зарубежные философы (И. Кант, Д. Ницше, А. Шопенгауэр и др.) и психологи (А. Адлер, У. Мак-Даугалл, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Хорни и др.). В работах зарубежных психологов самоутверждение рассматривается как один из врожденных инстинктов (У. Мак-Даугалл), как проявление комплекса превосходства, стремления к власти и престижу (А. Адлер, К. Хорни), как фактор уверенного поведения (Р. Альберти, М. Эммонс), как условие самореализации и самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс), как фактор самосознания (А. Лоуэн). Анализ отечественных исследований выявил различные точки зрения относительно содержания понятия «самоутверждение личности». А.Я. Анцупов, Н.В. Самоукина, А.И. Шипилов рассматривают самоутверждение как стремление личности к подтверждению своей значимости, высокой оценке и самооценке. Г.С. Абрамова, Н.Ф. Калугина, Г.И. Корчагина, В.Г. Маралов считают, что самоутверждение предстает в виде деятельности субъекта по обнаружению у себя определенных качеств личности, черт характера, способов поведения и деятельности. В.С. Мухина, Е.П. Никитин, Н.Н. Толстых, Н.Е. Харламенкова полагают, что феномен «самоутверждение» следует определять посредством мотивационной и поведенческой составляющих. Во многих определениях понятия «самоутверждение» содержатся категории «ценность Я» (А.А. Дергач, Т.А. Фалькович), «самоценность» (Г.С. Абрамова, В.С. Мухина Н.Н. Толстых), «реализация своего Я» (Н. В. Самоукина, К. Хорни). Однако единое понимание сути самоутверждения, содержания различных типов самоутверждения отсутствует. Особого внимания заслуживает исследование Н.Е. Харламенковой, раскрывшей специфику самоутверждения подростков в процессе взросления и выделившей три типа самоутверждения: самоотрицание, доминирование, конструктивное самоутверждение.

Самоутверждение современных подростков нередко носит деструктивный характер, проявляясь в таких формах, как нигилизм, демонстративность, ирония, эгоизм, агрессия, ложь, инфантилизм, пассивность, конформность, бравада (Л.И. Божович, В.С. Мухина, Л.А. Петровская, А.А. Реан, Л.А. Регуш, Д.И. Фельдштейн, Н.Е. Харламенкова и др.). Названные явления свойственны подросткам, обучающимся в образовательных учреждениях разного типа и имеющим различный интеллектуальный уровень, что определяет актуальность психологической поддержки конструктивного самоутверждения подростков.

Потребность восполнить данный пробел в педагогической психологии определяет актуальность нашего исследования. В процессе исследования потребовалось

конкретизировать научное представление о содержании понятия «конструктивное самоутверждение», которое мы понимает как интегральное свойство личности, проявляемое в осознании самоценности, в позитивном самоотношении, адекватной самооценке, эмоциональной стабильности, коммуникативной компетентности в отношениях с другими людьми.

Теоретический анализ имеющихся исследований по проблеме психологической поддержки (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Н.В. Калинина, Р. В. Овчарова, Л.Я. Олиференко, Н.В. Самоукина и др.) позволил нам сформировать собственное представление по проблеме психологической поддержки конструктивного самоутверждения подростков. Мы считаем, что психологическая поддержка конструктивного самоутверждения подростков – это система работы педагога-психолога образовательного учреждения, направленная на развитие личностных характеристик подростков, обусловливающих конструктивное самоутверждение.

Обобщая многолетний опыт работы отечественных (Л.Ф. Анн, И.В. Дубровина, М.Р. Битянова, Н.В. Калинина, Н.В. Литвиненко, Г.И. Марасанов, А.М. Прихожан, Н.В. Самоукина, Н.В. Степанова, Е.Ю. Умярова, Г. А. Цукерман и др.) и зарубежных психологов (А. Адлер, Р. Альберти, К. Роджерс, К. Хорни, М. Эммонс и др.), мы пришли к пониманию необходимости соблюдения следующих психолого-педагогических условий в процессе организации психологической поддержки конструктивного самоутверждения подростков: развитие адекватной самооценки и позитивного самоотношения; развитие навыков самоконтроля и саморегуляции; развитие коммуникативной компетентности; опора на диагностику типов самоутверждения и психологических составляющих; реализация программы спецкурса для подростков «Психология самоутверждения личности»; проведение в рамках психологической службы гимназии индивидуальной и групповой консультативно-коррекционной и развивающей работы по формированию у подростков личностных характеристик, обусловливающих их конструктивное самоутверждение.

Приступая к экспериментальной работе, мы на основе теоретических источников и эмпирического исследования структуры конструктивного самоутверждения разработали модель психологической поддержки конструктивного самоутверждения подростков. Ведущей идеей психологической поддержки конструктивного самоутверждения подростков является идея развития личности подростка, способного к саморазвитию («быть личностью» – К. Роджерс). Данная идея при ее реализации заключает в себе возможность развивать способность подростков к конструктивному самоутверждению, к осознанию своей самоценности. «Человек должен быть тем, чем он может быть» (А. Маслоу). Модель включает: 1) целевой блок: цель (развитие конструктивного самоутверждения подростков); задачи (создание психолого-педагогических условий для развития у подростков конструктивного типа самоутверждения; коррекция деструктивных эмоциональных проявлений; содействие развитию у подростков способности к самоанализу, позитивному самоотношению, адекватной самооценке, эмпатии, эмоциональной саморегуляции и самоконтролю, коммуникативной компетентности, ассертивности, способности к творческому самовыражению); 2) методологический блок: методологические подходы (культурно-исторический и субъектно-деятельностный) и принципы (принцип единства сознания и деятельности, принцип развития, принцип субъектности); 3) диагностический блок: диагностический инструментарий; 4) содержательный блок: структурные компоненты конструктивного самоутверждения (когнитивно-рефлексивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный, коммуникативно-конативный); 5) виды деятельности педагога-психолога (психологическое просвещение подростков, родителей, педагогов; психологическая диагностика; индивидуальное и групповое консультирование; коррекционно-развивающая работа с подростками); 6)

психолого-педагогические условия; 7) психологические механизмы конструктивного самоутверждения подростков (осознание ценности конструктивного самоутверждения, целеполагание, личностная рефлексия, идентификация, интериоризация, экстериоризация, компенсация); 8) контрольно-оценочный блок: прогнозируемый результат (развитие у подростков конструктивного типа самоутверждения)

На констатирующем этапе экспериментального исследования установлено, что более 32% подростков в контрольной и экспериментальной группах выбирают деструктивный тип самоутверждения, более 19% – пассивный тип самоутверждения и около 48% – конструктивный тип самоутверждения. Анализ полученных данных в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах по методике тест-опросника самоотношения (С.Р. Пантелеев, В.В. Столин) показывает, что у подростков показатели ниже среднего по шкалам «аутосимпатия» и «самопонимание», что свидетельствует о плохом понимании своих мотивов и побуждений, отсутствии понимания самоценности.

Анализ данных, полученных в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах по методике Р. Кеттелла, свидетельствует об эмоциональной неустойчивости, импульсивности, низкой толерантности по отношению к фрустрации, раздражительности и повышенной утомляемости подростков (фактор С «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность»). Показатели ниже среднего по фактору N «прямолинейность – дипломатичность» в КГ (5,543) и ЭГ (5,196) характеризуют подростков как наивных, прямолинейных, недисциплинированных, эмоциональных и непосредственных. По фактору Q2 «конформизм – нонконформизм» в КГ (4,912) и ЭГ (4,568) показатели оказались ниже среднего, что свидетельствует о том, что подростки несамостоятельны в принятии решений, зависимы от мнений группы, ориентированы на социальное одобрение своих действий. Показатели по фактору Q4 «расслабленность – напряженность» в КГ (5,88) и ЭГ (5,705) доказывают, что подростки проявляют пассивность, обладают невысокой мотивацией достижения.

Средние показатели по фактору Е «подчиненность – доминантность» в КГ (6,737) и ЭГ (6,529) доказывают, что подростки иногда проявляют упрямство, напористость, своенравие, конфликтность и агрессивность; иногда склонны к беспечности, пессимистичны в восприятии действительности [фактор F «сдержанность – экспрессивность» в КГ (5,491) и ЭГ (5,686)]; чувствительны и мечтательны [фактор I «жесткость – чувствительность» в КГ (7,088) и ЭГ (6,823)]; для них характерны настороженность по отношению к людям [фактор L «доверчивость – подозрительность» в КГ (5,26) и ЭГ (5,33)]; неумение контролировать свои эмоции, зависимость от настроения [фактор Q3 «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» в КГ (5,632) и ЭГ (5,471)].

Показатели выше среднего по фактору Н «робость – смелость» характеризует подростков контрольной (6,719) и экспериментальной (7,549) групп как активных, готовых к риску, склонных к авантюризму и проявлению лидерских качеств. Показатели по фактору М «практичность – мечтательность» в КГ (6,298) и ЭГ (6,803) показывают, что подростки поглощены своими идеями, иллюзиями, проявляют повышенную тревожность [фактор О «спокойствие – тревожность» в КГ (7,298) и ЭГ (7,392)]; им свойственны свободомыслие, восприимчивость к переменам, недоверие к авторитетам, отказ принимать что-либо на веру [фактор Q1 «консерватизм – радикализм» в КГ (6,474) и ЭГ (7,058)].

Таким образом, результаты исследования личностных характеристик в контрольной и экспериментальной группах свидетельствуют, что для подростков характерны эмоциональная неустойчивость, импульсивность, раздражительность, повышенная утомляемость, прямолинейность, недисциплинированность, отсутствие самостоятельности в принятии решений, зависимость от мнений группы,

ориентированность на социальное одобрение своих действий. Подростки проявляют невысокую мотивацию достижения, упрямство, напористость, своенравие, конфликтность и агрессивность; не доверяют авторитетам, отказываются принимать что-либо на веру.

На формирующем этапе экспериментального исследования психологической поддержки конструктивного самоутверждения подростков были реализованы следующие психолого-педагогический условия: развитие адекватной самооценки и позитивного самоотношения; развитие навыков самоконтроля и саморегуляции; развитие коммуникативной компетентности; реализация программы спецкурса «Психология самоутверждения личности»; организация индивидуальной и групповой консультативно-коррекционной и развивающей работы с подростками в рамках психологической службы гимназии. Психологическая поддержка конструктивного самоутверждения подростков осуществлялась в ходе реализации таких видов деятельности педагога-психолога, как психологическое просвещение, диагностика, коррекционно-развивающая деятельность, консультативно-коррекционная деятельность с подростками, педагогами и родителями в рамках психологической службы МАОУ «Гимназия №1» Республики Башкортостан.

Диагностика типов самоутверждения подростков проводилась с помощью авторской методики (Т.Д. Дубовицкая, Е.А. Киреева). Психологическое просвещение подростков, родителей, педагогов осуществлялось на собраниях и семинарах. Коррекционно-развивающая деятельность проводилась в форме спецкурса, тренинга и индивидуальных занятий с подростками. Консультативно-коррекционная деятельность с подростками, педагогами и родителями проводилась в форме индивидуальных и групповых консультаций в рамках психологической службы гимназии.

В ходе проведения спецкурса «Психология самоутверждения личности» использовались методы диалога и полилога, ролевые игры, рефлексивные методы и приемы; тренинговые упражнения; психогимнастика; методы диагностики и самодиагностики. Для выполнения практических упражнений использовались домашние задания, что способствовало более качественному освоению практических навыков.

В результате освоения программы спецкурса «Психология самоутверждения личности» подростки получили знания о феномене самоутверждения, освоили компетенции, способствующие саморазвитию и успешной реализации личности: коммуникативные умения, способность к личностной рефлексии и самоанализу, навыки уверенного (ассертивного) поведения, эмоциональной саморегуляции и самоконтроля, принятия ответственности на себя в достижении поставленных целей; научились понимать себя и других людей.

Результаты контрольного этапа эксперимента свидетельствуют о том, что в экспериментальных группах средние показатели по мотивационно-ценностному, когнитивно-рефлексивному, эмоциональному, поведенческому компонентам увеличились.

Суть изменений заключается в том, что у подростков ЭГ повысился уровень самопринятия, самоуважения, самоинтереса, уверенности в позитивном восприятии себя со стороны других людей. Полученные результаты доказывают снижение тревожности, а также повышение эмоциональной устойчивости, эмоциональной зрелости, способности сочувствовать, сопереживать другим людям. Подростки стали более компетентными в общении с другими людьми, менее агрессивными и зависимыми от мнения других людей, более ответственными и самостоятельными. Позитивные изменения личности подростков были отмечены также педагогами и классными руководителями.

Результаты экспериментального исследования по формированию конструктивного самоутверждения подростков показывают, что после проведения формирующего эксперимента в ЭГ значимо увеличилось количество подростков с конструктивным типом

самоутверждения ($\varphi^*=4,52$; $p\leq0,01$) и уменьшилось количество подростков с деструктивным ($\varphi^*=3,638$; $p\leq0,01$) и пассивным ($\varphi^*=2,092$; $p\leq0,05$) типом самоутверждения. В КГ значимых изменений не выявлено ни по одному из показателей.

Коррекция деструктивных явлений у подростков происходит достаточно результативно при реализации модели психологической поддержки конструктивного самоутверждения, ведущей идеей которой является идея развития личности подростка, способного к саморазвитию. Данная идея при ее воплощении заключает в себе возможность формирования у подростков адекватной самооценки, позитивного самоотношения, эмоциональной стабильности, коммуникативной компетентности и ответственности.

Литература:

1. Киреева, Е.А. Исследование самоутверждения у подростков / Е.А. Киреева // Научные проблемы гуманитарных исследований. Пятигорск.2010. – Вып. 7. – С. 130–136.
2. Киреева, Е.А. Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте / Е.А. Киреева, Т.Д. Дубовицкая // Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4.– № 2. – С. 115–124.
3. Киреева, Е.А. Психология конструктивного самоутверждения подростков [Электронный ресурс] / Е.А. Киреева // Современные проблемы науки и образования. – 2012.№4 Режим доступа: URL: www.science-education.ru/104-6715 (дата обращения: 21.07.2014).
4. Киреева, Е.А. Различия типов самоутверждения у мальчиков и девочек подросткового возраста / Е.А. Киреева // Фундаментальные исследования. – 2014. – №9(6). – С. 1352–1356.
5. Киреева, Е.А. Психология самоутверждения личности : учеб.- метод. материалы по курсу для практикующих психологов, студентов психолого-педагогических специальностей / Е.А. Киреева, Т. Д. Дубовицкая. – Стерлитамак : Баш ГУ, 2012. – 95 с.

Конончук О.Ю.

Использование игровых технологий в коррекции социально-личностной сферы детей дошкольного возраста

г. Калининград
муниципальное автономное дошкольное
образовательное учреждение
центр развития ребенка – детский сад № 14

На сегодняшний день интеллектуальное развитие современных дошкольников идет быстрыми темпами, чем развитие их сверстников десять лет назад. Благодаря информационным технологиям, объем получаемой информации детьми с каждым годом увеличивается. К будущим первоклассникам повышаются требования со стороны образовательных школ, тем самым показывая родителям необходимость в раннем интеллектуальном развитии дошкольников. Однако все чаще родители старших дошкольников и учителя начальных классов стали отмечать с одной стороны - высокий интеллектуальный уровень развития детей, а с другой –их не способность управлять своим поведением, не умение подчиняться нормам и правилам, трудности в выполнении действий, связанных с организациями произвольной деятельности.

Одной из основных задач в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога ДОУ с воспитанниками является проведение коррекционно-развивающих занятий,

направленных на развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении[2].

Использование игровых технологий является наиболее эффективным средством в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста. В трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева и др. исследована и обоснована роль игры в онтогенезе личности, в развитии основных психических функций, в самоуправлении и саморегулировании личности, и процессах социализации.

Авторы отмечают, что игра оказывает влияние, прежде всего, на развитие личностной стороны психики ребенка. Наибольшее число изменений происходит в мотивационно-потребностной сфере: в игре возникает и реализуется важный мотив – желание стать взрослым и реально осуществлять функции взрослого; образуются мотивы более высокого типа, связанные с выполнением взятых на себя обязанностей, формируется соподчинение мотивов; облегчает принятие ребенком определенных моральных норм и правил поведения.

Игровые технологии выполняют ряд функций:

• социокультурная (игра – сильнейшее средство социализации ребенка, включающее в себя как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на становление личности, усвоение детьми знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу, так и стихийные процессы, влияющие на формирование ребенка);

• межнациональная коммуникация (игры дают возможность моделировать разные ситуации жизни, искать выход из конфликтов, не прибегая к агрессивности, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни);

• самореализация ребенка в игре (игра позволяет с одной стороны, построить и проверить проект снятия конкретных жизненных затруднений в практике ребенка, с другой – выявить недостаточность опыта);

• коммуникативная (любое игровое общество - коллектив, выступающий применительно к каждому игроку как организующее и коммуникативное начало, имеющее огромное качество коммуникативных связей);

• диагностическая (игра обладает предсказательностью, она диагностичнее, чем любая другая деятельность человека);

• игротерапевтическая (игра может быть и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у ребенка в поведении, в общении с окружающими, в учении);

• коррекционная (игра закрепляет приобретенные способности как вне ситуативные);

• развлекательная (игра – единственная деятельность, которая выводит ребенка за рамки его непосредственного опыта, и любое место, занимаемое им в игре, уникально).

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

Основные психологические механизмы коррекционного воздействия игры:

1. Моделирование системы социальных отношений в наглядно-действенной форме в особых игровых условиях, следования им ребенком и ориентировка в этих отношениях.

2. Изменение позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, благодаря чему происходит осознание собственного "Я" в игре и возрастает мера социальной компетентности и способности к разрешению проблемных ситуаций.

3. Формирование (наряду с игровыми) реальных отношений как равноправных партнерских отношений сотрудничества и кооперации между ребенком и сверстником, обеспечивающих возможность позитивного личностного развития.

4. Организация поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки ребенка в проблемных ситуациях, их интериоризация и усвоение.

5. Организация ориентировки ребенка на выделение переживаемых им эмоциональных состояний и обеспечение их осознания благодаря вербализации и соответственно осознанию смысла проблемной ситуации, формирование ее новых значений.

6. Формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли и правил, а также поведение в игровой комнате[1].

Занимательность условного мира игры делает коррекционно-развивающий процесс эмоционально окрашенным, активизирует все психологические функции и процессы ребенка.

Наиболее эффективными в коррекционно-развивающем процессе являются следующие типы игр:

Сюжетно-ролевые игры. Самое главное назначение сюжетно-ролевой игры – это социальное развитие ребенка. Такой тип игры помогает преодолеть эгоцентризм, то есть неспособность стать на позицию другого человека. Кроме этого, способствует развитию рефлексии – способности анализировать свои действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а так же с действиями, поступками, мотивами других людей. Роль содержит элемент пристрастности, личной заинтересованности. Беря на себя роль, ребенок привносит в нее и много своего. И прежде всего его игра полна неподдельных чувств и переживаний. Эгоцентризм в сюжетно-ролевой игре преодолевается не только за счет понимания позиций других людей, но и за счет переживания этих позиций. Тем самым, в сюжетно-ролевой игре, ведущим, развивающим моментом, является не интеллектуальный, а эмоционально-личностный фактор.

Игры с правилами. В таких играх происходит существенная перестройка поведения ребенка – оно становится произвольным. Поведение теперь осуществляется в соответствии с образцом и контролируется путем сопоставления с этим образцом.

Игры-драматизации - это театрализованные игры, в которых дошкольники разыгрывают сюжет литературного произведения (рассказа, сказки, басни, стихотворения и др.). Игры-драматизации целесообразно использовать на заключительном этапе коррекционно-развивающей работы с детьми. Предшествовать игре-драматизации должны образно-ролевые и психотехнические раскрепощающие игры, в которых ребенок первоначально преодолевает присущие ему неуверенность, застенчивость, тревожность, трусость, а приобретает такие прежде отсутствующие личностные качества, как смелость, уверенность, инициативность.

Раскрепощающие психотехнические игры — это специальные игровые упражнения, в которых содержится явная или скрытая формула поведения, отношения к себе или к окружающим, то есть, в их основе лежат элементы аутогенной тренировки. Для нерешительного, скованного ребенка с конформным поведением игровые формулы-внушения могут быть такими: «Я смелый и решительный. Выйду сейчас в центр круга и громко хлопну в ладоши», «Сейчас я никого не боюсь», «Я могу сам...», «Я уже научился...» и т.д.

Образно-ролевые игры. Эти игры хороши для застенчивых, необщительных детей тем, что в них изначально нет сопряженных ролей и ролевых отношений, то есть, исполняя какую-либо роль ребенку нет необходимости вступать во взаимодействия с другими играющими. Да и роль, которую принимает на себя ребенок, это не просто роль, а роль-образ. Ребенок может исполнить роль зайчика, но при этом создать различные образы этого зайчика: смелого, слабого, трусливого, непослушного и др.

Коррекционно-развивающий эффект таких игр может быть усилен, если ребенок воплощает два противоположных образа какого-либо персонажа. Например, тот же зайчик: сначала трусливый, потом — смелый, или волк — сильный и слабый; Буратино — послушный и непослушный; Мальчик-с-пальчик — веселый и грустный. Два разных характера и стиля поведения одного героя символизируют две возможные противоположные позиции. Это позволяет ребенку осознавать и оценивать себя, свое поведение посредством нахождения у самого себя похожих черт с одним из образов. Именно проигрывание амбивалентного поведения роли-образа, из которых один тип поведения и некоторые черты характера пока недоступны ребенку в жизни, позволяют ему, по словам Л.С. Выготского «быть на голову выше самого себя, своего обычного поведения», а также дает младшему школьнику возможность «говорить с собой на разных языках, по-разному кодируя свое «Я».

Важно еще и то, что в образно-ролевых играх все дети успешны: правильно все, что они делают, по-своему разыгрывая тот или иной образ. При этом они чувствуют себя хозяевами своего поведения, получая от этого неизбежное удовлетворение собой, что формирует и поддерживает их положительную самооценку.

Неструктурированные игры (игры с песком, водой, глиной и др.)- уменьшают напряжённость и чувство гнева, агрессивность; развивают способность сосредоточенно и длительно заниматься одним делом; способствуют развитию творческого потенциала, самовыражения; стимулируют исследовательскую активность; развивают самостоятельность, независимость; учат взаимодействовать; дают возможность испытать чувство достижения, быть спокойным, уверенным, быть успешным.

