МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ЦЕНТР ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ВСЕРОССИЙСКИЙ ФОРУМ

«ОБУЧЕНИЕ. ВОСПИТАНИЕ. РАЗВИТИЕ – 2012»

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПАРТНЕР



ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПАРТНЕРЫ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

«ВЕСТНИК ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

ЖУРНАЛ «ШКОЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ»

РОССИЙСКИЙ ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОРТАЛ WWW.ROSPSY.RU

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОРТАЛ - WWW.CHILDPSY.RU

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ЦЕНТР "МЦФЭР РЕСУРСЫ ОБРАЗОВАНИЯ"

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ПРОЕКТ "ГЛОБОСФЕРА"

Сборник материалов

Профориентационная диагностика в младшем школьном возрасте.

Сегодня мы можем наблюдать достаточно обширную гамму вариантов профориентационного диагностического инструментария для подросткового и юношеского возраста, причем объемы достигают такого масштаба, что, ориентироваться в них достаточно сложно (Исмагилова, 2003). Что неудивительно, ведь первый пик активности профессионального самоопределения относится по времени приблизительного окончания школы, когда старшеклассник находится в вынужденной ситуации выбора будущего места учебы или работы. При этом отметим существующий дефицит современных инструментов, а те варианты, которые есть, как правило, 30-40 летней давности («ДДО», «Карта интересов», тест «Холланда» и т.д.). Вместе с тем мы видим практически полное отсутствие профориентационного диагностического инструментария для младшего школьного возраста. Возникает вопрос: а есть ли необходимость в таком диагностическом инструменте? Попробуем разобраться, какие характерологические черты приобретает развитие ребенка в этом возрасте.

С точки зрения Д.Б. Эльконина в этом периоде развития ведущей становится учебная деятельность. В процессе учебной деятельности ребенок осваивает знания, выработанные человечеством, но никак их не меняет, а сам является объектом изменения. Еще одно приобретение возраста – возможность регулировать свою деятельность согласно выработанной в культуре системе правил и норм (Эльконин, 1989). По теории Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка это стадия конкретных операций, т.е. системы действий выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные. По мнению Э. Эриксона в этом возрасте у детей обостряется интерес к тому, как вещи устроены, при благоприятном развитии у ребенка развивается чувство компетентности, творчество, при неблагоприятном развитии развивается чувство собственной неполноценности. Для благоприятного развития необходимо поощрять всевозможные интересующие ребенка занятия: готовить, мастерить, рукодельничать и т.д.; в противном случае это может привести к неблагоприятному сценарию. Кроме того, в этом возрасте развивается способность к организационным и регламентированным играм (Эриксон, 1996). А игра, согласно С.Л. Рубинштейну, теснейшим образом связана с трудом. В игре впервые формируется и проявляется потребность воздействовать на мир, что является центральным и основным значением игры, поскольку труд по Рубинштейну – это основной вид деятельности человека и является основной его потребностью, через которую он воздействует на мир (Рубинштейн, 1989).

Это позволяет нам сделать вывод, что, во-первых, необходимо развитие интеллектуальной базы, без которой невозможно достижение высшей (по Пиаже) интеллектуальной стадии, стадии формальных операций, т.е. формальной логики, гипотекодидуктивного мышления; во-вторых, для развития чувства компетентности ребенка (по Эриксону) ему необходимо какое-то дело, в котором он чувствует себя умело и уверенно, это дело не обязательно связано со школой, но важно для дальнейшего свободного и творческого развития личности.

На наш взгляд, для успешного развития благотворное влияние на ребенка могут оказать внеучебные дополнительные занятия (кружки, спортивные секции, музыкальные школы, театральные студии). Мы считаем, что дополнительные внеучебные занятия создают информационно-смысловую базу у ребенка и ему будет проще сделать осознанный и адекватный (своим интересам способностям) профориентационный выбор в дальнейшем, когда для этого наступает время. Кроме того, на дополнительных занятиях осуществляется трудовая проба, которую Фукуяма считал одним из важнейших факторов ориентировки в мире профессий. Мы понимаем, что интересы ребенка в данном возрасте характеризуются непостоянством и противоречивостью, но именно в этом возрасте формируется способность ребенка (субъекта) рассматривать самого себя как объекта развития. Эти мысли навели нас на идею создания диагностического инструмента, который с одной стороны мог бы выявить актуальный уровень сформированности логических операций, с другой мог бы выявить интересы ребенка и активизировать адекватное распознавание ребенком своих стремлений и интересов. Понимая профессиональное самоопределение как процесс активного и осознанного нахождения смыслов выбираемой профессиональной деятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации, такой диагностический инструмент отнесем к профориентационной области, так как он позволяет наметить стратегии развития потенциального субъекта труда.

Разрабатываемая нами методика состоит из двух основных блоков: блок выявления интересов и блок выявления способностей, и носит названия «Профстарт». Далее мы осветим ключевые особенности разработки такой методики и результаты ее апробации.

Диагностика способностей младших школьников.

Изучение способностей ребенка в рамках профориентации – традиция не новая. Длительное время профориентация строилась только на способностях человека, многие тесты способностей изначально создавались именно для решения профориентационных задач.

В рамках профориентационного теста для младших школьников имеет смысл сделать акцент не на диагностике конкретных навыков или уровне освоения школьной программы, а на изучении способностей ребенка, которые позволят ему в дальнейшем легче справляться со школьным материалом и будут способствовать развитию других навыков и умений. Младший школьный возраст — это период, когда наглядно-образное мышление преобладает над словесно-логическим, которое еще находится в стадии формирования (Акимова М.К., Козлова В.Т., 2006). Поэтому полноценная диагностика способностей обязательно должна включать разные типы заданий: и вербальные, направленные на диагностику словесно-логического мышления, и невербальные, направленные на диагностику наглядно-образного мышления.

Рассматривая идею создания блока способностей, мы опирались на опыт использования «Теста умственного развития младших школьников» ТУРМШ (Арсланьян, 1997). ТУРМШ направлен на оценку особенностей умственного развития школьников 2-4 классов, при этом акцент в методике делается не только на оценку уровня усвоения школьного материала, но и на диагностику степени овладения школьником разными логикофункциональными связями.

Разрабатывая задания блока способностей теста «Профстарт», мы исходили из того, что данный тест должен оценивать уровень развития именно логических способностей, при этом диагностика уровня овладения логическими операциями должна также проводиться на разном материале (числа, слова, рисунки и схемы).

Структура блока «Способности».

Состоит из 3 шкал (субтестов): «Математическая логика», «Вербальная логика» и «Невербальная логика». Среди заданий по каждой шкале обязательно присутствуют задания на обобщение материала, классификацию и поиск аналогий. Заданий обладают разным уровнем сложности: задания по трудности рассчитаны на учеников 2, 3 и 4 класса. Время выполнения каждого задания и блока в целом ограничено.

Первоначальный вариант теста содержал следующее количество заданий:

- математическая логика: 24 задания
- вербальная логика: 18 заданий
- невербальная логика: 20 заданий

Апробация

Школьники проходили тестирование в компьютерных классах в присутствии специа-

листа, заполняя методику в он-лайн форме. Каждый ребенок самостоятельно работал за своим компьютером. Задания предъявлялись в случайном порядке, что исключало возможность «списать у соседа». На выполнение каждого задания давалась 1 минута. Однако время на выполнение всего теста (62 задания) было ограничено 42 минутами. Если ребенок не успевал в отведенное время выполнить задание, то компьютер засчитывал его как неправильно выполненное и переходил к следующему заданию.

В апробации приняло участие 49 человек, из них 25 мальчиков и 24 девочки, 2 класс -14 школьников; 3 класс -20 школьников; 4 класс -15 школьников. Сами задания хорошо понимались школьниками и вопросов не вызывали.

Проведенное исследование показало, что есть задания очень легкие для всех: практически все 100 процентов школьников справились с такими заданиями (96-98% школьников). Эти задания в дальнейшем исключались из анализа.

Первоначальные показатели Альфа-Кронбаха для выделенных шкал находились на уровне 0.5-0.7 баллов (математическая логика -0.76; вербальная логика -0.62; невербальная логика -0.57). Уже эти показатели можно считать приемлемыми для интеллектуального теста, однако мы провели дополнительно оценку корреляций каждого задания со шкалами теста, в результате чего выявили вопросы, которые плохо коррелируют со своей шкалой. Такие вопросы также были удалены из окончательной версии.

После проведенной предварительной апробации окончательная версия данного блока включает 40 вопросов (12 заданий по математической логике и по 14 заданий на вербальную и невербальную логику). При отборе заданий также учитывалось требование, в соответствии с которым каждый субтест должен включать задания на обобщение, классификацию и поиск аналогий. Результаты по окончательной версии теста представлены в таблице 1.

Таблица 1. Описание результатов апробации

Название суб- теста (шкалы)	Количество вопросов	Среднее время выполнения всех заданий/ максимальное среднее время выполнения одного задания, сек	Среднее значение корреляции вопросов со шкалой	Показатель Альфа- Кронбаха
Математиче- ская логика	12	28 сек / 40 сек	0,41	0,78
Вербальная логика	14	18 сек / 24 сек	0,29	0,65
Невербальная логика	14	18 сек / 23 сек	0,27	0,64

Также можно увидеть соотношение заданий по типу логических операций, а также по средним показателям трудности. Все отобранные задания обладают приемлемыми показателями по дифференцирующей способности (значения больше 0,3).

Таким образом, показатели Альфа-Кронбаха в итоговой версии выросли по сравнению с исходной версией, также выросли и значения коэффициентов корреляции. В итоговой версии необходимо изменение и временных рамок, которые устанавливаются для каждого задания. Необходимо также дополнительное тестирование по итоговой версии блока «Способности» с целью уточнения норм для разных возрастных групп.

Диагностика интересов школьников младших классов

Выявлять интересы детей к тем или иным видам деятельности можно с младшего школьного возраста. При этом необходимо иметь в виду, что в младшем возрасте обнаруживается лишь широкие области деятельности, к которым у ребенка проявляется сравнительно повышенный интерес. С возрастом интересы ребенка становятся более конкретны-

ми, а его способности проявляются четче.

Показателем подготовленности к профессиональному самоопределению учащегося является выраженность профессиональных интересов. Устойчивые профессиональные интересы, которые проявляются в течение ряда лет, являются важным критерием успешности будущего профессионального выбора (Е.А. Климов, 1996). В современной школе выявление структуры интересов и склонностей учащихся является одним из ключевых видов профориентационной работы, хотя данная работа проводится в основном с детьми средней и старшей ступени обучения, а для младшей ступени характерны лишь разовые мероприятия (И.А.Белова, 2000).

Внутри каждого возраста дети очень сильно отличаются друг от друга по интересам. Различия проявляются в направленности, широте, содержательности, устойчивости интересов. Некоторые дети с самого начала учебных занятий выказывают устойчивый интерес к определенному предмету. У других детей интересы имеют весьма не определенный характер. У некоторых детей вообще нет ярко выраженных интересов (Дубровина И.В., 1999).

Таким образом, создание методики диагностики профессиональных интересов детей является важной задачей в практике профориентации. Такая методика должна учитывать только формирующийся характер интересов ребенка, быть доступной и понятной, проводиться в игровой форме, не только оценивая, но и вовлекая ребенка в работу.

Методики диагностики интересов

В западной и отечественной практике были разработаны ряд методик, позволяющие выявлять и измерять профессиональные интересы людей. Среди зарубежных методик диагностики интересов можно выделить следующие: "Опросник интересов Стронга – Кемпбелла" (Strong Vocational Interest Blank), "Опросник интересов Г. Кьюдера" (Kuder Preference Record), "Тест профессиональных интересов М. Ирле", "Опросник Дж. Голланда" и т.п. Среди отечественных разработок также существует ряд известных и применяемых методик диагностики. В частности, "Дифференциально-диагностический опросник" (ДДО) Е.А. Климова, "Карта интересов" А.Е. Голомштока, "Активизирующие опросники профессионального самоопределения" Н.С. Пряжникова.

Таким образом, существует достаточно большое количество методик, позволяющее проводить диагностику профессиональных интересов человека. Однако практически все рассмотренные нами инструменты имеют ряд существенных недостатков, которые в массе своей заключаются в слабой адаптированности относительно младшего школьного возраста (низкая валидность стимульного материала и методики проведения, не репрезентативность и т.п.), либо они вообще не предназначены для данного возраста

Разработка методики

При разработке методики диагностики профессиональных интересов учащихся младших классов мы постарались учесть описанные выше теоретические и практические наработки. В частности, было важно разработать методику, которая могла бы проводиться в игровой форме, могла заинтересовывать детей в процессе прохождения, учитывать структуру интересов как только формирующихся «образований». При этом она должны была бы быть достаточно валидна по формату стимульного материала, понятна для детей данного возраста.

В качестве теоретической концепции была взята классификация Климова по типам деятельности (Е.А. Климов, 1996). Однако, помимо стандартных 5 типов («человек», «техника», «природа», «знак» и «художественный образ»), нами был добавлен еще один тип - «спорт». Данное добавление было сделано из практических соображений, ведь младший школьный возраст является основным для начала спортивной карьеры по некоторым видам спорта, поэтому выявление устойчивых интересов к спорту на этом этапе является важной практической задачей профориентации.

В качестве стимульного материала были разработаны специальные карточки, которые позволили визуализировать профессии по типам труда (см. рисунок 1). В разработке

5

карточек участвовали профессиональные психологи - профориентаторы и художник. В результаты был создан набор карточек из 8 штук на каждый из 6 типов профессий (48 карточек).

Рисунок 1. Образец карточки «техника»



Была разработана специальная процедура проведения диагностики. Все карточки были разделены на 8 серий, в каждой серии участвовало по одной карточке из каждого типа труда. Перед началом каждой серии карточки раскладывались перед ребенком в произвольном порядке, и он получал следующую инструкцию: «опиши, чем занимаются люди на каждой из картинок». Данная процедура позволяла вовлечь ребенка в процесс выбора и заодно определить правильность понимания изображения на карточке (в случае неправильного толкования ребенку разъяснялось содержание карточки). После завершения беседы ребенок получал следующую инструкцию: «теперь выбери карточку, на которой изображена работа, которая тебя привлекает больше всего». После выбора карточка откладывалась в сторону, и процедура повторялась до тех пор, пока ребенок не отбирал по степени интереса все 6 карточек серии. После этого наступала очередь следующей серии. Все выборы ребенка фиксировались на специальном бланке. Ведущими признавались интересы из тех типов деятельности, карточки которых выбирались в первую очередь в большинстве серий методики.

Результаты апробации

Апробация методики проводилась на учащихся 2-3 классов обычных школ, всего в апробации приняло участие 26 школьников (11 девочек и 15 мальчиков). Методика проводилась по описанной выше процедуре, в процессе проведения специалистами не было отмечено существенных сложностей у детей в восприятии стимульного материала или прохождении процедуры диагностики. Они хорошо понимали цели и задачи работы, активно включались в процесс и проходили диагностику без признаков усталости за 10-15 минут. Результаты последующего статистического анализа показали, что методика обладает приемлемыми психометрическими характеристиками. Были проанализированы показатели надежности-согласованности шкал, частотности выбора и внутренней корреляции с общим баллом.

Надежность	Альфа-	Надежность	Частот-	Корреляция	Кол-во
	Кронбаха*	методом рас-	ность**	с общим	вопросов
		щепления*		баллом***	(карточек)
природа	0,55	0,62	2,8	0,46	8
техника	0,85	0,90	4,1	0,71	8
человек	0,49	0,61	4,1	0,40	8
знак	0,72	0,82	3,3	0,59	8
творчество	0,61	0,72	3,8	0,52	8
спорт	0,44	0,55	2,8	0,47	8

- * Надежность-согласованность (коэффициент Альфа-Кронбаха или Split-half) для личностных опросников допустимый показатель не менее 0,7 (при минимальном количестве вопросов от 10 штук)
- ** Ранг выбора. Чем выше частотность, тем реже выбираются карточки из шкалы в начале серии, и тем ближе к концу серии. Средняя желательная частота выбора = 3 (из 6 выборов в серии).
- *** Минимально допустимый коэффициент корреляции Спирмена для выборки в 26 человек = 0.39 (p<0.05)

По интегральным показателям наиболее психометрически приемлемыми оказали карточки по шкалам интересов к технике, знаку и творчеству, наименее – к человеку и спорту. При этом интересно отметить, что в целом дети чаще отдают приоритет карточкам с изображением профессий из сфер природы и спорта, наименьшее – из сфер техники и работы с людьми. В дальнейшем эти искажения можно исправить с помощью статистических норм. В итоге из первоначального набора карточек по интегральным показателям интегральной непригодности были исключены 4 карточки из 48 (около 8%)

Заключение

По итогам проведенных апробаций был показан диагностический потенциал каждого из разрабатываемых блоков, как блока способностей, там и блока интересов. Комплексная диагностика интересов и способностей может использоваться для измерения структуры только формирующихся профессиональных интересов и наклонностей учащихся, и использоваться в учебной и внеучебной деятельности. В дальнейшем мы планируем проведение апробаций на более масштабных выборках, доработку инструментов, в том числе и расширение их арсенала.

Литература

Акимова М.К., Козлова В.Т. Диагностика умственного развития детей. СПб: Питер, 2006

Анастази А. Психологическое тестирование. Т. 1. М., 1982.

Арсланьян В.П. Диагностика соотношения вербального и невербального компонентов в умственном развитии младших школьников. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва., 1996

Арсланьян В.П. Методическое руководство "Тест умственного развития младшего школьника". Москва: ПИРАО., 1997

Белова, И.А. О проблемах профориентационной работы в школе [Текст] / И.А.Белова // Социологические исследования. — 2000. - №5

Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М., 1999.

Исмагилова Ф.С. Основы профессионального консультирования. М., 2003

Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А.Климов. – Ростов-на-Дону, 1996.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1994

Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара, 1998.

Пряжников Н.С. Активизирующие опросники профессионального и личностного самоопределения. Методическое пособие 2. Комплект из четырех методических пособий. М. – Воронеж, 1997.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т II, М., 1989

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989

Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб., 1996

Атясова Е.В., Муниципальное бюджетное образовательное учреждение Многопрофильная гимназия № 4 «Ступени», г. Пенза

Изучение возможностей коррекционно-развивающей работы средствами выразительного искусства в формировании внутренней позиции школьника

В настоящее время подготовке детей к школе уделяется достаточно большое внимание, как со стороны родителей, так и со стороны педагогических работников дошкольных учреждений.

Принято выделять следующие компоненты школьной зрелости (психологической готовности к школе): личностный, интеллектуальный и физический.

Подготовка детей к школьному обучению в настоящее время сводится, в большей степени, к формированию интеллектуального компонента школьной зрелости.

Диагностика же детей идущих в школу, показывает достаточно высокий уровень развития познавательных процессов, наряду с низким уровнем мотивации к школьному обучению и несформированностью внутренней позиции школьника. Дети, обладающие высоким уровнем интеллектуального развития, умеющие читать и писать, довольно часто сталкиваются с проблемами в обучении.

Личностная готовность включает в себя мотивацию к обучению, произвольность поведения, сформированность адекватной самооценки и сформированность внутренней позиции школьника.

Мотивация к обучению в школе определяется наличием у детей желания учиться. Некоторые специалисты, родители детей считают, что если их дети хотят в школу, то мотивационная готовность у них сформирована. Но это не совсем так. Желание пойти в школу и желание учиться существенно отличаются друг от друга.

Ребенок может хотеть идти в школу, потому что ему по каким-либо причинам не нравится ходить в детский сад (конфликты со сверстниками, воспитателями и т.д.). Желание ребенка идти в школу может быть связано с тем, что все его сверстники пойдут туда либо с тем, что родители сказали, что в этой гимназии учиться престижно. Некоторые дети хотят в школу, потому что им купят новый ранец, новые карандаши, ручки, пенал, новую одежду. Все новое, как правило, привлекает детей. А в школе практически все - и классы, и учительница, и систематические занятия - являются новыми.

Но, как правило, это еще не значит, что дети осознали важность учебы и готовы прилежно трудиться. Просто они поняли, что статусное место школьника гораздо важнее и почетнее, чем дошкольника, который ходит в детский сад или сидит дома с мамой. В 6 лет дети уже достаточно хорошо понимают, что родители могут отказать им в покупке куклы или машинки, но не могут не купить ручку или тетрадки, так как покупка, например «Винкс» диктуется только их добрым отношением к ребенку, а ранца или учебника — обязанностью перед ним.

Точно также дети видят, что родители могут прервать их самую интересную игру, но не мешают старшим сестрам или братьям, когда те засиживаются за уроками. Некоторые дети стремятся получить новый социальный статус — статус школьника, так как хотят быть взрослыми, иметь определенные права, а также закрепленные за ним обязанности — например, рано вставать, готовить уроки (которые и обеспечивают ему новое статусное место и привилегии в семье). Дети, как правило, еще полностью не осознают, что для того, что бы приготовить урок им придется пожертвовать, например, игрой или прогулкой, но в принципе они знают и принимают тот факт, что уроки делать нужно. Именно это стремление стать школьником, выполнять правила поведения школьника и иметь его права и обязанности и составляют «внутреннюю позицию школьника», которая является основой готовности к

школе.

Внутренняя позиция школьника, то есть стремление идти в школу и готовность соблюдать школьные обязанности и правила является главной составляющей, основой психологической готовности к школе, основой того, что в новой социальной обстановке ребенок будет чувствовать себя комфортно. Без такой готовности, как бы хорошо ребенок не умел читать и писать, он не сможет хорошо учиться, так как школьная обстановка, правила поведения будут ему в тягость, он будет стараться выйти любой ценой из этой неприятной ситуации. Это может быть отвлечение, уход в свои мечты и фантазии, это может быть стремление скорее поиграть на переменках либо негативное отношение к одноклассникам или учительнице. Так или иначе, такое состояние будет мешать ребенку учиться, как бы хорошо его не готовили к занятиям дома. Следовательно, личностно-мотивационная готовность имеет не меньшее значение, чем интеллектуальная.

Таким образом, психологическая готовность к школьному обучению – целостное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития личностномотивационной, интеллектуальной сфер и сферы производительности. Отставание в развитии одного из компонентов психологической готовности влечет за собой отставание развития других, что определяет своеобразные варианты перехода от дошкольного детства к младшему школьному возрасту.

Поэтому немаловажным является исследование не только интеллектуальной, но и личностной составляющей готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста и разработка соответствующих программ по профилактике школьной дезадаптации.

Исходя из этого, была выбрана тема исследования: изучение возможностей коррекционно-развивающей работы средствами выразительного искусства в формировании внутренней позиции школьника.

Целью исследования является изучение личностной (мотивация, внутренняя позиция) и интеллектуальной (общий кругозор, познавательные процессы) составляющих готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: личностная готовность к школьному обучению.

Предмет исследования: динамика школьной мотивации у старших дошкольников в процессе коррекционно-развивающей работы

Гипотеза: высокий уровень интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста не всегда совпадает с личностной готовностью ребенка к школе. Коррекционноразвивающая работа с использованием средств выразительного искусства способствует эффективному формированию школьной мотивации у старших дошкольников.

Задачи исследования:

- 1. Изучение и анализ отечественной литературы по соответствующей проблематике.
- 2. Проведения диагностического исследования уровня развития познавательных процессов, мотивации и внутренней позиции школьника.
 - 3. Разработка программы психологической подготовки к школе.

В исследовании использовались следующие методы:

- 1. Метод тестов:
- -экспресс-диагностика в детском саду Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко. Данная методика позволяет определить уровень развития познавательных процессов (память, внимание, мышление, восприятие) у детей дошкольного возраста. Экспресс-диагностика рекомендована в рамках реализуемой в данном дошкольном учреждении программы под редакцией М.А.Васильевой и представляет собой набор субтестов.
- -тест-опросник на определение сформированности «внутренней позиции школьника». Данный тест позволяет определить мотивацию к школьному обучению, выявить уровень сформированности внутренней позиции школьника. Ребенку предлагается ответить на ряд вопросов, касающихся игровой и учебной деятельности.
 - 2.Методы математической статистики: критерий ϕ^* угловое преобразование Φ ише-

ра. Позволяет оценить значимости полученных результатов и проверить достоверность выдвигаемой нами гипотезы.

Для проведения исследования были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. В экспериментальную вошли дети, посещающие подготовительную группу Филиала муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 5 г. Пензы в количестве 20 человек в возрасте 6 лет. В контрольную - дети, посещающие развивающие занятия в Негосударственном образовательном учреждении дополнительного образования детей «Академия Мегаполис» г. Пенза в количестве 20 человек в возрасте 6 лет.

Исследование проводилось в несколько этапов:

- I. Анализ существующих программ, конструирование схемы эмпирического исследования, подбор адекватных целям исследования методов исследования.
- II. Проведение диагностики, обработка и сравнительный анализ экспериментальных данных.
- III. Разработка и реализация программы, направленной на профилактику школьной дезадаптации с использованием средств выразительного искусства (арт-, сказка, кукла).
- IV. Проведение итоговой диагностики и анализ эффективности программы психологической подготовки к школе.
- I. На первом этапе был проведен анализ уже существующих программ по подготовке к школе. Проанализировав реализуемые программы, а также работу педагоговпсихологов дошкольных образовательных учреждения, мы пришли к выводу, что психологическая подготовка к школе в большинстве детских садов начинается, как правило, только в подготовительной группе и ведется по следующим направлением:
- диагностическое, заключающиеся в обследовании ребенка и выявлении уровень развития познавательных процессов (память, внимание, мышление, воображение, восприятие) и мелкой моторики;
- развивающее, в рамках которого проводятся занятия, направленные на развитие познавательных процессов, мелкой моторики, эмоционально-волевой, нравственной и коммуникативной сфер.
- II. На втором этапе в начале учебного года была проведена экспресс-диагностика интеллектуальной сферы.

Более чем у половины детей (58% экспериментальной и 55% контрольной групп) наблюдался средний уровень развития познавательных процессов (памяти, внимания, мышления, внимания и воображения), у остальных дошкольников - высокий, что соответствует возрастной норме. Необходимо отметить, что в обеих группах отсутствовали дети с низким уровнем развития познавательных процессов.

Наибольшие затруднения для обследуемых детей вызвали задания на слуховую память («10 слов»), образно-логическое мышление («Исключение лишнего»), мышление и речь («Последовательные картинки»), восприятие («На что это похоже?») и словесно-логическое мышление («Закончи предложение»).

Таким образом, среди представителей обеих групп присутствовали дети с тенденцией к слабому уровню развития зрительно-моторной координации, кратковременной речевой и зрительной памяти, интуитивному речевого и визуального анализа.

Что касается мотивации и внутренней позиции школьника, результаты следующие.

Школьная мотивация сформирована всего у 35% дошкольников экспериментальной и 30% контрольной групп. Они любят, когда им читают книги, часто просят об этом взрослых, некоторые из них читают сами. На вопрос «Ты хочешь еще на год остаться в детском саду?» они ответили: «Нет, не хочу, хочу ходить в школу». Им нравятся занятия, на которых учат писать буквы и читать. В ирге в «Школу» эти дети выбирали роль ученика, потому что «еще много не знают», «хотят учиться», «учителем может быть тот, кто все знает, только взрослый». Они хотят идти в школу. Можно предположить, что у этих детей сформирована внутренняя позиция школьника.

У остальных (65% экспериментальной и 70% контрольной групп) мотивация к школьному обучению и внутренняя позиция школьника сформирована не достаточно. Им не хочется либо не очень хочется идти в школу, школьным принадлежностям они относятся равнодушно. Эти дети, как правило, редко просят, чтобы им почитали книги. На вопрос «Чем тебе больше всего нравиться заниматься в детском саду?» они ответили: «играть», «гулять», «музыкальные занятия». В игре в «Школу» они предпочли быть учителем, так как «не надо читать и писать». На вопрос «В игре в школу у нас будет длиннее - урок или перемена?» они ответили: перемена, потому что «можно бегать и играть».

Анализ результатов показал, что более чем у половины детей обеих групп мотивация к школьному обучению и внутренняя позиция школьника сформированы не достаточно.

Таким образом, высокий уровень интеллектуального развития не всегда совпадает с личностной готовностью ребенка к школе. У детей, обладающих достаточно высоким уровнем развития познавательных процессов, умеющих читать и писать, может быть недостаточно сформирована внутренняя позиция школьника, преобладать игровая мотивация, что может привести к определенным трудностям в школьном обучении.

III. На третьем этапе нами была разработана программа психологической подготовки к школе «Я первоклассник», целью которой является формирование внутренней позиции школьника как основы успешной адаптации к условиям образовательного учреждения и мотивации к учебной деятельности.

Программа состоит из пяти этапов, первый и последний являются диагностическими, остальные – тематические:

- 1.Вводный.
- 2. Формирование представлений о школе и школьных правилах
- 3. Формирование отношения к школьным принадлежностям
- 4. Формирование отношения к урокам, знаниям
- 5.Заключительный

Структура каждого занятия согласуется с составом и возможностями участников группы

Программа «Я первоклассник» является личностно-ориентированной и направлена на формирование вышеназванных компонентов школьной зрелости; формирование личностной позиции будущего школьника; раскрытие и развитие индивидуальнопсихологических особенностей и способностей каждого ребенка.

Основными задачами программы были:

- снижение уровня тревоги, связанной с поступлением в школу;
- профилактика дезадаптации старших дошкольников к образовательным
- учреждениям;
- формирование положительного отношения к школе;
- формирование представлений о школьных правилах;
- формирование отношения к вещам и школьным принадлежностям;
- формирование отношения к урокам, знаниям;
- развитие метафорического мышления, творческих и креативных способностей.
- развитие наблюдательности, слухового и зрительного восприятия, зрительномоторной координации;
- развитие познавательных процессов (речи, памяти, внимания, творческого воображения);
 - формирование навыков совместной деятельности.

Комплексные занятия по программе «Я первоклассник» проводились с детьми подготовительной группы детского сада (экспериментальная группа) 1 раз в неделю и чередовались с занятиями по развитию интеллектуальной сферы. Продолжительность занятия составляла 30 минут, количество детей в подгруппе — 6-8 человек.

С детьми контрольной группы проводились занятия по подготовке к школе, направленные на развитие познавательных процессов и общего кругозора.

11

Основными методами работы в рамках занятий были: социально-психологический тренинг, игра (подвижная, развивающая), образная игра (имагинальное пространство (использование сказки и куклы)), продуктивная деятельность с использованием инструментов выразительного искусства (рисунок, лепка, аппликация, изготовление куклы).

Данные методы работы выбраны неслучайно. Дети дошкольного возраста с удовольствием слушают сказки. Форма метафоры, в которой созданы сказки, наиболее доступна для их восприятия.

В сказочной форме дети знакомятся со школьными принадлежностями, правилами поведения в школе. Проигрывание различных сказочных ситуаций с использованием кукол, которые дети делают сами, помогает сформировать соответствующее отношение будущих первоклассников к вещам, урокам, знаниям, учителям и одноклассникам, сформировать «внутреннюю позицию школьника».

Сопереживая сказочным героям, дети обращаются к своим чувствам. Будущим первоклассникам легче рефлексировать свои поступки, осознавать причины своих волнений через сказочные образы зверят-школьников, кукол. Типичное описание школьных атрибутов, класса, правил и др. позволит снизить у детей тревогу, связанную с поступлением в школу, сформировать позитивные модели поведения в реальной жизни.

Играя и общаясь с куклой, ребенок проявляет те эмоции, чувства, состояния, движения, которые в обычной жизни он по каким-либо причинам не может или не позволяет себе проявить.

IV. На четвертом этапе была проведена итоговая диагностика с помощью тех же методик.

В обеих группах наблюдается положительная динамика развития познавательных процессов.

В экспериментальной группе детей, имеющих сформированную школьную мотивацию, увеличилось на 28% (с 35% до 63%). В контрольной группе также наблюдается положительная динамика формирования школьной мотивации и внутренней позиции школьника, но менее значительная (на 10%: с 30% до 40%).

Анализ данных выявленных различий с помощью методов математической статистики подтвердил их достоверность (ϕ *эмп. = 2,03 при ϕ *кр = 1,64; p≤0,01).

Коррекционно-развивающая работа средствами выразительного искусства в формировании внутренней позиции школьника позволила получить следующие результаты:

Дети знают:

- правила поведения в школе, понимают необходимость их соблюдения;
- правила отношения к вещам, школьным принадлежностям;
- правила игры, умеют действовать в соответствии с ролью.