Таким образом, игровые технологии с одной стороны упорядочивают не только поведение ребенка, но и его внутреннюю жизнь – помогают понять себя, свое отношение к миру. В игре ребёнок может проявить инициативу и творческую активность, ребенок учится контролировать и оценивать себя, учится действовать правильно. Именно самостоятельное регулирование действий делает поведение ребенка осознанным и произвольным.

Литература:

1. Доронова Т.Н., Карабанова О.А., Соловьева Е.В. Игра в дошкольном возрасте. – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2002.

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.2015 №514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования)».

Коротеева М.А.

Психолого-педагогическое сопровождение в профориентации обучающихся младшего школьного возраста.

г. Нижневартовск МБОУ «Средняя школа №19»

Восточная мудрость гласит:
«Правильный выбор профессии - второе рождение».

На современном этапе развития образования главной целью является не передача знаний и социального опыта, а развитие личности ученика, его способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, реализовывать свои потребности, склонности и дарования.

Выбор профессии для школьника является очень важным на его жизненном пути, а задача взрослых - помочь ему в реализации его планов и надежд.

Внедрение ранней профориентации обучающихся на современном этапе развития образования является актуальным, об этом неоднократно говорил В.В. Путин на различных форумах. Цитата из его выступления: «…мы обеспечим целый набор мер совместных действий, направленных на введение ранней профориентации в школах».

Профессиональная ориентация – это многоаспектная система, включающая в себя просвещение, воспитание, изучение психофизиологических особенностей, проведение психодиагностики, организацию элективных учебных предметов, а также, что особенно важно, занятий по психологии. Это неслучайно, так как, только на них занятиях происходит прямое воздействие на психику школьника через специально организованную деятельность общения.

В образовательной организации МБОУ «Средняя школа № 19» одним из приоритетных направлений работы педагога-психолога является ранняя профориентация обучающихся. Данная работа организована в рамках программы «Ранняя профориентация обучающихся» с первого уровня образования.

Реализация психолого-педагогической программы «Ранняя профориентация обучающихся» направлена на обеспечение результатов по следующим аспектам:

- ✓ социальный аспект–формирование ценностных ориентаций, обучающихся в профессиональном самоопределении;
- ✓ экономический аспект – процесс управления выбора профессии в соответствии с потребностями общества и возможностями личности обучающегося;
- ✓ педагогический аспект – формирование общественно значимых мотивов выбора профиля и профессии;
- ✓ психологический аспект – изучение структуры личности, формирование способностей к осознанному выбору;
- ✓ методико-физиологический аспект – профессиональное самоопределение в соответствии с состоянием здоровья обучающегося.

Развивающая психолого-педагогическая программа «Ранняя профориентация обучающихся» ориентирована на обучающихся 1-11-х классов, включает поэтапные мероприятия, исходя из возрастных особенностей обучающихся и индивидуальных потребностей.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся ранней профориентации включает:

- ✓ изучение стратегических задач развития РФ;
- ✓ анализ вакансий рынка труда города, региона;
- ✓ реализация программ предпрофильной подготовки, профильного обучения;
- ✓ консультирование обучающихся по результатам психологических исследований (по запросу);
- ✓ консультирование родителей, по результатам психологических исследований (по запросу);
- ✓ проведение тематических родительских собраний по данному направлению;
- ✓ проведение тематических классных часов;
- ✓ взаимодействие с учреждениями профессионального образования;
- ✓ использование медиатеки, электронных образовательных ресурсов в рамках профориентации;
- ✓ реализацию психолого-педагогического мониторинга.

Ранняя профориентация обучающихся осуществляется поэтапно:

- ✓ 1 этап - 1-4 классы: формирование у младших школьников ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и в обществе; развитие интереса к учебно-познавательной деятельности, основанной на практической включенности в различные ее виды, в том числе социальную, трудовую, игровую, исследовательскую.

- ✓ 2 этап - 5-7 классы: развитие у обучающихся личностного смысла в приобретении познавательного опыта и интереса к профессиональной деятельности, представления о собственных интересах и возможностях, приобретение первоначального опыта в различных сферах социально-профессиональной практики (технике, искусстве, медицине и др.).
- ✓ 3 этап - 8-9 классы: выявление и формирование адекватного принятия решения о выборе профиля обучения, формирование образовательного запроса, соответствующего интересам и способностям, ценностным ориентациям обучающегося.
- ✓ 4 этап - 10-11 классы: обучение действиям по самоподготовке и саморазвитию, формирование профессиональных качеств в избранном виде труда, коррекция профессиональных планов, оценка готовности к избранной деятельности.

Остановимся на психолого-педагогическом сопровождении обучающихся 1-4-х классов.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся1-4-х классов направлено на обеспечение разностороннего развития каждого ребенка. Тесная связь между родителями, педагогами, обучающимися направлена на формирование у младших школьников ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и в обществе, развитие интереса к учебно-познавательной деятельности, изучение направленности интересов, склонностей детей.

Одним из активных методов взаимодействия родителей, обучающихся, классных руководителей, педагога-психолога является интернет-проектирование.

Родители, классные руководители совместно с обучающимися 1-2-х классов разрабатывают тематические Интернет проекты: «Книга и интернет», «Моя профессия эколог», «Моя профессия юрист», «Инженер-это…», которые позволяют расширить спектр профессий, с которыми знакомятся обучающихся, формируют познавательные способности, проектное мышление, субъектную позицию обучающихся, навыки совместной деятельности.

Обучающиеся 3-4-х классов совместно с родителями участвуют в творческих мастерских, где создают презентации к тематическим классным часам: «Здоровье и профессия», «Талант и профессия», «Калейдоскоп профессий», «Профессии, необходимые нашему городу», «Профессии из прошлого», «Современные профессии» и другие.

Психологические площадки для обучающихся и их родителей «3 Д Добрый взгляд, Добрая улыбка, Добрые руки» дают возможность детям через «волшебный экран» получить ответы на интересующие их вопросы, раскрыть спектр их интересов в сфере изучения своих способностей, склонностей, интересов.

Дети получают возможность узнать больше о профессиях своих родителей, через участие в совместных тематических классных часах, выставках, экскурсиях. Обучающиеся приобретают опыт выбора направлений внеурочной деятельности.

Дорожная карта психолого-педагогической программы
«Ранняя профориентация обучающихся»
1-4 классов.

Формы профориентационной работы	Сроки	Предполагаемый результат
Психодиагностирование обучающихся.		
-методика «Палитра интересов»; - методика анкета по оценке уровня учебной мотивации, автор Н.Г. Лусканова; -анкета «В мире профессий»; -тест «Профессии, необходимые нашему городу»;	Октябрь Ноябрь Декабрь Январь Март	Изучение сферы интересов у обучающихся младшего школьного возраста.

-методика «Мотивация профессиональной деятельности».		
Тематические экскурсии с обучающимися.		
-«Кто работает в нашей школе?» (экскурсия) -«Как правильно организовать свое рабочее место?» (практическая минутка) -«Экскурсия в школьные мастерские».	Октябрь В течение года Январь	Формирование у младших школьников ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и в обществе; развитие интереса, учебно-познавательной деятельности, основанной на практической включенности в различные ее виды, в том числе социальную, трудовую, игровую, исследовательскую.
Тематические классные часы обучающихся и родителей (1 классы)		
-«Сколько дел на земле?» -«Чем пахнут ремесла?» -«Особенности одежды людей»; -«Почему у каждого человека свое дело?»; -«Без инструмента – как без рук»; -«Как стать мастером?» -«Для чего нужны машины?» -«Все работы хороши –выбирай на вкус!»	Октябрь Ноябрь Декабрь Январь Февраль Март Апрель Май	Формирование у младших школьников ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и в обществе; развитие интереса, учебно-познавательной деятельности, основанной на практической включенности в различные ее виды, в том числе социальную, трудовую, игровую, исследовательскую.
Тематические классные часы обучающихся и родителей (2 классы).		
-«Встреча с Трудом»; -«Творческие профессии»; -«Легко ли стать ученым?»; -«Здоровье и профессия»; -«Что такое - уметь?»; -«К большому терпенью придет и уменье»; -«Талант и профессия»; -«Калейдоскоп профессий».	Октябрь Ноябрь Декабрь Январь Февраль Март Апрель Май	Формирование у младших школьников ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и в обществе; развитие интереса, учебно-познавательной деятельности, основанной на практической включенности в различные ее виды, в том числе социальную, трудовую, игровую, исследовательскую.
Тематические классные часы обучающихся и родителей (3 классы).		
-«Образование и профессия»; -«Труд не в тягость, а в радость»; -«Профессии, необходимые нашему городу»; -«Профессии из прошлого»; -«Современные профессии»; -«О мастерах и шедеврах»; - «Как осуществить свою мечту»; -«Город веселых мастеров».	Октябрь Ноябрь Декабрь Январь Февраль Март Апрель Май	Формирование у младших школьников ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и в обществе; развитие интереса, учебно-познавательной деятельности, основанной на практической включенности в различные ее виды, в том числе социальную, трудовую, игровую, исследовательскую.
Тематические классные часы обучающихся и родителей (4 классы).		
-«Как появились фамилии»; -«История профессии»; - «Профессии наших родителей»; -«Семейная династия»;	Октябрь Ноябрь Декабрь Январь	Формирование у младших школьников ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и в обществе;

-«Легко ли сделать выбор?»; -«Дело мастера боится»; -«Найди свое дело»; -«Прекрасных профессий на свете не счесть…».	Февраль Март Апрель Май	развитие интереса, учебно-познавательной деятельности, основанной на практической включенности в различные ее виды, в том числе социальную, трудовую, игровую, исследовательскую.
Профпросвещение обучающихся совместно с родителями		
-Конкурс рисунков о труде, выставка детских поделок; - участие обучающихся в конкурсе «Маленькое открытие» (проектные, исследовательские работы детей); -игра «Чей это инструмент?» -сочинения на тему «Пусть меня научат».	Февраль Март Апрель Май	Проектно-исследовательская работа с обучающимися по направленности интересов.
Работа с педагогами		
-Индивидуальные консультации педагогов по результатам психологических исследований, наблюдениям.	В течение года	Повышение педагогической компетентности в вопросах профессионального самоопределения детей.
Работа с родителями		
-Тематические родительские собрания, -практические занятия с элементами тренинга, направленные на повышение педагогической грамотности в вопросах профориентации детей; -дискуссионные площадки, направленные на выявление и поддержку потенциальных способностей, обучающихся 1-4-х классов; -индивидуальные консультации родителей по результатам психологических исследований, наблюдений.	В течение года Ноябрь Март В течение года	Выбор обучающимися и родителями занятий по внеурочной деятельности на основе психологических исследований.

Важным результатом первого этапа работы является осознанный выбор обучающимися 4-х классов занятий внеурочной деятельности дополнительного образования.

На втором этапе 5-7 классы профориентационная работа направлена на развитие у обучающихся личностного смысла в приобретении познавательного опыта и интереса к профессиональной деятельности, представления о собственных интересах и возможностях, приобретение первоначального опыта в различных сферах социально-профессиональной практики (технике, искусстве, медицине и др.).

Крапивина В.Ф.

Организация работы служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей

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

В целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность, в Воронежской области созданы службы школьной медиации, позволяющие регламентировать деятельность по разрешению споров с участием с участием нейтральной незаинтересованной стороны в образовательной системе, а именно с помощью медиаторов.

Во всех муниципальных районах созданы Службы школьной медиации, в состав которых входят педагогические работники и учащиеся. В 2016-2017 учебном году школьными медиаторами с помощью процедуры медиации было разрешено более 400 конфликтных ситуаций, из них 80% случаев касались школьной жизни: «ученик-ученик», в 11% случаев имел место конфликт «родитель-ребенок». Информация о конфликтах поступала непосредственно от участников конфликтных ситуаций (несовершеннолетних или их законных представителей).

По итогам проведения процедур медиации в образовательных организациях отмечена положительная эффективность работы Служб. Так в 80% случаев были подписаны медиативные соглашения между конфликтующими сторонами.

Службы проводят информационно-просветительскую работу с родителями по пропаганде урегулирования конфликтов с помощью медиации, в числе которой проведение общешкольных родительских собраний, создание и распространение информационных материалов по медиации (буклеты, ролики), размещение информации о деятельности службы медиации на сайтах образовательных организаций.

Участие подростков в деятельности Службы школьной медиации создает условия для реализации их социальных, лидерских потребностей и содействует успешной социализации. Владение процедурами медиации помогает подросткам договариваться и исправлять ошибки, восстанавливать отношения и самостоятельно компенсировать нанесенный ущерб. Это способствует повышению самооценки и самоуважения подростков, росту их способности к самоконтролю и пониманию своей ответственности.

Таким образом, деятельность Служб способствует созданию благоприятных и безопасных условий для полноценного развития и социализации детей и подростков, вовлекаемых в конфликты, в том числе связанные с нарушением закона, внедрение в практику механизмов восстановления прав потерпевших от противоправных действий несовершеннолетних, не достигших возраста привлечения к уголовной ответственности.

Специалистами Ресурсного центра школьной медиации, созданного на базе ГБУ ВО «ЦПППиРД», ведется работа по созданию единого информационного пространства – для обмена опыта, проведение супервизии медиаторов и распространения опыта практического применения метода школьной медиации с использованием сети Интернет (создана страница на сайте Ресурсного Центра (www. http//stoppav/ru), информационные материалы по медиации размещаются на сайте департамента и муниципальных органов власти), обеспечивается взаимодействие с общественностью, средствами массовой информации, другими институтами гражданского общества.

С целью пропаганды процедуры медиации как оптимального способа урегулирования конфликтов в школьной среде ежегодно проводится Областной Фестиваль Служб школьной медиации.

Деятельность служб школьной медиации в образовательных организациях области способствует интеграции метода школьной медиации в образовательный процесс и систему воспитания, обеспечению возможности доступа к медиации каждой семьи и каждого ребенка, повышению эффективности социальной, психологической и юридической помощи, оказываемой детям, в первую очередь относящимся к группам риска, созданию с использованием процедуры медиации и восстановительного подхода системы профилактической и коррекционной работы с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию и находящимися в социально опасном положении, детьми из неблагополучных семей, с девиантным (общественно опасным) поведением.

Дальнейшее развитие деятельности Служб позволит ожидать снижения общего количества и остроты конфликтов, в которые вовлекаются дети, сокращения количества и тяжести правонарушений, в том числе повторных, уменьшения асоциальных проявлений среди детей и подростков.

Кулькова Ж.Г.

Просто поговорите со мной
(опыт работы с подростком, совершившим попытку суицида)

г.Челябинск
Центр психологической диагностики и консультирования,
gkulkova@mail.ru

Статью в научный журнал нужно начинать с обозначения актуальности проблемы, но никакой проблемы и её актуальности для меня праздничным июньским днём не было. Не было до 7-45 утра, пока не зазвонил телефон и мужчина, представившийся следователем, не уточнил: «Вы – психолог?». И это стало актуально для меня, для следователя, для Ю. и её родителей.

Информация, которой я располагала на момент встречи с Ю.: в 6 утра в городском парке около тропинки, по которой совершают пробежки борцы за здоровый образ жизни, двое немолодых мужчин увидели сидящую на земле и привалившуюся спиной к сосне девушку, вся одежда которой была в крови. Кровью была залита земля, трава и вещи, в беспорядке валяющиеся рядом. Девушка едва подавала признаки жизни и почти не отвечала на вопросы. Девушку отнесли на ближайшую лавочку, вызвали скорую помощь и полицию. Чуть позже выяснилось, что это Ю., ей 17,5 лет, она выпускница 11 класса и накануне сдала последний ЕГЭ.

В помещении районного отделения полиции я увидела родителей Ю., молчаливых, встревоженных и уставших. Как оказалось, они всю ночь искали Ю. Задача, которую озвучил мне следователь: «Вы ж психолог! Она молчит. Пусть хоть что-то скажет». К времени моего прибытия и родители, и работники полиции слышали от Ю. только «всё нормально» и «я сама всё сделала, никто не виноват». Оставался вопрос: сама ли? Поэтому первое, что требовалось от психолога, уточнить у Ю. – не было ли насилия. При этом Ю. в травмпункте уже наложили швы на порезы в области запястий, обработали и забинтовали обе руки. Осмотр гинеколога подтвердил: половой контакт был, но изнасилования не было.

В кабинет, где Ю. была с отцом и следователем, я вошла около полудня. Представилась, спросила, могу ли я поговорить с Ю. наедине. Симпатичная, маленького роста, стройная, с огромными глазами и длинными волосами, в шортиках и легкой блузочке, на плечи наброшена отцовская ветровка. Вся одежда, руки, шея, ноги в пятнах

запекшейся крови. Обе руки забинтованы от пальцев до локтя, почти безжизненно, как парализованные, лежат на коленях. В голову пришло: какая красивая и какая поломанная куколка. Грустная, уставшая, глаза выражают боль и растерянность.

Как начать? Что спросить? Смотришь на неё, и жалость наворачивает слёзы. Начала с того, что я работаю с подростками, готова выслушать и постараюсь понять, что она чувствует. Долго, очень долго, по словечку, по короткой фразе Ю. говорила о том, что произошло. Почти три часа ушло на то, чтобы услышать, что она вечером после разговора с близким другом, который оказался совсем не друг, приняла решение умереть. Эта попытка не была первой, еще полгода назад Ю. нанесла себе повреждение кухонным ножом, когда узнала об измене парня, с которым встречалась. Шрам на руке остался, ни к кому – ни к врачу, ни к психологу, ни к священнику, не обращалась ни сама, ни родители. Эти мысли о том, что хорошо было бы умереть, посещали давно, приходили в голову, казалось бы, по пустякам, но застревали надолго, по несколько дней не выходили из головы. При этом никогда не чувствовала себя какой-то не такой, не считала себя ненормальной. Когда разговаривала с друзьями, от многих слышала подобное, поэтому ничего особенного в этих своих мыслях не видела.

Пока мы с Ю. разговаривали, работники полиции восстановили сим-карту (Ю. её выбросила в 2 часа ночи) и выяснили историю телефонных звонков, смс-сообщений и личной переписки в сети. Определился круг лиц, с которыми Ю. общалась накануне и в последнее время. Содержание переписки с отдельными людьми давало основание для связи попытки суицида с интимными отношениями. И отношения эти были с девушкой. Любовная драма разыгрывалась в формате лесбийских отношений.

Еще два часа длился разговор с глазу на глаз. Ю. расслабилась, стала откровеннее, фразы стали длиннее. Она практически не отвечала на мои вопросы, а сама стала говорить о том, что происходило за несколько месяцев, недель и дней до вчерашнего вечера. Часто просила попить воды, как неумелый ребенок неловко и осторожно беря пластмассовый стаканчик, в котором было на 1-2 глотка воды. Больше она просто не могла поднять искалеченными руками. Стала смотреть в глаза, как бы спрашивая, всё ли нормально, можно ли об этом говорить. Да, говорить можно и нужно, подбадриваю я её взглядом и жестом. Сидим близко, прикасаясь плечами. Просится покурить, но переживает, что мама узнает. Уходит с папой. Говорит, что курит давно, но редко и понемногу.

В связи с процессуальными действиями встает вопрос о том, что Ю. должен опросить другой следователь в другом месте. Ю. просит: поедемте со мной, мама с папой – само собой, но и вы тоже. Едем. При осмотре личных вещей, которые найдены на месте происшествия, найдены предметы, недвусмысленно дающие понять, что Ю. до акта суицида употребляла ПАВ (вдыхала пары горящей смеси). Теперь с Ю. разговариваю не я, а следователь в моем присутствии. Родители опрашиваются в другом кабинете. Долго разбирается вопрос, откуда, кто дал, как и, самое главное, зачем употребляла. Узнаем: посоветовали так расслабиться, а стало ещё хуже, потом вдыхала, чтобы не было больно. Переживает за тех, кто предложил. Не хочет быть виновата в том, что их могут наказать, - «я ведь сама выпросила». Следователь назначает экспертизу в наркологической больнице. Долго идет восстановление полной картины произошедшего вечером и ночью. Ю. курит прямо в кабинете, следователь вместе с ней, я не протестую. Уровень психологического напряжения спадает. Разговор идет уже не о том, что было, а о том, что будет. Следователь настойчиво указывает на необходимость встреч с психологом. Ю. смотрит на меня, глаза уставшие, грустные, задумчивые. И вдруг: «А с мамой можно будет к вам ходить? Мне с мамой нужно. И самой, конечно». Сглатываю комок, застрявший в горле – «Ну да, конечно».

Все документы подписаны, все процессуальные вопросы решены. Осталось моё присутствие при доведении до родителей сведений, полученных в ходе получения показаний от Ю. Для родителей Ю. тяжело в течение суток чуть не потерять единственную дочь, увидеть её полуживой, узнать, что она длительное время находилась

в лесбийских отношениях, что она имеет опыт употребления наркотического вещества. Когда я видела, как реагирует мать Ю., я согласилась с тем, что девочка считала нужным посещать психолога совместно с мамой. Договорились о встрече на следующий день.

На следующий день, как и затем во все последующие встречи на протяжении двух месяцев, много говорили, вернее, много говорила Ю., а я слушала и помогала. Помогала, предлагая методики песочной терапии (Мищенко Е.Я., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Сакович Н.С., Старостин О.А.), арт-терапии (Киселева М.В., Слабинский В.Ю.), метафорические карты (Морозовская Е., Огниенко Н.) и клоун-терапии (Балабанова Н.В.). Встречались с Ю. и её матерью. Они много говорили и поначалу много спорили. Помогала, предлагая методики сказкотерапии (Соколов Д., Вачков И.В., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Карпов А., Васильева И.), фототерапии (Копытин А., Кущ Д.), спектрокарты (Копытин А.). Замечательно и очень органично использовалась методика В.М. Элькина. Использована была и авторская методика «Пуговкины сказки» (Кулькова Ж.Г.).

Первого сентября Ю. стала студенткой института, её будущая профессия связана с творчеством, с музыкой, с публичностью. Живет с родителями.

В конце статьи должны быть выводы, оценка эффективности. Как оценить эффективность антисуицидальной психотерапевтической работы? Человек жив и планирует жить дальше, или, он планирует жить интереснее, разнообразнее, позитивнее и гармоничнее с собой и другими? Человек, для которого ценность собственной жизни была сомнительна, а проблемы и сложности, встречаемые на пути, вызывали ощущение безысходности и непреодолимости, потери – невозвратности, теперь спрашивает близкого человека – чем тебе помочь, и стремится быть опорой, защитой.

Наверное, потому, что не так часто получается спокойно, долго и полноценно работать с нуждающимся подростком, к психологам, особенно с большой нагрузкой в образовательном учреждении, не всегда приходит ощущение достигнутого результата. Нужен ресурс времени, ресурс собственной психологической готовности на решение этой задачи. И терпение, и внимательность, и эмпатия, и умение слушать и слышать, и безоценочность, и умение отказаться от стереотипов, и пресловутая толерантность.

Дорого стоят слова, которые далеко не каждый день слышит психолог, – «Спасибо, что вы просто поговорили со мной…».

Метелькова Е.И.,
к.психол.н.

О траектории развития образования в эпоху цифровой экономики

НИУ ВШЭ (Москва)

В ближайшей перспективе Россию ожидают значительные перемены в связи с поставленной государственной задачей цифровизации экономики, когда данные в цифровой форме станут ключевым фактором производства во всех сферах социально-экономической деятельности.

В конце июля текущего года Правительством Российской Федерации принята соответствующая программа[2], увязанная по целям и задачам с другими стратегическими документами Российской Федерации[3] и направленная на создание условий для развития общества знаний, повышения качества и доступности товаров и услуг за счет их

[2] Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 28июля 2017 г. №1632-р

[3]«Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы», утвержденная указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203

производства и предоставления с применением цифровых технологий, а также на обеспечение внутренней и внешней безопасности страны с учетом глобальной мировой цифровизации.

В недалекой перспективе в России будет создана экосистема цифровой экономики, т.е. данные в цифровой форме станут ключевым фактором производства. При этом, развитие цифровой экономики планируется обеспечивать на 3 взаимовлияющих друг на друга уровнях:

- **производства и рынки**,
- **платформы и технологии**, обеспечивающие эффективное функционирование производства и рынков через всеобъемлющую цифровизацию всех процессов в качественно новых условиях управления,
- **среда**, обеспечивающая эффективное функционирование платформ и технологий, а именно создающая дружественное нормативное поле для их развития, собственно информационную инфраструктуру с высокой степенью безопасности и **кадры**, способные создавать платформы и технологии, развивать их, обслуживать, работать на них и с их использованием.

Кадры и образование, формирование исследовательских компетенций, наряду с нормативным регулированием и технологическими заделами, являются ключевыми институтами, в рамках которых формируется среда для развития цифровой экономики. А учитывая имеющийся катастрофический дефицит кадров с требуемым уровнем компетенции, образование становится тем базовым элементом, который определит успешность реализации всей программы.

По мере генерализации использования цифровых технологий и цифровых данных повседневная жизнь граждан существенно изменится. Учитывая, что среди основных сквозных технологий определены[4] **нейротехнологии** и искусственный интеллект, компоненты **робототехники** и **сенсорика**, технологии **беспроводной связи**, **технологии виртуальной и дополненной реальности**, мир перестанет быть прежним, цифровая среда безмерно расширит ментальные и физические возможности человека. Одновременно, с расширением границ реальности потребуются новые знания и компетенции, позволяющие в ней комфортно и безопасно жить, учиться, работать, заниматься творчеством и т.д.

Изменятся традиционные производства, новые индустрии сформируют новые потребности, изменятся или даже вовсе исчезнут некоторые профессии, появятся другие. Более того, изменения будут происходить настолько быстро, что понятие «непрерывное образование» также приобретет новый смысл. Для постоянно обновляющегося содержания образования потребуются новые технологии его получения и обновления, исключающие рутинные и долгосрочные процедуры. Вероятно, претерпят изменения и процедуры подтверждения полученных компетенций и квалификаций.

Цифровая экономика повлечет за собой **цифровизацию образования**. Собственно, процесс уже запущен. Однако, в настоящее время освоение педагогами цифровых

---

[4]Согласно «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» полный перечень сквозных технологий включает: большие данные, нейротехнологии и искусственный интеллект, системы распределенного реестра, квантовые технологии, новые производственные технологии, промышленный интернет, компоненты робототехники и сенсорика, технологии беспроводной связи, технологии виртуальной и дополненной реальности.

технологий идет в одной упряжке с решением привычной педагогической задачи – передача знаний от учителя к ученику. Если раньше учитель использовал для наглядности графические изображения на бумажном носителе или физически посещал с учениками доступные для изучения объекты образования, науки и культуры, то сейчас существует возможность использования технологий визуального представления (презентации, видео и т.д.). То есть, речь все время идет **о качественной презентации знаний учителя перед учениками**, усвоение которых последними зависит от их собственной мотивации и умения учителя задействовать механизмы непроизвольного внимания. Одновременно, за счет внедрения дистанционного обучения и реализации онлайн курсов, **решаются проблемы обучения детей в отдаленных территориях**, где отсутствует возможность обеспечить качество и доступность образования, сопоставимых по уровню, предлагаемому школами в городах-миллионниках, что, безусловно, крайне важно.

В условиях цифровой экономики этого недостаточно. Более того, наглядность в исполнении учителя меркнет перед предлагаемыми многочисленными источниками информации в Интернете. Формируется механизм информационного серфинга, когда ребенок «скользит» по информации в информационно-коммуникационной среде, выхватывая из нее куски в хаотичном порядке.

Должен измениться сам подход к обучению. Учитель становится не только и не столько источником знания (цифровая среда обеспечит множество куда более занимательных, ярких и одновременно противоречивых источников, выбирай любой или все сразу понемножку), а **проводником**, сталкером в огромном океане цифровой информации, облеченной в самые разные формы в информационно-коммуникационной среде. Он становится **лидером команды учеников-единомышленников**. Он умеет **ставить нетривиальные задачи** (прямой ответ на которые не найдешь с помощью поисковой системы в Интернете) и по мере совместного с учеником познания-исследования приходит к новым (опять же совместным) открытиям. То есть, учитель учит **эффективно, научно, безопасно и интересно исследовать предмет, процесс или явление** с использованием всех возможностей цифровой и, конечно, «нецифровой» среды, передавая свой личный опыт и знания, но уже не статично «у доски» (даже если вместо доски выступает экран монитора при онлайн обучении), а при реализации совместного обучающего проекта в команде в условиях расширенной и дополненной реальности.

Цифровая среда не имеет территориальных ограничений, что означает возможность формирования **распределенных школьных команд** (в которые собираются дети, проживающие в разных уголках страны, но либо увлеченные одной идеей, либо под руководством талантливого учителя-лидера, которому доверяют ученики и родители). Возможно, такие команды будут формироваться, в том числе, педагогами-тьюторами специальных образовательных подразделений ведущих технологических компаний, которые захотят уже на школьном этапе отбирать и формировать будущих сотрудников подразделений, отслеживать и направлять их образовательную траекторию.

Цифровая среда дарит новые возможности детям с ограниченными возможностями здоровья. Иное значение приобретает **понятие инклюзии**, поскольку сенсорная и двигательная дефицитарность у ребенка вследствие врожденных нарушений развития и травм может быть восполнена с помощью устройств, работающих на цифровых технологиях, а в дальнейшем, по мере развития цифровых технологий, таким детям на

помощь в решении бытовых и организационных вопросов в процессе обучения придут роботы-помощники.

Все это приводит к трансформации педагогического образования, его цифровизации в самом глубоком значении, не только, и не столько, в смысле умения педагога пользоваться гаджетами для обеспечения наглядности транслируемого учебного материала (хотя, этот прикладной навык важен), но и понимания им **сущности изменений в преподаваемой области, связанных с цифровизацией этой области и пограничных с ней дисциплин и отраслей,** и компетенции передать эту информацию ученикам в процессе совместного учебного эксперимента.

Точно также, как с появлением письменности, у человека расширились возможности по фиксации и передаче знаний, с появлением цифровой среды у **человека расширяются возможности в передаче и освоении** не только знаний (этот процесс становится существенно более эффективным), но и **опыта** (в том числе, сенсорного).

С высокой долей вероятности образовательные программы будут иметь существенный вариативный компонент, связанный с появлением новых технологий в изучаемой области и, соответственно, необходимостью освоения новых компетенций. Значит, именно учитель должен иметь официальный, легитимный и постоянный **доступ к информации об изменениях в отрасли**/социально-экономической сфере/технологии, с которыми так или иначе связан преподаваемый предмет. Это уже не повышение квалификации один раз в пять лет, а системное взаимодействие с соответствующим **предметным центром педагогических компетенций**, который является связующим звеном между отраслью/сферой/технологией и сообществом учителей-предметников, и с требуемой периодичностью предоставляет учителям возможности для своевременного обновления их знаний и компетенций.

Цифровая среда, расширяя возможности, одновременно увеличивает опасность несанкционированного влияния на ребенка со стороны злоумышленников. Это означает, необходимость владения педагогом необходимыми компетенциями в области **психологической безопасности**, в том числе в цифровой среде (например, компетенции пользоваться социальными сетями не только в личных, но и в профессиональных целях).

Знание возрастных психологических особенностей ребенка (основанное на современных исследованиях и собственных педагогических наблюдениях) должно стать основой взаимодействия учителя с учениками. Это одновременно ставит задачу перед психологической наукой по организации и проведению систематических фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере детства (с формированием соответствующих баз данных и библиотек научно-исследовательских работ по направлениям), а также **ускоренному трансферу полученных научных знаний в педагогическую практику**.

Следует учитывать также существенное «уплотнение» самой ткани урока. Объяснение, которое раньше занимало 10-15-20 минут, теперь может «сжаться» до 1,5 минут сенсорного ролика, который обеспечит наилучший способ понимания и запоминания с учетом ментальной модальности каждого ребенка и использованием всех (или некоторых, в зависимости от задачи) органов чувств, а скорее станет частью спроектированной учителем стратегии по решению учебной задачи (фактически, учебной игры). Таким образом, учитель должен быть **педагогом – психологом – воспитателем – постановщиком задачи – проектировщиком – разработчиком компьютерных игр** – и

т.д., который при конструировании деятельности с учениками сможет учитывать их индивидуальные особенности и профессионально владеет предметной сферой (с учетом ее актуального состояния), свободен в применении цифровых технологий для решения педагогических задач в предметной области и в целях воспитания, цифровая среда является для него комфортной и не вызывает отторжения.

Профессия учителя становится, в том числе, **исследовательской**. Это уже не трансляция знаний, полученных в педагогическом вузе много лет назад, а непрерывное профессиональное обновление и конструирование таких учебных задач, при решении которых ученики сами будут заинтересованы в том, чтобы «вытащить» из учителя все, что он знает, дополнить своими соображениями и в процессе совместных усилий продвинуться в решении задачи. Своим опытом и наблюдениями учитель в режиме онлайн может делиться с профессиональным сообществом, вырабатывая наилучшие пути достижения учебных и воспитательных целей.

Лидерство учителя больше не определяется ограниченностью доступа к информации ученика, а базируется на личных качествах учителя, его свободной ориентации в цифровой среде, готовности принять ответственность за результат, умении передавать знания в процессе командной работы, высокопрофессиональное владение педагогическими приемами и т.д.

Для подготовки такого учителя нужна специальная среда, технологии и включение его в статусе лидера в работу с детскими коллективами с первого дня обучения педагогической профессии («цифровое» и обычное тьюторство, работа с детскими сетевыми сообществами, организация обучающей игровой среды и т.д.).

Само педагогическое образование должно цифровизироваться, обеспечивая возможность для эффективной адаптации будущего учителя к цифровой среде.

Цифровизация педагогического образования означает (наряду с реализацией общих мероприятий по переходу на цифровую экономику, предусмотренных Программой «Цифровая экономика Российской Федерации»):

1) **техническое, технологическое и программное перевооружение школ и педагогических вузов**;

2) **пересмотр профессиональных стандартов** специалистов, которые занимаются подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации учителей[5] и самих учителей[6]с целью расширения и уточнения обобщенных трудовых функций, внесение соответствующих изменений и дополнений, предусматривающих понимание особенностей цифровой среды, владение на должном профессиональном уровне цифровыми технологиями и технологиями психологической и информационной безопасности при осуществлении образовательной деятельности и т.д. (возможно, одновременно **пересмотр подходов к разработке и актуализации самих профессиональных стандартов** в условиях цифровой экономики, создание механизма

[5]Профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования"(утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н)

[6] Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (утвержден приказом Минтруда России от 18.10.2013 N 544н)

оперативного уточнения (актуализации) профессиональных стандартов с учетом скорости обновления профессиональных компетенций и требований к квалификации, т.к. в настоящее время процедура обновления, да и сама структура профессиональных стандартов не оптимальны);

3) **внесение изменений и дополнений в федеральные государственные образовательные стандарты(образовательные стандарты) высшего образования**, обеспечивающие подготовку **учителей**, реализующих программы общего образования, с учетом актуализированных профессиональных стандартов;

4) **создание цифровых центров предметных педагогических компетенций** как обязательных подразделений крупнейших отечественных технологических корпораций, центров науки, искусства и культуры, использующих цифровые технологии, для максимально быстрого трансфера инноваций, результатов исследований, открытий, прорывных технологий, научных и художественных достижений в содержание общеобразовательных программ и объединяющих в едином сетевом сообществе учителей-предметников соответствующих специализаций, а также школьников, мотивированных к дальнейшей профессиональной самореализации в данной сфере;

5) **внесение изменений и дополнений в федеральные государственные образовательные стандарты общего образования**, обеспечивающие активное применение цифровых технологий при реализации общеобразовательных программ с одновременным обучением детей технологиям и навыкам информационной и психологической безопасности в цифровой среде(по сути, в требованиях к результатам школьного обучения появляется новая составляющая – эффективное взаимодействие с цифровой средой для решения прикладных и обучающих задач);

6) **полноценное представительство системы образования в цифровой среде**, включающее, в том числе:

- переход на цифровое управление органов управления образованием на всех уровнях и образовательных организаций[7] (от ведения документации и автоматического формирования отчетности до реализации модулей образовательной программы в цифровой среде, с применением цифровых технологий, включая промежуточную и итоговую аттестацию, сетевое взаимодействие общеобразовательной организации с другими организациями в цифровой среде и т.д.);
- разработка и реализация требований к сайтам/порталам педагогических вузов и общеобразовательных организаций (цифровое управление образовательной организацией, создание и ведение персональных страниц/блогов преподавателей/учителей (как должностная обязанность преподавателя/учителя), создание сетевых сообществ: в педагогических вузах – центра педагогического консультирования, в школах – постоянно действующего «общего собрания» педагогов, учащихся и родителей образовательной организации (для принятия коллегиальных решений, обсуждения актуальных вопросов, решения текущих задач и т.д.);
- поддержка сетевых сообществ учителей, их подключение к центрам предметных педагогических компетенций крупных технологических корпораций;

[7] Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы (пункт 40 «и»).

• создание технологической платформы для дистанционного обучения в целях повышения доступности качественных образовательных услуг[8], где, в том числе, формируются компетенции для развития обучающих технологий в цифровой среде, с применением цифровых инструментов и технологий (2-й уровень цифровой экономики).

7) **Пересмотр и разработка на основе результатов исследований новых санитарно-гигиенических норм и правил** при осуществлении образовательной деятельности в условиях цифровизации образования.

Развитие системы образования в условиях цифровой экономики – это новые подходы к пониманию и формированию образовательной среды, структуры образовательных программ, содержания образования, результатов образовательной деятельности, роли учителя, взаимодействия семьи и школы, инклюзии в образовании. Цифровая школа – это новая школа, **школа дополненной реальности** с ранее недоступными ресурсами и возможностями, в том числе по организации учебной деятельности (и не только в формате классно-урочной системы), это школа, **«встроенная» в инновационную среду**, являющаяся ее неотъемлемой и важной частью – «поставщиком» профессионально ориентированных и мотивированных абитуриентов для организаций профессионального образования и потенциальным кадровым ресурсом для отраслей цифровой экономики. Цифровая школа – это **проводник цифровых компетенций в каждую семью**, это адекватный **механизм преодоления ограничений и расширения возможностей граждан** вне зависимости от территории проживания, состояния здоровья, финансовых возможностей семей. Цифровая школа – это **способ сохранения связи поколений** в условиях быстро меняющейся реальности.

Мурашкова Г. А.

Психолого – педагогические аспекты готовности учителя к ФГОС

Педагог - психолог
МОУ «СОШ п. Возрождение»
Саратовской область, Хвалынский район.

Инновационная деятельность стремительно вошла в образовательные учреждения, потому что без инноваций в наше время невозможно быть успешными и поддерживать должный уровень педагогического мастерства.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты всё настойчивее входят в массовую школу, где учителя, учащиеся, родители - участники важного для жизни школы события.

С внедрением ФГОС меняется характер педагогической деятельности. Реализуемые в школе основы обучения требуют от педагогов умения учить детей способам добывания знаний, формировать учебную деятельность и мышление школьников. Современная педагогическая ситуация характеризуется разнообразием и динамизмом, и учитель должен умело адаптироваться к непрерывно происходящим изменениям в содержании обучения.

Основные составляющие готовности учителя: психологический аспект, глубокие знания предмета, умение реализовать полученные знания.

[8] Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы (пункт 40 «б»).

Каким же должен быть учитель нового поколения?

Чтобы вырастить новое поколение детей, учитель должен быть другой формации. Он должен быть эрудированным и гибким в поведении, увлеченным и умеющим увлекать детей, открытым в общении.

Учитель должен проявляется в следующих взаимосвязанных характеристиках: общей эрудиции, включающей глубокое знание психологических, физиологических, возрастных особенностей детей, а также способов и условий их развития; качествах личности учителя, стиле его педагогической деятельности и характере его общения с учеником и окружающими, его ценностных установках. Такой учитель обладает той составляющей педагогического мастерства, которая позволяет ему успешно передавать ученику необходимый, даже расширенный объем предметных знаний, обучать его предметным действиям и применению полученных знаний в типовой ситуации.

Отличительная особенность нового стандарта - его деятельностный характер. Главная цель - развитие личности. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Стандарт указывает реальные виды деятельности.

ФГОС побуждает учителя планировать не только урок в целом, но и вариативную деятельность ребенка, в которой учителю в большей мере приходится следовать за ходом мысли ученика, так как главная составляющая не быть передатчиком, транслятором знаний, а проектировать образовательную среду ученика, класса, учить ребёнка добывать знания, самосовершенствоваться, самореализовываться, что во много раз сложнее.

Условиями эффективности работы учителя являются: профессиональная компетентность, научно-теоретическая и методическая подготовка, способность выявлять причины затруднений обучающегося и оказывать ему необходимую информационную помощь, направлять обсуждение на анализ и поиск новых, прогнозировать действия ученика и его развитие в целом, связывать контрольно-диагностические действия с анализом траектории развития ученика и целями работы с ним, планировать свою деятельность и учить планированию ученика, находить и оценивать положительное в ребёнке даже в неправильных его поступках.

Учитель должен быть готов грамотно планировать работу с учащимися с установкой на повышение интереса, использовать индивидуальный подход с учетом результатов диагностики, создавать необходимые условия для интеллектуального развития ребенка. В его взаимодействии с учеником должны рационально сочетаться элементы объяснения и практической работы, теоретической подготовки и обучения рациональным приемам учебной и творческой деятельности.

Уверенное владение способами осуществления обратной связи с учащимся должно обеспечить стимулирование деятельности ребенка, оказание своевременной и адекватной помощи учащимся, внушение уверенности и самоуважения.

Организуемая им деятельность должна быть разнообразной и сочетать широкий спектр форм, методов, приемов и способов деятельности учителя и ученика. Он должен в совершенстве владеть аналитическими, диагностическими и проектировочными умениями, правильно использовать учебную и воспитательную ситуацию в достижении целей развития школьника. В его задачи входит регулирование и корректирование деятельности и развития ребенка, оценка и поощрение, моделирование развивающих ситуаций и мобилизация энергоресурса учащихся.

Готовность учителя к реализации ФГОС нового поколения определяет многое: наличие у него соответствующих ценностных ориентаций, любовь к своей профессии, предмету. Практика показывает, предмет, который преподаёт любимый учитель, часто становится любимым предметом ученика.

Успешность работы учителя с учеником во многом зависит от правильности выбранной учителем стратегии работы с ним. А эта стратегия, в свою очередь, зависит от присущих этому ребенку индивидуальных стратегий познания. Традиционный учитель

привычен больше сам говорить, чем слушать, так как сами условия массового обучения формируют эту не лучшую учительскую привычку. В традиционном обучении учитель достаточно жестко ведет за собой учеников. Ученик, переключивший свое внимание на что-то другое во время объяснения учителя, уходит в неуправляемый и неконтролируемый полёт мыслей, если такое переключение происходит во время выполнения тренировочных заданий - не происходит формирования необходимых навыков и закладывается дефект усвоения материала и понижение оценки.

Поскольку деятельность учителя по новым стандартам не ограничивается только наблюдением и фиксацией проявлений, а предусматривает более многообразную деятельность по анализу действий ученика, осознанию хода и направлений его мыслей, установлению причин его затруднений и ошибок, то обязательными характеристиками учителя должны быть активность мышления, сильно развитые аналитические и логические функции, воображение.

Системообразующим фактором всей деятельности учителя становится личность ученика и индивидуально-групповая стратегия его развития, построенная на основе детальной диагностики его особенностей и актуальных возможностей. Эта стратегия отличается динамичностью, поскольку постоянно меняется не только содержание материала, с которым работают учитель и ученик, но и предмет формирующей деятельности в данный момент. Учитель выступает в роли координатора и организатора деятельности ученика, диагноста, консультанта, разработчика педагогических идей, реализация которых приводит к порождению ситуативных предметных идей учеником.

В условиях реализации ФГОС, каждый ставит перед собой определённые цели, определяет пути их реализации, ищет ответы на поставленные вопросы. Но вопросов больше, чем ответов. Как учителю оценивать причины затруднений и неудач ученика и как обеспечить их устранение? Как разрешить внешние и внутренние конфликты ребенка? Какую помощь оказывать ребенку, в том числе и в налаживании его взаимоотношений с детьми, родителями и другими учителями? Все эти проблемы стоят очень остро именно в современных условиях жизнедеятельности в стандартной среде массовой школы. Не случайно стандарты нового поколения особое внимание уделяют духовно-нравственному воспитанию ребёнка. Проблемой становится отношение и взаимодействие ребенка с классным коллективом, коллективом учителей.