Дети умеют:

- адаптироваться и перевоплощаться в необычные роли;
- находить выход в сложных жизненных ситуациях;
- эмоционально поддерживать другого человека;
- расслабиться, снять эмоциональное напряжение;
- осознавать и выражать свои эмоции;
- метафорически мыслить;
- принимать решения в нестандартных ситуациях, брать ответственность на себя;
- справляться с негативными эмоциями, обладают навыками саморегуляции.

Дети имеют представление о:

- распорядке дня школьника;
- школьных правилах;
- толерантности;
- личных границах и об ответственности.

По отзывам большинства родителей (65%) адаптация к первому классу у детей проходила достаточно легко. Период адаптации составил 1,5-2 месяца. Они сами стремятся вы-

полнять домашнее задание, стараются работать на уроках, бережно относятся к школьным принадлежностям. Настроение у детей хорошее, в школу идут с желанием.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- 1. Среди существующих программ подготовки к школе нет интегрированных программ, ориентированных на личность.
- 2. Старший дошкольный возраст является сензитивным для развития познавательных процессов (памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения), а также креативности и творческого потенциала.
- 3. Наряду с интеллектуальной подготовкой к школе, большое внимание следует уделять развитию мотивации и формированию внутренней позиции школьника у детей старшего дошкольного возраста.
- 4. Эмоционально-психологический климат, формирующийся в ходе занятий, является методом коррекции и развития личности.
- 5. Программа может быть интересна педагогам и психологам дошкольных образовательных учреждений, руководителям кружков, детских развивающих центров, занимающихся подготовкой детей к школе.

Батырова Л.Х., МБУ ЦПМСС «Мир», г.Салават

Сотрудничество классного руководителя с семьей ученика

Эффективность воспитания ребенка сильно зависит от того, насколько тесно взаимодействуют школа и семья. Ведущую роль в организации сотрудничества школы и семьи играют классные руководители. Именно от их работы зависит то, насколько семьи понимают политику, проводимую школой по отношению к воспитанию, обучению детей, и участвуют в ее реализации. При этом семья должна рассматриваться как главный заказчик и союзник в воспитании детей, а объединение усилий родителей и педагог создаст благоприятные условия для развития ребенка.

Существует множество форм взаимосвязи классного руководителя и семьи: это и общение учителей и родителей в процессе выполнения последними педагогических поручений общественной работы в школе, педагогическая пропаганда среди родителей (родительские собрания, лекции, конференции, практикумы, открытые уроки и др.)

Психологи нашего Центра психолого-медико-социального сопровождения «Мир» при общении с учителями часто слышат вопрос: а как привлечь родителей? Как сделать, чтобы они взаимодействовали с классными руководителями? Потому что, как правило, активны родители успешных учеников, где в семье благоприятная атмосфера и родители владеют определенными педагогическими и психологическими знаниями. Поэтому актуально звучит вопрос: Как мотивировать родителей для взаимодействия со школой?

Наш Центр разработал семинар для учителей с аналогичной темой. Он дает возможность каждому учителю найти свой подход к родителям. Для этого важную роль играет групповое взаимодействие учителей во время семинара, обмен опытом и проигрывание ролей, как учителя, так и родителя.

Цель семинара - определить эффективные приемы и методы работы с родителями.

Очень часто на взаимодействие с родителями влияет активность учителя, т.е. зависит от его собственного желания сотрудничать. Поэтому семинар начинается с групповой игры, где часть участников играет роль родителей, а другая часть - учителей. Команда отвечает на свой вопрос: Что для вас является ведущим мотивом взаимодействия со школой с позиции родителя? Как вы сами, как учителя, заинтересованы во взаимодействии с родителями, для чего это нужно вам? Подобный взгляд с двух сторон позволяет найти типичные

ошибки в организации взаимодействия с родителями и определить наиболее эффективные средства общения.

Одной из наиболее популярных и привычных форм взаимодействия классных руководителей и родителей является родительское собрание, поэтому мы выбрали именно эту форму работы в качестве примера.

Обсуждая вопрос, что мешает установлению контакта, мы сделали следующие выводы:

Первое, что вызывает сопротивление у родителей – это то, что чаще всего родительские собрания сводятся к отчетам об успеваемости учащихся и недисциплинированности отдельных из них. На таких собраниях, кроме неприятных ощущений родители мало что получают и выбирают тактику «ухода», т.е. в следующий раз просто не приходят.

Второй момент, не менее важный. В большинстве случаев затягивается обсуждение разных вопросов до позднего времени и можно понять родителей, присутствующих на собрании после рабочего дня.

Что же можно изменить, как сделать так, чтобы родители стали активными участни-ками воспитательно-образовательного процесса?

- 1. Классному руководителю необходимо помнить, что главное объединяющее звено с родителями это ребенок, его развитие, здоровье, и интересы.
- 2. Эффективнее проводить тематические собрания, на которых рассматриваются злободневные вопросы обучения и воспитания школьников. («Как научить ребенка самостоятельно готовить уроки», «Как помочь ребенку выбрать профессию»). Если ожидания родителей оправдываются, то снимается проблема посещения других собраний.
 - 3. Организовать участие родителей в выборе темы (анкетирование и др.)

Когда родитель выбирает тему самостоятельно, она в определенном смысле становится и его темой и повышает вероятность его присутствия на собрании.

- 4. Классному руководителю необходимо научиться занимать правильную ролевую позицию в общении с родителями. Главное здесь не путать два понятия: учить и информировать. Достаточно часто педагог, сам не замечая, совершает подмену: вместо того, чтобы передавать информацию взрослым людям, он начинает воздействовать с помощью информации, т.е. учить родителей, а это мало кому нравиться. Поэтому лучше, если учитель организует обсуждение родителями содержания и задач дискуссии, а в заключении подведет итоги, сделает обобщения и выводы.
- 1. Главная задача любого информатора (а именно эту роль чаще всего исполняет учитель) сделать так, чтобы его услышали. Поэтому важно:
 - начинать в тишине, найти способ привлечения внимания;
- начало разговора должно быть краткое, эффективное, четкое по содержанию; начать разговор с изложения логики встречи: сначала мы...потом рассмотрим ...в конце нам предстоит...
- в конце необходимо сделать позицию родителей более включенной и рассказать что-то из жизни класса и др.;
- заинтригуйте родителей на дальнейшие встречи: мне есть, что рассказать вам по данному вопросу;
- 5. И последнее: родители должны знать: встречи проходят оперативно и заканчиваются результатом.

И самое главное, не используйте ситуацию, когда родители собрались все вместе и слушают вас, для того, чтобы выдать все эмоции, всю информацию, все проблемы, которые у вас накопились.

А родителям детей, имеющим трудности в школе, важно показать вашу включенность в решении проблемы, а не обвинять в недостаточном воспитании. Покажите разные пути решения проблемы, одним из которых является консультирование с различными специалистами (психологами, логопедами, врачами и т.д.)

Бокова О.А., руководитель Психологического центра КГБОУ СПО «Барнаульский государственный педагогический колледж», г. Барнаул

Особенности реализации программы профилактики суицидального поведения студентов колледжа

Проблема профилактики подростковых и молодежных суицидов относится к числу тех, актуальность которых резко возросла в современных социальных условиях. В общественном сознании самоубийство принадлежит к тем сложным явлениям жизни, к которым испытываетсядвойственное отношение: одной стороны, человек, покончивший с собой, вызывает жалость и сострадание, с другой - сам факт суицида осуждается, а в семье очень часто этот факт скрывается. Н.И. Бердяев писал о том, что «можно сочувствовать самоубийце, но нельзя сочувствовать самоубийству», он оценивал самоубийство как «духовное падение и слабость», подчеркивая, что психология самоубийства «не знает выхода из себя к другим»[6, с. 42].

Обобщение данных различных аналитических материалов, в том числе данных по Алтайскому краю, показывает, что основными причинами суицидального поведения подростков и лиц юношеского возраста являются: трудные жизненные ситуации, чаще всего это длительные сложные взаимоотношения и конфликты с родителями/родственниками и педагогами, социально-психологическое состояние, связанное с жестоким обращением, неблагоприятные семейно-общественные условия жизни, отсутствие поддержки и понимания проблем со стороны родителей.Причиной покушения на самоубийство также может быть депрессия, вызванная потерей объекта любви, сопровождаемая печалью, подавленностью, потерей интереса к жизни и присутствием мотивации отказа от решения насущных жизненных задач.

Суицидальные попытки являются следствием непродуктивной (деструктивной) жизненной позиции человека, находящегося в трудной ситуации, а также фиксированные формы осознавания себя и своего места в мире, реализация отношений, в том числе значимых на основе механизма отчуждения, использование непродуктивных защитных механизмов, реализация неадекватной жизненной стратегии.

Сложная жизненная ситуация всегда характеризуется несовпадением между реальной ситуацией (желание достичь, сделать и т.п.) и имеющимися возможностями. Такое несоответствие потребностей со способностями и возможностями препятствует достижению целей, а это влечет за собой возникновение негативных эмоций, которые и сигнализируют о возникновении трудной ситуации. Развивающийся человек, осваивая и познавая мир вокруг себя, но, не обладая достаточным жизненным опытом, неизбежно встретиться с чем-то для себя неожиданным, неизвестным и новым. Применение собственных способностей и возможностей в данной ситуации может оказаться недостаточным, потому может стать причиной суицидальных мыслей и намерений. Своевременная психологическая помощь и поддержка, оказанная в трудной жизненной ситуации, позволяет избежать достаточно значительного количества непоправимых событий.

Психологически здоровый человек обладает возможностью не только конструктивно противостоять трудным ситуациям, преодолевать их, но и использовать их возможности для личностного роста и развития. Следовательно, в рамках профилактики суицидального поведения встает проблема организации такой психологической поддержки человека в трудной ситуации, чтобы она не только обеспечила сохранение его жизни и психического, но и обусловила его дальнейшее развитие. Более того, она должна бытьнаправлена на конструктивное решение возможных трудных ситуаций, которое впоследствии формирует решение жизненных задач без посторонней помощи и понимание необходимости принятия

помощи в сложных случаях.

В связи с вышеизложенным, мы считаем, что в образовательной среде педагогического колледжа необходимо реализовывать комплексную программу профилактики суицидального поведения, которая в той или иной степени позволит задействовать всех участников педагогического процесса, а именно администрацию, преподавателей, классных руководителей, студентов, воспитателей общежития.

В связи с тем, что большинство студентов, обучающихся в педагогическом колледже, проживают в различных регионах Алтайского края, то взаимодействие с родителями осуществляется по их запросу либо в соответствии с потребностями психологического сопровождения конкретного студента (сложность ситуации, несовершеннолетний возраст, необходимость привлечения специалистов и т.д.).

В профилактике суицидального поведения в учреждении среднего профессионального образования необходимо учитывать следующие противоречивые обстоятельства. Вопервых, основная задача психолого-педагогической профилактики, в отличие от психиатрической, состоит, с нашей точки зрения, первоначально в предупреждении возникновения антивитальных переживаний и суицидальных мыслей при столкновении студентов с жизненными трудностями, а не в предупреждении собственно суицидальной попытки. Вовторых, постановка психолого-педагогических задач профилактики суицидального поведения без диагностики невозможна и вместе с этим, психиатрическая диагностика суицидального поведения, в силу своей специфики, может спровоцировать суицидальное поведение.

Вместе с тем, учитывая характеристику контингента обучающихся и специфику образовательного профиля колледжа — педагогическая профессия, с нашей точки зрения, можно говорить об условном риске суицида, который вероятен лишь при стечении многочисленных факторов. Под термином «риск суицидального поведения студентов» мы понимаем не столько вариант поведения личности, характеризующийся осознанным желанием покончить с собой, сколько внутриличностное состояние человека, находящегося в состоянии трудной жизненной ситуации или затяжного экзистенционального кризиса (состояние тревоги, чувство глубокого психологического дискомфорта, чувство изолированности и одиночества, утрата потребности в саморазвитии, связанные с различными причинами). Подобное состояниепри отсутствии своевременной и адекватной психологической помощи может трансформироваться в подлинное суицидальное поведение.

В связи с этим **цель программы**: реализация комплекса мероприятий, направленных на эффективную профилактику саморазрущающего (суицидального поведения) в образовательной среде педагогического колледжа.

Необходимость реализации программы профилактики суицидального поведения студентов обусловлена ее комплексной направленностью: система профилактической работы должна строиться в двух направлениях — общая и частная профилактика, поскольку под самоубийством понимается как индивидуальный поступок личности, так и социальнопсихологическое явление. Общая профилактика помогает человеку на стадии развития суицидальной тенденции, частная — на стадии обратимой фазы внешнего суицидального поведения.

Многоуровневость факторов риска и защитных факторов определяет необходимость комплексной профилактики самоубийств, включение в нее как психолого-педагогического, так и культурно-образовательного аспекта, т.к. ни один фактор риска не может являться достаточной причиной самоубийства без комбинации с другими факторами. Требуется всесторонняя поддержка и своевременное выявление лиц юношеского возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, а не коррекция только одного симптома или проблемного поведения. Вместе с тем необходимы превентивные меры, направленные на развитие позитивного (опитимистичного) мировосприятия студентов, а также оптимизация образовательной среды колледжа.

Психопрофилактика – это такой вид деятельности практического психолога, который направлен на предупреждение возможного неблагополучия в развитии личности, созда-

ние психологических условий, максимально благоприятных для этого развития, на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья. Психопрофилактика не исключает других видов работ. В контексте психопрофилактической работы они выступают как структурные элементы и средства психопрофилактики, что изменяет их направленность:

- диагностико-коррекционная работа направлена на обеспечение информацией об особенностях развития личности в условиях определенной социальной среды. На основе такой работы формулируются гипотезы о причинах возможных психологических проблем; выбираются способы и конкретное содержание развивающей или коррекционно-профилактической работы;
- консультирование направлено на обсуждение и прояснение возможных причин возникновения проблемного поведения, личных трудностей определенного человека или группы людей с целью своевременного предупреждения или преодоления неблагоприятных тенденций, обеспечения психологического благополучия в развитии их личности;
- просвещение направляется на своевременное и адресное распространение информации, позволяющей предупредить появление типичных трудностей в жизни, в будущей профессиональной деятельности, в межличностном общении.

Профилактическая работа может осуществляться на трех уровнях: а) универсальная профилактика, б) селективная профилактика и в) профилактика по показаниям (в прежних терминах – первичная, вторичная и третичная профилактика). Психопрофилактика различается фокусом воздействия: а) прямой фокус (на нейтрализацию или блокирование факторов, провоцирующих проблемное поведение), в) косвенный фокус (формирование успешных, позитивных жизненных навыков и повышение действия защитных факторов, препятствующих развитию проблемного поведения).

Уровень профилактического воздействия зависит от уровня выраженности проблемного поведения на момент проведения предупредительной работы. Универсальная (первичная) профилактика проводится с людьми, у которых еще нет признаков проблемного поведения с целью развития и закрепления их личностного ресурса справляться со сложными жизненными обстоятельствами адаптивными способами. При этом целевая аудитория универсальной профилактики находится в относительно благополучных условиях, и психологическая услуга направлена на повышение их стрессоустойчивости, развитие социальнопсихологических навыков, чтобы они были готовы адекватно вести себя при ухудшении социальной ситуации в их жизни.

Селективная (вторичная) профилактика нацелена на людей, имеющих высокий риск возникновения проблемного поведения в сложных жизненных обстоятельствах. Как правило, этот уровень профилактики нацелен на студентов, которые уже имеют психологические затруднения (но еще могут с ними справляться самостоятельно), находятся в стрессовых условиях жизни, связанных с плохим личностным или социальным функционированием, проблемными отношениями с окружающими.

Профилактика по показаниям (третичная) направлена на тех студентов, у которых уже были зафиксированы единичные случаи проблемного, дезадаптивногоповедения, нарушения социального или личностного функционирования, но они еще не приобрели устойчивого и тотального характера проявления, требующего психокоррекции или психотерапии.

Методики работы по профилактике суицидального поведения студентов рассматриваются нами как состоящий из множества компонентов комплекс,рассчитанный на длительное применение в решении поставленных задач. Он включает в себя традиционные методы работы педагога-психолога:лекции-беседы, индивидуальные и групповые развивающие и коррекционно-развивающие занятия, включающие в себя психологические упражнения, этюды, психогимнастику и т.д. Дополняется и расширяется комплекс за счет инновационных для образовательной среды практик: мотивационное консультирование, арттерапевтические средства индивидуальной работы, элементы нарративной психологии, мультимедийные технологии и аудиосеансы эмоциональной саморегуляции.

Обобщая вышеизложенное следует отметить, что итоговыми результатами реализа-

ции программы профилактики суицидального поведения студентов педколледжа являются низкий уровень суицидальности или отсутствие студентов с высокими показателями риска суицидального поведения в образовательной среде, а также психологическая безопасность образовательного процесса колледжа в плане суицидального риска.

Буланова О.Е., к.псих.н., директор ГБОУ ЦДиК «Участие» г. Москва

Центр психолого-медико-социального сопровождения как ресурс успешного обучения и воспитания особого ребенка: из опыта работы

Центры психолого-медико-социального сопровождения составляют ядро психологической службы образования Северо-Восточного окружного управления образования. В центрах сосредоточены учебно-методические и кадровые ресурсы психологической службы округа. Специалистами центров реализуются программы психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса.

Часто в ППМС-центрах постоянный контингент состоит из детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, не посещающих образовательные учреждения.

Таким образом, ППМС-центры выполняют несколько важных функций в сопровождении «особого» ребенка в образовательном пространстве: позволяют осуществлять дифференцированную диагностику развития ребенка в динамике, проводить необходимые коррекционно-развивающие мероприятия и осуществлять комплексную подготовку ребенка к включению в образовательную среду. В дальнейшем ППМС-центр «передает» ребенка в образовательное учреждение (детский сад, школу, колледж), оставляя за собой функции опоры: оказывая методическую поддержку специалистам и педагогам, консультативную родителям и семье ребенка, коррекционно-развивающую - самому ребенку. Нужно отметить, что есть дети, которые не могут быть направлены в образовательное учреждение по медицинским или иным показаниям, для этих детей в ППМС-центрах создаются особые группы, в которых дети могут приобрести навыки самообслуживания и бытового ориентирования, взаимодействия со взрослыми и сверстниками и получают помощь квалифицированных специалистов (психологов, дефектологов, специалистов по адаптивной физической культуре, педагогов дополнительного образования и др.). Опыт работы специалистов ЦДиК «Участие» в данной области показал, что эффективной так же является особая форма помощи родителям таких детей – родительский клуб. Такой формат работы способствует формированию активной жизненной позиции семьи, воспитывающей «особого» ребенка, повышению родительской компетентности в вопросах обучения и воспитания, принятию ребенка со всеми его особенностями и адекватной оценке его возможностей.

Значительная часть детей с ограниченными возможностями здоровья, посещающих центры, обращается к специалистам в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, при этом родители отмечают, что о такой возможности информированы не были и подобную помощь ранее не получали. В связи с этим можно констатировать, что для многих детей пропущен сенситивный период, в который проведение коррекционных мероприятий было бы максимально эффективным. Для решения этой проблемы необходимо наладить взаимодействие ППМС-центров и поликлинических учреждений (иных учреждений системы здравоохранения), для реализации скрининговых технологий раннего выявления проблем, предоставления специалистам поликлиник и других учреждений здравоохранения информации для родителей о возможности получения такой помощи.

Для проведения комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей, разработки индивидуального образовательного маршрута и составления рекомендаций

по организации специальных образовательных условий, оказания психолого-медико-педагогической помощи и рекомендаций по дополнительному обследованию в учреждениях здравоохранения на базе ведущих ППМС-центров функционируют психолого-медико-педагогические комиссии.

Анализ статистических данных показывает, что значительная часть детей, обращающихся на ПМПК СВАО, (свыше 25%) — это дети школьного возраста 7-9 лет, с серьезными и сочетанными нарушениями развития которые ранее не посещали образовательные учреждения, в том числе ППМС-центры, что позволяет сделать вывод о том, что не была проведена необходимая профилактическая работа, направленная на раннее выявление проблем в развитии ребенка и определения образовательного маршрута на этапе выбора дошкольного учреждения.

В настоящее время группы компенсирующей направленности детских дошкольных учреждений округа посещают более 700 воспитанников с особыми образовательными потребностями, из них свыше 15% дети с нарушением интеллекта, в том числе сочетанными с другими заболеваниями (ДЦП, аутизм, сенсорные нарушения). Согласно опросу, проведенному среди родителей, чьи дети посещают группы компенсирующей направленности для детей с нарушением интеллекта, речи и задержкой психического развития - 90% родителей планируют обучение своего ребенка в массовой школе. В связи с этим необходимо проведение просветительской работы с родителями детей с ОВЗ и детей-инвалидов, направленной на информирование родителей о состоянии их ребенка, формирования у них адекватных представлений о его особенностях и возможностях, а так же просвещение родителей в вопросах получения ребенком образования в специализированной и общеобразовательной сети с использованием различных форм обучения (надомной, дистанционной, инклюзивной).

Качественный анализ работы Окружной психолого-медико-педагогической комиссии СВАО за последние три года показал, что наиболее часто (свыше 50%), на комиссию обращаются родители детей, ранее посещавших коррекционные группы компенсирующей направленности в дошкольных учреждениях, и затем выбравших для обучения своих детей общеобразовательное учреждение (массовое), с целью изменения образовательного маршрута и перевода ребенка в специализированное, в связи с неуспешностью ребенка.

Для решения этой же проблемы объединение дошкольной и школьной комиссий позволило обеспечить преемственность в образовательном маршруте для ребенка с особенностями в развитии, отслеживать динамику изменений в состоянии ребенка на протяжении всего периода его обучения и адекватно выстраивать его жизненную перспективу.

Реализация профилактических мероприятий, интеграция на базе ППМС-центров кадровых и методических ресурсов, работа дошкольной и школьной ПМПК, а так же тесная связь с учреждениями образования и здравоохранения позволит осуществлять работу по комплексному сопровождению «особого» ребенка в образовательном пространстве максимально эффективно.

Голерова О.А., ГБОУ центр психологопедагогической реабилитации и коррекции «На Снежной», г. Москва

Использование технологии реабилитационного досуга в психологопедагогической практике профориентационной работы с подростками

Психологическое сопровождение подростков, целью которого является снижение риска девиантного поведения, профилактика и преодоление социальной и школьной дезадаптаций, является одним из приоритетных направлений работы психологической службы в системе образования.

Дети и подростки в силу неблагополучной семейной ситуации или личностных особенностей могут испытывать трудности при адаптации в образовательном учреждении. В

таких случаях у них снижается учебная мотивация, уровень развития коммуникативных навыков, часто наблюдается незрелость эмоционально-волевой сферы. И тогда подросток становится «трудным». Использование психолого-педагогических технологий, которые вовлекают подростка в социально-значимую деятельность, где он может проявить свою инициативу и самостоятельность, которые помогают сформировать у него внутренний мотив для осуществления изменений, для поиска и выбора жизненных путей и целей, полезны и действенны с точки зрения профилактики социальной дезадаптации.

Согласно новым стандартам общего образования (ФГОС ОО) предполагается создание новой системы работы с проблемами дезадаптации: первичная и вторичная профилактическая работа, психологическое сопровождение совместной продуктивной деятельности подростка и взрослого, развитие волонтерской и социально-ответственной деятельности среди учащихся школ.

Выбор профессии – одна из ключевых тем подросткового возраста. Успешная профессиональная ориентация и развитие профессионального самоопределения значительно снижают риск дезадаптации.

По мере становления личности подростка мы наблюдаем множество противоречивых моментов: приверженность нормам и ценностям референтной группы и одновременно отстаивание собственной твердой позиции, сепарационные тенденции внутри семьи и возрастающая потребность поддержки со стороны родителей, декларация взрослости и при этом иногда полная неготовность принять на себя обязательства, прилагающиеся к ней. Перед выпускниками девятых и одиннадцатых классов школ проблема выбора профессии и планирования своего профессионального будущего выходит на первый план. На этом возрастном этапе подросток получает возможность сделать самостоятельный выбор и принять ответственность за него. Выбор профиля обучения и образовательного маршрута, таким образом, представляется определенным шагом-переходом от детства к взрослости. Этот этап характеризуется тем, что подростки значительно расширяют свой репертуар когнитивных, аффективных и поведенческих схем, чтобы справиться с новыми требованиями, включиться в социальное взаимодействие с другими людьми, принять новую социальную роль и себя. Этот процесс связан с развитием социальной готовности, идентичности и автономного поведения подростка.

Идентичность, с точки зрения психосоциального подхода, является своего рода эпицентром жизненного цикла каждого человека. Она оформляется в качестве психологического конструкта именно в подростковом возрасте, и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни. Идентичность обусловливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной уникальности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире. С точки зрения Дж. Мида, идентичность, или самость, формируется в процессе социализации и является результатом взаимодействия развивающейся личности с другими людьми.

В то же время в западных системах образования различные типы идентичности рассматриваются как предмет работы педагога и объект психолого-педагогических исследований. В связи с открытыми информационными полями появляется новый тип человека — человек с «плавающей», беспрерывно меняющейся идентичностью. Это человек, который для того, чтобы быть мобильным и адекватным современным условиям, способен изменять свои принципы, образы, ценности в зависимости от ситуации. В том числе произвольно определять свои культурно-исторические основания. При этом самоидентичность, и профессиональная идентичность в том числе, создает у любого человека чувство устойчивости и непрерывности своей личности. Несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития, у него всегда есть точка отсчета в этом мире — он сам.

Профориентация — это не столько выбор в пользу той или иной профессии, сколько выбор своей жизненной позиции и, в конечном итоге, личностное самоопределение человека, самоактуализация. Характеристиками новой образовательной среды выступают гибкость, целостность, открытость, полифункциональность, вариативность, визуализация, ин-

терактивность. Среда самоопределения – важнейший элемент образовательного пространства, поскольку именно в ней может быть сформулирована социокультурная позиция подростка.

Особенности профориентации детей группы социального риска нашли свое отражение в развитии реабилитационного досуга как психолого-педагогической технологии. Взаимодействие с подростком в рамках данной технологии строится на основе сотрудничества, в котором большое внимание уделяется ресурсам самого подростка, его сознательному участию в совместной продуктивной деятельности. Применение технологии реабилитационного досуга возможно при организации психологически комфортной среды и ориентации собственно досуговой деятельности на социально-значимую для подростков (например, на приобретение базовых профессиональных навыков).

В рамках технологии, которая предполагает совместную работу двух специалистов (педагога-психолога и педагога дополнительного образования, учителя) четко определены педагогические и психологические задачи. С одной стороны, подростки приобретают знания и навыки, начальный опыт профессиональной деятельности, с другой стороны — учатся чувствовать ценность созидательного труда, развивают коммуникативные навыки, обсуждают тревожащие вопросы вместе со взрослыми, учатся видеть свои «сильные» стороны (ресурсы) и опираться на них, быть инициативными и ответственными, получают возможность расширить пространство для успешной социализации и включиться в социальноответственную деятельность. При этом процесс предполагает не изучение некоторой суммы знаний и навыков, а решение подростками задач и овладение универсальными компетенциями на уровне действия и возможности принятия самостоятельного решения.

«Переходный возраст от игры к труду порождает трудных, если не нашелся труд по возрасту» - эта цитата известного блоггера, психолога Е.Ермоловой - отражает важный психологический принцип реабилитационного досуга. Занятия для подростков должны быть актуальны и практичны, значимы и полезны, а приобретенные навыки легко применимы в их жизни. И здесь необходимо использование личностно-ориентированного и системнодеятельностного подходов, учитывающих личностные особенности и профессиональные предпочтения подростков, а также социальную ситуацию развития. Подростки привыкли изучать реальные события на собственном опыте, не полагаясь на объяснения и разъяснения взрослых. Собственный реальный опыт лучше всего позволяет подросткам осознанно сделать выбор профессии. Подростки группы риска часто имеют трудности в обучении и ориентированы на получение начального или среднего профессионального образования. У подростков группы риска ситуативное, конкретное мышление преобладает над понятийноабстрактным, временная перспектива недостаточно сформирована, а аффективное восприятие действительности является ведущим. Многие из них в силу неблагополучной семейной обстановки вынуждены рано трудоустраиваться, а приобретение практических профессиональных навыков способствует более успешной социальной интеграции.

Важными задачами реабилитационного досуга являются профилактика социальной дезадаптации и включение подростков в социально-ответственную деятельность. Здесь учитываются как образовательные, так и психологические аспекты работы. Адекватная сложность занятий позволяет ребенку почувствовать собственную успешность, а программа занятий, основанная на принципе от простого к сложному, позволяет создать ситуацию успеха. Так, в начале подростки осваивают простейшие базовые техники, а затем переходят к изготовлению сложных творческих работ. Постепенность, которая заключается в переходе от контроля и опеки взрослых к независимости и самостоятельности подростков — шаг на пути к осознанному самоопределению. Поиски себя, принятие ответственности одна из задач кризиса подросткового возраста. Выбор профессии оказывается неразрывно связан с принятием этой ответственности. Говоря об ответственности подростка, мы ни в коей мере не пытаемся переложить на его плечи решение тех задач, к которым он не готов, но в тоже время пытаемся избежать опеки там, где подросток может принять решение самостоятельно. Происходит постепенное снижение роли взрослого и повышение ответственности под-

ростков, которые начинают проявлять собственную активность и ответственное поведение. Процесс взросления индивидуален, зависит от ребенка, его семьи, географии места проживания (большой город или сельское поселение). В рамках технологии не только поддерживается стремление подростка быть взрослым, но и оценивается уровень развития навыков самостоятельности. Это позволяет специалистам лучше понять, где находится цель работы и как ее достигнуть, какие трудности и проблемы необходимо преодолеть, позволяет выработать критерии эффективности работы.

Важный аспект технологии – совместная продуктивная деятельность подростка и взрослого. Через ролевые модели поведения взрослого идет изменение поведения ребенка, через демонстрацию и практическое применение жизненных ценностных установок и моральных норм идет становление и коррекция нормативности у ребенка. Через совместную, стабильную деятельность ребенка и взрослого, где взрослый несет ответственность за ребенка, обеспечивает его безопасность, акцентирует ситуации успешности ребенка, отделяет поступок от личности ребенка, идет процесс построения доверия к взрослому, а через доверие к значимому взрослому восстанавливается доверие к миру. Психологическое сопровождение процесса, поддержка необходимой групповой динамики позволяет постепенно, развивая активность подростков, расширять их социальную сеть и развивать навыки социальной коммуникации. В программу профориентационного реабилитационного досуга интегрируется социальная активность и социально-ответственная деятельность: посещение колледжей и общение с выпускниками, знакомство с предприятиями соответствующего профиля и специалистами, добившимися значительных успехов в своей профессиональной деятельности, самостоятельное проведение мастер-классов. Подростки не только сами учатся, но и обучают детей и подростков, родителей и педагогов из других школ. Такой формат работы позволяет подросткам выступить в роли наставников и почувствовать себя более взрослыми.

Через включение подростка в активную социально значимую деятельность у него появляется мотивация к изменению своего поведения на более продуктивное и социально одобряемое. Реабилитационный досуг для подростков, включенный в систему профориентации, является перспективным направлением психолого-педагогической работы в образовательном пространстве.

Ермакова М.В., педагог-психолог ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Специфика проведения танцевальных занятий при работе с детьми, имеющими особенности в развитии

Занятия танцами открывают много возможностей для работы с различными категориями детей. Существуют отдельные программы для детей с гиперактивностью, задержкой речевого и психического развития, страдающих различными неврологическими заболеваниями, аутизмом [2, .49].

Для разных детей, и для разных целей можно использовать разные танцевальные стили. Например, для застенчивых, неуверенных в себе детей подходят сильные, резкие джазовые движения. Для агрессивных детей - мягкие и тихие движения. Во время занятий можно переходить от одного танцевального стиля к другому, проигрывая разные образы и характеры. Важно обращать внимание на актуальное состояние ребят в начале занятий, и исходя из этого выбирать музыкальное сопровождение и характер движений.

На танцевальных занятиях важно большое внимание уделать музыке. Она помогает открыть детям те чувства, о которых они и не подозревают, и затем переработать их. Напри-

мер, когда вскипают сильные импульсы злобы, музыка может удержать их в границах умеренности. Дети могут перевести свою агрессию в сильные хлопки руками и топанье ногами, а не переносить ее на товарищей и педагога.

При работе с группой, важно использовать те танцевальные движения и музыку, которые подходят всем без исключения. Задачей педагога должно стать создание групповой синхронности. Это могут быть, например, русско-народные хороводы.

Многие дети с большим трудом понимают, что занятие закончено и пора уходить. Педагог может ввести в работу определенный ритуал, начиная и заканчивая занятие одинаковой музыкой.

При работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья важно учитывать их индивидуальные особенности и потребности. Эти дети нуждаются в особенном индивидуальном подходе, отличном от рамок стандартной общеобразовательной школы, в реализации своих потенциальных возможностей и создании условий для развития. Ключевым моментом этой ситуации является то, что дети с OB3 не приспосабливаются к правилам и условиям общества, а включаются в жизнь на своих собственных условиях[1,с.25].

Для детей с аутизмом характерны трудности в социальной коммуникации, нестандартное поведение, неадекватные реакции на сенсорные сигналы и отклонение в игровом поведении. Они страдают от непонимания и в то же время боятся изменений. У таких детей измененные картины собственного тела, они часто не могут разделять «Я» и «Ты» [4, с.15].

На занятиях с аутичными детьми огромное значение имеет музыка. Необходимо иметь большой музыкальный репертуар, так как часто детей с аутизмом музыка может пугать, и необходимо найти ту музыку, которая понравится им. Музыка помогает установить первоначальный контакт с детьми. Но часто этого бывает недостаточно, чтобы побудить у детей желание танцевать.

При работе с аутичными детьми бывает сложно наладить контакт, и тогда педагог может провоцировать детей, танцуя соло, это пробуждает интерес и может являться моделью для них [2, c.51].

Часто в работе помогает прикосновение. Непосредственную физическую коммуникацию можно использовать, двигаясь вместе под музыку, при этом терапевт держит ребенка за руку. Он надавливает на кисть ребенка всеми пальцами или только большим пальцем или запястьем. Таким образом он может «разговаривать» с ребенком, побуждать его к действию, останавливать, дать почувствовать, что он в безопасности, или же заставить подчиниться. Движения рук терапевта усиливают воздействие музыки, его руки могут быть настойчивыми, заботливыми, сопротивляющимися, пассивными или же направляющими. Они должны помочь ребенку следить за музыкой или побудить к действию без помощи слов. Такие приемы можно использовать, чтобы двигаться под музыку. Музыка должна быть мягкой и мелодичной. При появлении аутистических стереотипных движений следует переломить ситуацию, выбрав темп чуть более быстрый, чем темп раскачивания, с тем чтобы вынудить ребенка осознать это движение и музыку, восприятие которой в конечном счете должно управлять движением. Постепенно ребенок оказывается вовлечен в совместную с педагогом деятельность. Теперь у него рождается ассоциация «педагог – удовольствие и свобода», и он начинает доверять взрослому, несмотря на то, что может продолжать упрямиться, пытаться манипулировать, злиться или бунтовать. Важно принять это и никогда не прибегать к наказаниям.

Важно учитывать, что некоторые дети с аутизмом воспринимают прикосновения как угрозу. Педагог должен учитывать и осторожно подходить к тем, кто исптывает страх перед физическим контактом [2, c.53].

Для аутичных детей очень важна тренировка телесного понимания. Они нуждаются в помощи, чтобы понять свое тело, научиться чувствовать разные его части и телесные границы, они не ощущают контакт с землей и действительностью. С осознанием тела ребенок достигает понимания того, как оно функционирует. Поэтому необходимо включать в занятия разнообразный двигательный репертуар: разные виды ходьбы, бега, прыжки, вращения,

хлопки, топанье. Важно использовать разную по темпу музыку. Для аутичных детей важны занятия перед зеркалом, чтобы они видели как функционирует их тело.

Если кто-то из детей боится делать то, что предлагает педагог, необходимо вынуждать ребенка пробывать это делать. И здесь определяющей становится осознанность, с которой педагог фрустрирует его. Фрустрация возможна и необходима для того, чтобы дети шли дальше в своем развитии.

Так как аутичные дети имеют различные страхи и зависимы от определенной структуры, чтобы вселить в них уверенность, нужно вводить ритуалы начала и конца занятий – одинаковые каждый раз. В конце занятий важно обращаться к каждому ребенку и говорить «спасибо»[2, с.58].

Для детей с двигательными нарушениями главной проблемой является сниженная функция понимания возможностей своего тела или его частей. У некоторых детей само движение может вызывать боль, поэтому они очень пассивны в своих мотивациях двигаться. Чтобы разработать подходящую программу для детей с детским церебральным параличом, для начала необходимо выяснить, какие упражнения им нравятся. Так как, если первые занятия будут слишком трудными, то дети еще больше будут ощущать свою неполноценность. Поэтому важно начать с легких упражнений и затем постепенно переходить к более сложным [3, с.40].

Из-за трудностей в передвижении, такие дети сильнее зависят от других и нуждаются в помощи окружающих. Поэтому родителям, имеющим детей с нарушениями органов движения, необходимо научиться не бояться оставлять их одних и позволять им самим ходить в танцевальную группу.

Целью танцевальных занятий для детей с ДЦП становится сделать телесную практику позитивной и реалистичной, улучшить их самооценку, контактность и коммуникативность, а так же развить личные качества.

При работе с детьми с церебральным параличом, так же как и при работе с аутичными детьми, педагог может сначала отзеркаливать детские движения. Затем можно развить движенческий диалог. Помочь наладить контакт педагога и ребенка могут какие-нибудь игрушки или предметы.

Танцевальные занятия со слепыми и слабовидящими детьми так же имеют свои особенности. Слабовидящие и слепые дети часто боятся разных форм физической активности, потому что обладают затрудненным балансом, им трудно ориентироваться в комнате. Поэтому, прежде чем начинать выполнять с ними упражнения, необходимо помочь детям освоиться в пространстве, в котором будут проходить занятия. Ребята будут двигаться свободно и смогут выразить свои чувства через движения только, если почувствуют себя в безопасности. Основная цель работы со слепыми и слабовидящими – помочь отпустить страх, раскрыть удовольствие и радость движения в танце [2, с.63].

Дети с нарушениями зрения не могут имитировать движения, поэтому занятия танцами не должны включать в себя быстрые свободные импровизации. Инструкции к танцу должны быть четкие, ясные и доступные для понимания. Вербального объяснения бывает недостаточно, тогда нужно помогать детям руками. Иногда ребенку легче понять какое-то движение или позу, если он своими руками попробует поставить в эту позу педагога.

С помощью занятий танцами слепые и слабовидящие дети развивают возможности своего тела, учатся преодолевать ограничения, вызванные болезнью.

Таким образом, занятия танцами помогают разным категориям детей лучше понять возможности своего тела, полнее осознавать его. Развивая координацию и моторику, дети становятся более ловкими и быстрыми, что повышает их самооценку. Во время танца дети учатся выражать свои чувства и эмоции. Взаимодействуя в танце с группой, дети учатся общаться, то есть развиваются коммуникативные качества. Упражнения по импровизации помогают развить образное мышление, артистизм, творческие способности, снять напряжение.

Список литературы

- 1. Архипова Е. Коррекционная работа с детьми. М.: 1989.
- 2. Грёнлюнд Э., Оганесян Н.Ю. Танцевальная терапия. Теория, мотедика, практика. СПб.: Речь, 2011.
- 3. Кононова Н.Г. Коррекция нарушенных функций у детей с церебральным параличом средствами музыки: пособие для учителя-дефектолога. М.: Гуманитар.изд. центр ВЛА-ЛОС. 2008.

Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – Изд. 2-е. – М.: Теревинф, 2007.

Жегалина С.В., Кормухина Е.В., Региональный социопсихологический центр, г. Самара

Особенности деятельности учителя в рамках внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования

Введение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС) требует кардинальной перестройки деятельности учителя в организации учебного процесса и внеурочной деятельности на основе лежащего в фундаменте стандартов второго поколения системно-деятельностного подхода.

Деятельностный подход в образовательных стандартах позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах ключевых задач развития учащихся и формирования универсальных способов учебных и познавательных действий, которые должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования [1].

Стандарт предполагает переход от ЗУНовской парадигмы к развивающей парадигме, которая предполагает, в первую очередь, всестороннее развитие ребенка. Наряду с *предметными компетенциями* вводятся *метапредметные* (способность организовать свою познавательную деятельность и работать с разными видами информации, анализировать и систематизировать данные, умение планировать свою деятельность и прогнозировать ее результат) и, что особенно важно, *личностные компетенции* (иметь свою точку зрения, отстаивать ее при необходимости, активно сотрудничать со взрослыми, совместно с другими учащимися решать учебные и не учебные задачи, давать оценку своим поступкам и поведению других людей.

Впервые в новых стандартах прописаны требования к условиям обучения, то есть к обстановке, в которой происходит взаимодействие учителя и ученика.

Создается модель экологически комфортной образовательной среды, используются технологии реабилитации работоспособности школьников. При этом большое внимание уделяется организационным формам урока и внеурочной деятельности, а также рациональному распределению нагрузок в течение дня.

Осуществляется ориентация системы образования на новые образовательные *резуль- таты*, связанные с пониманием развития личности как цели и смысла образования. Развитие личности ребенка: в деятельности и общении. Формула развития — это образование плюс воспитание (духовно-нравственное) и обучение.

Что меняется в содержании образования сегодня? Содержанием образования становится совместная деятельность учителя и ученика. Главное для учителя в новой системе образования - управлять процессом обучения, поэтому успешная реализация $\Phi \Gamma O C$ возможна при выполнении следующего условия: готовности учителя к отказу от традиционной учительской позиции.

Раньше учитель должен был знать, какой объем информации усвоил ученик. Но учителя чаще всего не интересовала собственная точка зрения ученика. Вот почему школьник

не учился по-настоящему мыслить и говорить. Отношения учителя и ученика в основном были авторитарными. Модернизация системы образования невозможна без новых идей, подходов, современных технологий, совместной работы педагогов, ученых, родителей и самих учащихся.

Реализация ФГОС предполагает новую роль учителя, который использует адекватные, современные педагогические технологии, методы и приемы обучения. Новая школа это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Меняется роль учителя, теперь он - *тыютор*, *организатор* развития ученика, понимающий и знающий, как не только дать знания ребенку, но и использовать урок для развития его личностных, регуляторных, коммуникативных, познавательных учебных действий. Учитель – главный *помощник ребенка* в овладении компетенциями, он идет рядом, создавая условия для развития, а не только для овладения предметными знаниями.

Сформулированы новые требования к современному учителю, который будет преподавать по-новому: вести с детьми проекты, разрабатывать творческие программы уроков, не «вбивать» знания, а развивать личность ученика.

Каждый ребенок индивидуален, и задача учителя - помочь ему раскрыть свои таланты. Во многом успех зависит от профессионализма и компетентности педагога. Профессионально компетентным можно назвать учителя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении учащихся.

Ученик превращается из «объекта» педагогического воздействия в «субъект» – партнера по взаимодействию с учителем и одноклассниками, что является необходимым условием его социализации.

Добиться ЭТОГО онжом только через специальную организацию учебновоспитательного процесса. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном и диалоговом обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Именно такой подход не тормозит развитие личности, а помогает ей развиться в творческом плане. Среди форм организации учебной работы преобладает парная (статичные пары и пары сменного состава), групповая (статичные группы и мигрирующие группы), коллективное взаимодействие. Виды деятельности и формы работы на уроке по необходимости меняются, так как внимание детей удерживается до тех пор, пока существует интерес (в течение 7-10 минут).

Часто причиной утомления младших школьников на уроках являются однообразные задания, переписывание, решение большого количества примеров, заучивание непонятных текстов, слов и т.п. Одна из важных задач - повышение мотивации учащихся. Уроки должны облачиться в интересную, не обычную форму. Пришло осознание того, что детей надо учить по-новому, что проверенные веками методы обучения и воспитания не позволяют в достаточной степени обеспечить успешную адаптацию выпускников к жизни в современном обществе. Один из способов решения этой проблемы — освоение и применение образовательных педагогических технологий: дифференцированное обучение; коллективные способы обучения; модульные технологии; педагогические мастерские; развивающее обучение; проблемное обучение; здоровьесберегающие технологии; технология «Портфолио»; метод проектов; технология интерактивного обучения; информационно-компьютерные технологии.

Основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что, выполняя их, учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Творческие задания составляют основу любого интерактивного метода. Творческое задание (особенно практическое и близкое к жизни обучающегося) придает смысл обучению, мотивирует учащихся.

Одной из самых популярных стратегий является работа в малых группах, так как она дает возможность всем учащимся (в том числе и стеснительным детям) участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения.

Одним из интерактивных подходов являются обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры). Разминки служат целям снятия напряжения участников и их внутренних барьеров, «разогрева», создания творческой и благожелательной атмосферы в группе. Разминкой может служить любое интересное упражнение или игра. Ее можно проводить и в начале, и в середине, и в конце занятия.

Использование и сочетание различных педагогических технологий обучения, форм и методов организации познавательной деятельности позволят учителю преодолеть индивидуалистический характер работы учеников, поднять социальную активность, повысить роль коллективного начала, тем самым развивать не только предметные, но и метапредметные компетенции учащихся.

В качестве примера организации образовательного процесса приведем конспект урока окружающего мира во 2 классе с использованием технологии развития критического мышления, проводимого учителем начальных классов ГБОУ СОШ «Образовательный центр пос. Серноводск муниципального района Сергиевский Самарской области.

УМК – «Начальная школа XXI века».

Тема: Грибы

Класс: 2

Тип урока: урок изучения и первичного закрепления новых знаний.

Цель: познакомить детей с грибами.

Задачи:

Образовательные: сформировать представления о грибах, как части живой природы; показать значение грибов для человека, растений, животных; познакомить с многообразием грибов: съедобные, несъедобные, трубчатые, пластинчатые, шляпочные;

Развивающие: продолжить развивать умение устанавливать связи между природными объектами, развивать экологическое мышление, воображение;

Воспитывающие: воспитывать навыки экологически грамотного поведения в природе.

Используемые методы: наглядный, словесный, практический.

Оборудование: муляжи грибов, листы с таблицами, учебник Н.Ф.Виноградовой «Окружающий мир», тетрадь, смайлики.

Ход урока:

Вызов. Актуализация знаний. Мотивация учащихся

- Сегодня мы познакомимся с удивительным видом, который не относится ни к растениям, ни к животным. Догадайтесь, что же это? (Это грибы).
 - Отгадайте загадку

Я под шапкою цветной на ноге стою одной,

У меня свои повадки, я всегда играю в прятки.

- Что это? (Это гриб).
- Оказывается их на земле очень много: 100 тысяч видов!
- Что вы знаете о грибах ? (Дети отвечают).
- Назовите тему нашего урока. (Дети отвечают).
- Как вы думаете, важна ли эта тема, может ли она пригодится вас в жизни и в каких ситуациях ?
 - Сформулируйте цели нашего урока.

Прием «Верные и невреные высказывания»

- Сейчас мы поиграем в игру «Верите ли вы, что ...»

Правила игры. У вас на столах лежат листочки, на которых начерчена таблица, как у меня на доске (Таблица состоит из 2-х строк и 10 столбцов). В верхней строке цифрами указаны номера вопросов. Я вам читаю вопросы, которые начинаются со слов «Верите ли Вы, что...». Вы обсуждаете ответы в парах. Если вы верите, то во второй строке под номером вопроса поставьте знак «+», если нет «-».

Вопросы:

Верите ли вы, что грибы – это растения? (Нет).

Верите ли вы, что грибы бывают зеленого цвета? (Нет).

Верите ли вы, что грибы могут, как растения создавать питательные вещества? (Нет).

Верите ли вы, что грибы бывают шляпочными ? (Да).

Верите ли вы, что грибы бывают трубчатыми ? (Да).

Верите ли вы, что грибы размножаются при помощи спор ? (Да).

Верите ли вы, что грибы бывают съедобными и несъедобными ? (Да).

Верите ли вы, что грибы полезны для здоровья ? (Да).

Верите ли вы, что нельзя рвать незнакомые грибы ? (Да).

Верите ли вы, что нельзя собирать грибы возле шоссе? (Да).

Осмысление

Просмотр презентации (учащиеся просматривают презентацию).

Прием «Инсерт», чтение с пометками

- Давайте познакомимся с материалами учебника с.57-59.

Учащиеся читают текст в учебнике «Окружающий мир» Н.Ф. Виноградовой, помечая на полях знаки карандашом: «v» - то, что я знаю; «+» - новая информация; «-» - думал иначе; «?» - есть вопросы.

- Составьте в тетрадях таблицу.

Самостоятельная работа в тетрадях. Учащиеся заполняют таблицу по результатам работы с текстом учебника.

Работа в парах. Обсуждение работы с таблицей. Дети озвучивают результаты работы с таблицей. Фронтальная работа с классом.

- Какие у вас возникли вопросы?

Составление совместного рассказа в парах по вопросам:

- Какие грибы называют шляпочными?
- Какой гриб называют царем грибов?
- Какие грибы называют трубчатыми, в какие пластинчатыми

Заслушивание рассказов учащихся. Обсуждение и дополнение примерами из жизненного опыта учеников.

Практическое применение знаний

А)Ответы на вопросы учебника с.59.

Б) Игра «Съедобные и несъедобные грибы». В корзине лежат муляжи съедобных и несъедобных грибов. Школьники откладывают из неё несъедобные.

Проверка по таблице «Несъедобные и съедобные грибы».

В) Работа в парах. Решение проблем.

- Ребята, сможете ли вы выбрать правильное решение в трудной ситуации, останетесь ли верными друзьями природе, не нанесете ли ей вред?
- В трудной ситуации мы обращаемся за помощью к другу. Обсудите ситуации в парах. (Детям раздаются карточки с ситуациями).

Учащиеся обсуждают ситуации, находят правильные ответы.

Проверка. Устные ответы учащихся.

- Люди всегда уважительно относились к грибам и поэтому грибы часто упоминаются в пословицах и поговорках. Какие пословицы и поговорки, где упоминаются грибы, вы знаете? Запишите их в тетрадь.

Учащиеся записывают пословицы и поговорки в тетрадь. Затем озвучивают их

и объясняют значение.

Рефлексия.

- А теперь вернемся к нашей игре «Верите ли вы, что...». Проверим, не ошиблись ли мы в своих предположениях.

Учитель читает вопросы, дети отвечают.

- По каким вопросам ваше мнение совпало?
- Объясните, почему вы так решили?
- По каким вопросам ваше мнение изменилось? Почему?
- Какие новые сведения вы для себя отметили?
- Все ли понятно?
- Какие появились вопросы?
- Как вы думаете, все ли о грибах мы узнали?
- На следующем уроке окружающего мира вы узнаете о необычных, причудливых грибах.
- Что на уроке вам понравилось? С каким настроением заканчиваете урок? Оцените свою работу. Покажите свои смайлики.

Домашнее задание.

Также в достижении метапредметных результатов, а особенно личностных результатов – ценностей, ориентиров, потребностей, интересов человека огромную роль играет внеурочная деятельность.

Внеурочная деятельность в школе тесно связана с основным образованием и является его логическим продолжением и неотъемлемой частью школьного образовательного пространства. Главным аспектом системы дополнительного образования является преемственность и взаимосвязь программ дополнительного образования с программами основного образования.

Правильно организованная система внеурочной деятельности представляет собой ту сферу, в условиях которой можно максимально развить или сформировать познавательные потребности и способности каждого учащегося, которая обеспечит воспитание свободной личности.

Основными ориентирами для учителя при организации внеурочной деятельности учащихся могут стать:

интересы и склонности учащихся;

запросы родителей (законных представителей) школьников;

рекомендации психолога как представителя интересов и потребностей ребёнка;

приоритетные направления деятельности школы;

возможности образовательных учреждений дополнительного образования

Литература

Виноградова Н.Ф., Калинова Г.С., Окружающий мир. – М.: «Вентана – Граф», 2005.

Концепция федеральных государственных образовательных стандаротов общего образования. Под.ред. А.М.Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2009, – с. 16

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=959

Методические материалы по организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы начального общего образования, http://forum-psn.ru/index.php?showtopic=11638

Зайцева Ю.Г. педагог-психолог, Серебрякова Ю. И. учитель-логопед, Дубовикова С. А., социальный педагог

Опыт работы МОУ

Центр «Психолого-медико-социального сопровождения»

г. Петрозаводска в сопровождении семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья по программе «Шагаем с мамой»

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья часто ставит родителей в тупик, многие переживают стресс, досаду или разочарование. На многие вопросы родители не могут найти ответы самостоятельно.

Практика работы показывает, что увеличивается число детей раннего возраста, не посещающих образовательные учреждения города.

В связи с этим у родителей возникает потребность в коррекционно-развивающих занятиях для детей раннего возраста, направленных на расширение представлений об окружающем мире, развитие навыков самообслуживания, а также приобретение необходимого опыта взаимодействия и общения со сверстниками. Кроме того, родителей волнуют не только вопросы ухода за детьми, их воспитания и обучения, но и детско-родительские отношения и внутрисемейное взаимодействие.

В 2010 году, коллективом сотрудников Центра «Психолого-медико-социальногосопровождения» г. Петрозаводска в составе: педагога-психолога, учителя-логопеда, социального педагога разработана и апробирована программа «Шагаем с мамой». Данная программа позволяет в течение года осуществлять сопровождение двух групп родителей с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья из 4 – 6 человек.

Развитие ребенка раннего возраста неразрывно связано с участием в этом процессе родителей. Близкий взрослый является лучшим учителем для малыша, поэтому целью программы явилось «Развитие родительской компетентности, как условие для развития ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и его дальнейшей социализации».

Задачи:

Удовлетворение потребностей ребенка раннего возраста в познании окружающего

Формирование навыков самообслуживания;

Гармонизация детско-родительских отношений;

Распространение взрослыми полученной информации и приобретенного опыта.

Целевая группа состояла из семьей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в возрасте 1.5 - 3-x лет.

Программа «Шагаем с мамой» состоит из трех взаимодополняющих друг друга блоков.

1 Блок: «Работа с семьей»

Включает в себя диагностику родителей:

Первичную: анализ «детско-родительских» отношений: диагностика личностных особенностей, педагогических умений родителей, потребностей и ожиданий семей.

Заключительную: анализ изменений в «детско - родительских взаимоотношениях»: эмоциональное принятие и рациональное понимание родителями особенностей ребенка.

Кроме того, этот блок включает в себя следующие формы работы с родителями: семинары – тренинги, групповые и индивидуальные консультации для родителей, дискуссии, беседы, на которых рассматриваются вопросы воспитания и развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

2 Блок: «Детско - родительские встречи»

Включает в себя:

I Индивидуальную диагностику детей:

Первичную: психолого-педагогическая и логопедическая диагностика развития ребенка:

Заключительную - анализ динамики в развитии ребенка.

II Комплексные коррекционно-развивающие занятия для детей.

Структура занятия имеет четыре логические части. В каждой части ведущим является один из специалистов, при этом, остальные специалисты выполняют функцию активного наблюдения и сопровождения.

Особенностью занятий являются комплексы упражнений направленных на принятие и установление тесного эмоционального контакта родителя с ребенком, что способствует гармонизации детско-родительских отношений.

По окончании каждой детско-родительской встречи проводится рефлексия.

3 Блок: Методический и информационный

Блок включает в себя: конспекты коррекционно-развивающих занятий с детьми, тематические сценарии семинаров и тренингов для родителей. Уникальность материала заключается в его практической значимости и вариативности использования.

В процессе реализации Программы «Шагаем с мамой» специалисты столкнулись с рядом трудностей: подбор диагностических методик при обследовании детей раннего возраста; непонимание родителями важности комплексного сопровождения коррекционного процесса, включая медицинское; недостаточное осознание важности систематического посещения занятий и отработки полученных навыков в семейной среде.

Несмотря на некоторые трудности программа «Шагаем с мамой» получила положительные отзывы родителей о работе специалистов, в которых они отметили необходимость организации службы ранней помощи семье. В своих отзывах родители отметили, что «Детско-родительские встречи» помогли им в доступной и наглядной форме ознакомиться с приемами эффективного взаимодействия со своим ребенком и закрепить полученные навыки в домашней обстановке с опорой на памятки и буклеты, которые были предусмотрены условиями реализации программы. Взаимодействие МОУ Центр ПМСС» с другими службами города, позволило родителям получить адресную помощь других специалистов, и выбрать наиболее оптимальный путь решения трудностей в развитии своего малыша и более основательно подойти к выбору дошкольного учреждения для своего ребенка.

Результаты заключительной комплексной диагностики нервно-психического развития детей, показали положительную динамику в развитии детей. Показательным для родителей явилась фиксация успехов ребенка в «Дневнике достижений», в котором они самостоятельно могли проследить динамику в познавательном развитии ребенка и в отношениях его со сверстниками. Малыши приобрели опыт общения, научились следовать правилам группы, участвовать вместе с другими детьми и взрослыми в различных видах деятельности, что является важным условием дальнейшей социализации.

Комплексная программа «Шагаем с мамой» направлена на формирование конструктивной, активно-положительной позиции родителей в отношении будущего своего ребенка и будущего семьи, что позволит оказать своевременную комплексную помощь ребенку на раннем этапе его развития.

Мы готовы поделиться своими опытом и помочь профессиональными советами в организации работы с семьями, имеющими детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Каверина Н.Е., МОУ Дмитровская вечерняя (сменная) общеобразовательная школа, СПГИ филиал в г. Дмитрове, ИМЦ, г. Дмитров

Результаты применения программы «Исследовательское обучение на уроках психологии: введение в психологию познавательных процессов» в старших классах

Реформа школьного образования ставит перед школой задачу перехода на новый Федеральный государственный образовательный стандарт, который делает обязательным ученические исследования как часть образовательного процесса для старшеклассников. Главной трудностью выполнения этой части стандарта может стать такая проблема современной школы, как снижение уровня знаний, инфантильность, потребительское отношение к учебному процессу у старшеклассников. Но наибольшей проблемой для школы сегодня все же являются ребята с отсутствием или малым развитием познавательного интереса и низким уровнем учебной мотивации, с «отказом» от поисково-исследовательской деятельности, пассивно - оборонительным поведением. Под «отказом» от исследовательской деятельности я подразумеваю отсутствие или сведение к минимуму контактов (или попыток вступления в контакт) с объектом - носителем информации. Таких обучающихся в нашей школе достаточно много, примерно 50 % от поступивших в 2011 году в 10 класс, учителя других школ отмечают, что и у них количество «познавательно ленивых» учеников с каждым годом становиться все больше. На уроке они пассивны, не просят учителя о помощи, даже если не поняли новую тему, задания контрольной или самостоятельной работы. Не желание исследовать возможности разрешения проблемной ситуации, вступать в контакт для ее решения распространяется не только на учителей, но и на одноклассников, родителей. Их исследовательские способности либо мало развиты, либо по какой-то причине не проявляются. С введением новых Федеральных государственных стандартов образования для основной и старшей ступени образования такая позиция ученика становится не приемлемой. Теперь исследование становится обязательной частью образовательного процесса для учащихся старших классов. Но программ, направленных на развитие исследовательских способностей старших школьников достаточно мало. Поэтому разработка программы «Исследовательское обучение на уроках психологии: введение в психологию познавательных процессов» и ее внедрение в школьную программу было для нас действительно очень актуальным. В.С. Ротенберг [4] писал, что пассивные старшеклассники могут искать удовлетворение биологически заложенной потребности в поиске, не удовлетворяемой в социально одобряемой форме, в негативном поведении. Это мы и видим на практике.

Решению проблемы развития исследовательских способностей, повышения мотивации к исследовательской деятельности отвечает введение уроков психологии в школьный план занятий. На этих занятиях можно не только повышать уровень осведомленности учащихся, но и развивать свойства, способные помочь в формировании активной, ответственной, творческой, саморазвивающейся личности. Эти уроки могут способствовать развитию самосознания, социализации учащихся, формированию большого количества компетенций, необходимых конкурентоспособному человеку. На уроках психологии можно развивать некоторые виды способностей, в частности — исследовательские и общие способности старшеклассников. На этих занятиях старшеклассники могут получить опыт исследовательской деятельности, который в современных условиях жизни, при быстром развитии технологий, переходе страны на инновационную экономику, необходим не только тем, кто собирается связать свою судьбу с научной деятельностью или получить высшее образование, но и профессионалу любого уровня.

Что же такое исследовательские способности, что они в себя включают, на что имен-

но нужно воздействовать, чтобы их развивать?

Методологическую основу программы определяют важнейшие положения классиков отечественной и зарубежной психологии и философии в русле системного подхода в изучении детерминант психического развития - Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, Б.Г. Ананьева, Мухиной В.С. и др.; в контексте личности и ее параметров - А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна и др.; работы по изучению способностей Б.Г. Ананьева, Дж. Гилфорда, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, Ю.Б. Гиппенрейтер, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и др.; в области исследовательского поведения и исследовательских способностей - И.П. Павлова, А.В.За-порожца, Л.И. Божович, Д.Берлайна, Дж. Файна, Н.Н. Поддъякова, А.Н. Поддъякова, А.И. Савенкова, Ротенберга В.С., М.И. Лисиной; в области исследовательского подхода к обучению А.И. Савенкова.

Многие из вышеперечисленных авторов (А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Ротенберга В.С., А.И. Савенкова, Б.М. Теплова [8] и др.) утверждали, что развить какие-либо способности можно только в процессе соответствующей деятельности. Следовательно, развитие исследовательских способностей возможно только в процессе выполнения исследования. Данная программа создает для этого все необходимые условия.

В.Н. Дружинин считал, что развитие «...общих интеллектуальных способностей зависит не только от возраста, но и от вида деятельности (учебной и профессиональной), которой занимается человек» [1, с. 104]. Он отмечал, что «...развитие интеллекта в школьном возрасте определяется преимущественно внутренней мотивацией ребенка — стремлением к высоким достижениям, тягой к соперничеству и любознательностью» [1, с. 105]. Рассматривая развитие креативных способностей, В.Н. Дружинин пишет о том, что важную роль в их развитии играет среда, особенно семья. Развитие креативных способностей проходит в два этапа: развитие «первичной» креативности (в 3-5 лет) и «специализированной» креативности (13 – 20 лет), которая включает в себя способность к творчеству.

А.Н. Поддьяков относит способность и готовность исследовать новое к области самостоятельных ценностей [2]. Он считает, что ИС - это важное качество человека, отражающее его уровень развития: личностного, познавательного и социального. А.Н. Поддьяков в большей мере описывает исследовательское поведение и факторы, которые его вызывают и стимулируют, следовательно, стимулируют развитие ИС – это новизна, сложность, информационный конфликт или противоречивость информации.

Об исследовательском поведении, активности их способности провялятся в творчестве писали В.С. Ротенберг и С.М. Бондаренко [4]. Они считают, что для постоянного развития исследовательской активности необходимо: вовлечение ребенка в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний; разнообразие предлагаемой информации; понимание нужности, важности, целесообразности изучения данной проблемы; достаточная трудность материала; достойное оценивание работы и др.

А.Э. Симановский [6] рассматривая проблему развития способностей к интеллектуальному творчеству, выделил противоречие двух тенденций: тенденции к инновациям и тенденции к консервации. Он связывает развитие творческой способности по созданию нового продукта с развитием автономной творческой личности, субъекта своей деятельности.

Раскрывая антропологический смысл исследовательской работы школьников, В.И. Слободчиков [7] отмечает одно из наиболее важных ее направлений – развитие самопознания и качеств личности, способствующих становлению человека как «субъекта собственной жизни и деятельности», самопреобразования и саморазвития. В состав таких способностей входят планирование, анализ, рефлексия. Важное значение, по мнению А.С. Обухова, в развитии исследовательской деятельности и способностей играет рефлексия. Соединение понятий «рефлексия» и «исследование» возможно через отношение их к мыслительной деятельности: исследование и исследовательские способности — к ее осуществлению, рефлексия — к ее осуществлению.

В.Д. Шадриков рассматривая проблему духовных способностей [10], пишет о том, что духовное состояние воздействует на способность быть исследователем в научной дея-

тельности и искусстве, человек, имеющий высокий уровень духовных способностей состоятелен и в исследовании других людей и их особенностей.

А.И. Савенков [5], давая определение исследовательским способностям, как индивидуально-психологическим особенностям личности, являющимся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности, пишет о том, что на их развитие могут влиять и генотипические и средовые факторы, а т.ж. мотивационные установки самого исследователя. А.И. Савенков отмечает, что уровень развития ИС будет зависеть от уровня овладения средствами и приемами, необходимыми для исследовательской деятельности: умения видеть проблемы, умение вырабатывать гипотезы, умение давать определения понятиям и т.д., т.е. ИС зависят от уровня развития интеллектуальных и креативных способностей Именно этот автор дает исчерпывающее описание элементов, составляющих исследовательские способности. По его мнению, они включают в себя навыки и умения: наблюдения, проведения эксперимента, обобщения понятий, определения понятий, умение делать выводы, видеть проблему, ставить цель и задачи, строить гипотезу исследования, задавать вопросы, классифицировать и структурировать полученные данные и т.д. Обобщение мнения этих авторов позволило сформулировать цели и задачи данной образовательной программы.

Таким образом, **целью** данной программы является развитие исследовательских способностей учащихся и навыков проведения исследовательской деятельности в процессе знакомства с психологией как наукой.

Задачи курса:

Знакомство с основными понятиями психологии и психологии познавательных способностей;

Формирование научного мировоззрения учащихся на различные факты психической жизни, замещение научным парапсихологического восприятия психической жизни человека:

Формирование навыков применения полученных знаний на практике, направление этих навыков на саморазвитие познавательных процессов;

Развитие умения видеть психологические проблемы, прогнозировать, выдвигать гипотезы, ставить цели и определять задачи самостоятельной работы, обобщать, классифицировать и структурировать полученную в ходе наблюдения или эксперимента информацию, проводить наблюдения и эксперименты, делать выводы;

Формирование навыка проведения индивидуального и группового исследования;

Развитие самостоятельности, рефлексии, креативности учащихся.

Программа построена по принципу поэтапного усложнения исследований учащихся на уроке. На первых занятиях учащимся предлагается самостоятельно определить только объект и предмет исследования. К концу учебного года они почти самостоятельно выстраивают все исследование на занятии. Так же в основу программы положены принципы учета возрастных особенностей обучающихся, модульного обучения (на нем строиться система отметок за полугодия), сотрудничества учителя и обучающихся Достижение целей и реализация задач обучения осуществляется за счет применения на уроках игровых технологий, технологии исследовательского обучения, технологии субъектно-субъектного общения, технологии малых групп.

Основными формами проведения занятий являются лекции и уроки-исследования.

Апробация программы проводилась на базе МОУ Дмитровская вечерняя (сменная) общеобразовательная школа. Сроки проведения апробации: сентябрь 2008 – май 2009 г. Начиная с 2009 г. программа стала частью учебного плана школы и по ней обучаются учащиеся очной и заочной формы обучения. Дополнительно программа прошла проверку на базах МОУ Внуковская средняя общеобразовательная школа, МОУ Дмитровская средняя школа № 8, Летнем предметном лагере для одаренных школьников, занимающихся исследовательской деятельностью (2007 – 2009 годы). Всего в ходе апробации программы по ней было обучено 125 учеников, учащихся 10-х классов.

Для оценки эффективности данного учебного курса отслеживалась динамика развития исследовательских способностей учащихся, диагностика проводилась два раза: в начале учебного года (сентябрь 2008 г.) и на момент окончания учебного года (май 2009 г.).

Для диагностики уровня развития исследовательских способностей были использованы следующие методики:

«Классификация и структурирование понятий»;

«Определение понятий»;

«Абстрактное логическое мышление» (авторская методика)[2];

«Наблюдательность» (авторская методика)[2];

тест креативности Е. Торренса (адаптированный вариант Е. Е. Туник)[9]. Нами использовалась вербальная батарея субтестов. Субтест 1 - «Вопросы» и субтест 6 «Необычные вопросы» - позволяет проследить умение задавать вопросы, субтесты 2 и 3 - «Причины» и «Следствия» - применялись для определения навыков построения гипотез и прогнозов, субтесты 4 и 5 — «Улучшение предмета» и «Необычное использование» - для выявления способности видеть проблему, субтест 7 — «Необычная ситуация» для определения умения прогнозировать.

Результаты психодиагностических замеров до и после проведения курса «Исследовательское обучение на уроках психологии: введение в психологию познавательных процессов» в параллели 10-х классов были проанализированы по контрольной и экспериментальной группам. Экспериментальная группа состояла из 25 человек, контрольная группа состояла из 24 человек, учащихся 10 класса, которые не обучались по данной программе. Все учащиеся обучались по одинаковым программам по другим предметам, преподавательский состав т.ж. был одинаковым в этих 2-х классах. В начале исследования была проведена математико-статистическая обработка данных, которая показала, что данные учащихся контрольной и экспериментальной групп значимо не отличались (t_3 =0,78 при t_k =1,99 для α =0,05 и t_k =2,64 для α =0,01).

На момент окончания обучения математико-статистическая обработка данных показала, что уровень развития исследовательских способностей в контрольной и экспериментальной группах значительно отличается (t_9 =2,68 при t_κ =1,99 для α =0,05 и t_κ =2,64 для α=0,01). В наибольшей мере произошло развитие таких компонентов исследовательских способностей, как умение наблюдать, умение давать определение понятиям, умение прогнозировать, умение классифицировать и структурировать полученные данные, умение делать выводы и способность к абстрактному логическому мышлению, умение ставить вопросы. Уже в начале следующего учебного года около 36 % учащихся, обучавшихся в прошлом году по курсу «Исследовательское обучение на уроках психологии: введение в психологию познавательных процессов», изъявили желание провести собственные исследования в области психологии по заинтересовавшим их темам. К достоинствам курса можно отнести и тот факт, что учащиеся дают о нем только положительные отзывы, говорят о том, что уроки такого типа очень интересны, время на них проходит очень быстро, они не устают, на момент окончания уроков-исследований ученики характеризуют свое эмоциональное состояние как позитивное. Вот что отмечают сами учащиеся: «Мы все заметили, что стали после этого курса более самостоятельными, уверенней чувствуем себя при общении с учителями в школе, т.к. научились корректно задавать вопросы и уточнять то, что нам не понятно. На этих уроках мы много общались друг с другом, сами решали, как и что будем делать, узнали много нового о себе в результате изучения психологических процессов: особенности своей памяти, мышления, восприятия и т.д., а самое главное, как эти особенности использовать для улучшения качества своей жизни. Мы поняли, что провести исследование может любой человек, избавились от страха, что у нас может ничего не получиться. Мы поняли, как важны исследования, мы с ними встречаемся везде, навык проведения исследования нам очень пригодиться в жизни при решении многих практических проблем. Про эту программу можно сказать, что она действительно готовит нас к жизни». Очень важный результат обучения указывают ребята, говоря о том, что избавились от страха быть неуспешными, не

справиться с выполнением ученического исследования. В ходе изучения проблемы противодействия развитию этого вида способностей удалось выяснить, что даже у ребят с высоким уровнем мотивации к этому виду деятельности, негативные эмоции, связанные с ней, полученные в результате прежнего опыта выполнения такой работы, оказываются сильнее мотивации. Поэтому так важно, создавать позитивную эмоциональную атмосферу при обучении исследовательской деятельности.

Качество знаний по предмету составляет 73%, что т.ж. говорит о высокой заинтересованности обучающихся в данном предмете.

Среди проблем, связанных с внедрением курса можно сказать о том, что исследовательский подход можно применять не только в рамках уроков-исследований или экспериментов, а на каждом уроке, преподнося материал как открытие самих учеников.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие исследовательских способностей с помощью вышеописанного курса, достаточно эффективно. Учебная программа, построенная подобным способом, дает возможность старшеклассникам развивать навыки исследовательской деятельности, повышает мотивацию проведения собственных исследований.

Данная психолого-педагогическая образовательная программа используется в школе с 2008 года. Она была разработана по запросу администрации школы в рамках работы над общешкольной методической темой «Использование исследовательско-поисковой деятельности для активизации познавательного интереса и повышения учебной мотивации обучающихся». За прошедшие годы по этой программе обучились более 340 учеников 10-х классов, учебные успехи которых мы могли отслеживать на протяжении 3-х лет. Поэтому можно с уверенностью говорить о большом положительном результате от внедрения программы.

Педагоги, работающие с учащимися 10-х классов, проходящими обучение по программе «Исследовательское обучение на уроках психологии: введение в психологию познавательных процессов» уже через 2-3 месяца отмечают позитивные изменения, происходящие с учениками. Ребята, начинают активнее работать на уроке, не боятся высказывать свои предположения при решении проблемных задач, задают вопросы по теме урока, их эмоциональное состояние во время учебной деятельности значительно улучшается. К моменту завершения изучения программы ребята уже умеют гораздо лучше рассуждать, выступать с докладом перед большой аудиторий слушателей, повышается их уверенностью в том, что «неопределенная ситуация» ответа вслух обязательно закончится удачей. Благодаря этому уже к концу первого года обучения в школе в ребятах просыпается накопленная годами жажда поиска новой информации – о себе, мире, других людях, причинах их поступков, своем будущем. Изменяется и учебная мотивация: ее уровень повышается у 34% учащихся 10-х классов, обучающихся по данной программе, в отличие от десятиклассников, ее не изучающих (уровень мотивации повышается незначительно). Программа достигает главной цели способствует развитию исследовательских способностей старшеклассников, позитивному развитию их личности. Это подтверждают не только результаты психологических исследований, но и желание ребят заниматься учебными исследованиями.

Литература:

Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2000.

Каверина Н.Е. Проблема развития способностей и исследовательских способностей в работах отечественных психологов/ Вестник университета (ГУУ), № 26,2009, г. Москва., 37с.

Поддъяков А.Н. Исследовательское поведение. Стратегии позна-ния, помощь, противодействие, конфликт. М., 2000.

Ротенберг В.С. Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. М., 1989.

Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. -М., 2006.

Симановский А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших 36

школьников. М.-Воронеж, 2003.

Слободчиков В.И. Антропологический смысл исследовательской работы школьников.// Материалы научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве» под общей ред. к. пс. н. А.С. Обухова. М., 2006.

Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. Воронеж, 1998.

Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант. – СПб., 2006.

Шадриков В.Д. Способности человека. М.- Воронеж, 1997.

Исаева И.Ю. к.п.н., Коваленко Н.А.

Некоторые аспекты технологии совместной работы двух психологов с тренинговой группой

В последние годы все большую актуальность приобретают исследования в области психолого-педагогических технологий. Буквально термином «технология» обозначает учение о мастерстве. Чаще всего это мастерство предполагает некий набор более или менее стандартизированных приемов, методов, которые обеспечивают успешность выполнения деятельности. Говоря о технологии психолого-педагогической работы, следует отметить такие ее важнейшие признаки, как системность, оптимальность, корректируемость, воспроизводимость и т.д. В предлагаемой нами программе детско-родительского тренинга «Путь в страну знаний» одной из таких технологий, которая на наш взгляд обладает данными признаками, является технология совместной работы двух тренеров.

Важной чертой тренинга является то, что в нашем учреждении мы ведём его вдвоём. Эта форма ведения тренингов изобретена не нами, в некоторых источниках она называется приоритетной формой проведения групп, в других же (Шерман, Фредман) - выделена как отдельная техника.

Вести тренинг вдвоем, безусловно, лучше. Это не только физически легче, но и позволяет лучше рефлексировать, понимать происходящее, выбирать модели поведения и принимать решения по конкретным ситуациям. Да и тренеры, работая вдвоем, чувствуют себя увереннее. Мало того, участникам легче воспринимать два разных стиля поведения и говорения.

Опыт показал, что работать в паре не просто. Необходимо время и иногда даже специальные усилия, чтобы научиться не только понимать, но и чувствовать друг друга. Несмотря на общность теоретической подготовки, схожесть образования и уважение друг к другу, бывает весьма сложно скоординировать совместные действия в непредвиденной ситуации, которые на тренинге возникает чаще, чем запланированные.

Работающая совместно пара «воссоздает» в группе структуру первичной семьи, когда у группы есть два родителя. Для большинства участников это повышает эмоциональный «заряд» группы. Совместная работа может быть незаменимой моделью равноправного сотрудничества с обоюдным уважением, без эксплуатации отношений. Что в первую очередь должны сделать два человека, решившие вместе вести группу? Как отмечают M.S.Corey и G.Corey (1987), они обязаны:

Перед началом совместной работы лучше познакомиться лично и профессионально, если перед этим не были близко знакомы.

Обсудить, каких теоретических установок они придерживаются и как понимают групповую работу, какой опыт работы с группами имеется у каждого из них, какое влияние на будущую работу может оказать их стиль руководства.

37

Обменяться мнениями о сомнениях или опасениях, касающихся общей работы, обсудить, как и чем будут дополнять друг друга.

Сказать друг другу о своих сильных сторонах и недостатках и обсудить, какое влияние это может оказать на совместную работу.

Согласовать свои этические требования к работе с группами.

Также важно договориться встречаться несколько раньше каждого занятия, чтобы иметь возможность обменяться мнениями относительно предстоящих упражнений, и после каждой встречи группы, с тем, чтобы обсудить произошедшее.

Предварительное обсуждение этих вопросов поможет психологам избежать разрушающих разногласий во время работы с группой.

Обсуждение своего сотрудничества мы рекомендуем паре начать с процедуры, основанной на методе «Незаконченных предложений». Психологи, намеревающиеся вдвоём вести тренинг, могут написать друг другу письма по следующей схеме и обменяться ими для прояснения позиций:

В нашей паре мне хочется отвечать за...

В нашей паре ты будешь отвечать за...

Мне кажется, при работе с группой у тебя получится...

Мне кажется, что особенно эффективно у нас получится работать с ... запросом или с группой.

Когда у нас в работе возникнут трудности, я буду...

Когда у нас в работе возникнут трудности, мне хотелось бы, чтобы ты...

Зачастую при письменном изложение своих пожеланий удаётся сформулировать их точнее и наглядно обнаружить между своими записями более тонкие различия, чем можно заметить в беседе.

В ходе реализации технологии совместной работы иногда возникает вопрос: должны ли тренеры, работающие в паре быть во всем единодушны, или между ними могут быть разногласия? Трудно все предвидеть заранее, поэтому в ходе встречи группы мнения ведущих могут и разделяться. Желательно открыто высказывать несогласие друг с другом и возникающие в связи с этим чувства и напряжение. Открытое выражение чувств и конструктивное решение взаимных разногласий (а оно обязано быть именно таким) могут быть моделью аутентичных межличностных отношений для участников группы.

Обмен мнениями, обсуждение следующего шага в работе группы, даже уединение ведущих от группы на минуту могут служить образцом конструктивного поведения в ситуациях напряжения. В большей степени восприимчивы к новым формам поведения, демонстрируемым ведущими, оказались родители, однако и дети в процессе тренинга перенимают приёмы сотрудничества.

Об эффективности технологии совместной работы двух тренеров могут свидетельствовать следующие факты:

Участники группы получают взгляд двух компетентных лиц на одну и ту же ситуацию, и это дает возможность увидеть ее в более широкой перспективе.

Ведущие имеют возможность обмениваться мнениями о ходе работы в группе, профессионально совершенствоваться в совместной деятельности.

Совместная работа двух ведущих уменьшает возможность появления «синдрома профессионального выгорания», особенно при работе с трудными группами, к примеру с преобладанием гиперактивных детей.

Ведущие могут помочь друг другу, когда один из них становится объектом нападок со стороны отдельных участников. В таких случаях другой терапевт может частично направить на себя злость участников, помочь им разобраться в ее истоках и смысле.

Работа в паре помогает избежать прекращения тренинга в случае болезни или отъезда кудалибо одного из терапевтов.

Ведущие имеют возможность разделить ответственность, не брать на себя ненужную, лишнюю ответственность за группу или отдельных участников, четче обозначить рамки за

участия ведущих в решении заявленных участниками проблем, избежав тем самым путаницы, недоразумений и разочарований.

Потенциально возможны и определенные проблемы, в числе которых следует упомянуть, что:

Экономически не выгодно оплачивать одну и ту же работу двум специалистам, поэтому желающие опробовать данную технологию могут столкнуться с противодействием руководства или неудовольствием клиентов от повышения стоимости услуг.

Недостаточное общение после групповых встреч или между ними может привести к асинхронности в работе или к расхождениям в понимании задач группы.

Существует потенциальная опасность конкуренции ведущих из-за авторитета среди участников группы. Это в особенности реально, когда один из ведущих склонен к доминированию, к чрезмерной активности и своим поведением может подавлять коллегу. В нашей паре сложность состояла в том, что каждый из ведущих пытался сосредоточиться на родителях, чувствуя родственность их ситуации (мы сами – матери детей близкого возраста).

Излишняя неуверенность или зависимость ведущих друг от друга может провоцировать их на формирование коалиции, цель которой лишь поддержка и защита друг друга во взаимодействии с группой.

Однако, перечисленные проблемы не являются чем-то неотвратимым и скорее представляют собой «точки роста». В целом, ведение тренинга парой создает оптимальный уровень, или баланс, свободы и зависимости, прав и обязанностей, дисциплины и анархии.

Мы полагаем, что технология совместной работы двух психологов может быть успешно применена не только в тренинге. Кроме детско-родительской группы по подготовке к школе, мы реализовали вместе программу групповой психотерапевтической работы с детско-родительскими парами (для семей подростков). Также есть положительный опыт совместного консультирования семей. Данная проблема нуждается в дальнейшей разработке, как с теоретических позиций, так и с позиции ее практического применения в деятельности психолога.

Кондратьева М.В., ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский Федеральный университет», г. Ставрополь

Формирование образа личностной успешности в условиях образовательного процесса

В современном обществе востребованными являются такие качества как инициативность, мобильность, самостоятельность, наличие собственного мнения и умения ориентироваться в обстоятельствах социального взаимодействия – качества, составляющие основу успешности личности. Однако иногда часто складывается ситуация, при которой, молодые люди, успешно закончившие школу и получившие высшее профессиональное образование, являются неконкурентоспособными на российском рынке труда, ощущая себя нереализованными маловостребованными. Факторов, приводящих к подобной ситуации, может быть множество: выученная социальная беспомощность, непоколебимая вера в собственное невезение, даже отсутствие элементарных умений и навыков. Но необходимо отметить, что нередко важным условием подобных обстоятельств является некорректность или нереалистичность усвоенных образов успешности.

В настоящее время проблема успешности личности является одной из центральных для многих психологических исследований. Особую значимость она приобретает в свете анализа феномена успешности во взаимосвязи с особенностями менталитета человека. Еще данные кросскультурных исследований Д. МакКлелланда показывали, что стремление к ус-

пеху как «фундаментальная социокультурная установка» признается всеми культурами, но само понятие успеха и способы его достижения различаются содержательно и качественно, будучи представленными, в менталитете различных наций.

А именно, сообразно культурной специфике конкретизируются сравнительные масштабы оценивания и нормативные уровни достижения, причины, объясняющие успех и неуспех, последствия результата действия и их мотивирующая роль, ориентация на будущее [4]. Но, невзирая на все исторические и культурные различия, класс ситуаций деятельности достижения успеха, рассматривается в своей основе абстрактно и представляется универсальным. При этом границы, конкретное содержание и широта вариаций ситуаций деятельности достижения успеха задаются извне: личностные характеристики, социальноэкономические обстоятельства, географические параметры и даже исторические условия. Например, по первобытным представлениям, одним из наиболее верных средств достигнуть успеха в каком-либо действии служит волшебство (магия), состоящее в том, чтобы предварительно разыграть это действие с желательным результатом [9]. Таким образом, понимание успеха подвергалось изменениям в ходе исторического развития общества и имеет специфические особенности в различных культурах и различных социальных слоях. При этом нередко акцент делается на социальные особенности успеха. В то время как особого внимания заслуживают личностные и внутренние детерминанты успеха и успешности деятельности

Необходимо отметить, что понятия «успешность» и «успех» не являются равными по смыслу.

В толковом словаре русского языка дается следующее определение: «успех – 1) удача в достижении чего-нибудь, 2) общественное признание, 3) хорошие результаты в работе в учебе» [5, с. 840]. А успешность – это категория, описывающая не только результирующую тенденцию процесса достижения, но и потенциал личности, определяющий отношение к ней со стороны окружающих, а также переживание и внутреннюю оценку собственных достижений.

- С. Л. Рубинштейн писал: «для того, чтобы добиться успеха в любом деле, нужно больше думать о своем деле, чем об успехе» [7, с. 468]. По его мнению, успешность или неуспешность выполняемой деятельности всегда обуславливается ее значимостью и одновременно, так или иначе, может изменять психологические условия ее протекания. Влияние, как успеха, так и неуспеха может быть при этом различным, в зависимости от ряда конкретных условий, в частности от соотношения между силой и способностями данного субъекта и трудностью задач, стоящих перед ним.
- В. И. Степанский отмечает, что с помощью субъективного критерия успешности человек оценивает получаемые результаты, учитывая при этом как объективные требования, предъявляемые извне, так и свои собственные притязания наряду с психическими и физическими возможностями реализации поставленных целей. В. И. Степанский также выводит показатель соотношения субъективного критерия успешности и мотивации уровень формируемого индивидом критерия успешности:
- высокий, когда преобладает мотивация достижения, и в этом случае границы допустимых отклонений от эталонного результата предельно сужены;
- низкий, если по каким-то причинам преобладает мотивация избегания, под влиянием которой субъект начинает считать приемлемыми для себя даже значительно расходящиеся с эталоном результаты [8].

В этой связи особый интерес представляет концепция «личностной причастности» Р. де Чармса (R. de Charms, 1955). Де Чармс различает два типа личности: «самобытных» людей и «пешек». Самобытная личность относится к своим действиям, насколько это позволяют ситуационные условия, как к свободным и самостоятельным, «пешка» скорее рассматривает себя как объект, подчиненный внешнему управлению и принуждению. Этот личностный аспект – гораздо более важный мотивационный фактор, чем реальные события. Помимо диспозиции личностной причинности определенную роль играет и ситуация [11]. В

целом, Р. де Чармс исходит из феномена состояния мотивированности – «ощущения себя источником действия».

Следовательно, важным условием становления успешной личности является переживание своей ответственности за последствия совершаемых поступков, наличие внутренней мотивации. Формирование и дальнейшее развитие личностной и социальной ответственности является одним из основных аспектов процесса современного образования. Однако существует фактор, способный перечеркнуть многие усилия родителей, учителей, преподавателей и психологов – это образцы и модели поведения, транслируемые современными средствами массовой коммуникации. Интернет-среда (например, социальные сети и видеохостинги) способствует не только развитию определенных качеств и характеристик человека, но и формированию нового особого образа мышления и стиля жизни. Еще в школьном возрасте индивиды учатся «работать» только на внешнюю (причем виртуальную) оценку! Значимость внутренних личностных мотиваторов и побудителей постепенно снижается, появляется тенденция все оценивать с позиций восприятия окружающих людей, влияния складывающихся обстоятельств. Эти же механизмы наблюдаются и при формировании образов успешности. А именно, успешный человек – тот, кто умеет получить максимальный результат (очень часто измеряемый только количественно – число «френдов», «лайков» и т. д.), используя при этом минимум усилий. Нередко образ успешности начинает ассоциироваться с образом «везунчика». В связи с этим обстоятельством необходимо уделить внимание психологическому анализу такого понятия как «везение».

Везение — это навык использовать сложившиеся обстоятельства себе на пользу (Бакиров А. К., 2007). На обыденном языке людей, которым везет, вполне справедливо называют счастливчиками. Говорят, что эти «везунчики» постоянно оказываются в нужное время в нужном месте. Исследованиям проблематики психологии везения и удачи посвящены работы британского профессора Р. Вайсмана (1994). Результаты его исследований показывают, что удачливыми не рождаются. В результате выяснилось, что, хотя люди совсем не понимают причин своей удачи, их благополучие во многом зависит от мышления и поведения. Например, случайные возможности: удачливые люди последовательно сталкиваются с такими возможностями, принимают их во внимание; невезучие этого не делают.

Р. Вайсман отмечает, что причины невезения неудачников кроются в них самих. Как правило, такие люди напряжены, невротичны, зажаты, не уверены в себе и закомплексованы. И это их постоянное внутреннее беспокойство блокирует способность заметить что-то новое и неожиданное, прислушаться к своей интуиции и усмотреть «случайные возможности», которые одинаково встречаются на пути всех людей.

Автор выделяет следующие значимые для процесса везения факторы:

- 1. Влияние и использование интуиции.
- 2. Готовность к новому и необычному взгляду на окружающий мир.
- 3. Положительное отношение к происходящим событиям.
- 4. Четкая ориентация на достижение успеха, на удачу.

С целью исследования особенностей и причин везения американские исследователи опросили несколько тысяч «везунчиков». В результате длительных исследований они вывели так называемую формулу везения или формулу удачи, чье математическое выражение в общем виде выглядит так: Y = X + 3 + C, где Y -это, собственно, удача, везение; X -характеристика личности (в том числе и умение ладить с окружающими, психологическая гибкость и жизненная позиция); 3 -здоровье, денежные накопления, наличие друзей; а C -самоуважение и чувство юмора. При этом каждое слагаемое успеха, в свою очередь, складывается из множества составляющих.

Особое внимание следует уделить тому факту, что нередко понятия «везение», «удача» и «успех» рассматриваются как очень близкие, нередко, как синонимы.

- А. К. Бакиров выделяет следующие основные характеристики процесса везения:
- фиксация происходящих изменений;
- оценка положительности и эффективности происходящих событий;

- оценка и активное использование (учет) дополнительных возможностей;
- четкая постановка конечной цели, ясный образ желаемого.

В свою очередь появление везения жизни человека зависит от определенных обстоятельств. Выделяют следующие приемы и факторы, способствующие везению в жизни человека:

- анализ возможных перспектив;
- нахождение множества альтернативных решений;
- положительное эмоциональное отношение к происходящим изменениям;
- уверенное стремление к поставленной цели [1].

Нередко учеными образ везения связывается с оптимистичным взглядом на окружающий мир. Исследователи отмечают следующий классический пример рассуждения пессимиста. Ожидание неприятностей всегда звучит в нем сильнее, чем вера в свои силы и надежда на благоприятный исход дела. И, что самое неприятное, иногда, таким образом пессимисту действительно удается «накликать беду» [2].

Исследователи-психологи часто связывают феномен везения оптимистичного человека с направленностью его локуса контроля. Многое зависит от того, как именно человек объясняет себе причины своих успехов и неудач. Одни люди – с выраженным внутренним локусом контроля – считают себя ответственными за свою судьбу, другие – с выраженным внешним локусом контроля – приписывают успехи и поражения внешним обстоятельствам, не зависящим от их воли. Многочисленные исследования показали, что первые, «ответственные», добиваются больших успехов, чем вторые, фаталисты. Первые упорно работают, потому что верят, что результаты зависят от их усилий, и не прекращают работу, столкнувшись с трудностями, потому что считают любые проблемы преодолимыми. Вторые же, те, кто приписывает успех внешним причинам (знакомствам, везению), даже если и достигают цели, не считают себя вправе этим гордиться. Поэтому фаталисты меньше стремятся к достижениям и больше склонны руководствоваться принципом «от добра добра не ищут».

В этом отношении следует упомянуть результаты проведенного нами исследования особенностей отношения к везению у студентов. В результате проведенного контентанализа наиболее значимыми категориями отношения к везению (с наибольшей частотой фиксации) для студентов оказались такие как «материальная обеспеченность», «социальное признание», «достижение цели» и категория «везение, полагание на случай». Наименее значимыми категориями оказалась категория «приложение усилий». Данное обстоятельство свидетельствует о негативной тенденции – явление достижения успеха в представлениях студентов мало связано с приложением усилий. При этом совершенно не значимыми оказываются личностные внутренние детерминанты успешности и везения. Это свидетельствует о том, что для современных студентов большое значение приобретает не личная заинтересованность в достижении успеха, а его социальная значимость. Доминирующим фактором эффективности деятельности становится оценка окружающих людей.

Также было выявлено, что в процессе получения профессионального образования повышается количество студентов с чрезмерно низким мотивом достижения успеха; наблюдается уменьшение выраженности мотива избегания неудачи; относительно оптимизируется уровень притязаний (т. е. с погружением в особенности профессиональной деятельности, уровень притязаний становится более реалистичным); но необходимо отметить, что во время обучения у студентов наблюдается снижение адекватности самооценки, она становится или заниженной, или завышенной; происходит небольшое повышение интернальности локуса контроля и снижение экстернальности локуса контроля. Выявленное в результате исследования соотношение свидетельствует о чрезмерной ориентации испытуемых на избегание неудачи, а также полагание на случай, на везение, что уже само по себе является одной из возможных причин снижения эффективности деятельности и конкурентоспособности личности.

Наиболее полно и подробно результаты исследования представлены в статье «Феномен везения в представлениях современных студентов» [3].

В свете анализа полученных данных следует описать результаты исследования влияния стремления к достижению на академические успехи студентов Ю. М. Орлова. Автор определил следующим образом психологическую структуру стремления к достижению успеха, эффективно влияющего на успеваемость:

- перспективная готовность к различению имеющегося и ожидаемого уровня исполнения деятельности, наличие образных эталонов успеха в различных видах деятельности человека;
- предвосхищение удовольствия от удовлетворения потребности, закрепленной в прошлом опыте;
- нешаблонные способы достижения успеха, в котором происходит самовыражение индивидуальности;
 - длительная включенность в достижение целей;
 - включение образов достижения в «Я-концепцию личности» [6].

Следовательно, реальному достижимому успеху может способствовать активная жизненная позиция, сопровождающаяся высоким уровнем ответственности и уверенности в себе.

Еще одним важным фактором, оказывающим влияние на процесс формирования образа успешности, является отношение общественности к людям, достигшим определенного статуса и добившимся успеха. Необходимо отметить, что в психологических исследованиях обыденного сознания, социальных стереотипов и представлений россиян, обнаружен феномен неоднозначного восприятия успешности. Как показали исследования ряда авторов (В. Ф Петренко, 1988; Е. В. Улыбина, 1998; А. Е. Чирикова, 1997, А. Г. Шмелев, 1996, 2002) на уровне социальных представлений образ успешного человека характеризуется тем, что воспринимается как противоречивый – достойный уважения, но не вызывающий симпатию. А. Г. Шмелев отмечает, что в данном случае исследователи сталкиваются с ярким примером национального историко-культурного стереотипа: «карьерист» (человек, пренебрегающий моральными нормами ради личного успеха), и часто он оказывается в одной семантической «связке» с «рвачом», «взяточником», «хапугой». Эти данные свидетельствуют о предвзятом негативном отношении к феномену личного успеха, что является следствием отсутствия исторически выработанной культуры конкуренции. Нередко самовосприятие людей отличается оценкой вышеперечисленных «западнических» особенностей как чуждых, противоречащих привычному образу жизни, негативных – «не таких как все» [10].

Необходимо отметить, что формирование образов успешности происходит на всех этапах социализации. Начиная от форм поведения, демонстрируемых и поощряемых родителями маленьких детей, все институты социализации играют ведущую роль в становлении образа личностной успешности у каждого отдельного человека. Как уже было выявлено в результате проведенного анализа, этот процесс зависит от множества факторов, способных не только совершенствовать личность, но и искажать самовосприятие, создавая подмененную стереотипами картину социального взаимодействия. Своевременная социальнопсихологическая поддержка позволит ребенку: научиться эффективным способам самореализации, адекватно реагировать на оценку окружающих (не делая ее единственным мерилом своей жизни), создать и культивировать образ успешности, соответствующий своему потенциалу и складывающимся ситуациям взаимодействия. А впоследствии, будучи уже взрослым, стать успешной личностью.

Конечно же, соответствующую работу необходимо проводить еще на этапе школьного обучения. Так как именно в рамках школы формируются основы ценностно-оценочного отношения к действительности. Не последнюю роль в данном процессе играют высшие учебные заведения. В современных учебных заведениях используются самые различные способы развития навыков самовосприятия и самопозиционирования, соответствующих окружающей действительности: от уже становящихся традиционными (как ни странно это

звучит) психолого-педагогических программ развития и тренингов до инновационных образовательных подходов, ставящих своей целью формирование определенных видов компетенций. Использование компетентностного подхода, несмотря на все еще не утихающие споры, является весьма перспективным для обозначенного направления, однако, как и в любом другом начинании существует опасность неосознанной трансформации компетенций (используемых для направления процесса получения образования) в самоцель, в результате которой обучающийся может обезличиваться. Но следует отметить, что в ситуации психологического сопровождения процесса подготовки компетентного специалиста можно способствовать формированию и компетентности, и успешности.