Для того чтобы перейти на ФГОС второго поколения, педагоги должны не только хорошо знать свой предмет, но и владеть разнообразными методическими средствами, а также иметь основательную психолого-педагогическую подготовку.

Чтобы грамотно управлять качеством образовательного процесса в рамках ФГОС педагог должен обладать целым рядом профессиональных компетентностей.

Предметно-методологическая компетентность: знания в области преподаваемого предмета; ориентация в современных исследованиях по предмету; владение методиками преподавания предмета.

Психолого-педагогическая компетентность: теоретические знания в области индивидуальных особенностей психологии и психофизиологии познавательных процессов ученика, умение использовать эти знания в конструировании реального образовательного процесса.

Компетентность в области валеологии образовательного процесса: теоретические знания в области валеологии и умения проектировать здоровьесберегающую образовательную среду (урок, кабинет). Умение проектировать и реализовать программу индивидуальной траектории обучения ученика.

Коммуникативная компетентность: практическое владение приемами общения, позволяющее осуществлять направленное результативное взаимодействие в системе «учитель-ученик» Компетентность в области управления системой «учитель-ученик».

Владение управленческими технологиями (педагогический анализ ресурсов, умение проектировать цели, планировать, организовывать, корректировать и анализировать результаты учебного и воспитательного процесса).

Исследовательская компетентность: умение спланировать, организовать, провести и проанализировать педагогический эксперимент по внедрению инноваций.

Компетентность в сфере трансляции собственного опыта: умение транслировать собственный положительный опыт в педагогическое сообщество (статьи, выступления, участие в конкурсах).

Акмеологическая компетентность: способность к постоянному профессиональному совершенствованию. Умение выбрать необходимые направления и формы деятельности для профессионального роста.

В условиях модернизации системы образования, когда приоритетной целью образования провозглашается развитие личности учащегося, особую актуальность приобрела проблема сохранности эмоционального и психологического здоровья педагога. Известно, что на профессиональное развитие педагога негативное влияние оказывает профессиональное выгорание и снижение эмоциональной устойчивости. Эмоциональную устойчивость следует понимать, как способность осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях. Психологическим условием развития эмоциональной устойчивости и гибкости является осознание учителем роли и значения эмоциональной сферы личности, в оптимизации деятельности, общения, психического и физического здоровья, как учителя, так и учеников.

Применение здоровьесберегающих технологий на уроке вызывает желание учителя одобрить и поддержать ученика.

Для улучшения психологического качества урока и с целью активизации познавательной деятельности учащихся необходимо применять интерактивные формы и методы обучения, основанные на диалогах, обсуждениях, дискуссиях; необходимо включать в урок работу в парах и малых группах; важно активное использование рефлексии.

Результативность деятельности педагогов в рамках ФГОС определяется по следующим критериям:

- ✓ достижение обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы;
- ✓ психолого-педагогическое обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса;
- ✓ обеспечение учета специфики возрастного психофизического развития обучающихся при реализации образовательной программы;
- ✓ достижение необходимого уровня психолого-педагогической компетентности педагогических работников;
- ✓ обеспечение дифференцированного и индивидуализированного обучения, в том числе реализация индивидуальных образовательных маршрутов и психологического сопровождения инклюзивного образования;
- ✓ функционирование системы мониторингов возможностей и способностей обучающихся, выявления и поддержки одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья;
- ✓ сформированность коммуникативных навыков обучающихся.

Пачина Н.Н., Кузовлева Н.В.

Методика выявления готовности использования электронных систем обнаружения заимствований в обнаружении плагиата в учебных и научных работах субъектами образовательного процесса.

Статья публикуется при поддержке РФФИ (проект № 16-07-00870)

г.Липецк
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет»
pachina_2017@mail.ru

Выявление плагиата в научных и учебных работах субъектов образовательного процесса становится все более актуальной. Так, с 1 января 2016 года вступил в силу Приказ Минобрнауки РФ № 636 от 29.06.15, установивший требования к ВУЗам по сбору выпускных квалификационных работ (ВКР) и проверке их на заимствования п. 38. «Тексты выпускных квалификационных работ, за исключением текстов выпускных квалификационных работ, содержащих сведения, составляющие государственную тайну, размещаются организацией в электронно-библиотечной системе организации и проверяются на объём заимствования. Порядок размещения текстов выпускных квалификационных работ в электронно-библиотечной системе организации, проверки на объём заимствования, в том числе содержательного, выявления неправомочных заимствований устанавливается организацией».

На ряду с данным приказом вышло Письмо Рособрнадзора от 17.10.2016 № 10-764 «О направлении уточненных редакций методических документов, рекомендуемых к использованию при организации и проведении итогового сочинения (изложения) в 2016/17 учебном году» (вместе с «Рекомендациями по организации и проведению итогового сочинения (изложения) для органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования») «Руководителю образовательной организации рекомендуется возложить на технического специалиста обязанность по осуществлению проверки соблюдения участниками итогового сочинения (изложения) требования N 2 «Самостоятельность написания итогового сочинения (изложения)» посредством системы автоматической проверки текстов на наличие заимствований («Антиплагиат» и др.). В таком случае к экспертам комиссии образовательной организации поступают итоговые сочинения (изложения), прошедшие проверку на выполнение требования N 2 «Самостоятельность написания итогового сочинения (изложения)». Руководитель образовательной организации (или другое уполномоченное им лицо) передает копии бланков записи на проверку и копии бланков регистрации для внесения результатов проверки экспертам комиссии. Эксперты комиссии образовательной организации перед осуществлением проверки итогового сочинения (изложения) по критериям оценивания, разработанным Рособрнадзором, проверяют соблюдение участниками итогового сочинения (изложения) требований «Объем сочинения (изложения)» и «Самостоятельность написания итогового сочинения (изложения)».

В настоящее время существует достаточно большое количество отечественных и зарубежных сервисов и программ, позволяющих каким-либо образом выявить заимствования. В числе таковых можно назвать: Advego Plagiatus, istio.com, Praide Unique Content Analyser II, Plagiatinform, Copyscape, DMCA.com., **сервис поиска текстовых заимствований** Руконта, Интернет-сервис «Антиплагиат». Различные виды электронных систем обнаружения заимствований (ЭСОЗ) требуют и специальной адаптации в их использовании. Инструкции организаций разработчиков электронных систем позволяют определить этапы, механизмы адаптации систем в учреждении. Выбор ЭСОЗ обусловлен

наличием качественных, количественных характеристик и экономической обоснованностью. Актуальность выбора электронных систем обнаружения заимствований той или иной организацией обеспечивается требованиями к качеству Российского образования.

В связи с этим, актуальным становится ориентация в различных электронных системах обнаружения заимствования адекватно выявляющих заимствования в учебных и научных работах, а также готовность использовать выбранную версию. Для выявления готовности была разработана методика, с помощью которой можно выявить уровень готовности использования электронных систем обнаружения заимствований в обнаружении плагиата в учебных и научных работах субъектами образовательного процесса. Дадим краткое описание.

Название методики: «Определение готовности использовать электронные системы обнаружения заимствований в обнаружении плагиата в учебных и научных работах субъектами образовательного процесса».

Цель: Исследование готовности использовать электронные системы обнаружения заимствований в обнаружении плагиата в учебных и научных работах субъектами образовательного пространства.

Инструкция: ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:

1. Что такое обнаружение заимствований?
2. Какие средства обнаружения заимствования Вы знаете?
3. Какие средства обнаружения заимствований Вы использовали в своей работе?
4. Какие электронные системы обнаружения заимствований Вы знаете?
5. Какие электронные системы обнаружения заимствований, на Ваш взгляд, наиболее эффективны?
6. Какие электронные системы обнаружения заимствований Вы используете в своей деятельности?
7. Какие критерии определения эффективности электронных систем обнаружения заимствований для Вас являются приоритетными.
8. Какую технологию Вы используете при проверке научных и учебных работ на обнаружение заимствований?
9. Какие способы повышения процента оригинальности при работе с электронными системами обнаружения заимствований Вы знаете?
10. Какие способы повышения процента оригинальности научных и учебных работ при работе с электронными системами обнаружения заимствований Вы используете в своей деятельности?

Данная методика позволяет определить уровень готовности использования электронных систем обнаружения заимствований в обнаружении плагиата в учебных и научных работах субъектами образовательного процесса. Слабая ориентация в специфике различных электронных систем обнаружения заимствований говорит о низком уровне готовности их использования в своей деятельности. Знание специфики функционирования электронных систем обнаружения заимствований, умение использовать их на практике говорит о среднем уровне готовности использования ЭСОЗ при проверке научных и учебных работ. Знание технологии обнаружения заимствований и использование ее на практике свидетельствует о высоком уровне готовности использования ЭСОЗ в своей деятельности.

Литература:

1. Письмо Рособрнадзора от 17.10.2016 N 10-764 «О направлении уточненных редакций методических документов, рекомендуемых к использованию при организации и проведении итогового сочинения (изложения) в 2016/17 учебном году» (вместе с «Рекомендациями по организации и проведению итогового сочинения (изложения) для органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации,

осуществляющих государственное управление в сфере образования» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_206108/
1. Приказ Минобрнауки РФ № 636 от 29.06.15 "Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры" http://base.garant.ru/71145690/#ixzz4sbeF16l3

Петренко В.Ф., Митина О.В., Коростина М.А.

Измерение самооценки с помощью методики «сказочный семантический дифференциал» у детей младшего школьного возраста.[9]

Московский Государственный Университет
имени М.В. Ломоносова,
Москва.

Методика «Сказочный семантический дифференциал» была разработана В.Ф. Петренко году для определения когнитивной сложности межличностного восприятия у ребенка и выделения его личностных конструктов, а также для определения уровня самооценки и меры социализации (Петренко, 1988). Методика рассчитана на детей дошкольного и младшего школьного возраста. Позже была разработана компьютерная версия данной методики (Петренко и др., 2016).

Стандартный вариант методики предполагает оценку ребенком девяти сказочных персонажей (Айболит, Карлсон, Мальвина, Пьеро, Снежная Королева, Кот в сапогах, Карабас-Барабас, Буратино), а также персонаж «Я-сам» по пятнадцати личностным характеристикам (верный друг, смелый, красивый, добрый, хитрый, жадный, плакса, умный, ябеда, воспитанный, хвастун, умелый, драчун, шалун, веселый).

Сказочные персонажи были выбраны в качестве объектов оценки, так как эти объекты близки и понятны детям. Образы сказочных персонажей являются носителями определенных идеологем, разделяемых сообществом взрослых людей, воспитывающих ребенка и передающих их ребенку в ходе этого воспитательного процесса. На примере сказок ребенок усваивает, что такое хорошо (спектр позитивных ценностей и характеристик) и что такое плохо (спектр негативных ценностей и характеристик), что, кому и при каких обстоятельствах допустимо делать, а что недопустимо никому и никогда. Анализ отношения ребенка к тому или иному сказочному персонажу позволяет определить специфику его морально-ценностной сферы. Личностные характеристики, по которым происходит оценка персонажей, сформулированы в терминах понятных маленьким респондентам, т.е. это те слова, которые употребляют родители, воспитатели, учителя, общаясь с детьми этого возраста.

Оценивая персонажей по той или иной личностной характеристике, ребёнок может согласиться с тем, что герой ею обладает, сказав «да», не согласиться, сказав «нет», или уйти от ответа, сказав «средне». Кодирование оценки происходит по трех бальной лайкертовой шкале от {-:1; 0; 1}.

. По результатам эмпирического исследования детей 7 – 10 лет, проживающих в Москве, более 80% знакомы со всеми стандартными сказочными персонажами из списка и дифференцировано их оценивают. Этот факт позволяет нам рекомендовать данный набор персонажей в качестве стандартного для использования методики практическими психологами в школьных учреждениях.

[9] Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ 17-06-00278 «Разработка, апробация и определение возрастных норм когнитивной сложности и меры социализации компьютерной методики "Сказочного Семантического Дифференциала"».

Выполнение методики предусматривает также оценку «несказочных» персонажей. Прежде всего ребенок оценивает себя самого по тому же списку характеристик, кроме того в соответствии с целями и задачами психолога могут быть введены Мама, Папа, Учительница, Воспитательница и т.п.Сопоставление оценок сказочных персонажей с оценками значимого взрослого позволяет выявить специфику отношения ребенка к этому взрослому. Так, например, если учительница оказывается близка к образу Снежной Королевы или Бабы Яги, то это может быть важным сигналом и для родителей, и для учителя. С другой стороны сопоставление самооценок ребенка с оценками, данными значимому взрослому, позволит выявить степень идентификации с ним ребенка.

Методика позволяет анализировать структуру и содержание категориального пространства межличностного восприятия (Петренко и др., 2016), определять уровень когнитивной сложности межличностного восприятия и меру социализации ребенка (Петренко и др., 2017).

В данной работе обсуждается возможность определения самооценки ребенка с помощью методики Сказочный семантический дифференциал. Исследователи выделяют эмоциональную и когнитивную составляющую самооценки (Лисина, Сильвестру,1983;Захарова,1989; Худобина, 1988 и др.). Когнитивная часть образа является результатом опыта индивидуальной деятельности ребенка; аффективная – результатом опыта общения и взаимодействия, в процессе которого происходит усвоение ребенком отношения к нему окружающих людей. В когнитивном компоненте самооценки воплощаются знания субъекта о себе, имеющие разную степень оформленности, в эмоциональном переживания себя. Эмоциональная самооценка показывает степень принятия себя, симпатию по отношению к себе, самоуважение, удовлетворенность собой и т.п. Особенно велика роль родителей в формировании самооценки ребенка (Эйестад, 2014).

Исследования самооценки достаточно активно проводились во второй половине 20-го века. При этом исследователи и практикующие психологи как отечественные, так и зарубежные полагали, что чем выше самооценка, тем лучше жизненные перспективы человека (Молчанова, 2016). Одной из важнейших задач воспитания было научить ребенка «принять и ценить себя». {Benson et al.,1998; Glennon, 1999) Исследования показывали, что такие дети лучше учатся, противостоят социальным проблемам, удовлетворены жизнью, как в детстве, так и в дальнейшем, большего достигают. С другой стороны люди с низкой самооценкой представляют психологическую и физическую опасность не только для себя, но и для окружающих. (Greenberg et. al.,1986; Leary, Baumeister, 2000).Впоследствии появились и другие точки зрения, утверждающие, что человек с высокой самооценкой в случае угрозы последней готов ее защищать любой ценой, что может наоборот приводить к различным социальным проблемам и, наоборот, снижать качество его жизни (Baumeister, 1999; Seligman, 1998). Скорее всего, существует «оптимум» самооценки. Причем не только статический: адекватная самооценка позволяет человеку жить и действовать наиболее оптимальным образом, но и динамический, когда человек способен принять на себя риск ошибки, ведущей к снижению самооценки ради каких-то высоких целей (Crocker et. al,2004). Однако понятие оптимума всегда личностно и ситуативно обусловлено, поэтому исследования в этом направлении требуют надежного и валидного методического обеспечения. При этом разработки диагностические методики самооценки для детей разрабатывались в основное еще 80-х годах прошлого века.

В большинстве своем используются проективные методики, которые требуют достаточно длительного времени на проведение, анализ и интерпретацию. См., например (Рубинштейн, 1970; Липкина, 1976; Щур 1982; Прихожан 1995).

Наша методика требует 15-20 минут работы с ребенком и дает набор количественных данных, на основе которых автоматически вычисляются необходимые показатели.

Самооценка измеряется прямым и косвенным способами. Прямой способ анализирует оценки, который ребенок поставил себе по всем первичным шкалам.

Косвенный способ позволяет соотнести самооценку ребенка и его оценки других персонажей, как сказочных, так и «несказочных» - значимых взрослых. В результате можно описать получившийся образ ребенка не в терминах личностных характеристик, которые, по его мнению, у него выражены и, наоборот, не выражены, а терминах героев сказок и окружающих его взрослых, обладающих, по мнению ребенка, схожими характеристиками или, наоборот, являющихся его антиподами. Такая степень близости (идентификации) ребенка с персонажем рассчитывается как евклидово расстояние в многомерном пространстве точек соответствующих образу я сам и образу персонажа. Отметим, что таким образом мы вычисляем имплицитное сходство (идентификацию), которое ребенок может и не рефлексировать.

Все количественные показатели, приводимые ниже, основываются на результатах эмпирического исследования весны 2017 года, в котором принимало участие 95 детей обоего пола начальных классов московских школ. Девочек было 45 человек (по 15 человек 7, 8 и 9-10 лет), мальчиков 50 (14, 17, 19 человек соответственно). Для сопоставления были опрошены также взрослые: 61 человек (воспитатели, учителя, а также родители детей возраста 7 – 10 лет).

Сравнение оценок персонажа Я-сам в детской выборке и взрослой различаются достаточно сильно. Дети приписывают себе гораздо большую смелость, умелость, красоту, доброту и другие позитивные качества и гораздо в меньшей степени качества негативные: хитрость, жадность и пр. Такое сопоставление может свидетельствовать о том, что дети оценивали не себя самих, а свой идеальный образ. Вполне возможно, что на будущее, чтобы снизить этот эффект можно просить ребенка в начале оценивать образ «каким ты хочешь быть», а потом «какой ты есть на самом деле» и при интерпретации результатов учитывать разницу в оценках этих двух образов. Сопоставление оценок значимых взрослых и себя показывает, что, не смотря на стремление к идеализации своего образа, в каких-то характеристиках «пальма первенства» все же отдается взрослым. Так самая красивая – это мама, хотя конкурирует с учительницей. Учительница оказалась самой умной, воспитанной и умелой. Самый смелый – это папа. Добавим при этом, что по всем остальным положительным характеристикам папа оказывается на четвертом месте при сравнении всех не сказочных персонажей между собой.

Далее для получения более общих показателей первичные шкалы были сгруппированы в 3 категории оценки:

ПОЗИТИВНАЯ ОЦЕНКА (Верный друг, Красивый, Добрый, Умный, Воспитанный, Умелый, Веселый); показатель согласованности α-Кронбаха= 0,901.

НЕГАТИВНАЯ ОЦЕНКА (Хитрый, Жадный, Ябеда, Хвастун, Драчун, Шалун); α-Кронбаха = 0,811.

Активность (прямые пункты: Смелый, Красивый, Умелый, Веселый, обратные пункты: Жадный, Плакса, Ябеда), α-Кронбаха = 0,798.

Во всех трех случаях первичные шкалы являются существенными для определения интегральных шкал: удаление первичной шкалы из общего списка приводит к снижению согласованности.

Показатели по каждой шкале вычисляются как усредненные баллы по входящим в шкалу пунктам и лежат в диапазоне [-1; 1].

Первые две шкалы имеют только прямые пункты, а шкала активность включает прямые и обратные пункты. Коэффициент корреляции между позитивной и негативной оценками r= -0,696. Этот показатель указывает на выраженную антонимию. Активность имеет позитивную коннотацию. Ее корреляция с позитивной оценкойr= 0,885. Однако эти две шкалы не являются тождественными и по-разному коррелируют с другими показателями.

Мы может сделать предположение, что позитивная оценка в большей степени измеряет эмоциональный компонент самооценки, а негативная – когнитивный.

Дети себя оценивают значимо выше по шкалам позитивной оценки (0,86) и активности (0,81) по сравнению со взрослыми (0,60 и 0,49 соответственно, в обоих случаях p-значение менее 0,001 по критерию Мана-Уитни), различия в оценках по негативной шкале незначимы (-0,60 у детей и -0,64 у взрослых).

Также с использованием непараметрического критерия проводились сравнения в возрастных группах отдельно у мальчиков и девочек. С помощью критерия Краскала-Уолеса было выявлено, что у девочек с возрастом показатель негативной самооценки растет. Можно предположить, что девочки раньше становятся более критичными к себе. У мальчиков тоже есть небольшой рост, но он статистически не значим. Это приводит к тому, что 9-10 летние девочки имеют значимо выше негативную оценку (-0,4) не только по сравнению с более маленькими девочками (-0,7), но и по сравнению с мальчиками-сверстниками (-0,5) (p-значение по критерию Мана-Уитни равно 0,05). Рост более критичного отношения к себе с возрастом у младших школьников отмечали и другие авторы (см. например Худобина 1988).

Еще одно статистически значимое различие между мальчиками и девочками также проявляется в возрасте 9-10 лет. Мальчики оценивают себя гораздо более активными (0,82 в сравнении с 0,72 у девочек, p-значение по критерию Мана-Уитни равно 0,03).

Дети, имеющие высокие баллы по шкале активности демонстрируют более высокие баллы по шкале Доминантности в методике Рене-Жиля (Суннатова и др., 2008) ($r=0,255$, $p<0.05$) и уверенности в методике Дембо-Рубинштейн (Прихожан, 1988) ($r=0,212$, $p<0.05$). Чем меньше балл по негативной шкале (т.е. менее выражен негативный компонент в самооценке), тем более красивым и уверенным ощущает себя ребенок по результатам методики Дембо-Рубинштейн ($r=-0,387$ и $-0,218$ соответственно, в обоих случаях $p<0.05$).

Сопоставление оценок себя и оценок значимых взрослых по тем же шкалам показывает, что отношение к взрослым наиболее тесным образом связано с оценкой себя по негативной шкале.

Корреляция показателя негативного компонента в самооценке ребенка отрицательно коррелирует с оценкой отца по шкале активность ($r=-0,22$), матери по шкалам активность ($r=-0,34$) и негативной оценки($r=0,53$), учительницы по всем трем шкалам: позитивная оценка $r=-0,22$, негативная оценка $r=0,35$, активность $r=-0,27$. Во всех случаях p-значение<0.05. Общая тенденция: чем более негативно оценивает себя ребенок (т.е. чем ниже когнитивная компонента самооценки), тем ниже оценки значимых взрослых по шкале активности. В меньшей степени от негативной самооценки зависит отношение к отцу, в большей степени к учительнице. Отношение к матери занимает промежуточное место – связана с двумя показателями отношения из трех.

Если верно наше предположение, что показатель по позитивной оценке соответствует эмоциональной компоненте самооценки, а негативная оценка – отражает когнитивный ее компонент, то установленные значимые корреляции оценок взрослых именно с негативной оценкой позволяют сделать вывод, что оценка других людей в большей степени задействует когнитивный уровень, и эта связь отчетливее всего проявляется при оценке отношения к учителю, в то время как отношение к отцу в наименьшей степени поддается рефлексии и другим видам логического осмысления.