Литература:

- 1. Бакиров А. К. Что такое Везение? / А. К. Бакиров // http://www.duals.ru/Data / Psychology/luck (дата доступа: 22.08.12).
 - 2. Гурангов В. А., Долохов В.А. Учебник везения. M.: ACT, 2008. 187 c.
- 3. Кондратьева М. В. Феномен везения в представлениях современных студентов // Научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография / под. общей редакцией проф. О.И. Кирикова. книга 25. Воронеж: ВГПУ, 2009. С. 241 253.
 - 4. МакКлелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 672 с.
- 5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / РАН. М.: Азбуковник, 2002. 944 с.
 - 6. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
 - 7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
- 8. Степанский В. И. О мотивации достижения успеха и избегания неудачи // Вопросы психологии. -1981, №6. С. 59-74.
 - 9. Тронский И. М. История античной литературы. М.: Высшая школа, 1988. 463 с.
 - 10. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002. 480 с.
- 11. De Charms, R., Morrison, W., Reitman, W., and McClelland, D. C. Behavioral correlates of directly and indirectly measured achievement motivation. In D. C. McClelland (Ed.), Studies in motivation. New York: Appleton, 1955, pp. 414 423.

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

Индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение ребенка в его социально-личностном развитии

Сопровождение развития ребенка становится неотъемлемым элементом индивидуализации дошкольного образования в условиях его модернизации. *Индивидуализация образования* — процесс раскрытия индивидуальности человека в специально организованной образовательной деятельности [1].

Основной задачей сопровождения является создание психолого-педагогических условий для полноценного развития и становления совершенствующейся социальноуспешной личности в соответствии с ее потенциальными возможностями [2].

Процесс становления лич-ности сложен и противоречив. Личность ребенка «не только дана, но и задана», подчеркивал известный отечественный психолог и педагог В.В. Зеньковский. Ребенок посто-янно изменяется, и через несколько месяцев или через не-сколько лет он может быть совершенно другим. Вот почему, считает В.В. Зеньковский, «мы никогда не можем, не смеем ставить крест на ребенке, который в данный момент кажет-ся совсем испорченным; детская душа может неожиданно и незаметно перемениться и совсем отойти от всего, что угне-тало нас в нем» [4].

Полноценное развитие личности ребенка в детстве связа-но с его эмоциональным развитием. Эмоциональная система, как и когнитивная, обеспечивает регуляцию поведения и ориентировку в окружающем мире. Эмоции — это система «быстрого реагирования» на любые важные с точки зрения потребностей изменения внешней среды. Положительные эмоции повышают психическую активность, настраивают на решение той или иной задачи. Отрицательные эмоции сни-жают психический тонус и обусловливают пассивные спо-собы защиты [3]. Задача педагога, взрослого помочь ребенку - дошкольнику сформировать чувство уверенности в себе, научить осознанно воспринимать эмоциональное состояние свое и окружающих, а также выстраивать отношения во взаимодействии.

Значительная часть нарушений детского поведения не имеет качественного отличия от нормы. Чаще всего встречаемся с такими его проявлениями, как гиперактивность, импуль-сивность, дефицитарность внимания, агрессивность, тревожность, депрессивное состояние. Важным звеном в этой связи является психодиагностика [3].

Диагностическое обследование проводится либо согласно плана работы педагога - психолога, либо по запросу, поступившему от педагогов или родителей.

Диагностический минимум включает в себя следующие методики:

Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)

Тест «Метаморфозы» (Н.Я. Семаго)

Тест «Рисунок семьи»

Опросник родительского отношения (А.Я. Варги, В.В. Столина)

Анкетирование педагогов и родителей (Е.Лютова, Г. Монина)

Оценка индивидуального развития ребенка (Н. Семаго, М. Семаго)

Методика «Два домика» (И.И. Марцинковская)

Наблюдение

Используя данные диагностические методики и тесты, исследуется эмоциональноаффективная сфера личности, детско-родительские отношения, положение ребенка в группе сверстников (социальный статус).

В результате анализа полученных данных, выявляются причины социально-личностного неблагополучия ребенка, после чего разрабатывается модель сопровождения ребенка в зависимости от его индивидуальной проблемы.

Модель психолого-педагогического сопровождения характеризуется следующими принципами: системности, комплексности, интегративности, учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, непрерывности.

Принцип системности реализуется в процессе оказания психолого-педагогической помощи в разных направлениях: ребенку, родителям, педагогу. Помощь оказывается одновременно, усилия значимых взрослых координируются и согласуются с потребностями ребенка.

Принцип комплексности в психолого-педагогическом сопровождении означает активную деятельность всех участников образовательного процесса.

В сопровождении реализуется принцип интегративности, поскольку предусматривается интеграция различных методов, методик, подходов, дидактических и психотерапевтических приемов. Сопровождение охватывает не только образовательную среду, но и микросоциальную. Учитывается семейный микросоциум, детские предпочтения. Объединение всех субъектов социально-воспитательного процесса, направление их усилий в одно русло-является задачей сопровождения.

Учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, предполагающий содержание, формы, способы сопровождения, соответствующие индивидуальным возможностям ребенка, темпам его развития.

Принции непрерывности ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекратит поддержку ребенка только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден.

45

Для решения проблем ребенка необходимы заинтересованность и высокая мотивация со стороны всех участников процесса сопровождения: ребенка, родителей, педагогов.

Психолого - педагогическое сопровождение ребенка реализуется в трех направлениях:

Педагог – психолог - родители.

Педагог – психолог - педагоги группы.

Педагог – психолог - ребенок.

Первое направление (Педагог – психолог - родители)

Существенных результатов в коррекционной работе с ребенком можно добиться совместными усилиями семьи и специалистов ДОУ. Совместная работа направлена, прежде всего, на создание благоприятных условий для всестороннего и гармоничного развития ребенка. Зачастую родителям не хватает психолого-педагогических знаний, они не владеют способами педагогически грамотного взаимодействия с ребенком.

Работа с родителями проводится поэтапно:

I этап. Информирование о проблеме, имеющейся у ребенка. Проводится в форме индивидуальной беседы.

II этап. Обучение эффективным приемам и методам конструктивного общения с ребенком. Проводится путем организации совместных детско-родительских тренингов, семинаров-практикумов, заочных лекториев, информационных бюллетеней. Рекомендации по психолого-педагогическим проблемам воспитания родители получают посредством выпускаемой в ДОУ «Газеты для всей семьи».

В процессе работы происходит:

переосмысление родителями своей роли и позиции по отношению к ребенку;

выработка стиля эффективного взаимодействия с детьми;

формирование готовности обсуждать с детьми все спорные и конфликтные ситуации в семье;

развитие взаимопонимания и взаимоуважения прав и потребностей друг друга.

Второе направление (педагог – психолог - педагоги)

Содержание работы в данном направлении заключается в психологическом сопровождении педагогического процесса и информационной помощи педагогам.

Проводятся семинары и семинары — практикумы. Например: «Психогимнастика как средство психопрофилактики», «Обучение саморегуляции как способ развития психомоторной функции ребенка», «Особенности развития социально-эмоциональной сферы детей дошкольного возраста» и др.

Индивидуальные консультации, на которых педагоги получают рекомендации о методах и приемах эффективного педагогического общения с ребенком, имеющим нарушения развития социально-личностной сферы.

Профилактика профессионального выгорания педагогов.

Таким образом, работа в данном направлении помогает:

обсудить проблемные ситуации в работе;

выработать эффективные способы разрешения;

улучшить самочувствие педагога и снять внутреннее напряжение

Третье направление (педагог – психолог - ребенок)

Содержание работы в данном направлении заключается в реализации коррекционно – развивающей работы в форме индивидуальных занятий.

Структура занятия состоит из следующих игровых психотерапевтических техник, игр и упражнений:

Игротерания является универсальным средством коррекции и профилактики отклонений и трудностей в развитии ребенка дошкольного возраста. Именно через игру решаются некоторые проблемы в поведении ребенка.

Тематическая беседа. Беседа является ценным методом не только умственного воспитания (сообщение и уточнение знаний, развитие мыслительных способностей и языка), 46

но и средством социально--нравственного воспитания. Во время занятия, беседа проводится на основе чтения художественной литературы, прослушивания аудиозаписи.

Проигрывание ситуаций с последующим анализом. Полезной формой работы с ребенком, имеющим нарушения эмоционально-волевой сферы, является проигрывание различных ситуаций. После каждого проигрывания ролей задаются четкие вопросы для анализа ситуаций. Такая форма работы помогает научиться понимать не только свои чувства, но и чувства других.

Элементы арт-терапии (рисование, работа с пластическим материалом) направлены на снижение эмоционального напряжения, развитие способности понимать и адекватно выражать свое эмоциональное состояние. Для снижения эмоционального состояния используется рисование ладошками, пальцами. Подобная деятельность расслабляет ребенка, дает положительный эмоциональный заряд. Для воплощения данного метода работы создаются такие условия, чтобы ребенок мог творить свободно.

Элементы сказкотерапии. Сказка или предлагаемая ребенку история — это замечательный материал для работы с эмоционально-волевыми нарушениями. Сказка помогает сформировать адекватную Я-концепцию ребенка с проблемами.

Психогимнастика позволяет снимать эмоциональное напряжение и мышечные зажимы, корректировать настроение и отдельные черты характера. Психогимнастика включает в себя этюды и упражнения, направленные на развитие и коррекцию как познавательной, так и эмоционально — личностной сферы. На занятии также используются этюды на тренировку отдельных групп мышц, на выражение основных эмоций.

Релаксационные упражнения способствуют расслаблению, снятию напряжения. Используются для эмоциональной разрядки ребенка.

Содержание занятий определяется исходя из индивидуальной проблемы ребенка.

По мере проведения занятий у ребенка формируются следующие способности:

адекватная уверенность в своих силах;

понимание своей индивидуальности и индивидуальности других людей;

выражение в приемлемой форме своих эмоциональных реакций, мыслей и чувств;

установление и поддержание контактов, сотрудничество и решение конфликтных ситуаций.

Процесс зарождения и становления социально-личностного развития ребенка чрезвычайно важен, поскольку множество негативных и деструктивных явлений среди молодежи имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве. Отсутствие своевременной помощи в дальнейшем может привести к более глубоким и серьезным формам социальной дезадаптации [4].

Индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение ребенка в его социальноличностном развитии ориентировано на преодоление имеющихся трудностей в обучении и воспитании детей с особенностями социально-личностной сферы, формировании межличностных отношений, успешной социализации.

Литература:

Кокуева Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в детском саду: Методическое пособие. – М.: «Педагогическая литература», 2011.

Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста/Под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. – СПб.: «Речь», 2003.

Пасечник Л.В. Коррекция тревожности и гиперактивности в детском возрасте. — М.: ТЦ Сфера, 2007.

Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога/Серия «Справочники». – Ростов н/Д: «Феникс», 2004.

Гендерные и возрастные различия субъективного отношения подростков к наркозависимым

В целях раннего выявления и организации психолого-педагогической работы, направленной на сохранение и укрепление физического и психического здоровья учащихся, а также профилактики потребления наркотических средств в образовательных учреждениях Челябинской области было организовано анонимное анкетирование учащихся 7-10 классов, обучающихся в ОУ НПО и СПО, студентов 1-3 курсов ВУЗа.

Исследование проводилось в феврале-апреле 2012 года в соответствии с приказом Министерства образования и науки России от 12.04.2011г. №1474 «О психологическом тестировании обучающихся образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы основного общего, среднего (полного) общего образования и профессиональные образовательные программы начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования, на предмет потребления наркотических средств, психотропных и других токсических веществ» и на основании приказа Министерства образования и науки Челябинской области от 26.12.2011г. №01-2148 «О психологическом тестировании обучающихся».

Рабочей группой специалистов ГБОУ «Областного центра диагностики и консультирования» разработан и апробирован в реабилитационном отделении психодиагностический инструментарий социально-психологического тестирования. Создана анкета-опросник, состоящая из 16 блоков-заданий. Тестирование проводилось анонимно.

В социально-психологическом исследовании приняли участие 1801 человек, из них 824 мальчика (юноши) (45,8%) и 951 девочки (девушки) (52,8%), 26 человек (1,4%) не указали свой пол.

В социально-психологическом исследовании приняли участие 1200 обучающихся общеобразовательных учреждений — СОШ и гимназии, 360 обучающихся образовательных учреждений, реализующих профессиональные образовательные программы начального профессионального, среднего профессионального образования программы начального и среднего профессионального образования, и 451 студент образовательного учреждения, реализующего профессиональные образовательные программы высшего профессионального образования.

В одном из заключительных вопросов анкеты подросткам предлагалось высказать свое мнение в отношении необходимости наказания наркоманов и выявление пожеланий детей на применение различных мер наказания. Мнения испытуемых разделились на две группы. Одна группа - 355 чел. (19,7%) считает, что наркоманов наказывать не нужно. Другая, большая часть 1408 чел. (78,2%) считает, что наказания необходимы. Еще 38чел. (2,1%) ничего не ответили, не сделали выбор.

Наглядно представлена устойчивая возрастная динамика роста гуманного, человечного отношения к наркоманам.

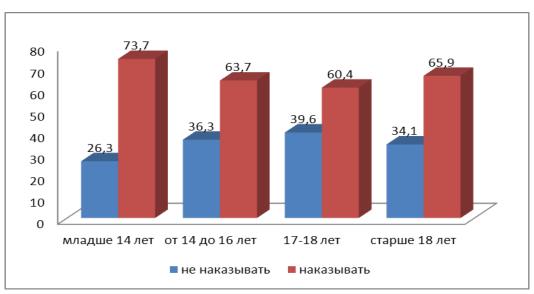


Рис. 1. Отношение к наркоманам у подростков разного возраста (%)

Отличительной особенность подростков младшего возраста является большая категоричность и агрессивность в отношении наркозависимых. Больше трети подростков старше 14 лет (34-39%) не видят необходимости наказания наркозависимых, а среди подростков младше 14 лет — чуть больше четверти (26%).

Разновидности предложенных подростками наказаний были разделены на группы:

уголовное наказание (тюрьма, лишение свободы) -320 чел. (26,4%), лечение, в том числе принудительное -318 чел. (26,3%),

жестокие меры, направленные на причинение тяжкого вреда или смерти наркоманам – 209 чел. (17,3%),

административные меры (штрафы, запреты, пр.) – 96 чел. (7,9%),

изоляция (ограничение перемещения, вывоз в другие места, переселение на необитаемые острова) -94 чел. (7.8%),

гуманное отношение (воспитание, участие церкви, внушение) -70 чел. (5,8%), не знают, как наказывать -62 чел. (5,1%),

считают, что быть наркоманом — само по себе наказание, что это их выбор — 40 чел. (3,3%).

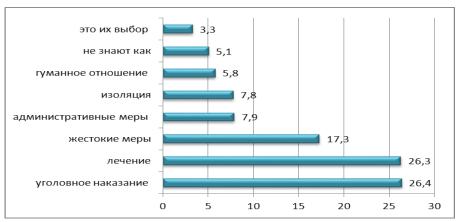


Рис. 2. Виды наказаний наркоманов (% от общего числа выборов)

Согласно данным, представленным на диаграмме, можно сделать вывод, что подростки обнаруживают противоречивые мнения о необходимости наказания наркозависимых. Спектр отношений к наркоманам от принятия, сочувствия и желания им помочь, до крайне негативного отношения, презрения, агрессии и избегания. Подобные суждения являются следствием не столько представлений, сформированных на основе собственного жизненного опыта общения с наркозависимыми, сколько отражают уровень социальной и психодоги-

ческой культуры, гуманизма, гражданской позиции и правовой культуры.

Подростки в возрасте от 14 до 16 лет составляют большее количество респондентов, сделавших выбор наказания как уголовного (посадить, заключить под стражу) и жестокого (посадить на кол, убить, расчленить, оторвать части тела, и т.д.). Они составляют более половины из групп подростков, отметивших такие формы наказания (55,3% и 57,9% соответственно от числа выбравших эти варианты).

Среди ответивших, что наказанием для наркоманов является их собственный выбор, что уже одним этим они себя наказали, что от наркотиков и так, без вмешательства других людей, наркоманы все равно умрут, нет подростков младше 14 лет (0%). По всей видимости, такие рассуждения на этом возрастном этапе подросткам не свойственны. Так же, как не свойственны им и варианты административных наказаний в виде штрафов, ответственности перед обществом и пр. (7,3%).

Данные тестирования свидетельствуют о преобладании в группе подростков, избравших применение агрессивных мер по отношению к наркозависимым (наркоманам), лиц в возрасте от 14 до 16 лет — около 60%. Это характерно для среднего подросткового периода, отличающегося повышенным максимализмом, неприятием «особых», чем-то отличающихся людей, а также склонностью к жестким, агрессивным формам поведения, например, к буллингу и экстремизму.

При этом около трети молодых людей в возрасте старше 18 лет (около 30%) усматривают возможность и выбирают в качестве наказания лечение и изоляцию наркоманов от общества. Тем самым они обнаруживают большую информированность о возможности такого рода решения проблемы наркозависимых людей. Это же наблюдается и в выборе административных мер, как основополагающего при наказании наркоманов.

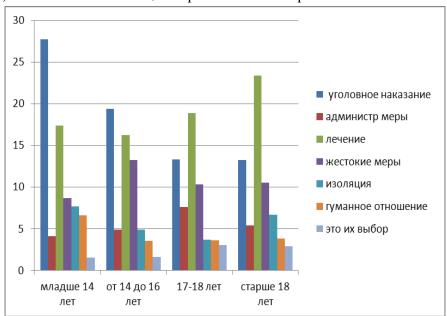


Рис. 3. Выбор форм наказания наркоманов подростками в разных возрастных группах (% от общего числа респондентов этого возраста)

Возрастные отличия субъективного отношения к наркозависимым, выявленные в ходе тестирования, явно отражают увеличение с возрастом числа выборов более гуманных форм наказания наркозависимых и снижение числа выборов уголовного наказания и жестоких мер по отношению к ним.

Средства массовой информации (телевидение, радио), Интернет становятся для подростков нередко единственным источником разного рода информации о наркотиках и наркозависимых. Не всегда эта информация достоверна и доступна для восприятия подростков. Кровожадность и категоричность многих новостных сюжетов, заметок на сайтах, высказываний в блогах «звёзд» шоу-бизнеса, формируют у подростков крайне негативное отношение к самой наркоманам — «слабакам», и достаточно терпимое, толерантное отношение к самой

проблеме наркомании. Сущность грамотной профилактической работы в противодействии наркомании как явлению. При этом в цивилизованном правовом государстве лица, вовлеченные в наркотическую зависимость, не должны быть третируемы.

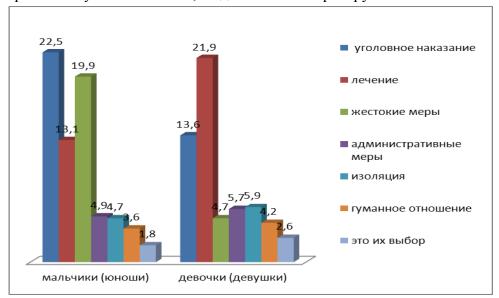


Рис.4. Выбор наказаний наркоманов подростками разного пола (%)

Данная диаграмма свидетельствует о том, что среди девочек (девушек) каждая пятая видит необходимость лечения наркозависимых, только 4,7% указали возможность жестоких форм наказания.

Среди мальчиков (юношей) практически каждый пятый предлагает жестокие меры против наркоманов, вплоть до убийств (около 9%), и почти каждый четвертый обозначает в качестве формы наказания уголовную ответственность, предполагающую заключение под стражу, вплоть до пожизненного заключения (около 9,7%). При этом, только 13% указывают в качестве наказания наркозависимых лечение, в том числе принудительное.

Анализ выбора тех или иных вариантов наказания наркоманов от общего количества респондентов разного пола показывает, что около 40% девочек предлагают наркоманов лечить, и около 30% мальчиков предлагают жестокими мерами, вплоть до убийства, решать проблему наркозависимости.

Таким образом, при выявлении субъективного отношения к наркозависимым у подростков, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа, отмечаются существенные возрастные и гендерные различия. Данные особенности необходимо учитывать при планировании и организации просветительско-профилактической работы с подростками в сфере противодействия употребления ПАВ, в том числе наркотиков.

Кулькова Ж.Г. г.Челябинск

Аналитические материалы психологического тестирования обучающихся образовательных учреждений Челябинской области

В целях раннего выявления и организации психолого-педагогической работы, направленной на сохранение и укрепление физического и психического здоровья учащихся, а также профилактики потребления наркотических средств в образовательных учреждениях Челябинской области было организовано анонимное анкетирование учащихся 7-10 классов, обучающихся в ОУ НПО и СПО, студентов 1-3 курсов ВУЗа.

Исследование проводилось в феврале-апреле 2012 года в соответствии с приказом

Министерства образования и науки России от 12.04.2011г. №1474 «О психологическом тестировании обучающихся образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы основного общего, среднего (полного) общего образования и профессиональные образовательные программы начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования, на предмет потребления наркотических средств, психотропных и других токсических веществ» и на основании приказа Министерства образования и науки Челябинской области от 26.12.2011г. №01-2148 «О психологическом тестировании обучающихся».

Рабочей группой специалистов ГБОУ «Областного центра диагностики и консультирования» разработан и апробирован психодиагностический инструментарий, который прошел рецензирование ведущих психологов и научных работников ВУЗов г.Челябинска (ЧелГУ, ЮУрГУ, ЧГМА).

В социально-психологическом исследовании приняли участие **1801 человек**, из них мальчиков (юношей) - 46% и девочек (девушек) – 54%.

В тестировании приняли участие студенты и обучающиеся следующих образовательных учреждений:

ВУЗ - 451 чел (25%) - ФГБОУ ВПО «Уральская государственная академия ветеринарной медицины» (УрГАВМ),

ОУ НПО И СПО – 306 чел. (17%): ГБОУ НПО «Профессиональное училище №2» (ПУ№2) и ГБОУ СПО «Челябинский государственный промышленно-гуманитарный техникум имени А.В. Яковлева» (ЧГПГТ),

ОУ СОШ – 1044 чел. (58%): МОУ гимназии №100 г. Челябинска, МОУ СОШ №21 г. Челябинска, МОУ Увельская СОШ №1, МОУ «Кунашакская СОШ», МОУ «СОШ №6» г. Троицка, МОУ «СОШ №10» г. Троицка.

Поло-возрастной состав и значительное количество участников исследования позволяет считать результаты тестирования статистически достоверными и применимыми к обучающимся, воспитанникам всех иных образовательных учреждений Челябинской области.

Результаты тестирования достаточно интересны и позволяют сделать соответствующие выводы по трем основным блокам:

Личностные характеристики, психологический статус подростков

Среди наиболее значимых ценностей учащиеся выбрали здоровье (более 60%), дружбу и любовь (около 30%). Половина опрошенных (50,4%) в полной мере считают себя ответственными за свое здоровье, при этом девочки более склонны к ответственности за свое здоровье. Обращает на себя внимание, что на последнее место в рейтинге ценностей 25% подростков поставили духовность. Практически каждый четвертый подросток пренебрегает духовностью как ценностью в своей жизни.

Адекватная, нормальная самооценка наблюдается лишь у 75% и у 80% - адекватный, нормальный уровень притязаний. Самооценка и уровень притязаний у студентов ВУЗа ниже, чем у обучающихся СОШ, ОУ НПО и СПО. Это обусловлено большей критичностью к себе, повышенной требовательностью со стороны окружающих и свидетельствует о пессимистичности представлений о будущем у молодежи.

В ходе тестирования выявлено, что каждый третий подросток (32%) акцентуирован по возбудимому типу, одной из черт которого является ослабление контроля над влечениями и побуждениями в сочетании с властью физиологических влечений. А значит, они так же могут быть в зоне риска по употреблению ПАВ. В число данной группы входят 12% мальчиков и 20% девочки.

У 38%, принявших участие в тестировании, выявлена акцентуация характера по эмотивному типу, к которому относят эмоционально лабильных личностей, подверженных частым перепадам настроения, которым трудно владеть собой в критических ситуациях, не уверенных в себе, внушаемых и доверчивых. Именно они могут быть

вовлечены в потребление ПАВ. Это практически каждый десятый (9%) юноша и каждая третья (28,6%) девушка.

У каждого третьего подростка (32,4%) выявлен высокий уровень социального пессимизма, при этом у 3% — его крайняя степень. Этих подростков также следует отнести к группе риска, так как социальный пессимизм подразумевает отрицательную концепцию окружающего мира, враждебность и агрессию по отношению к людям, социальным нормам.

Отмечено, что высокое напряжение, тревожность и неверие в свои силы является источником проблем для 40% студентов ВУЗов, 33% обучающихся СОШ, 25% обучающихся ОУ НПО и СПО.

Среди учащихся и студентов выявлено около 5% тех, кто ведет себя неестественно и нарушают социальные правила и нормы, чтобы завоевать признание сверстников.

Таким образом, из общего количества тестируемых можно выделить треть участников как группу риска по психологическому статусу, индивидуальным психологическим особенностям. Данный контингент обучающихся представлен во всех типах ОУ и независим от места проживания. Эффективным профилактическим направлением работы с группой риска является психологическое сопровождение обучающихся в образовательном процессе, оказание индивидуальной и подгрупповой консультативной психологической помощи.

Социальные характеристики, особенности социализации

Выявлена небольшая группа максимально конформных обучающихся (6%), которые подвержены влиянию группы, чрезмерно зависимы от окружающих. Их количество увеличивается по мере взросления и при переходе на более высокий уровень образования.

В ходе тестирования определялась значимость для подростка мнения других лиц. Для большинства (80%) важно мнение родителей, почти для половины (45%) – мнение друзей.

Следствием данной ситуации является низкая результативность планируемых и осуществляемых в ОУ просветительско-профилактических мероприятий. Подростки не доверяют и не прислушиваются к педагогам.

Стремление к новым впечатлениям, эмоциям, состояниям для подростков — опасность обращения к ПАВ. В зоне риска по данному социально-психологическому фактору — студенты ВУЗов и обучающиеся ОУ НПО и СПО, проживающие в областном центре (около 20%).

В рамках рассмотрения проблемы потребления и формирования устойчивого негативного отношения к потреблению ПАВ важно учитывать характер времяпрепровождения, занятости подростков и молодежи. Среди ежедневных занятий 60% подростков отмечают Интернет общение и помощь родителям по дому, половина обучающихся (49,6%) - ежедневные занятия спортом, треть (34%) - компьютерные игры, каждый четвертый подросток (24%) постоянным времяпрепровождением называют развлечение на дискотеках, в кафе, на вечеринках. Вызывает тревогу тот факт, что не более 10% подростков читают книги. При этом чуть больше подростки читают в сельской местности (11% респондентов), нежели в городах (около 8%).

Подростки, участвовавшие в опросе, живут в современном обществе, среди взрослых, которые определенным образом (положительно или отрицательно) влияют на формирование, становление и развитие личности детей. В ходе исследования подростки отметили, что в их окружении

курят: одноклассники (62,6%), большинство друзей (55%), отец (45%), близкий друг (36,9%), учителя (17,9%), мать (13,4%);

злоупотребляет алкоголем: большинство друзей и одноклассников (28%), отец (9,5%), учителя (8%), мать (3%);

курит «травку»: большинство друзей и одноклассников (7%), близкий друг (5%), родители (0,2%);

употребляет наркотики: одноклассники и большинство друзей (2%), близкий друг (1%), родители (0,2%).

Вызывает опасение и тревогу факт употребления ПАВ лицами из ближайшего социального окружения подростков. Ориентируясь на степень значимости в принятии решения подростком родственников и друзей, необходимо учитывать, что употребляют ПАВ (от никотина до наркотиков) родители - матери 16,5% подростков и отцы 55%, близкий друг у 56% подростков и большинство друзей у 92%.

Подростки в 18,2% случаев отмечают, что сами употребляют ПАВ. При этом более половины из них курит (62,8%) и каждый четвертый употребляет алкогольные продукты (23,2%). Более выражены рискованные формы поведения в ОУ НПО и СПО. Отметил собственное употребление разного рода ПАВ практически каждый четвертый подросток (28%), проживающий в областном центре, в малом городе - 20%, в сельской местности - 10%.

Таким образом, к группе потенциального риска потребления ПАВ, в том числе наркотиков, относится до 30% обучающихся и студентов. В данном направлении осуществлять профилактическую работу необходимо более масштабно, привлекая общественные организации, СМИ, Интернет ресурсы.

Толерантность и субъективное отношение к проблеме потребления ПАВ

В ходе исследования выявлено, что отдых как времяпрепровождение с употреблением алкоголя воспринимает 55% подростков и праздник воспринимает как застолье с употреблением алкоголя почти 20%.

Современные подростки информированы о сленге и понятиях наркозависимости: каждый четвертый (25%) считает к*осяком* папиросу, набитой травкой, и знает, что *недогон* - это недостаточная доза; каждый шестой (16%) д*орожками* называет кокаиновые дорожки или следы от инъекций и *приход* - пойманным кайфом.

Каждый пятый подросток (22%) воспользуются успокоительной таблеткой без назначения врача. Потенциальную готовность к приему успокоительной таблетки в ситуации волнения, которую надо отличать от приема обезболивающего препарата в случае острой необходимости или приема препаратов по назначению врача, высказали 25% обучающихся и 21% студентов.

На основании собственных ответов респондентов можно представить следующее состояние в области потребления ПАВ

по табакокурению: каждый третий (34%) - ни разу не курил, при этом почти 20% - курит каждый день.

Среди тех, кто курит регулярно, каждый день 8,5% обучающихся СОШ и гимназий, 33% обучающихся ОУ НПО, СПО и 17% студентов ВУЗов. Среди тех, кто курит регулярно, каждый день 24% челябинцев, 12% троичан и 6% проживающих в сельской местности. Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что курящих школьников в областном центре — Челябинске, в разы больше.

по потреблению алкоголя: 20% подростков - ни разу не пили, столько же пьет несколько раз в месяц, 3% подростков пьют каждую неделю.

Среди тех, кто пьет алкогольные напитки регулярно, каждую неделю 0,5% обучающихся СОШ и гимназий, 7% обучающихся ОУ НПО, СПО и студентов ВУЗов. Среди потребляющих алкогольные напитки регулярно, каждую неделю 3,4% челябинцев, 4% троичан и 0,7% проживающие в сельской местности.

В одном из заключительных вопросов анкеты подросткам предлагалось высказать свое мнение в отношении необходимости наказания наркоманов и выявление пожеланий детей на применение различных мер наказания. Почти 20% подростков считает, что наркоманов наказывать не нужно. Большая часть (80%) считает, что наказания необходимы, и предлагают:

уголовное наказание (тюрьма, лишение свободы) (27%), лечение, в том числе принудительное (26%),

жестокие меры, направленные на причинение тяжкого увечья или смерти наркоманам (17%),

административные меры (штрафы, запреты, пр.) и изоляция (ограничение перемещения, вывоз в другие места, переселение на необитаемые острова) (по 8%),

гуманное отношение (воспитание, участие церкви, внушение) – (6%).

В группе подростков, избравших применение жестких мер по отношению к наркозависимым (наркоманам), лиц в возрасте от 14 до 16 лет — около 60%. Это характерно для среднего подросткового периода, отличающегося повышенным максимализмом, неприятием «особых», чем-то отличающихся людей, а также склонностью к жестким, агрессивным формам поведения, например, к буллингу и экстремизму. Подростки младше 16 лет слабо информированы о возможностях использования административных мер наказания, что подразумевает под собой низкую осведомленность о порядке и регламенте действий органов правопорядка, иных государственных структур и общественных институтов при решении проблемы наркопотребления и наркозависимости.

В ходе анализа выявлена устойчивая возрастная динамика роста положительного, более гуманного и человечного отношения к наркоманам. Около 40% девочек предлагают наркоманов лечить, и около 30% мальчиков предлагают жестокими мерами, вплоть до убийства, решать проблему наркозависимости.

Таким образом, около 20% обучающихся и студентов являются вовлеченными в проблему потребления наркотических средств, психотропных и других токсических веществ, около 40% подростков, которую можно отнести к группе потенциального риска вовлечения в потребление наркотических и иных психоактивных веществ.

К группе пользователей и потенциального риска в большей степени относятся обучающиеся ОУ НПО и СПО, а также подростки, поживающие в мегаполисе — областном центре. Максимального внимания со стороны педагогических работников требуют подростки в возрасте от 14 до 16 лет независимо от пола.

Планируемые мероприятия по итогам тестирования

Разработка методических рекомендаций по организации профилактической работы в ОУ.

Разработка стандарта профилактической работы в ОУ.

Организация курсовой подготовки и повышения квалификации педагогических работников в сфере профилактики и противодействия распространению наркотиков. (В апреле-мае на базе ГБОУ «Областной центр диагностики и консультирования» проводится обучающий семинар «Профилактика рискованного поведения у детей и подростков» совместно с Челябинским областным центром по профилактике и борьбе со СПИДом, представителями Русской Православной Церкви, Психологическим центром г.Брянска. В ходе семинара участниками будут освоены методы и технологии реализации профилактической программы «ЛадьЯ».)