Так же было получено, что дети, у которых высокие баллы по позитивной самооценке и низкие по негативной в большей степени идентифицируются со взрослыми. Так корреляция показателя имплицитной близости ребенка с матерью и позитивной компонентой самооценки $r=0,48$, аналогичный показатель для отца $r=0,24$, для учительницы $r=0,55$. Корреляции имплицитной близости и активности: $r=0,53$, $r=0,36$, $r=0,61$ соответственно. Аналогичные показатели для негативной компоненты самооценки: $r= -0,70$, $r= -0,52$, $r= -0,70$. Везде p-значение<0.05. Во всех трех случаях структура

корреляций сохраняется: самая сильная связь между компонентами самооценки и близостью с учительницей, самая слабая – с отцом. Если сравнивать между собой корреляции для разных шкал самооценки, то наибольшие по величине корреляции для негативной шкалы (когнитивный компонент самооценки), а самые слабые для позитивной шкалы (эмоциональный компонент). Возможно предположить следующее: при оценке взрослых в большей степени требуется рефлексия и актуализация когнитивного самоотношения, однако эмоциональное отношение к себе также играет значимую роль.

Чем больше негативная компонента самооценки, тем больше когнитивная сложность межличностного восприятия ($r=0,313$, $p=0,003$), более дифференцированно индивидуальное семантическое пространство сказочных персонажей (Петренко и др. 2017). С самооценкой по позитивной шкале значимых корреляций не установлено. Вполне возможно, что оба показателя связаны с ростом определенных когнитивных способностей, которые с одной стороны приводят к усложнению картины мира, а с другой стороны способствуют большей рефлексии и уровню самокритичности.

Дети, имеющие высокие баллы по шкалам позитивной оценки и активности, демонстрируют бóльшуюсоциализированность и следование общественным нормативам. Для сопоставления использовалась методика «Шкала социальной желательности» в модификации Н.Г. Салминой и И.Г. Тихановой (2007). Эта методика предназначена для выявления уровня социальной желательности ребенка (учащегося начальных классов) как особого способа построения социальных отношений, в основе которого лежит потребность в признании значимым субъектом взаимодействия. (Коэффициенты корреляции равны 0,409 и 0,314 соответственно при $p<0,01$), они не только послушны (подчиняются взрослым), но интериоризировали правила поведения и сами знают что хорошо, а что плохо. Наоборот, дети с высоким баллом по негативной оценке в этом аспекте скорее представляют проблему для родителей и учителей. (Корреляция негативной оценки и социализированности $r=-0,482$, $p<0,001$). Мы видим опять более тесную связь социализированности с когнитивным компонентом самоотношения.

Выводы.

Методика Сказочный семантический дифференциал наряду с другими показателями позволяет определять самоотношение ребенка в когнитивном и эмоциональном аспектах. Оценка по негативной шкале происходит на когнитивном уровне, а по позитивной шкале и шкале активности в большей степени на эмоциональном. Эти аспекты достаточно сильно коррелируют между собой, но не тождественны друг другу. Более того, результаты показывают, что позитивная оценка и активность по-разному связаны с личностными и межличностными показателями и могут характеризовать разные стороны эмоциональной самооценки. Отношение ребенка к окружающим людям в большей степени задействует когнитивную сферу: требует рефлексии, памяти, критического мышления. Комплексный учет показателей по всем трем шкалам дает наиболее объемный портрет испытуемого. Имплицитная идентификация со значимыми взрослыми связана с положительным отношением к себе и в большей степени задействует когнитивный аспект, однако эмоциональная положительная самооценка также значима.

Использование методики сказочный семантический дифференциал позволяет получать количественные показатели когнитивной и эмоциональной компонент самооценки и определять нормативы их выраженности для того чтобы говорить об адекватной, заниженной или завышенной самооценке. Особый интерес представляют дети, имеющие сильное рассогласование в оценках: высокую эмоциональную самооценку и низкую когнитивную и наоборот. Как это сказывается на их взаимоотношениях со значимыми взрослыми, их социализированности, способности к дифференцированному многомерному отношению к окружающим? Ответы на эти вопросы – задача будущих исследований.

Литература:

1. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки //Вопросы психологии. 1989. №1. С. 5-14.
2. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев. 1983.
3. Молчанова О. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования. М., 2016.
4. Петренко В.Ф., Митина О.В., Гамбарян М.П., Менчук Т.И. Сказочный семантический дифференциал. //Вопросы психологии. 2016. №4. С. 148–161.
5. Петренко В.Ф., Митина О.В., Коростина М.А. Психометрический анализ диагностических показателей методики «Сказочный семантический дифференциал» //Вестник МГУ. Серия Психология. 2017. в печати.
6. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.
7. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога. //Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. М., 1988, С. 110 – 128.
8. Прихожан А. М. Диагностика эмоционально-ценностного отношения к себе у детей 5-9 лет. //Детский практический психолог. 1995. №.7. С. 32-35.
9. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии: опыт применения их в клинике. М., 1970.
10. Салмина Н.Г. Тиханова И.Л. Внутренняя позиция школьника и социальная желательность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. //Культурно-Историческая психология. 2007. №1. С. 56-62.
11. Суннатова Р.И., Агзамова Е.Ю., Глухова С.П. Психологическая диагностика детского развития. Москва-Ташкент: ИТД «СМИ-АЗИЯ». 2008.
12. Худобина Е.Ю. Соотношение эмоционального и когнитивного компонентов самооценки у младшего школьника: дис. М., 1988.
13. Щур В.Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других. //Психология личности: теория и эксперимент. М., 1982
14. Эйестад Г. Самооценка у детей и подростков. М., 2014.
15. Baumeister R. F. Low self-esteem does not cause aggression. //APA Monitor, 30, 1. 1999.
16. Benson P. L., Galbraith J., Espeland P. What kids need to succeed:Proven, practical ways to raise good kids. Minneapolis, MN: Free Spirit.1998.
17. Crocker J., Lee S., Park L. The pursuit of self-esteem:Implications for good and evil //The social psychology of good and evil. N.Y., 2004.
18. Glennon W. 200 ways to raise a girl’s self-esteem: An indispensable guidefor parents, teachers, and other concerned caregivers. Berkeley, CA: Conari Press. 1999
19. Greenberg J., Pyszczynski T., Solomon, S. Thecausesandconsequencesoftheneedforself-esteem: A terrormanagementtheory. //Publicselfandprivateself. pp. 189-207. N.Y., 1986.
20. Leary M., Baumeister R. The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. //Advances in experimental social psychology (V. 32, pp. 1-62). San Diego, CA: Academic Press. 2000.
21. Seligman M. The American way of blame.//APA Monitor, 29, 4.

Рогова И.А.

Организация доступного качественного образования для детей с особыми образовательными потребностями

Краснобродский ГО

МБОУ «СОШ № 31» поселка Краснобродского

rogova31@rambler.ru

Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 утверждена «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы», где **доступность** качественного обучения и воспитания – одна из основных задач образования. Одним из направлений, обозначенных в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» [2], является «реализация прав детей различных категорий на получение общедоступного и качественного бесплатного общего образования на основе модернизации учреждения в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов».

Реализация прав детей с разными образовательными потребностями на получение качественного образования также рассматривается государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2016 – 2020 годы и Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы как одна из важнейших задач государственной политики в области образования [1].

Возможность получения образования всеми учащимися, независимо от ограничений возможностей их здоровья, законодательно закреплено в Законе «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года. Так в ст.2 п.27 говорится, что «инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3].

В последние годы в МБОУ «СОШ № 31» поселка Краснобродского (далее – школа) наблюдается рост числа детей, которые нуждаются в специальных условиях обучения и развития. Это дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, инвалиды. В настоящее время в школе обучается 9 инвалидов и детей-инвалидов, из них 7 обучается на дому и дистанционно.

В школе ведется постоянная работа по созданию условий для реализации прав детей на получение общедоступного и качественного образования на основе модернизации образовательной организации в соответствии с требованиями ФГОС.

Федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы, содержанию образования, результатам освоения основной образовательной программы.

В этом ключе и рассмотрим организацию доступность качественного образования в МБОУ «СОШ № 31» поселка Краснобродского для детей с особыми образовательными потребностями.

Условия для реализации основной образовательной программы

В школе созданы все условия для успешного и комфортного обучения. В настоящее время ресурсные возможности школы для организации образовательной деятельности задействованы в полном объеме. Созданные условия обучения соответствуют федеральным государственным образовательным стандартам, санитарно-эпидемиологическим требованиям к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях и другим требованиям.

Материально-техническая база школы включает в себя:
- спортивный зал площадью 516,48 кв. м.,
- плавательный бассейн;
- уличные спортивные площадки (волейбольная площадка, баскетбольная площадка, футбольное поле, зона для занятий легкой атлетикой);
- столовую с обеденным залом на 250 посадочных мест;
- актовый зал на 350 посадочных мест;
- библиотеку с читальным залом и выходом в сеть Интернет;
- 100% обеспечение учащихся учебниками;
- лекционный зал;
- комплексно-краеведческий музей;
- кабинет психологической разгрузки;
- медицинский кабинет.

Для внедрения инновационных механизмов организации образовательного процесса в школе есть необходимое оборудование:
- три стационарных компьютерных класса;
- два мобильных компьютерных класса;
- цифровая техника (видеокамеры, фотоаппараты, веб-камеры и др.);
- компьютерное, интерактивное и мультимедийное оборудование в учебных кабинетах;
- лингафонные кабинеты;
- кабинеты начальных классов, физики, химии, биологии, истории, географии, математики, русского языка, литературы, музыки оснащены необходимым оборудованием.

Для учащихся, нуждающихся в специальных условиях обучения, в школе созданы специальные условия:

- наличие раскладного пандуса;
- наличие помещений со специальным оборудованием (комплект учебного и вспомогательного оборудования для слабослышащих, комплект учебного и вспомогательного оборудования для слабовидящих, комплект учебного и вспомогательного оборудования для учащихся с ДЦП) для обучения детей, нуждающихся в специальных условиях обучения;
- наличие кабинета дистанционного обучения;
- наличие помещения со специализированным оборудованием для проведения занятий по снятию психофизического напряжения;
- наличие специализированного санитарно-гигиенического помещения.

С 2012 года Школа участвует в реализации областной программы «Доступная среда». В рамках данной программы на базе школы создан муниципальный центр дистанционного образования.

Для некоторых учащихся получение образования дистанционно является единственно возможным способом. Так в 2014 году в первый класс Школы поступила Л. Д., которой на момент поступления в школу было 28 лет. За первый год обучения она освоила программу начального общего образования, за второй год обучения освоила программу 5-6 классов, сейчас Л. обучается в 8 классе.

Кадровое обеспечение. Педагогический коллектив школы стабильный, творческий. 94% педагогов имеют высшее образование, 100% педагогических работников имеют высшую или первую квалификационную категорию. В Школе работают педагог-психолог, логопед, педагог-дефектолог и социальный педагог.

Все руководящие и педагогические работники прошли обучение на курсах повышения квалификации по программам, ориентированным на введение ФГОС общего образования, 5 педагогов прошли обучение по программе «Организация инклюзивного

образования детей-инвалидов с ОВЗ в общеобразовательной организации», 14 педагогов прошли обучение на курсах повышения квалификации центра дистанционного образования детей-инвалидов Кемеровской области. Директор школы и заместители директора прошли переподготовку по программе «Менеджмент в образовании».

Изменения в содержании образования

Понятие «содержание образование» не равно содержанию учебного предмета. Содержание образования = содержание учебного предмета + способы его освоения. Это существенно меняет деятельность учителя. Ведущей функцией учителя становится создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования. Для этого педагоги школы осуществляют отбор содержания образования по предмету при написании рабочей программы, выбор используемых образовательных технологий, выбор способов оценки и учёта достижений учащихся.

Образовательный процесс в школе построен так, чтобы удовлетворить образовательные потребности всех учащихся. С 1989 года образовательная деятельность в школе осуществляется в инновационном режиме. С 2004 года введено профильное обучение. С 2011 года реализуется ФГОС начального общего образования, с 2013 года – ФГОС основного общего образования.

Поскольку инклюзивное образование подразумевает дифференцированный подход в обучении и воспитании, то педагоги школы пишут рабочие программы с учетом особенностей каждого такого ученика. Это делает возможным проектирование индивидуальной образовательной траектории для каждого конкретного ученика.

Наличие программы коррекционной работы позволяет определить особые образовательные потребности учащихся с ОВЗ и оказать им специализированную помощь при освоении основной образовательной программы общего образования.

Внеурочная деятельность школьников является одной из инноваций ФГОС. Являясь важной составляющей содержания образования, **внеурочная деятельность увеличивает его вариативность, приближает к потребностям и способностям школьников. В школе широкий спектр программ внеурочной деятельности по всем направлениям, предусмотренным ФГОС, реализация которых позволяет школе** решать задачи воспитания и социализации учащихся.

В школе реализуются инновационные проекты «Организация психолого-педагогического сопровождения одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья на базе МБОУ «СОШ № 31» поселка Краснобродского» и «Мы – вместе!».

Целью проекта «Мы – вместе!» является организация взаимодействия МБОУ «СОШ № 31» поселка Краснобродского и социальных партнеров (работники сферы здравоохранения, социальной защиты населения, культуры, дополнительного образования) для осуществления психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и одарённых детей в условиях поселка городского типа Краснобродский. Одними из ожидаемых результатов реализации проекта будут:

- создание условий для развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- организация информационной работы с педагогами, участвующими в реализации проекта, и родителями по вопросам работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты реализации основной образовательной программы

Создание условий для реализации основной образовательной программы, изменения в содержании образования позволяет педагогическому коллективу школы добиваться высоких результатов в обучении и воспитании учащихся.

Организация обучения учащихся с особыми образовательными потребностями на дому и дистанционно позволяет им успешно осваивать основную образовательную программу, а участие во внеурочной деятельности расширяет для них возможности реализации своего потенциала, что способствует их успешной социализации.

Учащиеся школы, нуждающиеся в особых условиях обучения, в меру своих возможностей активно участвую в конкурсных мероприятиях различных уровней, являются победителями и призёрами.

Например, Д. Л. активно участвует в конкурсах, организованных центром дистанционного образования детей-инвалидов Кемеровской области и является победителем викторины «Вокруг света» (2015), призёром олимпиады по физике «Физики и лирики» (II место), призёр конкурса «Что за прелесть эти сказки» (III место).

А. А. и Ф. И. являются участниками областного дистанционного мастер-класса по декоративно-прикладному творчеству «Букет цветов», который проводил центр дистанционного обучения Кемеровской области совместно с ГАУДО «Областной центр дополнительного образования детей» (г. Кемерово).

Педагогический коллектив школы делится накопленным опытом работы с педагогической общественностью области. На базе школы для работников методических служб области проведен семинар "Деятельность методической службы по подготовке педагогических работников к решению проблем детей с различными образовательными потребностями» (2014).

В 2017 году опыт школы по организации доступного качественного образования всем учащимся представлен на III Всероссийской конференции «Управление образованием в условиях изменений (Управленческая весна - 2017)».

Инновационный проект «Организация психолого-педагогического сопровождения одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья на базе МБОУ «СОШ № 31» поселка Краснобродского», который школа реализует в настоящее время, в номинации «Инновации в управлении» на Международной выставке-ярмарке «Кузбасский образовательный форум-2016» получил «Золотую медаль» и стал победителем областного конкурса «Инновации в образовании».

Инновационный проект «Мы – вместе!», реализуемый в настоящее время, награжден дипломом победителя III степени конкурса научно-методических практико-ориентированных работ, направленных на повышение качества управленческой деятельности, «Фрегат» (2016).

В 2017 году в рамках Международной выставки-ярмарки «Кузбасский образовательный форум-2017» состоялся областной конкурс «Лучшая образовательная организация года». В номинации «Доступность образования» школа стала победителем и награждена «Золотой медалью».

Исходя из всего выше сказанного, с уверенностью можно говорить, что в МБОУ «СОШ № 31» поселка Краснобродского обеспечена «реализация прав детей различных категорий на получение общедоступного и качественного общего образования».

Литература:

1. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2016 - 2020 годы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.rg.ru/2014/04/24/obrazovanie-site-dok.html
2. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://base.garant.ru/70183566/#text
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/entry/0:1

Садриева С.В.

Мультерапия, как средство коррекционно-развивающей деятельности педагога-психолога

(Описание психолого-педагогической технологии «Мультерапия как средство коррекционно-развивающей деятельности педагога-психолога»)

пгт. Даровской Кировской области
МБОУ СОШ,
lusa23@mail.ru

Поступление в школу – это серьёзный шаг от беззаботного детства к возрасту, заполненному чувством ответственности. И от того как ребенок преодолеет этот период во многом зависит его отношение к процессу обучения в целом.

Сегодняшний первоклассник – это вчерашний дошкольник. Что же является неотъемлемой частью детства каждого ребенка? Конечно, игра, сказка, мультфильм. Поэтому обучение первоклассника строится с опорой на игру, являющуюся базой учебной деятельности. В ходе игры ребенок подражает, отрабатывая на практике те ситуации, с которыми ему предстоит столкнуться в жизни. Образцом для подражания становятся герои любимых сказок, значимые взрослые и другие дети.

Психологами доказано, что в этом возрасте у детей размыта граница между фантазиями и реальностью. Ольга Владимировна Хухлаева отмечает, что «через игровые роли и сказочные образы дети получают возможность осознавать собственные трудности, и их причины и находить пути их преодоления. Ситуации, в которые попадают герои сказок, проецируются на реальные школьные проблемы, ребенок получает возможность посмотреть на них со стороны и в то же время идентифицировать проблемы героя с собственными» [1].

Мало прослушать сказку, ребенку необходимо представить ее фрагмент в воображении. И здесь на помощь ему приходит мультфильм, который выступает одним из источников приобретения новых знаний и опыта. Мультфильм как бы притягивает ребенка своей красочностью и эмоциональностью. Поэтому во время просмотра мультипликаций он непроизвольно отождествляет себя с понравившимся героем и копирует его поведение, забывает о своих заботах и проблемах, находит пути выхода из конфликтных ситуаций и т.д. К тому же ребенок получает эмоциональную разгрузку.

Может ли ребенок самостоятельно сделать правильный выбор? Может ли он сам оценить тот или иной поступок героя? Может ли он сам подобрать мультфильм, не наносящий вред его неустойчивой психике? Не всегда. Поэтому при отборе мультфильмов огромную, а иногда и ведущую роль играет взрослый.

Таким образом, с **целью** создания психологически комфортных условий для благоприятной адаптации детей к школьному обучению была создана программа «Мультимания».

Программа представляет собой методические разработки 33 занятий, в ходе которых решаются следующие **задачи**:

1. Снизить уровень страха, тревожности первоклассников через знакомство их со школьными правилами.
2. Создать условия для эмоционального переживания и проживания детьми ситуаций, вызывающих у них дискомфорт (тревогу, агрессию, апатию и т.д.).
3. Обучить анализу собственного поведения через анализ поступков мультипликационных героев и отработать варианты поведения в той или иной ситуации.
4. Повысить уровень мотивации детей к школьному обучению.

Теоретическая значимость занятий заключается в том, что в настоящее время в методической литературе мульттерапия, как процесс просмотра, анализа мультфильма и закрепление полученного опыта через практику, освещена недостаточно.

Практическая значимость состоит в том, что специалисты могут использовать данные рекомендации не только как систему занятий, но и отдельно любое из них в зависимости от задачи.

Ожидаемые результаты:

1. Благоприятная адаптация детей к школьному обучению.
2. Снижение уровня тревожности, агрессивности, страха.
3. Умение анализировать собственное поведение и поведение одноклассников.
4. Подбор вариантов поведения в конфликтных ситуациях и ситуациях, вызывающих чувство одиночества, тревогу, беспокойство, агрессию.
5. Повышение уровня произвольности и мотивации детей к обучению в школе.

Программа рассчитана на детей 6 - 7 лет.

Включает **4 направления** работы:

1. Диагностическое.

Цель: выявление проблем, связанных с адаптацией ребенка к школьному обучению.

2. Коррекционно-развивающее.

Цель: обучение детей анализу собственного поведения через анализ поступков мультипликационных героев и прорабатывание вариантов поведения в той или иной ситуации, что может способствовать понижению уровня тревожности, страхов и т.д., связанных с поступлением ребенка в школу.

3. Консультативное.

Цель: оказание психологической помощи детям, родителям (или законным представителям), педагогам в возникающих проблемных ситуациях, связанных с адаптацией ребенка к школьному обучению, и поиск путей выхода из них.

4. Информационно-просветительское.

Цель: повышение компетентности родителей и других участников образовательного процесса в вопросах обучающей и коррекционной роли мультфильма в жизни ребенка, правильного подбора с учетом психологических и возрастных особенностей ребенка и т.д.

Программа реализуется в **три этапа** в течение учебного года.

I этап. Подготовительный.

Цель: выявления проблем, связанных с адаптацией детей к школьному обучению.

На этом этапе организуется и проводится диагностика с использованием следующих психологических методов и методик:

1. Наблюдение.
2. Беседа с детьми, родителями, педагогами.
3. Анкетирование родителей.
4. Психологические методики:

- адаптированный и модифицированный вариант методики Э.М.Александровской для изучения процесса адаптации. Цель: изучение процесса адаптации первоклассников к обучению в школе.

- проективная методика «Школа зверей». Цель: определение уровня тревожности, наличия страхов, связанных с адаптацией ребенка к школьному обучению;
- проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций “Домики” О.А. Ореховой. Цель: позволяет провести диагностику эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального генеза, личностных предпочтений и деятельностных ориентаций, что делает тест особенно ценным с точки зрения анализа эмоционального отношения ребенка к школе;
- методика диагностики мотивации учения у детей 5-7 лет «Беседы о школе» (Т.А. Нежновой), предназначенная для учащихся первых классов и подготовительных групп детского сада. Модификация осуществлена А.М. Прихожан. Цель: диагностика мотивации учения.

II этап реализации программы.

Включает в себя коррекционно-развивающие занятия, разбитые на 4 блока:

1. Знакомство со школьными правилами, ролью ученика и учителя, играми на перемене; осознание значения выполнения домашнего задания, обучение и закрепление умения отреагирования психоэмоциональных переживаний и т.д.
2. Повышение уровня мотивации к школьному обучению.
3. Знакомство с понятием дружбы, обучение эффективному и безопасному межличностному взаимодействию с одноклассниками и т.д.
4. Блок включает занятия, направленные на знакомство с эмоциями, чувствами и коррекцию личностных затруднений и т.д.