Организация мониторинга в ОУ Челябинской области на предмет потребления наркотических средств, психотропных и других токсических веществ. (Финансовое затраты на организацию и проведение психологического тестирования 2000 человек в 2014 году в режиме мониторинга составит около 250.000 рублей.)

Осуществление координации деятельности Службы практической психологии образования посредством развития профессиональных и методических объединений специалистов в территориях Челябинской области.

Оказание содействия развитию и совершенствованию деятельности ППМС-Центров, социально-психологических консультационных и кризисных служб в различных ОУ.

Консилиумы как форма работы социально-психологической службы училища

Социально-психологическая служба как один из инновационных ресурсов училища основывается на всестороннем сопровождении образовательного процесса. В условиях закрытого учебного заведения и преподавателям, и воспитателям необходимы знания о внутренних процессах, развитии, природе и сущности становления личности воспитанников. И такие знания становятся доступными и понятными благодаря психологическому исследованию, анализу и составлению индивидуальных рекомендаций. От уровня психологопедагогической компетентности педагогов зависит результативность процесса обучения и развития каждого воспитанника. Одной из форм комплексного изучения и сопровождения воспитанников училища при решении актуальных проблем и является работа консилиума.

Такая форма, как психолого-педагогический консилиум с положительной стороны зарекомендовала себя в рамках сопровождения образовательного процесса нашего училища. Для нас актуальными каждый учебный год остаются вопросы: «Какая тематика консилиумов будет эффективнее в очередном учебном году? Как лучше подготовиться к консилиуму? Как эффективнее провести консилиум? Ответы на эти вопросы находим как в теоретических аспектах психолого-педагогического сопровождения, так и в практической деятельности нашего коллектива.

В психолого-педагогической литературе неоднократно описывалась данная форма работы и давалось много определений термина «консилиум». Так, например, М.В Битянова отмечает, что консилиум позволяет объединить усилия педагогов, психологов и всех других субъектов учебно-воспитательного процесса, заинтересованных в успешном обучении и полноценном развитии детей и подростков, наметить целостную программу индивидуального сопровождения и адекватно распределить обязанности и ответственность за ее реализацию (1).

И.В. Дубровина главным в психолого-педагогическом консилиуме считает обеспечение подхода к ребенку с оптимистической гипотезой относительно перспектив его дальнейшего развития. Консилиум помогает избежать субъективизма в оценке возможностей детей, позволяет объективно их понять и построить совместную программу действий, направленную на развитие определенных качеств или на устранение выявленных проблем (3).

В течение двух лет существования училища в тесном сотрудничестве педагогов с психологами функционирует психолого-педагогический консилиум, где каждый воспитанник и педагог становится партнером в проектировании и организации обучения.

Психолого-педагогический консилиум является консультативно-диагностическим подразделением училища, созданным для разрешения сложных педагогических ситуаций в образовательном пространстве училища. Целью консилиума является создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для образования и развития воспитанников, в том числе воспитанников группы социального и педагогического «риска» с проблемами обучения и поведения в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием физического и нервно-психического здоровья.

Основными направлениями деятельности консилиума в училище являются:

разработка и планирование единой психолого-педагогической стратегии сопровождения образовательного процесса в училище;

выработка рекомендаций по основным направлениям работы с воспитанниками в системе образовательного пространства через выявление особенностей психолого-

педагогического статуса воспитанников с целью профилактики и эффективного разрешения проблем образовательного процесса;

формирование у педагогов способности к адекватной оценке социально-педагогических проблем воспитанников и педагогических явлений в целом;

консультативная помощь воспитанникам и педагогам в вопросах коррекционноразвивающего воспитания и обучения;

социально-педагогическая поддержка воспитанника в случае неблагоприятных ситуаций в его жизни, при психотравмирующих обстоятельствах и т.д.

Психолого-педагогический консилиум в училище решает следующие задачи:

- 1. Проведение первичного, возможно более раннего социально психолого-педагогического обследования воспитанников, выявление особенностей их развития и поведения, определение адекватных условий их обучения и воспитания.
- 2. Составление социально-психолого-педагогических рекомендаций к индивидуальному плану развития, обучения и воспитания конкретного воспитанника.
 - 3. Консультативная помощь родителям, опекунам, попечителям.
- 4. Консультирование педагогов по вопросам, связанным со специальными образовательными потребностями и поведенческими особенностями воспитанников.
- 5. Выявление потенциальных возможностей и творческих способностей воспитанника, разработка рекомендаций педагогам для обеспечения индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания.
 - 6. Определение путей интеграции проблемных воспитанников в классах.
- 7. Методическое и консультационное обеспечение образовательного процесса, направленного на личностный рост каждого воспитанника, включающего активизацию познавательной деятельности воспитанников, повышение уровня их интеллектуального и личностного развития, нормализацию учебной деятельности, коррекцию недостатков эмоционально-личностного развития и поведения.
- 8. Профилактика физических, интеллектуальных и психологических перегрузок и психоэмоциональных декомпенсаций, контроль за организацией оздоровительных мероприятий.
- 9. Выработка мультидисциплинарного заключения об особенностях развития, здоровья и образования воспитанников.
- 10. Формирование банка данных о воспитанниках, имеющих проблемы развития, обучения и поведения.

В наше училище поступают ребята с различным уровнем подготовки и социального опыта. Поэтому и процесс адаптации к условиям училища у всех проходит по-разному. И каждому из них необходимо создать оптимальные условия для развития. Практика взаимодействия педагогов с воспитанниками показывает, что одних наблюдений за деятельностью ученика недостаточно. Общение с ребенком лишь тогда является воспитанием, когда преподаватель и воспитатель располагает достаточным объемом знаний о личности ребенка - знаний, основанных на научном анализе. В нашем училище такой научный анализ базируется на комплексном изучении воспитанника и учете его индивидуальных психофизических особенностей через систему психолого-педагогических консилиумов.

Необходимость создания в училище психолого-педагогического консилиума было продиктовано интернатным типом учебного заведения, особыми категориями детей (опекаемые, из неполных семей) и, как следствие, поиском путей взаимодействия преподавателей и воспитателей с данными категориями учащихся.

В нашем училище психолого-педагогический консилиум стал инструментом, который может определить для каждого воспитанника оптимальный вариант обучения, выявить проблемы и пути их решения. В положении о психолого-педагогическом консилиуме, разработанным нашей службой, работа консилиума выстроена покурсно: в его состав в первую очередь входят старший воспитатель, психолог курса, классный руководитель, воспи-

татель и преподаватели, работающие на этом курсе. На психолого-педагогическом консилиуме рассматриваются наиболее острые, проблемные вопросы, после чего совместно с педагогами, воспитателями и психологами разрабатываются индивидуальные рекомендации сопровождения каждого воспитанника в образовательном пространстве, которые заносятся в «Журнал здоровья» и в систему управления обучением «ЛМС — школа». В прошлом учебном году психолого-педагогические консилиумы были проведены в октябре на основе диагностики Л.А.Ясюковой «Прогноз и профилактика проблем обучения» в 5-7 классах, а в 8-9 классах «Социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников». Результаты консилиума мы уже увидели и оценили в декабре 2011 года, когда провели контрольную диагностику эмоциональной комфортности воспитанников 5-9 классов на уроках. Результаты диагностики показали положительную динамику.

Число вариантов видов и форм проведения консилиумов не поддается исчислению. И все-таки попробуем осуществить классификацию видов школьных психологических консилиумов, опираясь на опыт психологических служб и опыт коллег. Исходя из намеченных задач, мы проводим различные виды психолого-педагогических консилиумов: «Классика», «Модерн», «Система» и «Форс-мажор». Данная классификация была предложена М.В.Битяновой (1).

«Классика»

Классический психолого-педагогический консилиум в училище представляет собой самодостаточное хорошо структурированное «действо». Его созыву предшествует определенная проблема (внезапно возникшая или заранее спрогнозированная), а его основной задачей является нахождение путей ее разрешения. На консилиум собираются преподаватели, воспитатели, имеющие отношение к данной проблеме, заинтересованные и компетентные в ее разрешении. Обмен мнениями между участниками позволяет проблему ясно и однозначно сформулировать, а затем найти пути разрешения. Классические консилиумы готовятся серьезно и достаточно долго: каждый участник проводит необходимую диагностику и собирает материалы, которые могут помочь более четко и объективно сформулировать проблему и вытекающие из нее задачи работы.

Классические консилиумы разнообразны и также поддаются классификации. Скажем, консилиум может собираться для решения проблем отдельных воспитанников (например, имеющих выраженные трудности в обучении, общении, психическом развитии), а может быть посвящен актуальным психолого-педагогическим проблемам класса или курса.

Консилиум по классу или учебной параллели имеет совершенно иную структуру. Обсуждение каждого ребенка невозможно. Поэтому большее внимание уделяется характеристике класса в целом, существующих сильных и слабых сторон. Внутри класса выделяются группы: скажем, детей, чье развитие находится в рамках школьной нормы, детей с проблемами в обучении, общении и т.д. По отношению к каждой группе разрабатывается стратегия психолого-педагогического сопровождения. Такая работа важна, так как она позволяет не только разрешить выявленные психолого-педагогические проблемы, но и сплотить педагогический коллектив, превратить его в команду профессионалов - единомышленников. Само по себе и быстро это не происходит, но консилиум как форма работы обладает таким потенциалом. Примером классического консилиума в прошлом учебном году был психолого-педагогический консилиум 7 классов «Индивидуально-психологические особенности воспитанников», 9 классов «Социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников».

«Модерн»

Так можно охарактеризовать психолого-педагогические консилиумы, проводимые не в классической форме, а в виде деловой игры, в интерактивной форме. Принципиальное отличие — в позиции, которую занимают участники консилиума. Работа в стиле «модерн» предполагает активное включение каждого участника в обсуждение и принятие решений, а

как следствие – готовность к принятию на себя ответственности за их реализацию.

Такой консилиум занимает немного больше времени на проведение и предполагает совершенно иную структуру работы. Содержательной работе обязательно предшествует этап «погружения», настройки на коллективную работу (на нашем профессиональном жаргоне он получил название «разминка»). Обсуждение ведется с применением таких форм, как «мозговой штурм», работа творческих групп, групповая дискуссия.

Вот, например, схема проведения такого консилиума в 6 «Б» классе , 7 «Д» классе по теме «Стратегия бесконфликтного поведения»:

Разминка

Постановка целей и задач работы. Участникам сообщается, что в процессе работы им предстоит ответить на три вопроса:

- А) Какие это воспитанники? (Составление портрета класса).
- Б) Какие задачи мы ставим в работе с ними (с учетом выявленных особенностей)?
- В) Какими путями мы будем решать поставленные задачи?

Составление портрета класса. Используется метод «мозгового штурма»; портрет составляется по трем направлениям: 1) положительные свойства и качества класса; 2) возрастные и индивидуальные проблемы и трудности данного класса; 3) особенности учебной деятельности. Результаты фиксируются на доске (листах).

Постановка психолого-педагогических задач в работе с данным классом с учетом выявленных сильных и слабых сторон. Осуществляется всем коллективом в процессе группового обсуждения. Задачи фиксируются на отдельных листах.

Поиск путей решения поставленных задач. Работа проводится в творческих группах. Каждая группа по истечении определенного времени представляет результаты своей работы. Подведение итогов, назначение ответственных и сроков реализации поставленных задач. Определение даты следующей встречи.

Работа в стиле «модерн» эффективна не только с точки зрения основного результата. Все обучающие, развивающие возможности данного вида работы проявляются здесь очень ярко. Главное, что отмечают педагоги, имеющие опыт участия и в классических консилиумах, и в деловой игре, во втором случае значительно легче осуществляется переход от обсуждения проблемы (это замечательно получается и в обычных консилиумах) к принятию решений и ответственности за их реализацию.

«Система»

«Система» — это процесс и результат эволюционного развития консилиума в училище, где психолого-педагогическое сотрудничество в решении возникающих проблем стало традицией. Принципиальное отличие от описанных выше форм состоит в следующем: постановка целей и задач работы консилиума осуществляется заранее и всем составом участников; таким образом, каждый изначально хорошо понимает назначение встречи в целом для училища и для себя как специалиста, в частности.

Как это реально происходит? Возьмем конкретную проблему: адаптация воспитанников к среднему звену. В канун начала учебного года собирается психолого-педагогический коллектив параллели пятых классов. Цель – сформулировать общие задачи своей работы по адаптации на первую четверть. Для постановки задач используются информация о воспитанниках, которая уже есть у преподавателей, воспитателей и психологов, а также общие знания о процессе социально-психологической адаптации. Они есть у каждого педагога, имеющего опыт работы с пятиклассниками. Если его недостаточно, можно привлечь специальную литературу. По итогам встречи составляется специальный документ – «Рекомендации по социально-психологической адаптации воспитанников пятого класса». Он предоставляется всем участникам и рассматривается ими как основа работы. Цель встречи, которая проводится по итогам первой четверти, очевидна: проанализировать итоги совместной работы и поставить перед собой следующие задачи на вторую четверть. В зимние каникулы предстоит подводить итоги адаптационного периода. В связи с этим участни-

ки обсуждают содержание диагностики, которую каждый будет проводить накануне консилиума. Какую психологическую информацию хотели бы получить педагоги? В какой информации от воспитателей они заинтересованы и наоборот? Таким образом, вырисовывается содержание предстоящего консилиума, проясняются взаимные ожидания.

Февральские консилиумы «Адаптация к условиям училища воспитанников 5 классов», «Адаптация к условиям училища вновь прибывших воспитанников 6-7 классов» в 2012году были посвящены обсуждению результатов диагностики и ответу на главный вопрос: завершен ли процесс адаптации пятиклассников, вновь прибывших шестиклассников, семиклассников и каковы его итоги? Если ответ положительный и итоги адаптации удовлетворяют преподавателей, воспитателей и психологов, на этом можно поставить точку в совместной работе. Если нет — планируются следующие шаги. И так далее.

«Форс-мажор»

В основе таких консилиумов лежит некоторая критическая, кризисная ситуация в училище, неожиданные обстоятельства, которые могут иметь сложные последствия. Важная особенность таких консилиумов: им предшествует минимальная подготовка. Этот факт, а также необходимость принятия экстренных решений определяют работу консилиума. Диагностика ситуации проводится на самом консилиуме, в результате чего формулируется суть возникшей проблемы. Далее следует обсуждение возможных действий и обязательное принятие решения. «Классический консилиум» может позволить себе завершиться констатацией проблемы: «Мы поняли, что происходит, и теперь необходимо немного "пожить" с этим пониманием». Это тоже итог работы, иногда — очень важный. Но это неприменимо к консилиуму типа «форс-мажор». Он обязательно должен заканчиваться решением, пусть не бесспорным, и решение это подлежит реализации. Благодаря таким консилиумам были решены учебные и поведенческие проблемы в 5-9 классах. Этот вид консилиума в прошлом учебном году стал одним из самых востребованных.

Таким образом, консилиумы, являясь одной из форм психолого-педагогического сопровождения, предназначены для решения сложных педагогических ситуаций в образовательном пространстве училища и функционирования целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для образования и развития наших воспитанников.

Литература:

- 1. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М.: Совершенство, 1998. 134с.
- 2. Бурменская Г.В. и др. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М.: МГУ, 1990.
- 3. ДубровинаИ.В. Практическая психология образования. М.:Т.Ц. «Сфера», 1997. 70с.
- 4. Консультирование детей в психолого-педагогическом центре /Под ред. Л.С. Алексеевой. М.: НИИ семьи, 1998.
- 5. Кузнецова И.В., Ахутина Т.В., Битянова М.Р., Пахомова А.П., Полонская Н.Н. и др. Психолого-педагогическое обеспечение коррекционно-развивающей работы в школе. Кн.1. М.: НМЦ «ДАР» им. Л.С. Выготского, Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997.
- 6. Психологическая диагностика детей и подростков. /Под ред. К.М. Гуревича. М.: 1995.
- 7. Психолого-медико-педагогическая консультация. Методические рекомендации. /Под ред. Л.М. Шипициной. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии им. Р. Валленберга, 1999.

Лещёва О.В., Муниципальное бюджетное образовательное учреждение, средняя общеобразовательная школа №1, г. Белокуриха

Психологическое сопровождение в условиях реализации новых образовательных стандартов

Стандарты второго поколения предполагают новые образовательные результаты, которые не сводятся к овладению предметными ЗУНами. Наряду с предметными компетенциями первостепенную роль начинают играть: личностные результаты; результаты, включающие освоение обучающимися универсальных учебных действий. Эти требования позволяют по-другому взглянуть на модель психологического сопровождения учебновоспитательного процесса [2].

Психолог из второстепенного участника должен занять основную позицию при построении УВП. Он отвечает за измерение результатов обучения, то есть, в частности, за определение уровня формирования компетенций учащихся [1]. В школе должно возникнуть дифференцированное отношение к их способностям, склонностям, интересам, возможностям. Именно психолог отвечает за учет особенностей развития каждого ребенка в процессе обучения, соответствие этого процесса его индивидуальным возможностям. Особое внимание необходимо уделять построению индивидуальных образовательных траекторий для различных категорий обучающихся.

Психологический механизм формирования компетентности существенно отличается от механизма формирования понятийного «академического» знания. Подразумевается, что ученик сам формирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность периодически приобретает исследовательский или практикопреобразовательный характер.

Основой системы психологического сопровождения является единство требований, предъявляемых ребенку в школе, семье, обществе, а эффективность всей деятельности педагога-психолога в системе психолого-педагогического сопровождения развития учащихся в процессе образования будет зависеть от совпадения целей и задач, решаемых психологической и методической службами школы, взаимодействия с административным звеном.

Целью психологического сопровождения является создание социально - психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. В данное время программа психологического сопровождения реализуется с двумя первыми классами за счёт внеурочной деятельности через организацию групповых и индивидуальных занятий. Подобран диагностический инструментарий, разработаны занятия по программе «Тропинка к своему Я» (Хухлаева О.В.). Периодичность занятий один раз в неделю, продолжительность 40 минут. Занятия с психологом проводятся в течение всего учебного года. Цели программы: создание условий, позволяющих каждому первокласснику как можно легче и радостнее вступить в новый этап жизни — начало школьного обучения; поддержание и развитие в детях интереса к психологическим знаниям; формирование коммуникативных компетентностей [5].

Первой темой, изучаемой на занятиях, становится тема «Я — школьник», которая включает занятия, посвященные знакомству со школой, с учениками своего класса, привыканию к требованиям обучения. Вторая тема «Мои чувства» — помогает детям научиться понимать и контролировать свои эмоциональные состояния. Тема «Чем отличаются люди друг от друга» знакомит детей с понятием «качества людей», помогает исследовать свои качества, изучать свои особенности. И завершается обучение темой «Какой Я — Какой Ты», помогающей осознать наличие у себя и других людей разнообразных положительных качеств. На занятиях значительное место отводится заданиям, в которых каждый ребенок вне зависимости от школьных успехов чувствует собственную ценность и значимость. В груп-

повые занятия должны включаться игровые и двигательные задания. А также серьезное внимание необходимо уделять способам формирования учебной установки в форме игры и сказки. Через игровые роли и сказочные образы дети получают возможность осознавать собственные трудности, их причины и находить пути преодоления. Используются психологические и ролевые игры, дискуссии, разыгрывание жизненных ситуаций, арттерапевтические методы, метафорические истории и притчи. Занятия проводятся в неформальной обстановке. Положительный эмоциональный фон занятий способствует раскованности детей, раскрытию психологических возможностей [6].

Программа сопровождения педагогов нацелена на обучение методам и приемам формирования личностных характеристик обучающихся. Психологическое сопровождение педагогов происходит за счет обучающих семинаров, мастер-классов, индивидуальных и групповых консультаций. Программа сопровождения родителей повысит их психологическую компетентность, поможет выстроить эмоционально-благоприятные детско- родительские отношения, осуществляется за счет групповых занятий с родителями, просветительской деятельности на родительских собраниях, индивидуальных консультаций.

На базе школы создан проект мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий учащегося начальной школы. Основное положение проекта: ученик должен сравниваться только с самим собой. Основная цель: выбор оптимального варианта условий для развития ученика. Исследуемые блоки УУД: познавательные учебные действия (общеучебные и логические); личностные универсальные учебные действия: внутренняя позиция школьника (самоопределение), школьная мотивация (смыслообразование), самооценка учащегося (самоопределение); регулятивные универсальные учебные действия: уровни сформированности целеполагания, уровни развития контроля, уровни развития оценки и коммуникативные универсальные учебные действия: коммуникативные действия, направленные на организацию и осуществление совместной деятельности [4].

В качестве основных методов исследования использовались: метод наблюдения, метод беседы, метод исследования продуктов деятельности ребёнка, проективные методики, опросники, анкеты. Данный проект мониторинга рассчитан на четыре года, на каждого ребёнка заведена карта, в которой указываются исследуемые параметры, уровень сформированности данного критерия.

Результат: создание индивидуальной образовательной траектории развития учащегося, позволяющий максимально раскрыть потенциал школьника и строить процесс обучения и воспитания с опорой на сильные стороны развития [3].

Таким образом, структура компонентов психологического сопровождения включает: блок диагностических материалов на основе структуры федерального мониторинга, блок развивающих и коррекционных программ, программу внеурочной занятости, блок информационных презентаций для родителей и педагогов.

Список литературы:

- 1. Булыгина Л.Н. Критериально-уровневый подход к оцениванию сформированности коммуникативных компетенций учащихся в образовательном процессе основной школы.// Инновационные проекты и программы в образовании.-2011-№1.-С.24-31.
- 2. Могилев А.В.Новые образовательные стандарты: давай разберемся!//Народное образование.-2011.-№5.-С.32-39.
- 3. Рагозинникова Л.Н. Педагогический мониторинг как неотъемлемое условие качества образования.// Инновационные проекты и программы в образовании.-2011.-№1.-С.40-44.
- 4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: система заданий/ под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. (Стандарты второго поколения).
- 5. Шмелькова Л.В., Бурункин Д.А. Планирование и анализ реализации внеурочной деятельности // Управление начальной школой. 2011. № 12. С. 5-11.
 - 6. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я. Начальная школа (1-4). М.: Генезис,

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Гимназия №5», г. Норильск

Возможности куклотерапии в работе школьного психолога

Кукла по самой своей сущности существо двуплановое. Она не только тот персонаж, который изображает, но и нечто большее. Кукла – это всегда обобщение, всегда преувеличение, условный знак человека. Н.В. Гернет.

До сих пор не известно точно, как и когда появилась идея кукольного театра, и кто показал первый в истории кукольный спектакль. Одни исследователи считают, что театр кукол возник из детской игры. Другие придерживаются мнения, что истоком театра стали народные праздники, игры и обряды с их песнями, переодеваниями. В любом случае, кукольный театр удивительно, почти магически воздействует на человека, особенно ребенка.

Изначально, кукольный театр был народным зрелищем. Вспомним хотя бы ярмарки на Руси, которые не обходились без кукольного балагана и веселого, неунывающего Петрушки. Он появлялся над ширмой, здоровался с публикой, а затем начинались его приключения. Петрушка наказывал всех, кто его обижал, высмеивал жадность, обман, лживость.

Каждый народ имел свои традиции кукольных спектаклей. Например, в Китае, Индии, Турции и других странах Азии был распространен театр теней. А в Японии традиционным был театр дзёрури, где старинный народный песенный сказ соединяется с кукольным представлением.

Существует множество видов кукол для театра: марионетки, тростевые, планшетные, куклы-перчатки и даже пальчиковые куклы. В условиях школы можно использовать мягкие игрушки, чаще всего используются куклы-перчатки, так же можно применять теневой театр.

С прошлого учебного года с учащимися 2-4 классов на развивающих занятиях я начала использовать элементы куклотерапии. Мы изготовили кукол-руковичек из варежек и перчаток, сделали куклам забавные лица из пуговиц и кусочков ткани. Дети придумывают сказки и инсценируют их. Конечно на это уходит много времени и терпения, так как кто-то не хочет ждать эту сказку, а хочет просто пообщаться со своей куклой. Самое главное задавать тему: «Доброта», «Щедрость», «Удивление». Те сказки, которые мы сочиняем и проигрываем посвящены различным эмоциям и чувствам. Театральное действие имеет огромное значение для сохранения психологического здоровья детей: здесь и выход эмоций и самореализация. Ведь своим сказочным другом сказать какие-то слова гораздо легче, чем произнести их самому. Его голосом можно поделиться своей проблемой и неприятность, спросить совета и найти поддержку.

С этого года в своей практике я использую приемы куклотерапии на развивающих занятиях с учащимися 1-4 классов, а так же на уроках по психологии в 5-7 классах. В моем арсенале более 20 кукол: мышки, зайки, лиса, медведь, девочки, дедушки, бабушки и многие другие. Так же две ширмы. Высота ширм несколько неудобна для высоких ребят, но они без проблем «приседают» за ширмой или садятся на стульчик. В самом начале занятий я просто предлагала выбрать куклу, которая больше всего нравиться и рассказать что-то о себе. Как неудивительно вопрос «О ком, о себе: о кукле или о себе как о мальчике-девочке?»,- не возникал. Чего только я не услышала: и том, что слабой мышке, которую зовут Лева каждый день приходиться защищать маму и лучше этого медведя вообще домой не пускать. И о том, что всё, чем любит заниматься девочка это «Колбаситься». И о мышке, которая «Питается исключительно такими же мышками, и единственное желание мышки-

«сожрать таких же как она». Один раз девочка, 14 лет, выбрав куклу дедушки, сказала, что зовут ее «Урод», и желание которое у нее приготовлено для волшебника это «Рыть своим носом землю». От высказывания мальчика, который говорил: «Я хочу умереть и быть со своими родителями на небесах»,- просто мурашки бежали по всему телу. Конечно, охватить всех учеников полноценной терапией невозможно, но я убеждена в том, что возможность высказаться опосредованно через речь куклы уже несет в себе психотерапевтический эффект.

На развивающих занятиях 1-4 классов, после того, как ребята «выговорились» за ширмой возникло желание показать спектакль. Очень было интересно и тревожно распределять роли, обид было не избежать, но здесь уже в ход шли приемы и из других игр и умение договариваться, которое мы формируем на занятиях, учитывайте то, что на развивающие занятия ходят дети, нуждающиеся в этих занятиях. Когда роли были распределены, декорации нарисованы, а спектакли сыграны, казалось, что счастливее моих детей нет в целом мире.

В современной психологии роль кукол рассматривается в различных аспектах. Куклы имеют особое значение для эмоционального и нравственного развития детей. Ребенок переживает со своей куклой события собственной и чужой жизни в эмоционнальных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию. Кукла или мягкая игрушка - заменитель реального друга, который все понимает и не помнит зла. Поэтому потребность в такой игрушке возникает у большинства детей, иногда она сохраняется и у подростков, и не только у девочек, но и у мальчиков. Роль куклы заключается в диалоге, в котором происходит «замена» реального контакта с человеком на опосредованный контакт через куклу.

У меня в кабинете есть поросенок (мягкая игрушка), которого ребята называют поразному, кто Хрюндель, кто Хрюн, Хрюшка, Хрюн Манюнь. Вначале он использовался вместо «мягкого мячика». А теперь мне кажется, что этот поросенок «знает» детских секретов в сто раз больше любого школьного психолога. С куклой ребенок быстрее и легче овладевает навыками общения (с игрушкой легче разговаривать); сегодня куклами лечат заикание, нарабатывают моторику кисти, «рукой учат голову».

Куклотерапия - это метод лечения с помощью кукол. Возможности куклотерапии позволяют решить разные важные коррекционные задачи, например: расширение репертуара самовыражения ребенка, достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции, коррекция отношений в системе ребенок - родитель. Например, для того чтобы хоть как-то «заставить» читать одну ученицу (2 класс), лучше всего подошло разучивание роли в сказке «Заюшкина избушка».

Люди издавна верили, что кукла обладает таинственной мистической силой, и сверхъестественными возможностями. Они использовали кукол в обрядах изгнания болезней. Например, в Японии есть известный обряд, во время которого на куклу «сбрасывают» недуги ее больного владельца. После этого куклу сажают в бумажный кораблик и пускают в плавание. Со временем кораблик размокает, и кукла вместе со всеми болезнями человека тонет. Аналогичные обряды есть у народов России. Существует легенда о том, что однажды зимой в крестьянской семье, жившей в лесной избе, заболел ребенок. Мальчик угасал и все спрашивал, когда придет лето. Отец, чтобы облегчить страдания сына, вырезал из сосны птиц и развесил их по избе. Сын увидел их, попросил есть и начал выздоравливать.

Куклы могут многое - и учить, и лечить, но только если попадают в добрые руки. Истоки куклотерапии можно найти в психодраме Морено. В 1940 году Якоб Леви Морено основал в США Институт социометрии и психодрамы. Он решил воспроизводить в условиях клиники те самые ситуации, которые наиболее травмировали его пациентов, и для этого создал специальный лечебный театр, который назвал психодрамой. Врачи вместе с больными и их родственниками писали достаточно простые сценарии и совместными усилиями ставили спектакль. Зрительный зал тоже состоял из больных, родственников и лечебного персонала.

этот метод в ряде случаев давал очень хорошие результаты. У Морено появились

последователи в разных странах, особенно в Западной Европе. Постепенно выделилась особая самостоятельная ветвь - куклотерапия. Сейчас её практикуют во многих странах: в Германии, Англии, Нидерландах, во Франции. У нас в стране ни психодрамой, ни, тем более куклотерапией, до недавнего времени не занимался никто, так как это считалось буржуазным направлением в науке. В 1990 году Ирина Яковлевна Медведева и Татьяна Львовна Шишова («Улыбка судьбы. Роли и характеры»), разработали метод лечения детей невротиков, который назвали драматической психоэлевацией. Методика драматической психоэлевации - это комплексное воздействие на детей - невротиков с помощью разнообразных театральных приёмов: этюдов, игр, специально заданных ситуаций.

Один из главных принципов - не лечение отдельного симптома или набора симптомов, а попытка проникнуть глубже, заглянуть в душу ребёнка, понять, чем же вызваны эти симптомы, где «поломка», что данному конкретному ребёнку мешает жить? Эту «поломку» авторы назвали патологической доминантой.

Методика позволяет работать с детьми самого разного возраста: от четырёх до четырнадцати. Работа с куклами начинается уже на этапе диагностики. Перед ребёнком раскладывают куклы: Медведь, зайчик, волк, мальчик, мужчина, женщина, девочка, малыш, баба-яга, клоун, непонятная фигура с глазами. Ребёнку предлагается выбрать понравившуюся куклу, взять её и зайти с ней за ширму. Уже сам выбор игрушки может о многом рассказать. Если ребёнок выбирает зайчика, можно заподозрить у него страхи, особенно если он про них не говорит. Если выбирает волка- можно предположить проявление агрессивности, непонятную фигуру с глазами часто выбирают расторможенные психопаты. Когда выбор сделан, с куклой на ширме разворачивается диалог. Можно порекомендовать приблизительный перечень вопросов: Ты кто? Где ты живёшь? С кем ты живёшь? Где твои родители? Большой ты или маленький? Чем любишь заниматься? Если выбрано животное: У вас в лесу есть кто-нибудь страшный? Чем ты питаешься? За тобой гоняются? Тебя кто-нибудь защищает? Есть ли у вас в лесу школа? А если можно было бы не ходить, ты ходил бы в школу? Есть ли у тебя друзья? Во что вы играете? Кто обычно выигрывает? А если проигрываешь- расстраиваешься? Что бы ты попросил у волшебника? Такие вопросы и я использовала на занятиях «Знакомство». Ответы на вопросы о друзьях, и про желание, которое хочется загадать являются информационными. Как бы это не показалось прагматичным, преобладают материальные желания. Дети загадывают: «Все на свете плазмы, планшеты, телефоны».

Лечение по методике И.Я. Медведевой и Т.Л. Шишовой состоит из двух этапов. Первый этап условно называется «Лечебные этюды» и длится почти три недели, в течение которых проходят восемь занятий. Большое внимание уделяется работе дома, где дети вместе с родителями репетируют те сценки, которые им задают терапевты. Все занятия проходят вместе с родителями, и родители не просто присутствуют, а самым активным образом включаются в происходящее. На этом же этапе происходит выделение патологической доминанты (главной поломки, которая мешает ребенку жить). И начинается не устранение, не искоренение порока или пороков, а повышение их уровня. Второй этап - это лечебный спектакль. Многим здоровым взрослым хочется побыть на сцене, а представляете, как этого жаждет больной ребёнок, остро нуждающийся в гиперкомпенсации! Репетиции длятся около месяца, иногда полтора. Куклы, декорации, костюмы и прочие атрибуты участники спектакля делают сами. Родители тоже принимают участие в спектакле, и конечно, их роли разрабатываются так же тщательно, как и детские.

На втором этапе продолжается, уже на более глубинном уровне, работа с патологической доминантой. К концу второго этапа сквозь типаж проступает доминирующая личность. Это можно сравнить с гусеницей, которой надо сначала окуклиться, чтобы превратиться в бабочку. А потом, воспаряя, бабочка оставляет на земле ненужную ей больше оболочку - кокон. То же самой происходит с окрепшей, окрылённой душой.

Уже давно перчаточных кукол в своей работе применяют учителя начальных классов и воспитатели детских садов. На первых занятиях дети знакомятся с забавным кукольным персонажем Незнайкой и отправляются вместе с ним в путешествие в мир знаний.

65

На математике он вместе с ними осваивает навыки счета, может ошибаться, а задача детей его поправлять. Может Незнайка участвовать и в библиотечных уроках для первоклассников, где он знакомит с правилами пользования библиотекой, учит, как надо обрашаться с книгами.

Куклы могут служить и наглядным пособием. Ребята рассматривают и описывают их внешность, одежду, определяют характер. На математике мешать детям и Незнайке может коварная Баба-Яга.

Действительно, куклы могут многое но не нужно забывать, что все-таки и учат, и лечат не куклы, а люди, и поэтому многое зависит от того в чьих руках они оказываются.

Человека так давно окружают куклы, что, незаметно для себя, он приноровился решать с их помощью самые разнообразные проблемы. Хоть куклы и считаются атрибутом детства, они занимают немалую роль в жизни взрослых. Даже тот, кто не собирает игрушки и не увлекается их изготовлением, время от времени разглядывает одежду на манекенах, в ходе промо-акций берет рекламки из рук гигантских медведей, смотрит программу «Куклы».

На Руси тряпичную куклу дарили новорожденному для защиты от нечисти, невесте, покидающей дом матери, от бесплодия. Куклу клали в постель роженице для облегчения родов. «Сугубо детский» кукольный театр, или «театр Петрушки», до начала XX века вообще показывал исключительно спектакли «для взрослых». Так что неудивительно, что весьма серьезные дяди и тети поставили куклу на службу науке психологии, а их клиентурой являются как дети, так и взрослые.

Кукла в руках ребенка - ширма, за которой можно спрятаться, отделиться от самого себя и раскрыться. Кукла в руках психолога отвлекает человека от серьезности процесса и дает поговорить по душам. Особенно импонируют беседы с куклами детям. Для ребенка именно игрушки - наперсники, а с равными общаешься без напряжения. Да и взрослые не без удовольствия возвращаются к своей открытой детской сущности. Создание куклы целительно, как и любой акт творческого самовыражения.

Автора термина «куклотерапия» уже не сыскать, но, известно, что сама практика лечения куклами существует довольно давно. Например, невропатолог Малколм Райт из Уэльса ещё в 1926 году использовал кукол и кукольный театр для снятия неврозов, связанных с прививкой, у детей.

Впрочем, это не мешает псевдонаучным изданиям время от времени публиковать «сенсационные статьи» о создании этого метода «буквально три дня назад» каким-нибудь Левшой от психологии.

Куклотерапия может использоваться в разных направлениях психотерапии: психодраме, игротерапии, сказкотерапии и арт-терапии.

Во всех этих практиках ярко выражено театральное начало. Они построены на «отыгрывании» болезненных для ребенка ситуаций и поиске оптимальных жизненных «ролей». В психодраме буквально организуются импровизированные спектакли, в игротерапии эти же задачи решаются в процессе обычной детской игры, а в сказкотерапии пациента «вписывают» в философскую сказку со счастливым концом.

Современные «куклотерапевты» едва ли не самым действенным способом работы с детьми считают кукольный театр. Дети играют либо в специально придуманных спектаклях, либо в обычных пьесах подходящего содержания. Сторонники индивидуальной работы устраивают для пациента своеобразный «театр одного актера». В таком случае психолог предлагает выбрать куклу, скрыться за ширму и вести диалог как бы от ее лица. Для развития эмоциональной сферы существует специальный набор из шести однотипных кукол с разными выражениями лица: грусть, радость, спокойствие, гнев, страх, удивление. Пациент надевает на руку одну куклу, потом другую и с соответствующими интонациями произносит нейтральные фразы типа «Добрый день» или «Который час?». Забавно, что эти виды куклотерапии используются и в терапии самих психотерапевтов, у которых из-за частой встречи с человеческими страданиями нередко развивается «синдром эмоционального вы-

горания».

Изначально под арт-терапией понималось выражение своих чувств и состояний через живопись, графику, скульптуру, дизайн. Сегодня сюда же стали относить и другие виды искусств, в частности, изготовление кукол. В этом году уроки по психологии в двух классах проходили накануне праздника 8 марта. Я предложила ученикам сделать подарок для мам. Конечно, это была кукла. Очень было трогательно наблюдать за тем, сколько старания и любви вкладывали ученики в изготовление этого подарка. Но тревожным осталось то, что некоторые произносили при изготовлении этой куклы.

Классический пример куклотерапии в арт-терапии - создание плоскостной куклы, похожей на страх пациента. Она вырезается из плотного картона и подвешивается на нитку, в результате человек получает возможность, буквально, управлять своим страхом, устраивая театр теней с ним в главной роли. Впрочем, намного чаще пациентам предлагают просто смастерить традиционную куколку из лоскутков.

Психолог, «куклотерапевт» Гульнара Гаристе: «Любопытно, что практически всегда ваша «новорожденная» кукла окажется похожей на вас. В ее внешности «всплывут» черты вашего характера, ваш творческий потенциал». Мастерица Татьяна Бунь: «Тут как при беременности - никогда точно не знаешь, кто родится - мальчик или девочка». Куклы помогают развить природные способности, образное мышление, память, эмоциональную сферу, самосознание и самоконтроль. Они способствуют формированию позитивных установок, эмоциональной и моторной адекватности, коммуникативных навыков. Куклы лечат страхи, энурез и заикание, помогают в социальной реабилитации инвалидов, позволяют найти внутренние резервы для борьбы с болезнью. В качестве побочного эффекта куклотерапия помогает справиться с бронхиальной астмой, диатезом и сердечно-сосудистыми заболеваниями. Лечебный сеанс иногда действует странно: многие «заболевают». Заболевают куклами - и даже открывают собственные курсы и кружки, переходят к более сложным техникам (например, фарфору). Арт-терапию подразделяют на экспрессивную (или активную), если пациент творит сам, и импрессивную (пассивную), если пациент «потребляет» искусство. При таком подходе кукольные спектакли - тоже арт-терапия. Заниматься куклотерапией можно и дома. Вооружившись знаниями о серьезности игр и кукол, стоит повнимательнее посмотреть, во что и как играет ребенок. Родителям стоит вдумчиво прислушиваться к тому, что говорит кукла в руках малыша. Для того чтобы воспитывать маленького человека, надо прежде всего завоевать его доверие.

Занятия с куклами не сделают всех художниками, артистами, не решат всех проблем, но ощутить радость, проговорить свои проблемы помогут каждому. Играйте и получайте радость!

Список литературы и информационных источников

Выдра Ольга «На что похожа ласка?» // Школьный психолог, 2010, №5. Капская А. Ю., Мирончик Т.Л. «Подарки фей». Развивающая сказкотерапия для дошкольников. —СПб.: Речь, 2006.

Карелина И.О. Эмоциональное развитие детей 5-10 лет. - Ярославль, 2006. Лейтс Γ . «Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама» Я. Л.

Использование упражнений для психофизического развития обучающихся при формировании универсальных учебных действий

Решение задач, стоящих перед системой образования по внедрению Федеральных государственных образовательных стандартов, предполагает достижения результатов у обучающихся не только в предметной, но и личностной, и метапредметной сферах. При этом если в области достижения предметных результатов достаточно четко определены образовательные программы и условия их реализации, то способы формирования универсальных учебных действий и коммуникативных компетенций обучающихся находятся на этапе разработок. Современная наука накопила значительный опыт оптимизации процесса обучения и развития учащихся на основе нейропсихологических и кинезиологических подходов.

Развитие произвольных движений в онтогенезе происходит в соответствии с теорией рефлекторной деятельности (И.М. Сеченов, 1952; И.П. Павлов, 1949). Движение осуществляется в результате взаимодействия двигательной, зрительной, звукоречевой, вестибулярной, тактильной анализаторных систем. Поэтому произвольные движения, с одной стороны, отражают развитие высших интеграционных функций, принципы их организации и управления (Н.А. Бернштейн, 1990; Е.К. Аганянц, 1999), с другой - двигательные акты активизируют деятельность коры головного мозга. Этим объясняется доказанный учеными факт развития в процессе физического воспитания психических, умственных и других способностей ребенка (А.В. Запорожец, 1986; В.К. Бальсевич, 1987; С.Д. Неверкович, 1995; Н.Х. Хакунов, 1995).

Данные идеи положены в основу развивающих двигательных программ [6] и метода сопряженного психофизического развития дошкольников (Н.И. Дворкина, 2005) и младших школьников (В.А. Родионов, 2005).

Нам представляется перспективным использование средств физического воспитания (физические упражнения, подвижные игры) не только на уроках физической культуры, но и при организации внеурочной деятельности и, по мере возможности, в качестве физкультминуток на уроках.

Предлагаемый нами банк физических упражнений и игр направлен на активизацию и коррекцию функционирования 3 блоков мозга (А.Р. Лурия, 2004): 1-й блок, энергетический, обеспечивающий поддержание оптимального уровня бодрствования и тонуса, готовность к приему и переработке информации, контролю и коррекции деятельности; 2-й блок, обеспечивающий процесс приема, переработки и хранения информации; 3-й блок мозга, обеспечивающий процессы программирования, контроля и регуляции деятельности. Согласованная работа всех трех блоков мозга обеспечивает нормальное протекание психической деятельности человека.

В результате освоения и применения данных упражнений

повышается подвижность суставов и гибкость позвоночника;

укрепляется сухожильно-связочный аппарат,

увеличивается мышечная активность,

улучшается кровообращение, усиливается микроциркуляция, устраняются застойные явления,

обеспечивается оптимальный уровень тонуса нервной системы,

поддерживается необходимое состояние бодрствования,

повышается уровень психической активности,

стабилизируется процессы сосредоточения, распределения и переключения внимания, происходит освоение телесного пространства,

формируется целостное представление о собственном теле,

обеспечивается организация активной, сознательной психической деятельности (регуляции поведения, составления плана и программы действий и контроля за их выполнением),

осуществляются взаимодействия разных отделов головного мозга,

активизируется связь двух полушарий мозга, при нарушении (или несформированности) которой оказывается недоступна или затруднена координация движений (например, ходьба, работа двумя руками, взаимодействие рук и ног), не формируются связи между вербальными и невербальными функциями, страдает процесс анализа информации,

развивается общая двигательная координация,

формируются крупные содружественные движения двумя руками и ногами,

развивается реципрокная координация рук и ног,

формируются межфункциональные связи: речевые процессы, произвольная регуляция деятельности, вербализация, планирование, образное восприятие, мышление, эмоциональная регуляция, психические процессы без опоры на речь,

оптимизируется мышечный тонус (гипотонус связан со снижением психической и двигательной активности обучающихся, с высоким порогом и длительным латентным периодом возникновения всех рефлекторных и произвольных реакций, с замедленной переключаемостью нервных процессов, эмоциональной вялостью, низкой мотивацией и слабостью волевых усилий; гипертонус проявляется в двигательном беспокойстве, эмоциональной лабильности, нарушении сна, отставании в формировании произвольного внимания, дифференцированных двигательных и психических реакций),

снимаются синкинезии и мышечные зажимы,

обогащается дополнительная афферентация тела (центром тонкой моторной координации является лобная доля мозга, отвечающая также за внутреннюю речь и самоконтроль. Дети, которые пропустили жизненно важную стадию развития — ползание, испытывают трудности в обучении. Во время ползания используются перекрестные движения рук, ног и глаз, активизирующие развитие мозолистого тела),

выполнение реципрокных движений способствуют образованию и миелинизации большого количества нервных путей, связывающих полушария головного мозга, что обеспечивает развитию психических функций,

активизируется вестибулярный аппарат и лобные доли мозга (при медленном выполнении перекрестных движений).

На *личностном* уровне выполнение данных упражнений способствует самоопределению, смыслообразованию, самооценке на основе критерия успешности, адекватное понимание причин успеха/неуспеха в выполняемой деятельности.

На регулятивном уровне - волевой саморегуляции в ситуации затруднения, познавательной инициативе, контролю, коррекции, оценке, выполнению пробного двигательного действия, фиксированию индивидуального затруднения в пробном действии. На познавательном уровне — создаются основы для формирования анализа, синтеза, сравнения, обобщения, аналогии, выбора наиболее эффективных способов решения задач, прогнозирования, установления причинно-следственных связей, самостоятельного создания способов решения проблем на основе метода рефлексивной самоорганизации, самостоятельного создания алгоритмов деятельности, рефлексии способов и условий действия, контроля и оценки процесса и результатов деятельности.

На *коммуникативном* уровне упражнения, выполняемые в парах и группах, развивают навыки в области планирования учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, выражения своих мыслей с достаточной полнотой и точностью, использования критериев для обоснования своего суждения, предупреждения и разрешения конфликтов, достижения договоренностей и согласования общего решения, управления поведением партнера.

Банк (примерный комплекс) упражнений, используемых для психофизического развития (Е.В. Лопуга, 2011)

И.п. сидя, руки на столе (на бедрах) или лежа на спине, руки вдоль туловища

(согнуты в локтях).

Pуки: на счет «раз» – сжать пальцы в кулак, на счет «два» – выпрямить, «три» - сжать, «четыре» - выпрямить.

Ноги: на счет «раз» – пальцы поджать, «два» -с усилием потянуть на себя, «три» – поджать, «четыре» - потянуть.

Выполнить одновременно руками и ногами.

Руки: на счет «раз» – сжать пальцы в кулак, на счет «два» – выпрямить, «три» – сжать, «четыре» - выпрямить.

Ноги: на счет «раз» — пальцы с усилием потянуть на себя, «два» — поджать, «три» — потянуть, «четыре» — поджать.

Выполнить одновременно руками и ногами.

Руки попеременно: на счет «раз» – сжать пальцы правой руки в кулак, на счет «два» – выпрямить, «три» – сжать левую руку в кулак, «четыре» – выпрямить.

Ноги одновременно: на счет «раз» – пальцы поджать, «два» – с усилием потянуть на себя, «три» – поджать, «четыре» – потянуть.

Выполнить одновременно руками и ногами.

То же, пальцы обеих рук сжимать – разжимать одновременно, ноги работают попеременно: на счет «раз» – пальцы правой ноги поджать, «два» – с усилием потянуть на себя, «три» – пальцы левой ноги поджать, «четыре» – потянуть.

Аналогичные перекрестные движения: одновременно сжать правую руку в кулак и поджать пальцы левой ноги – «раз», на «два» – исходное положение, «три» – «четыре» – выполнить то же, левой рукой и правой ногой.

Аналогично, односторонние движения: «раз» – «два» – правой рукой и ногой, «три» – «четыре» – левой рукой и ногой.

Носки ног потянуть на себя – «раз», от себя – «два», на себя – «три», от себя – «четыре».

Руки ладонями вверх – «раз», вниз – «два», вверх – «три», вниз – «четыре».

Выполнить одновременно руками и ногами.

То же, руки – попеременно, ноги – одновременно.

То же, руки – одновременно, ноги – попеременно

То же, перекрестные движения.

- 11. То же, движения односторонние.
- 12. Ноги согнуты в коленных суставах, руки прямые, вдоль туловища. «Раз» ноги выпрямить, руки согнуть в локтях, кисти к плечам, «два» вернуться в и.п., «три» ноги выпрямить, руки согнуть в локтях, кисти к плечам, «четыре» вернуться в и.п.
- 13. То же, ноги попеременно, начиная с правой, руки одновременно: «раз» правую ногу выпрямить, руки согнуть в локтях, кисти к плечам, «два» вернуться в и.п., «три» левую ногу выпрямить, руки согнуть в локтях, кисти к плечам, «четыре» вернуться в и.п.
 - 14. То же, руки попеременно, начиная с правой; ноги одновременно.
- 15. То же, асимметрично, разноименно: «раз» правую ногу выпрямить, левую руку согнуть, «два» вернуться в и.п., «три» левую ногу выпрямить, правую руку согнуть, «четыре» вернуться в и.п.
 - 16. То же, одноименно, правыми и левыми конечностями.
- 17. Ноги согнуты в коленных суставах, руки согнуты в локтях, кисти к плечам. «Раз» ноги и руки выпрямить, «два» ноги и руки согнуть, «три» ноги и руки выпрямить, «четыре» вернуться в и.п.
- 18. То же, ноги попеременно, начиная с правой, руки одновременно: «раз» выпрямить правую ногу и руки, «два» вернуться в и.п., «три» выпрямить левую ногу и руки, «четыре» вернуться в и.п.
 - 19. То же, руки попеременно, начиная с правой; ноги одновременно.
- 20. То же, асимметрично, разноименно: «раз» выпрямить правую ногу и левую руку, «два» вернуться в и.п., «три» выпрямить левую ногу и правую руку, «четыре» вер-

нуться в и.п.

- 21. То же, одноименно, правыми и левыми конечностями.
- 22. Ноги согнуты в коленных суставах, руки согнуты в локтях, кисти к плечам. «Раз» ноги выпрямить, «два» вернуться в и.п., «три» ноги выпрямить, «четыре» вернуться в и.п. Руки выполняют круговые движения в плечевых суставах: а) расходящиеся, б) сходящиеся, в) по часовой стрелке, г) против часовой стрелки.
- 23. То же, ноги попеременно, начиная с правой: «раз» правую ногу выпрямить, «два» вернуться в и.п., «три» левую ногу выпрямить, «четыре» вернуться в и.п. Руки одновременно выполняют круговые движения в плечевых суставах: а) расходящиеся, б) сходящиеся, в) по часовой стрелке, г) против часовой стрелки.
- 24. То же, асимметрично, разноименно: «раз-два» выполняя одновременно движения правой ногой и левой рукой, «три-четыре» меняя «диагональ».
 - 25. То же, одноименно, правыми и левыми конечностями.
- 26. Ноги прямые, руки согнуты в локтях. Выполнить одновременно параллельные круговые движения в голеностопных и лучезапястных суставах вначале по часовой стрелке, затем против часовой стрелки.
 - 27. То же, но руки выполняют движения по часовой стрелке, а ноги против.
- 28. То же, руки выполняют движения против часовой стрелки, а ноги по часовой стрелке.
- 29. То же, но руки выполняют расходящиеся круговые движения, а ноги сходящиеся.
- 30. То же, но руки выполняют сходящиеся круговые движения, а ноги расходящиеся.
 - 31. Аналогично выполнить блок упражнений для коленных и локтевых суставов.
- 32. Аналогично выполнить блок упражнений для тазобедренных и плечевых суставов.
- 33. Ноги прямые, руки вдоль туловища. «Раз» ноги согнуть, прямые руки вверх, «два» вернуться в и.п., «три» ноги согнуть, прямые руки вверх, «четыре» вернуться в и.п.
- 34. То же, ноги попеременно, начиная с правой, руки одновременно: «раз» согнуть правую ногу и перенести руки вверх, «два» вернуться в и.п., «три» согнуть левую ногу и перенести руки вверх, «четыре» вернуться в и.п.
 - 35. То же, руки попеременно, начиная с правой; ноги одновременно.
- 36. То же, асимметрично, разноименно: «раз» согнуть правую ногу и перенести левую руку вверх, «два» вернуться в и.п., «три» согнуть левую ногу и перенести правую руку вверх, «четыре» вернуться в и.п.
 - 37. То же, одноименно, правыми и левыми конечностями.
- 38. Ноги согнуты в коленных суставах, руки прямые, вдоль туловища. «Раз» поставить ноги врозь на ширину плеч, руки согнуть в локтях, кисти к плечам, «два» вернуться в и.п., «три» ноги врозь, руки к плечам, «четыре» вернуться в и.п.
- 39. То же, ноги попеременно, начиная с правой, руки одновременно: «раз» правую ногу отвести вправо, руки к плечам, «два» вернуться в и.п., «три» левую ногу отвести влево, руки к плечам, «четыре» вернуться в и.п.
 - 40. То же, руки попеременно, начиная с правой; ноги одновременно.
- 41. То же, асимметрично, разноименно: «раз» правую ногу отвести, левую руку согнуть, «два» вернуться в и.п., «три» левую ногу отвести, правую руку согнуть, «четыре» вернуться в и.п.
 - 42. То же, одноименно, правыми и левыми конечностями.
- 43. Ноги согнуты в коленных суставах, руки согнуты в локтях, кисти к плечам. «Раз» поставить ноги врозь на ширину плеч, руки выпрямить, отвести в стороны, «два» вернуться в и.п., «три» ноги врозь, прямые руки в стороны, «четыре» вернуться в и.п.
 - 44. То же, ноги попеременно, начиная с правой, руки одновременно: «раз» правую

ногу отвести, руки в стороны, «два» – вернуться в и.п., «три» – левую ногу отвести, руки в стороны, «четыре» – вернуться в и.п.

- 45. То же, ноги одновременно, руки, начиная с правой, попеременно: «раз» правую руку отвести в сторону, ноги врозь, «два» вернуться в и.п., «три» левую руку отвести в сторону, ноги врозь, «четыре» вернуться в и.п.
- 46. То же, асимметрично, разноименно: «раз-два» выполняя одновременно движения правой ногой и левой рукой, «три- четыре» меняя «диагональ».
 - 47. То же, одноименно, правыми и левыми конечностями.
- 48. Выполнить произвольные круговые движения одновременно во всех суставах рук и ног.
- 49. Лежа на левом боку, правые руку и ногу слегка отвести в сторону, выполнить задания аналогично №№ 26-32.
- 50. Аналогично предыдущему упражнению, лежа на правом боку, выполнить задания левыми рукой и ногой.

Упражнения, выполняемые в парах

- 1. Стоя лицом друг к другу. «Раз» хлопок в ладони перед собой, «два» одновременно хлопнуть обеими ладонями в ладони партнера, «три» хлопок в ладони перед собой, «четыре» хлопнуть правыми ладонями, «пять» хлопок в ладони перед собой, «шесть» хлопнуть левыми ладонями. Выполнить вначале стоя, затем в движении: «первый» ведет, не допуская столкновений, «второй» следует. Поменяться ролями в парах.
- 2. Руки замкнуты ладонями. «Первый» с открытыми глазами совершает произвольные движения руками во всех плоскостях, синхронно и асинхронно. «Второй», с закрытыми глазами, повторяет движения «первого». Задача сохранить замыкание на ладонях «первого».

Задание выполняется вначале на месте, затем – в движении.

Поменяться ролями в парах.

Упражнение может выполняться под музыку различных ритмов. Возможно выполнение танцевальных движений, организация общего танца сразу несколькими парами и пр.

- 3. Аналогично выполняется задание с удержанием в замыкании а) кончиков пальцев; б) подушечек больших пальцев; в) подушечек средних пальцев; г) подушечек мизинцев.
- 4. Аналогично выполняется задание с замыканием на а) правое плечо, б) левое плечо, в) затылок, г) лопатки и др.
- 5. Стоя спиной друг к другу, выполнить массирующие движения своей спиной спины партнера.
- 6. В парах, стоя друг за другом. «Первый» впереди, «второй» сзади. «Второй» обхватывает «первого», помещая свои руки на область его солнечного сплетения. «Первый» располагает свои руки поверх рук «второго». У «первого» глаза закрыты, ведет «второй» по разнообразной траектории, прямо, спиной вперед, боком и пр., не допуская столкновений.

Поменяться ролями в парах.

7. То же, «второй» кладет прямые руки на плечи «первого». Поменяться ролями в парах.

Упражнения, выполняемые в группах из 4 человек

Стоя лицом в круг, рассчитаться на «первый-четвертый». Выполнить последовательное замыкание ладонями по кругу. У «первого» глаза открыты, у остальных закрыты. «Первый» совершает произвольные движения руками во всех плоскостях, синхронно и асинхронно. «Второй» и «четвертый» с закрытыми глазами повторяют движения «первого», передавая их «третьему». «Третий» принимает движения. Задача — сохранить замыкание на ладонях. Задание выполняется вначале на месте, затем — в движении.

Поменяться ролями в парах. Упражнение может выполняться под музыку различных ритмов. Возможно выполнение танцевальных движений, организация общего танца сразу несколькими группами и пр.

- 2. Аналогично выполняется задание с удержанием в замыкании а) кончиков пальцев; б) подушечек больших пальцев; в) подушечек средних пальцев; г) подушечек мизинцев.
- 3. Аналогично выполняется задание с замыканием на а) правое плечо, б) левое плечо, в) спину и др. Руки во время движения могут выполнять произвольные движения.
- 4. Стоя в колонне. Рассчитаться на «первый (стоящий впереди)-четвертый (стоящий сзади)». У «первого-третьего» глаза закрыты, у четвертого (ведущего) глаза открыты. Задание: двигаться молча, изменяя траекторию, не допуская столкновений.

Поменяться ролями: «первый» уходит назад и становится ведущим, остальные остаются на своих местах.

Упражнение может выполняться под музыку различных ритмов.

Важно: «четвертый» сам определяет, что будет означать тот или иной его сигнал, как осуществить замыкание и передачу сигнала в группе и т.д. Группа при этом не обсуждает способ управления, не критикует высказывания ведущего и не дает советов!

Упражнения, выполняемые в группах из 6 и более человек

Встать в круг. Разбиться на пары. В парах рассчитаться на «первый-второй». «Первые» образуют внутренний круг, «вторые» – внешний. Встать лицом друг к другу.

Руки обоих партнеров согнуты в локтях, ладони на уровне груди. Движение вправо будет осуществлять внешний круг, а внутренний круг остается на месте. На счет «раз» «вторые» хлопают в ладони перед собой и делают шаг вправо, на счет «два» хлопают в ладони стоящего напротив «первого» партнера. «Три» — хлопок перед собой с одновременным шагом вправо, «четыре» — хлопок в ладони партнера из внутреннего круга.

Поменяться ролями.

То же, внутренний круг делает шаг влево.

Поменяться ролями.

То же, партнер из внутреннего круга всякий раз меняет положение рук.

Поменяться ролями.

То же, с одновременным движением партнеров: внутренний круг движется вправо, внешний влево, руки на уровне груди.

Поменяться ролями.

То же, с одновременным движением партнеров: внутренний круг движется вправо, внешний влево, партнер из внутреннего круга всякий раз меняет положение рук.

Поменяться ролями.

«Челнок». Руки обоих партнеров согнуты в локтях, ладони на уровне груди. Движение влево осуществляют партнеры внутреннего круга. «Раз» – хлопок обеими ладонями в ладони партнера из внешнего круга, «два»-«три» – переход левым плечом вперед за спиной стоящего во внешнем круге партнера, вновь оказываясь во внутреннем круге, «четыре» - хлопок обеими ладонями в ладони партнера из внешнего круга.

Поменяться ролями.

То же, поменять направление.

Поменяться ролями.

«Челнок - 2». Руки обоих партнеров согнуты в локтях, ладони на уровне груди. Движение влево осуществляют партнеры внутреннего круга. «Раз» - хлопок левыми ладонями, «два»-«три» — переход левым плечом вперед за спиной стоящего во внешнем круге партнера, «четыре» —хлопок правыми ладонями.

Поменяться ролями.

То же, поменять направление, ведущее плечо и руку: «Раз» - хлопок правыми ладонями, «два»-«три» - переход правым плечом вперед за спиной стоящего во внешнем круге партнера, «четыре» -хлопок левыми ладонями.

Поменяться ролями.

B качестве элемента усложнения задания партнеры из внешнего круга всякий раз могут менять положения рук.

Важно следить за тем, чтобы руки партнеров из внешнего круга находились пооче-

редно во всех зонах вертикальной плоскости, симметрично и асимметрично. Не допускать расположения рук напротив лица во избежание травм!

Список литературы

Аганянц Е.К., Трембач А.Б., Гронская А.С. Электрофизиологические корреляты центральных программ при решении простых моторных задач у лиц с различным профилем асимметрии // Теория и практика физической культуры. 1999. -№3. - С.43-46

Бальсевич В.К., Запорожанов В.А. Физическая активность человека. — Киев: Здоровье, 1987. 223 с.

Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А.Бернштейн. -М., 1990.-350 с.

Дворкина Н.И.Методика сопряженного развития физических качеств и психических процессов у детей 3-6 лет на основе подвижных игр [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.И. Дворкина. - М.: Советский спорт, 2005. - 184 с. ISBN 5-9718-0045

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. М.: Педагогика, 1986

Здоровьеформирующее физическое развитие: Развивающие двигательные программы для детей 5-6 лет: Пособие для педагогов дошк.учреждений. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС. 2001. — 336 с. — Здоровьесберегающая педагогика.

Лопуга Е.В. Сопряженное психофизическое развитие школьников средствами физической культуры: учебно-методическое пособие // Авт.-сост. Е.В.Лопуга. - Барнаул: АКИП-KPO, 2011.-86 с.

Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия 2004

Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров: Учеб. пособие/Под ред. В.В. Давыдова. М.: Высш. шк., 1995. - 207 с.

Павлов И.П. Полн. собр. трудов. М., -Л., АН СССР, 1949. -Т.3.

Родионов В. А.. Сопряженное психофизическое развитие младших школьников на уроках физической культуры. "Спорт в школе" ИД "Первое сентября" №№ 17-24/2005.

Сеченов И.М. Физиология нервной системы: Избранные труды в четырех выпусках / Под общ. ред. акад. К. М. Быкова. М.: Медгиз, 1952.

Хакунов Н.Х. Формирование физической культуры личности в учебных заведениях разного типа: Автореф. дис. д-ра. пед. наук. Краснодар, 1995.-33 с.

А.Б. Макаренко, педагог дополнительного образования ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Развитие речи детей с ограниченными возможностями здоровья на музыкальных занятиях.

В музыкальном воспитании как и в других занятиях одной из наиболее важных задач является развитие речи ребенка.

Музыка — это прежде всего язык чувств. Знакомя ребенка с произведениями яркой эмоциональной окраски, его побуждают к сопереживанию, к размышлению об услышанном.

Пению уделяется наибольшее внимание. В процессе обучения пению особенно активно развиваются познавательная деятельность, эмоциональная отзывчивость, музыкальный слух, вокально-хоровые навыки; укрепляется голосовой аппарат ребенка. Исполнение песни позволяет не только выразить свои чувства, но и вызвать у других понимание и сочувствие. Уже в раннем возрасте дети реагируют на интонации песни, еще не понимая ее содержания. По мере развития мышления, речи, накопления новых представлений усложняются и переживания ребенка, возрастает интерес к песне, к ее содержанию. Обучение пению требует от ребенка большой активности и умственного напряжения. Он учится прислушиваться к исполнению мелодии на фортепиано, сопоставлять различный характер музы-

кальных предложений, сравнивать свое пение с пением других, оценивать качество исполнения. Процесс развития вокальной культуры у детей с речевыми нарушениями является, с одной стороны, одним из направлений формирования их художественной культуры, а с другой, - средством коррекции голоса, артикуляции, дыхания.

Певческая деятельность — это сложный процесс звукообразования, в котором наиболее важной считается вокально-слуховая координация, т.е. взаимодействие певческого, слухового и мышечного ощущения. Исследования природы детского пения подчеркивают особое значение развития слуха для правильной вокальной интонации. Причинами несовершенного пения детей являются нарушения слухового и голосового аппарата, слуха, речи, мышечного тонуса, несовершенство вокально-слуховой координации у детей, безусловно, оказывают влияние на качество пения. Чтобы добиться устойчивых правильных певческих навыков, необходимо научить детей, в первую очередь, различать на слух нормальный и нарушенный тембр, изменения силы, высоты голоса, то есть сформировать у него эталон правильного голосоведения и интонирования. Кроме того, слуховое восприятие, дополненное тактильно-вибрационными и кинестетическими ощущениями, поможет дошкольникам выработать навыки самоконтроля над голосом.

Только после этого ребенок научится модулировать собственный голос, выделять и дифференцировать из музыкального потока не только музыкальные звуки, но и речевые из речевого потока, научится выделять словесное ударение, выражать различные интонации.