Последовательность блоков и количество занятий в каждом зависит от результатов психодиагностики.

В зависимости от времени и полноты решения трудностей и проблем, количество занятий в блоке может увеличиваться или уменьшаться, а также по мере необходимости могут проводиться индивидуальные занятия. Особенность программы заключается в том, что она представляет собой цикл занятий с элементами тренинга. Занятия отличаются содержанием и организацией деятельности не только от уроков и классных часов, но и от классического психологического тренинга.

Работа с первоклассниками в условиях образовательной организации обычно подразумевает фронтальную работу с классом. В занятии участвуют не только дети с дезадаптацией, но и дети, не испытывающие трудности в период адаптации, так как они могут показать на личном примере пути выхода из трудной ситуации, оказать поддержку.

Групповые занятия проводятся два раза в неделю во внеурочное время, индивидуальные по потребности и запросу со стороны детей, родителей, педагогов.

Структура проведения занятия:

1. Демонстрация эмблемы «Мультимания» для эмоционального настроя на занятие.
2. Ритуал приветствия для психологического настроя группы на совместную работу, установить эмоциональный контакт между всеми участниками.
3. Просмотр фрагмента мультфильма для определения цели занятия или мотивирования детей на работу.
4. Коррекционно-развивающие упражнения, направленные на снижение психоэмоционального напряжения, на сплочение детского коллектива. Основные процедуры работы: двигательные упражнения, релаксационные игры, направленные на снятие психоэмоционального напряжения после учебного дня.
5. Постановка мотивационного вопроса перед просмотром мультфильма для формирования умения осмысленного просмотра мультипликационных фильмов.
6. Просмотр фрагмента мультфильма.
7. Беседа по содержанию, анализ и обсуждение поведения мультипликационного героя, поиск вариантов выхода из сложившейся ситуации, проигрывание или прорисовывание проблемных ситуаций.

8. Коррекционно-развивающие упражнения, направленные на тренировку произвольности, повышение уверенности в себе, снижение уровня тревожности, агрессивности, страха и т.д.

9. Ритуал окончания или рефлексия «Домики». Создание у каждого участника чувства принадлежности к группе и закрепление приобретенных навыков, положительных эмоций от работы на занятии. Здесь предусматривается проведение рефлексии. Для этого созданы домики с окнами, количество которых совпадает с количеством занятий. По окончании занятия дети прорисовывают смайлики со своим настроением.

Психолог должен специально работать над созданием доверительной обстановки в группе во время занятий, чтобы каждый ребенок имел возможность проявить себя, быть открытым и не бояться ошибок и трудностей. Психолог является не сторонним наблюдателем, а непосредственным участником коррекционно-развивающих занятий, обучая детей быть не пассивными слушателями, а активными участниками, учит делать самостоятельные умозаключения и искать варианты решения возникших затруднений, не боясь ошибок и реакции окружающих сверстников.

Групповые и индивидуальные занятия проводятся с использованием следующих психотерапевтических методов:

- методы арт-терапии (мульттерапия, сказкотерапия, релаксационные техники и элементы музыкотерапии) (Хухлаева О.В. «Тропинка к своему Я»; комплекс релаксационных упражнений по Э.Джекобсону; Панфилова М.А. «Лесные сказки: Коррекционные сказки для дошкольников и младших школьников»);
- элементы телесно-ориентированной терапии (упражнения на снятие напряжения) (психотерапия Райха; К. Фопель «Как научить детей сотрудничать?»; И.Г. Малкина-Пых «Телесная терапия»).

III этап. Заключительный.

Цель: оценивание результативности реализации программы.

Оценка результативности осуществляется с помощью тех же психологических методов и методик, что и на подготовительном этапе реализации программы.

Адаптация зависит не только от самого ребенка и его готовности к школьному обучению, но и от правильного и безопасного поведения его родителей и педагогов в этот период. Для этого организуются совместные и индивидуальные консультации на темы: «Влияние мультфильмов на психику ребенка», «Профилактика переутомления школьников», «Обучающая роль мультфильмов», «Причины дезадаптации и её профилактика» и т.д.

Написаны статьи в районную газету «Слава труду» «Мультимания», «Психологическая готовность ребенка к школе».

Была выпущена брошюра с рекомендациями для педагогов и родителей «Мультфильм является частью детства каждого ребенка», составлен сборник мультфильмов, где прописаны продолжительность, цели, а также схема анализа мультфильмов (И.Н.Тимошина, А.В.Морозова), предложена листовка «10 правил профилактики переутомления школьника» и т.д.

Работа с родителями и педагогами ориентирована на психологическую поддержку, информирование о результатах диагностики, получение дополнительных сведений о ребенке в том случае, когда ребенок испытывает трудности в обучении, поведении или общении и т.д.

Результаты реализации программы:

1. На начало учебного года у 36% детей была выявлена тяжелая степень адаптации, на конец года у 100 % детей – благоприятная адаптация.

2. Снизился уровень тревожности по отношению к школе и обучению в ней. На начало года у 50% детей средний и высокий уровень тревожности, связанный с поступлением в школу, на конец учебного года у 89 % детей - низкий уровень тревожности.

3. При анализе результатов психодиагностики с помощью проективной методики «Школа зверей» и проективного теста личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой чувство страха у первоклассников, вызванное обучением в школе, взаимодействием с учителем, другими детьми, отсутствует.

4. Дети самостоятельно могут проанализировать собственное поведение и поведения одноклассников, проследить результат своих поступков и наметить пути изменения.

5. Повысился уровень мотивации детей к обучению в школе. На начало года у 46 % детей – игровая мотивация, на конец года у 75 % - учебная мотивация.

Литература:

1. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я. М., Генезис, 2015.

Серпик С.В.

Подготовка семей к приему детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей на воспитание в семьи в условиях Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи

г. Трубчевск Брянской области
МБУ «Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи»
tru-pmss@yandex.ru

Актуальность проблемы устройства ребенка в семью и обучения для этого родителей не вызывает сомнений: несмотря на то, что с каждым годом увеличивается тенденция к усыновлению детей, количество воспитанников учреждений интернатного типа не снижается. Феномен принимающей семьи позволяет вариативно решить проблему семейного устройства ребенка.

В связи с вступлением в силу с 1 сентября 2012 года Федерального закона от 30 ноября 2011 года №351-ФЗ « О внесении изменений в статьи 127 и 146 Семейного кодекса Российской Федерации и статью 271 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации», Постановления Правительства Российской Федерации от 25 апреля 2012 года №391 «О внесении изменений в Правила передачи детей на усыновление (удочерение) и осуществления контроля за условиями их жизни и воспитания в семьях усыновителей на территории Российской Федерации и в Правила отбора, учета и подготовки граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями несовершеннолетних граждан либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание в иных установленных семейным законодательством Российской Федерации формах», Постановлениями администрации Брянской области №546 от 20 июня 2012 года « Об утверждении Порядка подготовки лиц, желающих принять в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей», №537 от 18 июня 2012 года «Об организации работы по подготовке лиц, желающих принять в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей», № 764 от 15 августа 2012 года «О передаче полномочия органа опеки и попечительства по подготовке лиц, желающих принять в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей» и №450 от 24 мая 2012 года «Об утверждении региональной программы подготовки лиц, желающих принять в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей» в Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Трубчевского района проводятся занятия в Школе принимающих родителей по региональной программе подготовки лиц, желающих принять в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Целью работы Школы принимающих родителей (ШПР) является вооружение знаниями и умениями по основным проблемам воспитания и развития приемных детей в

замещающих семьях. А также оказание принимающим семьям психолого-медико-педагогической помощи в процессе сопровождения.

Различен статус семей, проходящих подготовку в ШПР: полные, неполные, бездетные, имеющие детей.

Обучение осуществляется в форме лекций, тренинговых занятий, практических семинаров, индивидуальных консультаций и пр.

Занятия предполагают активное включение каждого участника через использование активных групповых методов обучения, таких, как элементы психодрамы, «мозговые штурмы», ролевые игры, мини-лекции, скульптура, система разнообразных упражнений. Такая модель работы позволяет участникам обмениваться мнениями и опытом, обсуждать проблемы, делиться своими чувствами.

Программа состоит из тематических блоков, в которые входят:

- юридический блок (ознакомление с правами и обязанностями принимающей семьи и пр.);
- медицинский блок (особенности физического развития по возрастам, основные диагнозы и пр.);
- психолого-педагогический блок (психологические особенности ребенка-сироты, возможные проблемы и пути их решения, развитие навыков общения с детьми);
- социально-экономический блок.

Важной составляющей программы является формирование мотивации у принимающей семьи на сотрудничество со специалистами Центра, что должно способствовать эффективному развитию принимающей семьи и не допустить ее распада.

Немаловажным остается этап сопровождения профессиональной принимающей семьи. Ведь воспитывая ребенка, принимающие родители нередко сталкиваются с целым рядом трудностей и проблем, нуждаются не только в квалифицированной помощи специалистов, но и в диагностике и коррекции как индивидуальных особенностей ребенка, так и семейных отношений, функционирования приемной семьи в целом.

Сопровождение-это комплексный метод, в основу которого заложено единство четырех функций:

- диагностики существующих проблем;
- информации о существе проблемы и путях ее решения;
- консультации на этапе решения проблемы и выработки плана решения проблемы;
- первичной помощи на этапе реализации плана решения.

Цели оказания данной услуги: создание условий для полноценного развития ребенка в принимающей семье, поддержка принимающих семей, минимизация причин, провоцирующих кризис семьи и необходимость изъятия из нее ребенка.

Готовность замещающих родителей обращаться за профессиональной психолого-медико-педагогической помощью служит большим подспорьем в воспитании приемных детей, так как грамотная предоставленная помощь направлена на формирование чувства разрешимости возникающих проблем, поддержку, снижение эмоционального напряжения, обучение специальным способам и приемам взаимодействия с приемными детьми и др.

Примечательно, что зачастую способность обратиться за помощью к другим людям свидетельствует об активной жизненной позиции родителей, их желании искать новые способы решения проблем, гармонизировать собственное внутреннее состояние и расширять сферу ресурсов своей семьи.

Литература:

1. Организация работы Регионального центра развития семейных форм устройства детей-сирот и профилактики социального сиротства: Методическое пособие. – М.: ООО «Издательство «Проспект», 2010. – 264 с. – (Семья для ребенка).
2. Соломатина Г. Н. Адаптация детей-сирот к условиям приемной семьи // Вопр. психологии. - 2008. - N 6. - С. 76-82.
3. Школа принимающих родителей: Методическое пособие. – М.: ООО «издательство «Проспект», 2010. – 206 с. – (Семья для ребенка).

Скворцова М.Н.

Работа с подростками группы риска с помощью технологии Мозартикотерапия

г. Хабаровск
КГБОУ ХК ЦППМСП,
ritaskvorzova2014@gmail.com

Статистика свидетельствует о росте отклоняющегося поведения среди подростков, проявляющегося через алкоголизм, наркоманию, нарушение общественного порядка, хулиганство, демонстративное по отношению к взрослым, поведение. Реабилитация таких подростков направлена на дистанцирование несовершеннолетних от негативных образов, насаждаемых средой, средствами массовой информации, открытие новых интересов, достижение удовлетворения от творческого дела; возникновение понимания ответственности за свой выбор сначала в психологическом пространстве, а затем в реальной жизни.

В целях совершенствования системы профилактики безнадзорности и правонарушений подростков особое значение приобретает внедрение инновационных процессов, создание развивающих условий. Так, в Центре при работе с подростками применяется технология Мозартико терапия. В 2015 году в список рекомендованных технологий для работы с трудными подростками Министерство Образования РФ включило технологию Мозартика. В Хабаровске наш Центр-первый, который стал применять эту технологию. Я работаю с Мозартикой с начала 2016-2017 учебного года. Работой охвачено 40 подростков. Я считаю, что в работе есть прогресс и положительные результаты. С помощью этих занятий идет оказание психологической помощи подросткам с девиантным поведением в осознании своих побуждений в яркой образной форме, своих влечений и эмоций, в достижении лучшего понимания своих переживаний, такое изменение их «качества», которое делает человека более аутентичным, творческим, счастливым.

Мозартикотерапия - интерактивный формат мирового художественного искусства - он вовлекает в личностно-активный процесс - творческое культуроосвоение. Имеет позитивно-созидательную ассоциативную направленность. Выбор каждого цвета в мозартике основан на анализе множества художественных произведений. **Цель** мозартикотерапии при работе с девиантными подростками: активизация способностей к самокомпенсации за счёт раскрытия внутренних личностных ресурсов. **Задачи:** развитие внутреннего потенциала личности; объединение ресурсов внутреннего мира подростков и социокультурного опыта человечества, запечатленного в мировом изобразительном искусстве. **Область применения:** индивидуальные и групповые занятия с подростками 12-16 лет.

В **психологической** реабилитации мозартикотерапия направлена на ликвидацию постстрессовых состояний. В этих случаях основной задачей для мозартикотерапии является постепенное вытеснение, изживание негативных образов индивидуальной картины мира и замещение их на позитивные.

Применяется данная технология и в **медико-психологической** реабилитации. При заболеваниях, вызывающих физический и психологический дискомфорт, терапия искусством способствует снижению чувства подавленности, минимизирует «уход в болезнь», расширяет диапазон личностной реализации.

В **социальной** реабилитации мозартикотерапия применяется при длительных воздействиях негативных факторов, когда формируется сильно искаженная картина мира с негативными стереотипами социального поведения. В этих случаях гармонизации индивидуальной картины мира помогает искусство, представленное доступно и комфортно в игровой форме. В результате изменяется отношение к взрослому, появляется понимание ответственности за свой выбор, возникает желание менять свою среду за счет позитивного творческого импульса.

Мозартикотерапия на практике реализуется в работе со специально разработанными комплектами игрового развивающего и реабилитационного оборудования (игр мозартики). В каждый игровой комплект входят одно или несколько игровых полей и многочисленный набор фантазийных игровых фигурок. Игровые поля создают символическую основу, своеобразную мировоззренческую «канву», базируясь на которой играющий с помощью игровых фигурок «конструирует» своё видение мира, с глубоким эмоциональным включением, поиском и пониманием своего «Я». Символический фантазийно-игровой мир не уводит в страну иллюзий, а, наоборот, позволяет, во- первых, «встроить» свои проблемы в реальный мир, проработав их, освободившись от негативных стереотипов и комплексов, и, во-вторых, увидеть всё богатство и разнообразные возможности этого реального мира.

Я использую игру из серии «Мозартика», которая называется «Витражи». Это настольная игра, которая позволяет подростку выстраивать подвижную модель своего настроения, отражать особенности своего восприятия мира. Полученный витраж - это не только проективный тест, но и ресурсное поле. Витраж начинается с выбора поля, на котором будет работать ребенок. Все поля различаются по цветовой гамме, поэтому у играющего большой выбор. Названия полей условны, например: «Солнце и море», «Яркое цветение», «Свет сквозь водную толщу» и т.д. Наблюдая за особенностями и процессом использования цветовой гаммы поля, я отмечаю, сохраняется ли цветовая гамма поля или добавляются другие цвета. Результатом работы играющего является готовый витраж-композиция из различных геометрических фигурок на поле. Психологом оценивается наличие гармонии в композиции, хаотичность или структурированность расположения фигурок, преобладающая цветовая гамма.

Методические средства мозартики, закрепленные в игре «Витражи», которую я применяю на практике, «развивают цветовые ощущения и представления подростка, связанные с активацией для подростка группы риска воображения, пространственного конструирования и фантазирования».

Работа с игровым реабилитационным комплектом «Витражи» состоит из нескольких последовательных постепенно усложняющихся этапов. Конечная цель – освоение максимальных возможностей игры, выход на свободное фантазирование, на построение свободной композиции.

На первом этапе самое важное - начать. Для начала выбирается игра, отражающая определенное направление. (Игра «Витражи» отражает текущее эмоциональное состояние; «Усадьба» - ближний социальный круг; «Городок» - дальний социальный круг; «Туманы» - глубинное эмоциональное поле; «Дорога в Космос», «Космос-1,2» - мировоззренческую сферу; «Русское чудо» - мировоззренческие аспекты в социальном контексте). Здесь уделяется некоторое время занятию, и все. Играющие просто смотрят на игровые поля. Взрослые при этом дают очень простые комментарии. Затем подросткам предлагается посмотреть на фигурки. Далее осуществляется распределение фигурок по кучкам в соответствии с различными способами классификации: по цвету, по форме, по размеру, по какому-либо особому предпочтению, по двум признакам сразу. Важно в

течение первого этапа просто научиться заниматься творчеством без оценки и попытки достичь какого-то результата, а наслаждаться самим процессом. Зачастую это самый трудный этап, потому что сложно преодолеть стереотип, что творчеством могут заниматься лишь одаренные люди. Постепенно подростки от простого повторения каких-то элементов игрового поля переходят к дополнению выбранного ранее игрового поля разнообразными фигурками. Дальнейшее освоение пространства игрового поля сопровождается различными заданиями. Например, выложить вертикальную полосу или наиболее понравившуюся фигуру из других фигурок. Игровое поле также используется для решения таких геометрических задач, как «замещение», «разрезание», «сравнение площадей».

Психология искусства помогает повысить самооценку. Человек перестает считать себя бездарным, становится смелее, учится самовыражаться без страха быть непонятым, осужденным.

На следующем этапе начинается работа с внутренними проблемами. Человеку предлагается изобразить настроение или все, что его тревожит любыми цветами и фигурками. При необходимости ему оказывается помощь. Если возникают трудности со свободной композицией, предлагается ассоциативная тема - «Моя мечта», «Мой портрет», «Дружба», «Любовь», «Борьба», «Любимое время года», «Мой дом» и т.д. Допускаются занятия с ограничением количества используемых цветов в индивидуальной или подгрупповой работе. Если, например, мозартикотерапия не индивидуальная, а групповая, то проблему можно изобразить в процессе тренингов. Это может быть индивидуальный тренинг с вовлечением всей группы, объединяющий индивидуальный или групповой тренинг. На данном этапе очень важно попытаться увидеть ситуацию со стороны, а не погружаться в нее с головой.

Затем идет завершающий этап- разрешение проблемы. Предположим, что во время мозартикотерапии ребенок построил «портрет врага»: наличие множества острых углов, тревожные сочетания цветов, однообразие цветовой гаммы, хаос, острые зубы. Теперь ребенку предлагается изменить врага, видоизменить выкладку так, как ему хочется всей 11-ти цветной палитрой игрового реабилитационного комплекта «Витражи». Как это сделать-подросток сам придумывает, но ему можно и помочь!

Главное правило на всех этих этапах - все задания должны давать подростку элемент выбора! Однако зачастую подростки с трудностями в обучении и поведенческими проблемами испытывают существенные затруднения в ситуации выбора. Поэтому чаще всего реализация свободы выбора осуществляется с помощью педагога, при этом надо помнить, что подход к каждому подростку гибкий, индивидуальный.

Доктор медицинских наук, профессор Н. В. Вострокнутовым, много лет возглавлявший Отдел судебной психиатрии детей и подростков ГНЦСиСП им. В. П. Сербского (сейчас ФГБУ «ФМИЦПН им. В.П. Сербского» Минздрава России) дал положительную рецензию на Мозартикотерапию. Им также были выделены несколько последовательных этапов в применении и воздействии Мозартики (Мозартикотерапии):

1-ый этап– **саногенно-седдативный**. Это оздоравливающий этап для детей и подростков, смягчающий душевную боль от психологических проблем, посттравматических ситуаций, семейных конфликтов и т.д.

2-ой этап - **гармоничный психологический прорыв**. На этом этапе восстанавливается базовое доверие к миру, происходит оптимизация мироощущения.

3-ий этап - **отражённые последствия**. На этом этапе поведение ребёнка (подростка) меняется - в силу личностного поиска, в силу возникновения нового отношения к негативным стереотипам, в силу активизации позитивно-созидательного творческого начала.

В своей работе я опираюсь на этапы, выделенные самим автором технологии П.Э. Руссавской. В соответствии с ними **на первом этапе** Мозартикотерапии человек

рассказывает о себе, строит свое восприятие ситуации, образ исходной ситуации. **На втором этапе** формируется образ желаемой ситуации, в которой человек хочет оказаться. **На третьем этапе** подросток накапливает ресурсы в личной картине. То, чем человек может пользоваться, и есть ресурсы. В процессе выкладывания картин из элементов мозартики подросток вступает в диалог с внутренним миром и берет оттуда ресурсы. Подсознание читает образами и читает без слов. Созданная картина - это набор образов. Искусство-это архетип, в котором многое записано. Образы реальны в силу существования архетипов и подсознание их считывает. Представления о событиях-образные источники. Подсознание их считывает. На подсознательном уровне происходит вытягивание всех ресурсов. Когда подросток находится внутри ситуации, он сужает ее видение. Мозартикотерапия позволяет подойти к этой ситуации через поиск ресурсов (разные возможности) и увидеть, что есть мир, что себя можно реализовать. **Объединение ресурсов** - это пусковой механизм изменений в поведении. После окончания выкладывания картины ассоциативное воображение продолжает свою работу. С этого момента любые ресурсы начинают использоваться активно. **На четвертом этапе** происходит перебор решений и ситуаций с помощью этих ресурсов (постройка дорог и решений).

В процессе психологического консультирования я оцениваю эмоциональное состояние подростков на данный момент, наличие проблем в прошлом и настоящем, имеющиеся у подростка возможности для выхода из сложившихся ситуаций. И, исходя из этого, я ищу дальнейшие пути и средства помощи каждому ребенку. Метод мозартикотерапии в работе с подростками очень эффективен, но может потребовать разного количества времени. Для одной проблемы достаточно нескольких занятий, для другой - чтобы достичь результата необходимо не 1-2 встречи, 10-15, а для кого-то и 20. Все очень индивидуально. Прояснение причин обычно мягкое и абстрактное, что позволяет снизить сопротивление клиента.

Используя мозартикотерапию в своей работе, я добиваюсь целей психологической реабилитации:

- постепенного вытеснения негативных образов и замещения их на позитивные;
-возвращения способности радоваться, получения удовольствия от творчества, ощущения хорошего настроения;
-возвращения интереса к миру.

На смену желанию «плыть по течению», чувству пассивности приходит желание искать новые позитивно-созидательные варианты самореализации.

Например, до начала работы с Наташей Б. я отмечала у нее следующие особенности: неустойчивый фон настроения; эмоциональная закрытость, нежелание анализировать чувства; высокая склонность к депрессивным реакциям и глубоким переживаниям; обидчивость; высокая потребность в постоянной эмоциональной защите; эмоциональные срывы; повышенная ситуативная и личностная тревожность; скрытая агрессия; нарушение детско-родительских отношений: недопонимание, недоверительное, настороженное отношение подростка по отношению к маме

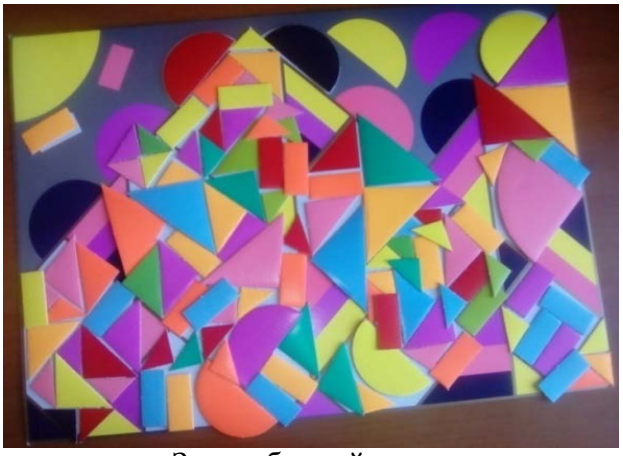
В первой своей работе девочка сразу заявила о своей проблеме. Во второй выкладке она попыталась купировать проблему своими силами.

Наташа Б.

Первый этап- изображение проблемы.

Выкладка №1

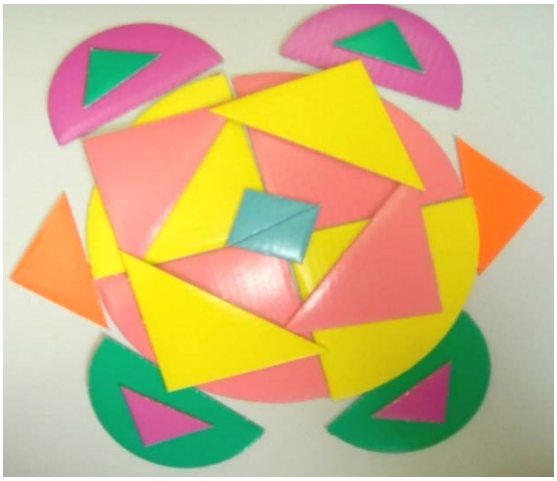
Выкладка №2



В третьей картине появилась цельная структура. За проблемой что-то стоит и с этим надо справиться, но художественная штопка уже не помогает. По цветовой гамме картина бледная, но это попытка построить стратегию борьбы с криком, упорядочить ресурсы. В четвертой работе видна попытка расчленить врага и найти ресурсы для борьбы с первопричиной этого крика. В работе активно купируются тревожные моменты.

Второй этап-структурирование ресурсов. Попытка найти ресурсы для борьбы с первопричиной.

Выкладка №3

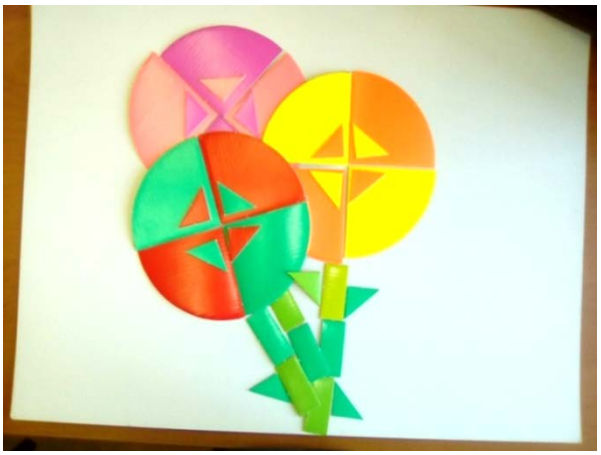


Выкладка №4

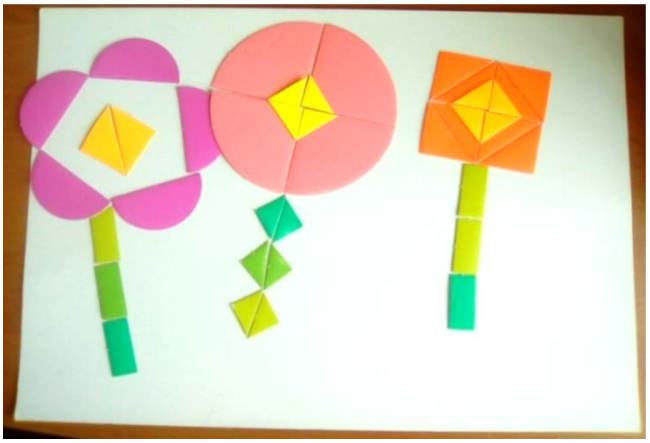
В выкладке №5 подсознание чувствует, что личностные центры слабые, идет работа с ними. Прослеживается тема, как уживаться разным ресурсам между собой. В работе №6 меняется форма цветка. Начинают определяться внешние границы - тема адаптации. Серединка цветов везде одна и та же - это проекция личностного центра. Наташа ищет себя. Если сравнить первую и шестую работу, можно заметить большие различия. Есть положительная направленность. Наташа стала работать над собой как над личностью. Если личности нет, будет сплошная художественная штопка.

Третий этап- работа с личностными центрами

Выкладка №5



Выкладка №6



Если сравнить выкладку №2 и выкладку №7,-можно увидеть, что волнующая подростка ситуация та же самая, но появляется конструктивность, упорядоченность, меньше напряжения. Наташа ощущает то же самое, но меняет свое отношение к этому.

Четвертый этап- перебор вариантов решения.

Выкладка №2

Выкладка №7

В результате в состоянии учащейся отмечалось следующее: поведение более спокойное и эмоционально устойчивое, снижение частоты проявления депрессивных реакций, переживаний; проявление выраженного интереса к творческой деятельности (рисованию, выступлению в сценках, пению, изготовлению открыток своими руками и т.п.); минимизация частоты эмоциональных срывов; нормализация детско-родительских отношений; усиление эмоциональной открытости; повышение степени доверия к окружающим, к маме; активизация усилий в поиске действенной и эмоциональной поддержки; усиление учебной мотивации, нормализация посещаемости уроков; в коллективе группы устойчивые положительно окрашенные межличностные связи с одноклассницами, нет отвержений.

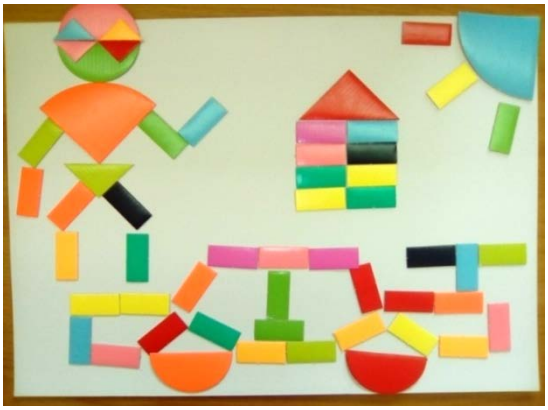
Так, до начала работы с учащимся 15 лет Виктором К. у него наблюдались такие психологические особенности как неустойчивый фон настроения; эмоциональные вспышки, сопровождающиеся эмоциональной возбудимостью и нецензурной лексикой, повышением голоса и снижением самоконтроля; умеренная ситуативная и личностная тревожность; вербальная агрессия; страхи; противоречивые желания; склонность к компенсаторному фантазированию; чувство одиночества; низкая степень доверия по отношению к окружающим.

В своих первых работах (1-5) Виктор не мог четко сформулировать проблему. Сам появляется только через проекцию машины. Во всех работах отмечалось одно и то же: машина и обстоятельства вокруг машины. Машина пустая, не хватало заполнения машины.

Виктор К.

Первый этап- проявление себя через проекцию машины. Пустая машина и обстоятельства вокруг машины.

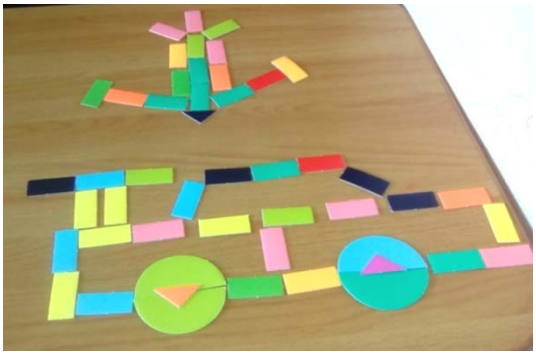
Выкладка №1.



Выкладка №2.

Пассивное понимание ситуации. Я-как автомобиль, пассивно стою. Изображения статичны.

Выкладка №3



Выкладка №4

В картине №5 впервые не стало внешних обстоятельств, подросток абстрагировался от внешнего. Впервые абстрагирование от внешнего. Появление элементов заполнения пустоты.

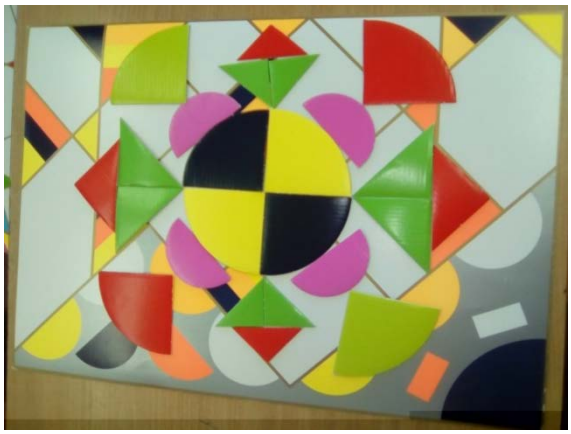
Выкладка №5

На шестой работе появился личностный центр. Личностный центр противоречивый. Здесь нет центра ресурсной сбалансированности по цветам. Но личность начинает выступать. До этого личность поверхностно скользила по жизни в виде

проезжающей машины. В период шестой выкладки появился более глубокий взгляд на вещи.

Второй этап-появление личностного центра, проявление личности, более глубокое восприятие реальности.

Выкладка №6



Выкладка №7

Работа №8 о том же, что и работа №4, но теперь уже в аналогичных рамках действует активное начало. В этих работах прослеживается одна и та же ситуация, которая воспринимается как ограничение. Но личность в работе №8 действует, вместо поверхностно- присутствующего появляется активнодействующее начало.

Третий этап - образный поиск ресурсов (личность ищет себя).

Появление темы активного взаимодействия. Подросток почувствовал личность как энергию и хочет придать ей форму.

Выкладка №8

Сравнивая первую и восьмую работы, можно заметить начало появления личности, но она идет тернистым путем. Вызовам судьбы может противостоять только личность. Она еще ищет себя в противоречии (озабоченность будущим, нет проявления агрессии, беспокойство – на что спокойно реагировать, а где проявлять активность, поиск формы личности, которую она должна принять среди людей, поиск самореализации).

Четвертый этап- перебор вариантов решений.

Персонажи в движении (личностный центр, ресурсы). Между ними - конструктивное общение. Подросток купирует свои внутренние переживания.

Выкладка №9

Перебор вариантов решения

В последней выкладке видно, как происходит группировка ресурсов, силы направляются на борьбу с проблемой. Заметно присутствие светлых чувств. Живая жизнь души, которая разбирается со своей проблемой, живые отношения.

По результатам проведенной работы в поведении подростка отмечалось усиление активности в трудовой и общественной деятельности группы. Отношения с одноклассниками дружеские, неконфликтные, инициативные. Повышение учебной мотивации. Настроение более устойчивое, без эмоциональных вспышек. Снижение вербальной агрессии, повышение самоконтроля. Отношение к замечаниям педагогов более внимательное. Отношение к своему поведению более критичное, развитие способности анализировать свои личностные качества и качества окружающих. Высокий общий уровень адаптации в системе отношений в Центре. Степень адаптации по всем отдельным видам отношений высокая.

Таким образом, с помощью Мозартики подростки группы риска, общение с которым затруднительно, с удовольствием играют и начинают вести себя в игре, как дети. Это полезно не только для них, но и для контактирующего взрослого, который сразу чувствует, что перед ним ещё дети… Работа с внутренним миром, работа с личностью очень важна, так как если личности нет, все внешние ориентиры носят поверхностный характер, мораль сводится к тому «Кто сильнее?». Личность лучше, чем пустота, потому что пустоту в любой момент можно заполнить чем угодно и кому угодно. И значение мозартики здесь состоит в том, чтобы помочь сформироваться главному, что направляет действия человека.

Мозартикотерапия создана арт-терапевтом Полиной Эрнестовной Руссавской и получила положительную рецензию руководителя Отделения социальной психиатрии детей и подростков ГНЦ ССП им. В.П. Сербского Доктора медицинских наук Н.В. Вострокнутова, а так же доцента кафедры психотерапии В.П. Колосова и др.

Литература:

1. Бродецкий А.Я. Внеречевое общение в жизни и в искусстве «Азбука молчания». Учебное пособие для вузов, 1999.

2. Некрасова-Каратеева О.Л., Осорина М.В. Психологические особенности восприятия картины зрителем-ребенком в музее//Художественный музей в образовательном процессе. СПб., 1998.-С. 127-169.
3. Руссавская П.Э., Бажанова Е.В. «Материал к проекту «Мозартика». Обзор практики применения подходов и принципов Мозартики при решении социальных, психолого-педагогических и коррекционно-реабилитационных задач за период 2000-2015 гг.
4. Руссавская П.Э., разработчик игрового реабилитационного комплекта «Витражи», Краюшкина О.В., педагог-психолог. «Применение инновационной технологии «Мозартикотерапия». Целевая методика «Образ мира - «Витражи».

Сысоева Л.В., Петренко Т.В.

Тренинговая работа как эффективный инструмент решения сепарационных проблем в студенческом возрасте

(*Статья подготовлена в рамках исследования, осуществляемого при финансовой поддержке РФФИ (проект № 16-16-23003 а(р)) и Администрации Краснодарского края)*

г. Краснодар
Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина
psi_kubgau@mail.ru

Студенческий возраст напрямую связан с личностным и профессиональным самоопределением, формированием субъектной позиции, личностной автономии, приобретением психологической зрелости. Решение данных возрастных задач требует своевременной психологической сепарации от родителей, без чего немыслимо дальнейшее гармоничное развитие личности в целом. Поэтому сепарация от родителей является одной из центральных задач развития в студенческом возрасте (J. Havigherst, B. Josselson, Г. Крайг, Д. Бокум, Д.И. Фельдштейн).

Изучению сепарационных процессов в юношеском, студенческом возрасте в зарубежной психологии посвящены исследования J. Hoffman, J. Mattanh, V. Manicavasagaretal.,M. Charles, J. Frank, S. Jacobson, M. Morray, R. Shilkret, T. Apter и др. В отечественной психологии в последнее десятилетие ученые также направили свое внимание на изучение различных аспектов сепарации от родителей (В. П. Дзукаева, Т. И. Сытько,И. А. Челядинская, Ю. В. Потапова, А. Ю. Маленова, А. А. Дитюк, Е. В. Кумыкова, А. К. Рубченко). ногие ученые проводят взаимосвязь сепарации с личностной автономией (Ryan, Lynch, 1989; Steinberg 1999; Lapsleyetal., 1999; Sabaka, 2009), рассматривая автономию личности как результат завершения сепарационных процессов. Однако и сегодня остается мало изученным вопросприменения тренинговой работы со студентами, связанной с решением сепарационных задач.

На наш взгляд, одним из важных условий прохождения личностью сепарационных процессов является формирование способности к сепарации. Мы рассматриваем способность к сепарации как возможность личности отделять себя во всех личностных сферах (когнитивной, ценностной, поведенческой, аффективной) от значимого близкого (родителя), а со временем от любого другого человека, осуществлять автономный самостоятельный выбор в условиях влияния другого (других), а также любых внешних факторов (событий, ситуаций, людей).Таким образом, изменения, связанные с успешной сепарацией, затрагивают все сферы личности: когнитивную, аффективную, поведенческую, ценностно-мотивационную, что важно учитывать при разработке развивающих программ по данной проблеме.

На сегодняшний день одним из самых востребованных и эффективных форм коррекционной работы со студентами в условиях психологической службы вуза является тренинг. Психологический тренинг обладает большим потенциалом в самопознании,

саморазвитии, позволяет в безопасной комфортной среде получить обратную связь и поддержку от других участников группы, благодаря активному взаимодействию прояснить психологические проблемы каждого[1]. Юноша/девушка соприкасается с опытом своих сверстников, понимая, что его трудности, переживания, чувства тождественны другим людям, совместными усилиями решает серьезные задачи собственного развития.«Психологичное» пространство тренинга позволяет во взаимодействии с другими пробовать новые модели поведения [4].

Для решения сепарационных проблем в студенческом возрасте нами была разработана тренинговая программа, целью которой являлось формирование личностной автономии и способности к сепарации от родителей. Особенно актуальна и значима такая форма работы для студентов 3-4 курса. Именно в этот период наблюдается готовность студентов к сепарации, и коррекционная работа поможет решить сепарационные задачи, предупредить или помочь продуктивно решить детско-родительские конфликты, перестроить отношения с родителями на равных [4].

Программа тренинга была направлена на решение следующих практических задач:

- формирование способности дифференцировать свои мысли, чувства от родительских, возможность иметь свое мнение, основанное на личном опыте;
- развитие умения дифференцировать собственные ценности, взгляды, убеждения через их первичное отделение от родительских;
- развитие самостоятельности и независимости в принятии и реализации решений, управлении своим жизненным пространством, практической деятельностью, временем.

В тренинговой программе условно можно выделить три этапа: ориентировочный, развивающий и проективный (заключительный). На развивающем этапе в соответствии с основными задачами тренинга происходило развитие тех или иных аспектов сепарации. Все занятия этого этапа можно условно разделить на блоки: мотивационно-ценностный, когнитивный, аффективный, поведенческий. Каждое занятие было посвящено своей теме и включало в себя упражнения, игры, дискуссии, мини-лекции, подобранные в зависимости от темы и целей данного занятия. Был использован интегрированный подход в применении психологических методик (символдрама, арт-терапия, фото-терапия, телесно-ориентированная терапия, сказкотерапия, саморегуляция по методике Х. Алиева «Ключ», трансактный анализ). На проективном (заключительном) этапе осуществлялась рефлексия произошедших в ходе групповой работы изменений, закреплялись те качественные изменения, которые произошли, намечались основные ориентиры для последующего саморазвития личности каждого участника тренинга. Раскроем содержание каждого этапа тренинговой программы.

Этап вхождения (ориентировочный)Главной целью ориентировочного этапа являлось достаточно плавное погружение участников в проблематику тренинговой программы. Данный этап был направлен на осознание участниками того, что такое сепарация, каковы ее проявления; актуализацию потребности быть автономным и самостоятельным; формирование устойчивой мотивации к самосовершенствованию.

Кроме того, на данном этапе проводились процедуры, необходимые для успешного функционирования тренинговой группы (знакомство, обсуждение принципов работы тренинговой группы, выработка групповых ритуалов и т.д.). Данный этап направлен на осуществление важного выбора – преобразование себя, своих отношений, принятие ответственности на себя за собственную жизнь, свои решения. Как правило, молодому человеку трудно определить существующую проблему сепарации, так как сохраняющаяся идеализация или деидеализация во многом искажают восприятие ситуации. В первом случае, слишком положительное восприятие «заботливого, мудрого» родителя (не видят проблемы), во втором преобладание враждебности, вины, страха по отношению к родителю «узурпатору» (не готовы работать над проблемой).

Поэтому важнейшей задачей этапа является принятие ответственности за создавшуюся ситуацию, принятие проблемы как таковой, готовность работать над ней без

чувства вины, враждебности, страха, формировать внутреннюю мотивацию на предполагаемые изменения через осознание свободы выбора в решениях, действиях, поступках. У студентов появляется желание изменить собственную жизнь, отношения с родителями в лучшую сторону, понимание, что все это зависит от одного человека – самого себя.

Развивающий этап. На развивающем этапе в соответствии с основными задачами тренинга происходило развитие тех или иных аспектов сепарации. Все занятия этого этапа можно условно разделить на блоки: мотивационно-ценностный, когнитивный, аффективный, поведенческий.

Мотивационно-ценностный блок. Данный блок является диагностическим, прогностическим в определении целей, задач работы. Вопросы сепарационной активности касаются процесса дифференциации взглядов, ценностей, убеждений своих собственных от родительских, ревизия ценностей и их осмысленное принятие, переоценка убеждений, взглядов с позиции интроекции родительских установок, рефрейминг негативных матриц; собственная концепция жизни (цели, мечты, планы), принятие конструктов внутренней мотивации.

Когнитивный блок. Коррекционные задачи связаны с развитием способности мыслить самостоятельно, составлять собственное мнение, основанное на личном опыте. Реалистичное восприятие родителей также является важным аспектом когнитивного блока.

Аффективный блок наиболее сложный для тренинговой работы, так как эмоциональная зависимость от родителей сохраняется. Основным элементом работы является «взращивание» внутреннего потенциала, ресурсности, что в сложной ситуации позволит дать себе поддержку, эмоциональную подпитку. Также важным является и научиться дифференцировать собственные чувства, состояния от родительских. Психологические упражнения направлены на дифференциацию эмоций, чувств от родительских, эмоциональную разрядку, отреагирование (освобождение от чувства вины, страха), переоценку ситуаций, событий, формирование позитивных эмоций.

Поведенческий блок. Его основной целью являлось обретение внутренней независимости, возможности осуществлять свободный выбор, реализовывать собственные действия. Важной задачей являлось формирование умений управлять собственным временем (тайм-менеджмент), своим жизненным пространством, практической деятельностью. Поведенческий блок включает также работу с границами, формирование практических навыков решения конфликтных ситуаций, умения отстаивать и корректно защищать свою точку зрения, навыков гибкого поведения во взаимодействии. Также на этом этапе происходило конструирование и проигрывание позитивных моделей поведения.

Проективный (заключительный) этап направлен на рефлексию произошедших в ходе групповой работы изменений, подведение итогов – что было важным, какой результат был получен каждым, обсуждение планов на будущее, выстраивание перспективы, контроль и коррекция изменений. Важным аспектом является возможность переносить полученные навыки из теории в практику, из сферы тренинговых занятий в сферу повседневных решений, анализ первых трудностей, работа над ошибками, закрепление опыта решения сепарационных задач.

Тренинговая работа велась в 5 группах по 12-15 человек в каждой (студенты 3-4 курса). В общей сложности, в экспериментальной работе приняли участие 68 человек. По завершению тренинговой работы был составлен сравнительный анализ данных между контрольной и экспериментальной группой. До и после тренинга проводилась диагностика выбранных критериев оценки успешности сепарации и уровня развития личностной автономии. Для определения типа сепарации от родителей (успешного, конфликтного, противоречивого, кризисного) использовалась авторская методика. Так, успешный тип сепарации определяется как самый благополучный для решения

сепарационных задач, предполагает бесконфликтное, постепенное отделение от родителей при обоюдном детско-родительском согласии на изменения в отношениях, но при этом сохранение эмоционально теплых, доверительных отношений. Конфликтный тип сепарации является самым напряженным, сопровождается внешними конфликтами и противоречиями в процессе отделения от родителей. Противоречивый тип сепарации определяется сохраняющейся потребностью в поддержке, эмоциональной подпитке, в то же время юноша/девушка осознает и острую необходимость в самостоятельности и независимости от близких. Кризисный тип характеризуется зависимым поведением от родителей, невозможностью дифференцировать свои чувства, мысли от чувств и мыслей матери или отца [2].

На первом этапе исследования (до начала эксперимента), между экспериментальной и контрольной группами статистически значимых различий в распределении респондентов по ведущему типу сепарации не выявлено.

При сравнении экспериментальной и контрольной группы до и после тренинга выявлены статистически значимые различия по выраженности типов сепарации. Так, наблюдается преобладание успешного типа в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной группой (степень различия составляет $p \leq 0{,}01$), в экспериментальной группе выявлено снижение числа респондентов с противоречивым типом сепарации, статистически значимые различия составляют ($p \leq 0{,}01$). В экспериментальной группе также наблюдается уменьшение доли студентов с кризисным типом сепарации, представлена степень различия ($p \leq 0{,}05$).

Таким образом, результаты исследования подтверждают эффективность тренинговой программы, у испытуемых экспериментальной группы наблюдается положительная динамика в формировании личностной автономии, способности к сепарации. Кроме того, наблюдаются позитивные изменения в сфере межличностного общения студентов. Сами участники тренинга отмечали улучшение психоэмоционального состояния, рост уверенности, самооценки, самостоятельности, субъективно определяли увеличение равноправия, партнерства в отношениях с родителями.

Литература:

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие / И.В. Вачков. – М.: Издательство «Ось-89», 2007. – 256 с.
2. Луговский В. А. Теоретические подходы к анализу проблемы сепарации в отечественной и зарубежной психологии / В. А. Луговский, Т. В. Петренко, Л. В. Сысоева // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета – 2016. – № 119. – С. 539 – 552.
3. Петренко Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в прохождении сепарационных процессов на различных этапах обучения в вузе / Т.В. Петренко, Л.В. Сысоева // Гуманизация образовательного пространства: материлы международной научной конференции [Электронное издание]. – 2016. – С. 530-536.
4. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. –СПб.: Питер, 2001.– 384

Цветкова Л.А., Волкова Е.Н.

К вопросу об аттестации педагогов-психологов на современном этапе развития психологической службы образования

(Статья подготовлена в рамках работы по ГК «Разработка механизмов аттестации педагогов-психологов», № госрегистрации 07.029.11.0001. Инв. № 40/17.)

Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
larac@mail.ru
envolkova@yandex.ru

Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы в качестве одного из основных мероприятий включает повышение профессионального уровня педагогических и руководящих кадров общего образования, предусматривающего реализацию задач в области разработки, апробации и внедрения профессионального стандарта педагога-психолога. В свою очередь, развитие механизмов оценки квалификации, в том числе аттестации педагогических работников является одним из ключевых этапов апробации и внедрения профессиональных стандартов.

Аттестация педагогических работников проводится в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности. Проведение аттестации педагогов-психологов предусматривает оценку качества выполнения профессиональной деятельности по реализации трудовых функций и обязанностей, соответствующих должности и зафиксированных в должностной инструкции, трудовом договоре (в том числе, в форме эффективного контракта).

Вместе с тем, на сегодняшний день еще не разработаны механизмы аттестации педагогов-психологов, не сформирована система критериальной оценки профессиональных компетенций и уровня их квалификации на основе анализа трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт педагога-психолога. Таким образом, существуют препятствия для стимулирования целенаправленного карьерного роста, непрерывного повышения уровня квалификации педагогов-психологов, их методологической культуры, профессионального и личностного роста. Отсутствие механизмов аттестации педагогов-психологов и критериев оценки их профессиональных компетенций и уровня квалификации затрудняет выработку стратегий выявления их потенциальных возможностей и определение перспектив их использования, а также создает трудности в объективной дифференциации размеров оплаты труда педагогов-психологов с учетом установленного уровня квалификации и объема выполняемой работы.

Наша работа включала в себя анализ областей трудовой деятельности и трудовых функций педагогов-психологов и определение требований к профессиональным компетенциям педагогов-психологов на основе профессионального стандарта; разработку и операционализацию критериальной системы формализованной оценки профессиональных компетенций и уровня квалификации педагогов-психологов в рамках процедуры аттестации педагогов-психологов на основе анализа трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт педагога-психолога; разработку методических рекомендаций по проведению аттестации педагогов-психологов, содержащих описание механизмов процедуры формализованной оценки профессиональных компетенций и уровня квалификации педагогов-психологов.

Главным вызовом при анализе областей трудовой деятельности и трудовых функций педагогов-психологов и определение требований к профессиональным компетенциям педагогов-психологов на основе профессионального стандарта явилась целевая неопределенность психологической службы системы образования.

В настоящее время целевые ориентиры психологической службы в системе образования отличаются разнообразием в понимании назначения службы и формулировок целевых ориентиров. В Положении о Службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации целями службы являются содействие администрации и педагогическим коллективам образовательных учреждений всех типов в создании социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся, воспитанников и обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности обучающихся, воспитанников, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса; содействие в приобретении обучающимися, воспитанниками образовательных учреждений психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни; оказание помощи обучающимся, воспитанникам образовательных учреждений в определении своих возможностей, исходя из способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья; содействие педагогическим работникам, родителям (законным представителям) в воспитании обучающихся, воспитанников, а также формировании у них принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности. В Профессиональном стандарте педагога-психолога целью деятельности называется психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ; оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющихся потерпевшими или свидетелями преступления. Целью психолого-медико-педагогической комиссии, также входящей в структуру Службы, является своевременное выявление детей с особенностями в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонениями в поведении, проведение их комплексного психолого-медико-педагогического обследования и подготовка по результатам обследования рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, а также подтверждение, уточнение или изменение ранее данных рекомендаций]. Центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи направлены на предоставление психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации. Научные концепции психологической службы образования называют ее целью заботу о психологическом здоровье детей дошкольного и школьного возраста (И.В.Дубровина], научное психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса (Л.М.Фридман), психологическое здоровье всех участников образовательного процесса (авторский коллектив под руководством Ю.П.Зинченко).Многообразие взглядов на предназначение и цели психологической службы образования приводит к неопределенности в организации деятельности педагогов –психологов и трудностям в управлении этой деятельностью. Мы опирались на исследования в области организации психологической службы в системе образования, выполненные исследовательскими коллективами под руководством

И.В.Дубровиной и анализ моделей деятельности службы в различных районах Российской Федерации, а также концепцию развития психологической службы образования, разрабатываемую научным коллективом под руководством Ю.П.Зинченко.

Анализ содержания трудовых функций педагога-психолога, составляющих их трудовых действий, умений и знаний, показал, что трудовые функции, заявленные в профессиональном стандарте, неспецифично отражают основные направления и задачи деятельности психолога в образовании: например, эффективное методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ , эффективное проведение психологической экспертизы (оценки) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций , относятся к деятельности скорее педагога, чем психолога, или к деятельности управленца. Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающими трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации требуют специальной , дополнительной подготовки психолога. Поэтому на основе анализа трудовых функций , определенных профессиональным стандартом мы пришли к заключению , что следует обозначить инвариантные и вариативные области деятельности педагога-психолога. К инвариантным областям деятельности психолога, в соответствии с основными целями и задачами психологической службы в образовании, относятся профилактика, психологическая диагностика, психологическое консультирование, психологическое просвещение, при этом психологическая профилактика как система мероприятий, направленных на предупреждение и коррекцию отклонений психического развития, становления личности, социализацию, сохранение и укрепление нарушений психологического здоровья, является основной областью деятельности психолога; к вариативным областям, которые определяются как особенностями образовательной организации, так и квалификацией, опытом работы психолога, относятся экспертная и проектировочная деятельность, связанные с психологической оценкой основных образовательных программ, экспертизой различных составляющих образовательной среды.

Поэтому мы полагаем, что структура требований к профессиональным компетенциям педагога-психолога включает в себя три блока: требования к универсальным (общепрофессиональным) компетенциям, необходимым для реализации всех обобщенных трудовых функций; требования к профессиональным компетенциям, необходимым для реализации задач, связанных с основными областями деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению образовательного процесса, и требования к специализированным компетенциям, которые могут определяться в зависимости от специфики образовательной организации, основного и дополнительного образования, наличия особых требований к уровню профессионализма и опыту работы психолога.

Эти заключения подтверждаются данными социологического исследования особенностей трудовой деятельности 6455, работающих в системе образования. Результаты исследования показали, что традиционные виды деятельности педагога-психолога : психологическая (психолого-педагогическая) диагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция и развитие, психологическое просвещение, психологическая профилактика , - являются, наиболее часто встречающимися (более 80% респондентов разного возраста, стажа профессиональной деятельности отметили эти виды деятельности). Мы полагаем, что эти виды деятельности и соответствующие им трудовые функции должны быть включены в содержание аттестации психологов как инвариантные, обязательные для оценки деятельности психолога, работающего в системе образования.

Такие виды деятельности как психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ и психологическая экспертиза образовательной среды часто встречаются в деятельности психологов- практически каждый второй респондент

сообщил об их использовании . Однако, эти виды деятельности отвечают по содержанию скорее деятельности педагогической, чем психологической, и, вероятно, могут использоваться в процедурах аттестации психологов образования при условии дополнительной подготовки, для решения специфических задач образовательного учреждения и т.д. Однако рассматривать их в качестве обязательных при аттестации не релевантно содержанию деятельности.

Такие виды деятельности как психологическая коррекция поведения детей с ОВЗ, психологическое просвещение детей с ОВЗ, психологическое консультирование детей с ОВЗ, психопрофилактика детей с ОВЗ, психодиагностика детей с ОВЗ встречаются реже остальных в деятельности педагога-психолога. Можно предположить, что в современных условиях, несмотря на то, что работа с детьми с ОВЗ признана приоритетным направлением в системе образования, эти виды деятельности являются наименее ресурсно обеспеченными у педагогов-психологов. Любопытно, что среди видов деятельности, обеспечивающих работу детей с ОВЗ, психодиагностика встречается реже всего. Однако, психодиагностика, как правило, предваряет и коррекционно-развивающую работу, и консультирование, поэтому справедливо было бы ожидать, что этот вид деятельности встречался бы чаще остальных. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной подготовленности педагогов-психологов к аттестации по этим видам деятельности. Поэтому включение их в аттестацию педагогов психологов возможно на вариативной основе.

Разработанная критериальная система формализованной оценки профессиональных компетенций и уровня квалификации педагогов-психологов, соответствующей профессиональному стандарту педагога-психолога, включает в себя 12 критериев (из них 10-обязательных) и 3 показателя (Таблица в Приложении)по каждому критерию.

Для обеспечения гибкой дифференцированной системы оценок, позволяющей учитывать специфику образовательной организации, реализуемых образовательных программ и контингента детей и обучающихся критерии сформированы в два блока.

Блок А содержит критерии, соответствующие результативности выполнения трудовых функций, отражающих основные виды профилактической работы (психологическая диагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция, психологическое просвещение) в образовательных организациях общего и дополнительного образования, а также этическое и нормативно-правовое обеспечение деятельности педагога-психолога.

Блок Б включает в себя критерии, соответствующие результативности выполнения трудовых функций, обеспечивающих психолого-профилактическую работу с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. В данный блок также входят критерии, отражающие экспертную и методическую работу педагога-психолога, которая может проводиться по запросу образовательной организации.

Критерии блока А являются обязательными для аттестации педагогов-психологов, работающих в образовательных организациях дошкольного, общего, профессионального и дополнительного образования. Для аттестации педагогов-психологов образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, обязательными для аттестации являются критерии блока Б, отражающие результативность психологической диагностики, консультирования, психологической коррекции, психологического просвещения в работе с детьми и обучающимися с ОВЗ, испытывающими трудности в освоении основных

общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, их родителями и педагогами.

Критерии, отражающие психолого-педагогическое и методическое сопровождение образовательных программ, психологическое обеспечение безопасности образовательной среды, являются вариативными для всех педагогов-психологов, и могут быть выбраны для аттестации в случае, если аттестуемый педагог-психолог реализует экспертную и методическую деятельность.

Критериальная система включает в себя 12 критериев, из них 6 относятся к блоку А и 6 – к блоку Б. Каждый критерий оценивается по 3 содержательным показателям, соответствующим трудовым действиям и умениям, обеспечивающим трудовую функцию. Показатели различаются в зависимости от уровня аттестации (аттестация на соответствие должности, первая квалификационная категория, высшая квалификационная категория).

Педагог-психолог в зависимости от специфики образовательной организации аттестуется по 10 критериям, включающих в себя 6 обязательных критериев в соответствии с основными направлениями деятельности, и 4 вариативных (по выбору педагога-психолога) критерия, относящихся к работе с обучающимися с ОВЗ, а так же к реализации методической и экспертной деятельности. То есть, педагог-психолог, работающий в образовательных организациях дошкольного, общего, профессионального и дополнительного образования, аттестуется по 6 критериям блока А и 4 критериям по выбору из блока Б. Педагог-психолог, работающий в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, аттестуется по критериям 1-4 блока Б, критериям 5-6 блока А и минимум 4-м критериям по выбору (из критериев 1-4 блока А, 5-6 блока Б).

Основаниями для объективной оценки профессиональных компетенций педагогов-психологов являются предоставленные для аттестации материалы в виде аттестационного портфолио, которые оцениваются экспертной комиссией по предложенной системе критериев и показателей. Портфолио включает в себя анкету аттестуемого, планы работы, отчеты о проделанной работе за аттестационный период с предоставлением конкретных результатов, методические разработки, характеристики администрации ОО, отзывы субъектов образовательного процесса и т.п.

Основаниями для допуска к процедуре аттестации выступают такие показатели, как базовое и дополнительное образование, стаж работы по специальности, сведения о результатах предыдущих аттестаций и подтвержденных ранее категориях, сведения о повышении квалификации, правительственные, отраслевые награды, грамоты, благодарственные письма муниципального, регионального (федерального) уровней, победы в конкурсах профессионального мастерства.

Содержание аттестационного портфолио дифференцируется в зависимости от уровня профессиональной квалификации, на подтверждение которого претендует педагог-психолог.

На основе анализа профессионального стандарта педагогов- психологов, данных социологического исследования, разработанной критериальной системы разработаны методические рекомендации по проведению аттестации педагогов-психологов. Методические рекомендации включают в себя описание целей и задач аттестации педагогов-психологов; описание механизмов реализации процесса аттестации педагогов-психологов и взаимодействия всех участников данного процесса; описание критериев и показателей, используемых для объективной комплексной оценки профессиональных компетенций и уровня квалификации педагогов-психологов; методы и инструментарий, используемые для оценки по каждому критерию и показателю; алгоритмы сбора,

обработки, анализа и интерпретации данных, полученных в процессе аттестации педагогов-психологов; типовые оценочные формы для использования в процедуре аттестации педагогов-психологов.

На наш взгляд, дальнейшая разработка и внедрение системы аттестации педагогов-психологов предполагает решение перспективных задач, связанных с уточнением функционального состава деятельности педагога-психолога, совершенствованием механизмов аттестации, определение направлений развития психологической службы образования в целом.

Для этого необходимо:

- Утвердить единую концептуальную модель деятельности педагога-психолога в образовании. Наиболее релевантной моделью является профилактическая модель деятельности, в рамках которой деятельность педагога-психолога проектируется и реализуется на уровне первичной, вторичной и третичной профилактики. Интегральным показателем профессиональной квалификации педагога-психолога будет выступать конгруэтность содержания и методов психодиагностики, психологического консультирования, коррекционно-развивающей работы, психологического просвещения целям и задачам уровня профилактики, психологической проблемы, психологическому статусу ребенка и его социального окружения.
- Определить обязательный минимум трудовых функций, представленных в профессиональном стандарте педагога-психолога, для включения их в качестве основания для разработки критериальной системы оценки деятельности в процессе аттестации.
- Скорректировать содержание трудовых функций профессионального стандарта педагога-психолога: те функции, которые отвечают педагогической, но не психологической деятельности и на основе этого сформулировать требования к содержанию и видам деятельности педагога-психолога как деятельности психологической.
- Критериальная система формализованной оценки профессиональных компетенций и уровня квалификации педагогов-психологов и предложенный механизм аттестации педагогов-психологов должны пройти проверку соответствия как релевантному содержанию профессионального стандарта педагога-психолога, так и реальному уровню развития психологической службы образования.

Кроме того, необходимы :

- формулирование профессиональным сообществом (Российским психологическим обществом) требований к отрытым мероприятиям, проводимым аттестуемым педагогом-психологом, в соответствии с искомой аттестационной категорией;
- разработка требований к специалистам, имеющим право осуществлять экспертную деятельность; по нашему мнению, экспертом может быть только педагог-психолог высшей квалификационной категории, имеющий стаж работы в системе образования не менее 5 лет, прошедший повышение квалификации в области экспертной деятельности и являющийся членом профессиональной общественной организации;
- разработка программ повышения квалификации для экспертов, в рамках которой специалист сможет приобрести компетенции, необходимые для успешного осуществления экспертной деятельности;
- определение ОО, которые могут осуществлять повышение квалификации экспертов;
- разработка системы лицензирования экспертов (лицензии с ограниченным сроком действия); предполагается, что лицензирование экспертов должно осуществляться Российским психологическим обществом;

- разработка положения о деятельности аттестационных комиссий, направленной на оценку уровня квалификации педагога-психолога, которое будет соответствовать предложенной форме осуществлениях аттестации;
- определение организаций, на базе которых будут функционировать аттестационные комиссии;
- определение механизмов взаимодействия Российского психологического общества и организаций, на базе которых будут осуществлять деятельность аттестационные комиссии;
- стандартизация основных инструментов и программ работы психолога в ОО (по ТФ) и форм отчетности (в соответствии со спецификой ОО и ее контингента);
- развитие системы профессиональной поддержки педагогов-психологов, в том числе посредством развития программ повышения квалификации, включая электронные курсы повышения квалификации.

Последовательное решение указанных задач позволит усовершенствовать и реализовать в полном объеме систему аттестации педагогов-психологов.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Антопольская Т.А., Журавлева С.С. Психолого-педагогическое обеспечение социально-коммуникативного развития дошкольников 5
2. Баксанский О.Е. Психологическая парадигма образования в условиях конвергентного социоприродного взаимодействия: трансдисциплинарность 9
3. Батищева Е.Я Элективный мутизм или «Молчуны» поневоле 20
4. Батищева Е.Я Арт-терапия – исцеление творчеством 22
5. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Взаимосвязь подросткового буллинга и кибербуллинга 24
6. Гильманов С.А. Характеристики этических установок будущих педагогов-психологов 30
7. Гречишкина М.В. Психологическая компетентность педагога как составляющая его профессионально-педагогической деятельности. 34
8. Денисова Т. Н., Дудникова Л. В., Зубарева И. А., Гревцева Н. Н., Попова О. М., Карпенкова Н. В., Коррекционно-развивающая работа с воспитанниками ГБОУ «Новооскольская специальная общеобразовательная школа-интернат» по внедрению современных педагогических и информационных технологий в процессе реализации системно-деятельностного подхода 38
9. Законова А. В. Формирование и развитие коммуникативных навыков у подростков, как актуальное направление психолого-педагогического сопровождения обучающихся 8-х классов. 42
10 Киреева Е.А. Психологическая поддержка конструктивного самоутверждения подростков 45
11 Конончук О.Ю. Использование игровых технологий в коррекции социально-личностной сферы детей дошкольного возраста 50
12 Коротеева М.А. Психолого-педагогическое сопровождение в профориентации обучающихся младшего школьного возраста. 54
13 Крапивина В.Ф. Организация работы служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей 57
14 Кулькова Ж.Г. Просто поговорите со мной (опыт работы с подростком, совершившим попытку суицида) 61
15 Метелькова Е.И., О траектории развития образования в эпоху цифровой экономики 65
16 Мурашкова Г. А. Психолого – педагогические аспекты готовности учителя к ФГОС 67
17 Пачина Н.Н., Кузовлева Н.В. Методика выявления готовности использования электронных систем обнаружения заимствований в обнаружении плагиата в учебных и научных работах субъектами образовательного процесса. 71
18 Петренко В.Ф., Митина О.В., Коростина М.А. Измерение самооценки с помощью методики «сказочный семантический дифференциал» у детей младшего школьного возраста 75
19 Рогова И.А. Организация доступного качественного образования для детей с особыми образовательными потребностями 79
20 Садриева С.В. Мульттерапия, как средство коррекционно-развивающей деятельности педагога-психолога 83
21 Серпик С.В. Подготовка семей к приему детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей на воспитание в семьи в условиях Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи 87
22 Скворцова М.Н. Работа с подростками группы риска с помощью технологии Мозартикотерапия 91
23 Сысоева Л.В., Петренко Т.В. Тренинговая работа как эффективный инструмент решения сепарационных проблем в студенческом возрасте 95
24 Цветкова Л.А., Волкова Е.Н.К вопросу об аттестации педагогов-психологов на современном этапе развития психологической службы образования 101