Известно, что голосовой аппарат — это сложная система, все части которой тесно взаимосвязаны между собой. Голосовые упражнения обязательно должны сочетаться с дыхательными и артикуляционными на материале слогов, слов и фраз, произношение которых доступно ребенку. Необходимо также использовать речевой материал эмоционального содержания, поскольку эмоции: радость, удивление, огорчение, испуг и т.д., непосредственно отражаются на качестве вокализации.

Музыкальное занятие - это не просто последовательность упражнений, это каждый раз цельное драматическое действие, в котором все элементы связаны и объединены общим ритмом. На музыкальных занятиях по пению ребенок учится воспринимать разнообразные звучания музыкального инструмента (громкие и тихие, низкие и высокие, короткие и длинные); и получает возможность соотносить чистый тон музыкального звука со звуком собственного голоса, так как изменения звучания фортепиано ребенок воспринимает значительно лучше, чем сложные модуляции человеческого голоса. При восприятии звуков фортепиано тесно переплетаются слуховое восприятие и тактильно-вибрационное чувство; ребенок воспринимает звук, в буквальном смысле слова, всем своим телом. И, следовательно, ему значительно легче «настроить» звучание собственного голоса. На музыкальных занятиях можно добиться значительных успехов в развитии голоса: расширить его диапазон; закрепить позицию «среднего» голоса; научить ребенка модулировать голос по силе и высоте, выделять словесное и логическое ударение, выражать различные интонации.

Построение занятия зависит от того, какие дети в нем участвуют, и какие проблемы должны решаться на данном этапе. Например, если в группе есть ребенок со страхами или нарушением общения, которого нужно вовлечь в общее действие, занятие начинается со спокойной, нерезкой музыки, дети слушают, плавно переходя от одной игры к другой. Постепенно интенсивность действия нарастает, дети активнее включаются в занятие (поют, играют на музыкальных инструментах). Некоторые элементы должны обязательно присутствовать на каждом занятии: это движение под разную музыку, чтобы ребенок вошел в мир музыки, услышал ее и при этом понял или вспомнил, что разной музыке соответствуют разные типы движения (под марш дети ходят, под вальс кружатся и т.д.). После этого дети садятся полукругом около пианино и поют, некоторые песни сопровождаются игрой на музыкальных инструментах.

На некоторых этапах пение полезно начинать с распевания. Важно также позволить детям отдаться во власть ритма, например, при игре на шумовых инструментах (маракасах, трещотках). Кульминационная часть занятия - хороводные танцы. К этому времени уже все

дети участвуют в действии, даже самые «отрешенные» дети оживляются и вовлекаются в общий танец. Именно в это время ребенок может начать делать то, что не получалось раньше, появляются новые звуки и слова, актуализируются уже отработанные. Заканчивается занятие снова спокойной музыкой или игрой. В этой ритмической организации занятия и состоит главная роль музыкотерапевта.

На занятиях исполняются разные хороводные танцы. Существенными чертами этих танцев является то, что все видят всех, что есть моменты, когда все держатся за руки, что в тексте песен есть повторяющиеся части. Мелодия должна быть увлекающей, но достаточно плавной

Занятия с каждым новым ребенком строятся в два этапа: вначале ребенок постепенно вовлекается в групповые музыкальные действия, и только после этого начинается целенаправленная стимуляция речи.

Вначале педагог старается заинтересовать ребенка общими играми, а не требовать выполнения заданий. Для некоторых детей важно несколько первых занятий посидеть на стуле и присмотреться, и только потом они могут начать участвовать в занятии. Для ребенка новое занятие - это всегда ломка привычного стереотипа поведения, поэтому нужно дать ему время для выстраивания нового стереотипа. Но адаптационный период должен быть не очень долгим, чтобы ребенок не привыкал к роли наблюдателя, и у него не вырабатывался новый тип «пассивного зрителя».

Для тревожных детей и невротиков бывает необходимо предварительно пройти всю программу индивидуально (естественно, в сокращенном варианте), а затем уже включаться в общие занятия. Иногда это предварительное проговаривание и проигрывание необходимо ребенку в течение 2-3 месяцев, но опять же важно своевременно его прекратить. Педагогу приходится вести себя очень гибко, так, если после прекращения предварительного проигрывания ребенок стал тревожнее, негативнее и напряженнее, необходимо вернуться на несколько занятий назад, а потом опять потихоньку снимать индивидуальную поддержку.

Для некоторых детей на первых порах необходимо присутствие мамы. В этом случае существенно, чтобы мама тоже с увлечением делала то, что нужно по ходу занятия, вместе с детьми, и не пыталась как-то воздействовать на своего ребенка. Главное, что это делается всегда по договоренности с ребенком. В некоторых случаях и для некоторых детей резкие изменения необходимы, но они всегда продумываются и готовятся педагогом заранее.

Когда ребенок привык к занятиям в группе, задача педагога - помочь ему освоить выполнение движений под музыку. Наконец цель почти достигнута. Ребенок прыгает, изображая зайчика, раскачивается как медведь, хлопает в ладоши в нужный момент и делает это легко, благодаря соответствующему характеру музыки, эмоциональному настрою, помогающему войти в образ. В этот момент хорошо как-то усилить экспрессивность занятий. Этого можно достичь разными способами - меняя темп (ускоряя и замедляя), или пригласив на занятие кого-нибудь нового, или нарядив ребенка во что-то новое, если это для него важно (это может быть красивый бант, шарфик и т.д.). С этого момента начинается работа по стимуляции речи. Педагог входит внутрь круга (круг держится уже без него) и на протяжении всего занятия поет лицо в лицо с ребенком. Хорошо, если есть тактильный контакт (педагог держит ребенка за руку). Можно вместе с ребенком образовать маленький круг внутри большого. Педагог как бы призывает ребенка помочь ему петь, особенно выделяя голосом повторяющиеся фрагменты (би-би-би, ля-ля-ля, ...). Может потребоваться много времени, пока ребенок начнет произносить в ответ первые звуки. В большинстве случаев ребенок откликается на стремление музыкотерапевта вовлечь его в общее пение. Первое, что начинает делать ребенок - это подавать голос во время пения. После первых вокализаций появляются лепетные слоги. Если у ребенка нет моторных проблем, таких слогов появляется сразу много (бу-бу-бу, би-би-би, ма-ма-ма ...) [3, 30].

Педагог, занимающийся с ребенком, обязательно должен учитывать, что стимуляция речи ведет к общей стимуляции активности (т.к. произвольный контроль у ребенка в это время еще не сформирован). Поэтому такие занятия сильно возбуждают и растормаживают

ребенка и могут давать эффект, похожий на стимуляцию сильными лекарствами. Если ребенок от занятий очень возбуждается и возбуждение преобладает над появившейся речевой продукцией, нужно на некоторое время оставить его в покое. Это значит, что ребенок продолжает ходить на музыкальные занятия, но педагог временно прекращает целенаправленно стимулировать его речь. Через некоторое время, когда возбуждение уменьшится, работу по стимуляции речи можно возобновить [2, 33].

После того, как ребенок начал произносить слоги, педагог ослабляет индивидуальную работу с ним, но следит, чтобы на каждом занятии повторялись те песни, которым ребенок может подпевать. На этом этапе музыкальная терапия отходит на второй план, хотя ребенок продолжает посещать музыкальные занятия, а на первый план выступают игровые методы стимуляции речи. Если в это время не ослабить интенсивность музыкальной терапии, ребенок перевозбудится, могут начаться истерики. Педагог предлагает игры, в которых по ходу действия для ребенка очень важно что-то произнести. Это может быть, например, игра в прятки с ауканьем или игра в лото в группе детей, большинство из которых азартно вовлекаются в игру, каждый кричит «дай», тогда и у неговорящего ребенка в какой-то момент может тоже вырваться слово «дай». Можно также специально «выманивать» речь, выстраивая такие ситуации, в которых ребенку оказывается необходимо что-то сказать (например, прежде чем дать ребенку то, что он хочет, педагог делает небольшую паузу, что-бы ребенок попросил).

Первые слова, которые появляются в результате игровых занятий - это обычно звукоподражания или другие короткие слова («иди», «дай»). На этом этапе опять подключается музыкальная терапия. Педагог поет вместе с ребенком, глядя ему в глаза и отчетливо пропевая некоторые слова. Желательно, чтобы эти слова были связаны с определенным движением. В конце концов, в результате этой работы ребенок повторяет какое-то слово, пропевая его. Для того чтобы это удалось, важно подобрать песню, которая нравится ребенку. В этой песне должен быть подходящий мотив, т.к. для каждого ребенка существуют более «удобные» ритмы, которые ему легко поддержать, и менее «удобные», которые он плохо усваивает. Параллельно с этим происходит работа по расширению словаря (усложняющееся лото, задания с просьбой показать на картинке определенные предметы). Правила игры постепенно усложняются, так что ребенку приходится произносить уже не одно слово, а два (например, играя в лото, говорят не просто «дай», а «дай мишку», «дай куклу» и т.п., потом начинают говорить «дай Ане мишку»). Постепенно усложнение доходит до того, что ребенок говорит «дай Ане голубого мишку, пожалуйста». Такой фразовой речи можно добиться, если у ребенка уже сформирована внутренняя речь и ее нужно только вывести наружу. Если внутренняя речь недостаточно сформирована, нужно много работать над пассивным словарем, словообразованием и грамматикой. Ребенок должен уметь показывать на картинках не только предметы, но и действия, а также ответы на вопросы, требующие склонения слов по падежам («на чем сидит мальчик?» и т.п.). Когда ребенок уже овладел фразой, первое время он произносит ее как бы с усилием, как будто он достает слова из заднего кармана брюк [1, 84].

Речь обычно бывает неразвернутая, в виде корневых осколков слов, без окончаний, предлогов, без связок, глаголов, часто с неправильным порядком слов. Параллельно со стимуляцией речи идет работа над возможностью линейной последовательной организации предметов - выстраиваются в определенном порядке игрушки (матрешки, пирамидки, поезд); воспроизводится повторяющийся рисунок из бусинок, горошин, фишек; усваивается порядок действий. Часто этого бывает достаточно для того, чтобы линейная структура фразы тоже стала упорядоченной. Но иногда этого не хватает. На этом, конечно, не заканчиваются занятия по развитию речи у ребенка. Дефектологу и логопеду предстоит решать еще много проблем, но главный толчок, благодаря которому у неговорящего ребенка появляется речь, происходит на музыкальных занятиях.

Список литературы

- 1. Битова А. Л., Липес Ю. В. Специальные занятия музыкой, ориентированные на стимуляцию речи у детей с тяжелыми нарушениями речевого развития // Организация педагогической среды для детей с эмоционально-волевыми нарушениями и нарушениями общения: Метод. Рекомендации для музыкальных педагогов, логопедов, воспитателей, 1994.
- 2. Нетрадиционные методы в коррекционной и лечебной педагогике // Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.
- 3. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. М.: «Гном-Пресс», 1999.

Маслова Е.В., Федеральное государственное казенное образовательное учреждение «Оренбургское Президентское кадетское училище», г. Оренбург

Психологическое сопровождение воспитанников в период адаптации к жизнедеятельности кадетского училища

В последнее десятилетие в сфере образования произошли существенные изменения. Унификация образовательных учреждений сменилась разнообразием их видов, вариативностью планов и программ, внедрением новых методик образования и воспитания, в основе которых лежит приоритет развития личности, учет познавательных интересов и способностей подрастающего поколения. У обучающихся появилось право выбора образовательных учреждений. Заметным явлением в системе российского образования стал новый вид образовательных учреждений – кадетские корпуса, кадетские школы – интернаты, кадетские училища. За небольшой период учреждения кадетского образования не только заняли достойное место в системе российского образования, но и оказывают влияние на ее развитие. Многие рассматривают развитие кадетского образования как перспективу воспитания истинных патриотов – нового поколения России, способных взять на себя ответственность за судьбу России.

Поступление школьника в кадетское училище приводит к значительным изменениям его социального статуса, межличностных контактов, жизненных стереотипов и неизбежно требует пересмотра установок, отношений, представлений о своих социальных ролях таким образом, чтобы они были адекватны вновь сложившимся условиям жизнедеятельности. Специфическими для кадетского училища являются следующие особенности жизнедеятельности: жесткая регламентация распорядка дня; преобладание групповых видов деятельности; подчинение и субординация; совмещение учебной деятельности с выполнением обязанностей, связанных с бытом, с получением дополнительного образования. Социально – психологическая адаптация к условиям кадетского училища – важный и сложный этап.

О сложности и значимости периода, связанного с адаптацией, сказано и написано в отечественной психологической и педагогической литературе убедительно и достаточно. Социально — психологические аспекты адаптации стали предметом исследования таких психологов, как А.А.Бодалев, Я.Л.Коломинский, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн. Факторы нарушения процесса школьной адаптации исследовались Л.С.Славиной, И.В.Дубровиной, Р.В.Овчаровой, Е.Г.Коблик. Т.В.Дорожовец разработала теоретическую модель школьной адаптации.

Адаптацию можно рассматривать как приспособление воспитанника к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности. Воспитанник который вписывается в систему требований, норм кадетского училища, без серьезных внутренних потерь (ухудшение самочувствия, настроения, самооценки), считается адаптированным. Но адаптация — это не только приспособление к ус-

пешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию. Адаптированный воспитанник — это воспитанник, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального потенциалов в среде кадетского училища. Дезадаптация — это образование у воспитанника неадекватных механизмов приспособления к училищу в виде нарушений учебной деятельности и поведения, появления конфликтных отношений, повышения уровня тревожности, искажений в личностном развитии. Дезадаптированный воспитанник — это воспитанник, у которого наблюдаются негативное эмоциональное отношение к училищу, повышенная тревожность, низкая работоспособность, сложность общения со сверстниками, воспитателями, учителями, агрессивное поведение.

Именно в период адаптации начинают формироваться те системы отношений ребенка с миром и самим собой, те устойчивые формы взаимоотношений со сверстниками и взрослыми и базовые установки, которые в существенной мере определят в дальнейшем успешность обучения, эффективность стиля общения, возможности личностной самореализации в кадетском училище. То, по какому пути пойдет развитие воспитанника в ближайшие годы, будет ли в период адаптации заложен социальный и интеллектуальный фундамент дальнейшего успешного обучения, или с приходом в кадетское училище ребенок попадет в чужой, непонятный, враждебный ему мир.

Приспособление воспитанника к новой среде происходит не сразу. Это довольно длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма. Задача педагога – психолога заключается в психологическом сопровождении этого процесса, в своевременном выявлении дезадаптированных воспитанников, в профилактике и коррекции дезадаптации.

В качестве диагностической методики для определения адаптации-дезадаптации используется тест Люшера (в модификации Л.А. Ясюковой). Именно эта методика нашла широкое применение в дифференциально — диагностическом плане как индикатор дезадаптации и степени выраженности эмоциональной напряженности, тревожности (наличие тревожности рассматривается как свидетельство о сложностях адаптации, а очень высокий ее уровень является показателем дезадаптации ребенка).

Коррекционные занятия, направленные на адаптацию строятся на следующих принципах:

- 1. Принцип системности коррекционных, развивающих и профилактических задач: коррекционные задачи направлены на устранение трудностей в адаптации, которые выявлены в результате психологической диагностики; развивающие задачи направлены на развитие навыков адаптивного поведения; профилактические задачи направлены на предупреждение дезадаптивного поведения.
- 2. Принцип единства коррекции и диагностики. Прежде чем проводить коррекционные и развивающие занятия, проводится психологическая диагностика. На основе диагностики выявляются воспитанники с трудностями в адаптации, возможные причины дезадаптивного поведения (низкий уровень принятия других и себя, стремление к уходу от проблем, внутренняя напряженность, замкнутость, подозрительность), что учитывается при разработке занятий. По окончании занятий вновь проводится психологическая диагностика с целью определения эффективности проделанной работы с воспитанником и для составления дальнейших рекомендаций.
- 3. Принцип приоритетности коррекции каузального типа. В соответствии с этим принципом приоритетной целью проведения коррекции является устранение причин дезадаптивного поведения.
- 4. Принцип учета возрастных, психологических и индивидуальных особенностей воспитанника. Следует отметить, что адаптационный процесс приходится на пубертатный период. При проведении занятий учитываются возрастные особенности младшего подросткового возраста. В этом возрасте происходит перестройка организма, которая сопровождается резкой сменой настроений и переживаний, повышенной возбудимостью, импульсивно-

стью; наблюдается наличие «подросткового комплекса», который демонстрирует перепады настроения - от безудержного веселья к унынию и обратно(4). Также учитываются индивидуальные особенности воспитанника, выявленные в ходе диагностики.

5. Принцип комплексности методов психологического воздействия. Данный принцип предполагает использование различных методов психологического воздействия: групповые занятия, беседу, наблюдение, занятия с элементами арт - терапии, упражнения на релаксацию.

Коррекционная работа проводится по программе «Мы вместе», которая является модификацией программы Коблик Е.Г. «Первый раз в пятый класс». Программа разработана с учетом специфики кадетского училища. С воспитанниками – пятиклассниками проводятся групповые занятия, которые направлены на формирование представлений о структуре жизнедеятельности в кадетском училище, на осознание особенностей собственного поведения, на развитие коммуникативных умений, на формирование положительного психологического климата в коллективе, атмосферы доверия и взаимовыручки, на сплочение группы. Игры и упражнения способствуют снижению тревожности, формированию адекватной самооценки и устойчивой учебной мотивации у воспитанников, созданию сплоченного коллектива.

Сегодня приоритеты сдвигаются в направлении здоровьесберегающего образования. Это актуализирует задачи психологического сопровождения и психологической помощи воспитанникам, а, следовательно, внедрение инновационных технологий. К их числу можно отнести арт — терапию. Арт — терапия — универсальный метод коррекционной, развивающей и психотерапевтической практики.

Копытин А.И. считает, что «целью применения арт-терапии в образовании является сохранение или восстановление здоровья учащихся и их адаптация к условиям образовательного учреждения путем реализации ее психокоррекционного, диагностического и психопрофилактического потенциала. В некоторых случаях арт-терапия может быть использована в образовании в качестве инструмента развития определенных психологических и личностных качеств учащихся»(2).

Р.В.Овчарова отмечает, что «подростки от 10 до 13 лет в связи с возрастанием потребности в самовыражении и овладением техникой изобразительной деятельности представляют особо благодатную группу для применения арт – терапии»(3).

Выделяют следующие преимущества арт – терапии перед другими методами:

- 1. В работе может участвовать каждый воспитанник, так как не требуется специальной подготовки.
 - 2. Она позволяет использовать работы воспитанника для оценки его состояния.
 - 3. Является средством свободного самовыражения.
 - 4. Вызывает положительные эмоции, формирует активную жизненную позицию
 - 5. Является мощным средством сближения воспитанников.
 - 6. Поддерживает в воспитаннике достоинство и позитивный образ «Я».
 - 7. Помогает преодолеть негативные представления о собственной личности.
- 8. Помогает сохранить психологическое здоровье в процессе изменения внутреннего мира.

Необходимо также отметить, что в кадетском училище обучаются дети — сироты, дети из неполных семей. Как правило, таким воспитанникам крайне трудно вербализировать свои состояния, им трудно находить контакт со взрослыми, поэтому арт — терапевтические занятия позволяют работать с состоянием воспитанника, минуя слова и сознание.

Занятия с элементами арт – терапии проводятся в двух формах: индивидуальной (для решения эмоционально – личностных проблем) и групповой. По содержанию занятия включают:

- 1. Личностную коррекцию (создание позитивного Я-образа, преодоление дисгармонии, чувства неполноценности).
- 2. Коррекцию эмоциональной сферы (снижение психоэмоционального напряжения, развитие социальных эмоций и способов безопасного эмоционального реагирования и фор-

мирование навыков эмоционального контроля поведения у воспитанников).

3. Коррекцию поведенческой сферы (овладение социально одобряемыми моделями поведения, навыками саморегуляции и самоконтроля).

В качестве арт – терапевтических методик используются: занятия с пальчиковыми красками, изотерапия, работа с пластичным материалом, техника коллажа, элементы сказкотерапии, занятия по методике В.М.Элькина.

Занятия с пальчиковыми красками – это хороший рефлекторный массаж. На ладонях находятся определенные точки, которые связаны со всеми органами тела. Массируя эти точки, можно добиться улучшения состояния организма в целом. Такие занятия снижают психофизическое напряжение, создают положительный эмоциональный фон.

Выбор материала для занятий имеет большое значение. Например, краски позволяют наносить мазки по – разному: ярко и тускло, четко и размыто, тяжело и легко, тем самым выявляя степень выраженности тех или иных эмоций. Восковые мелки имеют очень интенсивный цвет. Они очень твердые, что позволяет тренировать навыки психической саморегуляции. Фломастеры требуют во время рисования строгого контроля.

Пластичный материал (пластилин, масса для лепки) вызывает эмоциональное насыщение, позволяет ярко передавать образы. Использование пластичного материала особенно важно для тех воспитанников, которым трудно рассказать о своих чувствах и переживаниях. Пластичный материал считается идеальным средством для проработки эмоций и переживаний и может эффективно помочь отреагировать гнев, агрессию, страх, тревогу. Пластичность позволяет вносить изменения в работу и тем самым «исправлять» эмоциональное состояние. Работа с пластичным материалом развивает моторику рук, кинестетические ощущения, тело начинает через пластичный материал общаться и состояние воспитанника проявляется наиболее отчетливо. Также используется работа с пластичным материалом для проработки проблем, которая осуществляется по схеме: «вылепить свою проблему», «поговорить с ней», «трансформировать проблему в позитивный образ». Таким образом происходит преодоление негативных эмоций, развивается умение самоанализа и самовыражения.

Техника коллажа помогает в формировании безопасного пространства, в развитии умения передавать эмоциональное состояние через художественный образ, снижении психоэмоционального напряжения, повышении уверенности в себе, развитии творческой личности.

Занятия с элементами сказкотерапии – это занятия образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. В результате занятий происходит изменение сознания воспитанника, улучшается настроение, вырабатывается эффективный стиль поведения.

Используется антистрессовая аудио программа медитативных сказок «Дар». Автор программы – доктор психологических наук, профессор, психотерапевт Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева. Программа состоит из семи историй положенных на релаксационный музыкальный фон. Данная методика используется для снятия тревожности, стресса, усталости. В процессе прослушивания у воспитанников улучшается внутреннее самочувствие, возраста-Методика В.М.Элькина – хороет тонус организма, наблюдается полноценный отдых. шее средство диагностики и коррекции эмоционального состояния шедеврами искусств. Воспитанники приобщаются к шедеврам мирового искусства, учатся расслабляться и избавляться от негативных эмоций и мыслей.

Можно сделать вывод, что основными направлениями психологического сопровождения воспитанника в период адаптации являются:

- 1. Психологическая диагностика, направленная на выявление дезадаптированных воспитанников и причин дезадаптации.
 - 2. Нормализация психоэмоционального состояния воспитанников.
 - 3. Повышение психологической компетентности воспитателей.
 - 4. Развитие у воспитанников социальных и коммуникативных умений, необходимых

для установления межличностных отношений со сверстниками, воспитателями, учителями.

5. Создание благоприятного климата, доверительных отношений, организация психологической поддержки воспитанников в период адаптации.

Литература:

- 1. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе.-М.: Генезис, 2003.
- 2. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков/А.И.Копытин, Е.Е.Свистовская-М.: Когито-центр, 2007.
- 3. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. М.: издательский центр «Академия», 2003.

Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. - С.- Петербург: прайм - ЕВРОЗНАК, 2003.

Моисеева Р.И., ТОГКОУ С(К) школаинтернат №15, г. Томск

Психологическое сопровождение младших школьников в специальной коррекционной школе I, II вида

Любая форма дизонтогенеза (развитие, отклоняющееся от нормы) непременно сопровождается дисфункцией тех или иных параметров психической деятельности. Современная диагностика и коррекция имеющихся трудностей позволяет приблизить любой вид онтогенеза (атипичный, патологический) к нормальному течению, облегчить вхождение ребёнка в социальную среду. «При этом необходимо руководствоваться одним из главных принципов развития: «Своевременность решает всё!». Наиболее корригируемым считается возраст от 5 до 12 лет. Мозговые функции формируются в онтогенезе постепенно, надстраиваясь один над другим. Каждый последующий уровень неизбежно включает в себя предыдущие, создавая в ходе развития зрелую психику. Очевидно, что коррекционноразвивающая ... деятельность должна начаться с уровня, предшествующего уровню поражённому или несформированному. Причём чем глубже дефицит, тем низший уровень следует избирать в качестве коррекционной мишени» [2].

Психологическое сопровождение младших школьников в специальной коррекционной школе I, II вида включает в себя все профессиональные функции, которые педагог-психолог реализует по отношению к обучающимся. Построение «пространства общения» представляет собой деятельность, направленную на создание социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, воспитанию и развитию каждого ребёнка с нарушениями слуха. Психологическое сопровождение в школе-интернате предполагает взаимодействие педагога-психолога не только с учениками, но и с родителями, учителями, воспитателями, другими специалистами. В психолого-педагогической литературе, определены следующие приоритеты технологии психологического сопровождения:

изучение индивидуальных особенностей развития детей в единстве интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер их проявлений;

подготовка детей к новой социальной ситуации развития;

оказание помощи детям, нуждающимся в особых обучающих программах и специальных формах организации их деятельности;

внимание к созданию психологического комфорта в учреждении;

обучение всех сотрудников образовательного учреждения полноценному, развивающему общению с детьми;

содействие повышению психологической компетентности педагогов и родителей в вопросах закономерностей развития, обучения и воспитания детей;

участие в создании оптимальных условий для развития жизнедеятельности детей в моменты инновационных изменений деятельности образовательного учреждения.

«Психологическое сопровождение имеет неограниченное разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту: сопровождение ребёнка (одарённого, гиперактивного, с трудностями в обучении, в критической ситуации и т.д.); сопровождение педагога в процессе деятельности; сопровождение детскородительских отношений и т.д.» [4].

Приоритетным направлением психологического сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (OB3), по предупреждению трудностей адаптационного периода, социально-психологических проблем, интеграционных осложнений, в нашей школе является профилактическая работа.

Известно, что чувствительность детей с особенностями в развитии к различным неблагоприятным воздействиям факторов внешней среды обратно пропорционально их возрасту. «Вот почему дети младшего возраста всегда болезненнее реагируют на погрешности в питании, экологическое неблагополучие, микробные воздействия и т.д. Так было во все века до наступления нашей эры всеобуча. Среди некоторых контингентов детей такая тенденция ещё сохраняется лишь в период начального школьного обучения. О том, как с началом обучения начинают расти такие формы патологии, как близорукость, нарушение осанки, неврастения, в т.ч. общая заболеваемость, известно ещё с прошлых веков. И эта патология ещё в прошлые века была определена, как школьная» [3].

У обучающихся с дефицитарным развитием имеются некоторые характерные черты, обусловленные замедленным овладением речью, низкими вербальными коммуникациями, своеобразием развития познавательной сферы. Многие дети, имеющие нарушения слуха, отстают от нормально слышащих детей по развитию движений. В. Флери писал: «Их поступь вообще неловка и тяжела, они своими ногами не ступают на землю, но как бы только ударяют оную или тащат их небрежно» [6]. Возникает вопрос: «Можно ли прибегать к образованию глухих, слепых и отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания?». Отвечаю: «Из человеческого образования нельзя исключать никого, кроме не человека». (Я.А. Каменский)

Психологическое сопровождение характеризует веру в возможности младшего школьника к адаптации, социализации, интеграции и его потенциал развития. Такой подход требует от педагога-психолога более глубокого изучения индивидуальных особенностей ребёнка, меньшей ориентации на формальные показатели нормативного развития, усиление внимания к психологическому своеобразию конкретного ученика. Дети с нарушенными слуховыми возможностями длительное время продолжают оставаться на ступени наглядно-образного мышления, т.е. мыслят не словами, а образами, картинами, они с трудом овладевают логическими связями и отношениями между явлениями, событиями, поступками людей и др.

«У многих детей, особенно в первые недели и месяцы обучения возникают такие изменения в организме, которые позволяют говорить о «школьном шоке...» [1]. Анализ результатов диагностической, коррекционно-развивающей работы показывает, что 95% первоклассников нашей школы не осознают статуса «Я - ученик». Они отрицательно настроены на основной вид деятельности - учебный, имеют высокие мотивы к игровой деятельности. 100% первоклассников с ОВЗ, поступающих в первый класс школы-интерната не способны оценивать свои личные качества адекватно. Необходимо отметить, что все дети испытывают затруднения в процессе адаптации к школе. «Группа риска» составляет от 85% до 100% в зависимости от исследуемого показателя. Обучение даётся за счёт высоких психологических затрат (повышенная тревожность, низкая самооценка, психосоматические заболевания, невротические симптомы и др.). У многих детей наблюдаются неадекватные поведенческие реакции. Чтобы повысить качество подготовки обучающихся с потерей суха

к обучению в школе, целесообразно опираться на возможности их саморазвития. Ещё И.П. Павлов показал, что «человек есть система, единственная по высочайшему саморегулированию» [7].

Поэтому, наше глубокое убеждение сводится к тому, что психологическое сопровождение младшего школьника с ОВЗ возможно при трёхэтапном индивидуальном маршруте психологического сопровождения: адаптация, социализация, интеграция — «АСИ-3». Целью деятельности педагога-психолога в процессе реализации индивидуального маршрута психологического сопровождения «АСИ-3» является: организация особого образовательного пространства младших школьников как необходимого основания для благоприятного обучения, воспитания и развития. Поставленная цель достигается решением следующих задач:

повышать уровень психологической готовности детей к обучению, познавательному развитию, общению;

создавать благоприятный эмоционально-психологический климат в школе-интернате, без напряжений, стрессов и негативных явлений;

устанавливать определённые нормы взаимоотношения детей с другими участниками учебного процесса, в том числе с учителями, воспитателями, обслуживающим персоналом;

адаптировать учебные программы, нагрузки, образовательные технологии к индивидуальным особенностям младших школьников с образовательными потребностями;

формировать и сплачивать детский коллектив.

Очевидно, что все эти задачи могут быть выполнены лишь при совместной деятельности организаторов и участников образовательного процесса: администрации школы, учителей, воспитателей, педагога-психолога, социального педагога, специалистов школы и родителей учащихся. В связи с этим были выделены основные направления работы:

психологическая диагностика адаптационного периода;

исследование мотивационной сферы – школьная мотивация;

исследование эмоционально-волевой сферы: самооценка, эмоциональнопсихологическое состояние, школьная тревожность, произвольность деятельности и саморегуляции;

организационная работа (создание единого информационного поля школыинтерната, проведение школьных медико-психолого-педагогических консилиумов, обучающих семинаров, совещаний с педагогами и родителями);

консультативная работа с педагогами, учащимися и родителями;

профилактическая работа (реализация программ, направленных на решение проблем межличностного взаимодействия);

коррекционно-развивающая работа (индивидуальные и групповые занятия с обучающимися, испытывающими трудности в обучении). Проблемы адаптации, социализации, интеграции всегда были злободневны, актуальны, а в новых социальных условиях вообще выходят на первое место.

Данная траектория направлена не только на решение возникших проблем, помех, препятствий и затруднений, но и на их предотвращение, а также постоянный анализ результатов этой насыщенной, последовательной и взаимосвязанной работы. Этот маршрут обсуждался на педагогическом совете - одобрен, на школьном психолого-медикопедагогическом консилиуме — одобрен, на консультациях с родителями - одобрен. Он включает постепенное увеличение меры самостоятельности, подчинение своей деятельности поставленной цели при направляющей, организующей, стимулирующей помощи педагогапсихолога; переключение обучающихся на практическую деятельность с предметами, а также на другие облегчённые задания, подкрепляющие их веру в собственные силы и т.д.

Также трёхступенчатый индивидуальный маршрут психологического сопровождения «АСИ-3» включает: изучение личности младшего школьника; создание благоприятных социально-педагогических условий для развития личности, успешности обучения; непосредственную психолого-педагогическую помощь ребёнку и его окружению; коррекционно-развивающие мероприятия с учётом психофизиологических особенностей каждого обучаю-

щегося; индивидуальные консультации для родителей, педагогов, других работников школы-интерната и многое другое. Разноуровневая готовность к школьному обучению не позволяет ребёнку с дефицитарным развитием достаточно качественно освоить статус школьника, войти в роль ученика и др.

Поэтому, на первом этапе индивидуального маршрута психологического сопровождения «АСИ-3» - (адаптация) уделяем внимание развитию таких функций, как речь, память, мышление, наблюдательность, а также формированию многих других специфических учебных навыков. Если задания объединены единой темой, возрастает мотивация выполнения, ребёнку становится понятно, для чего необходима порой не самая интересная деятельность. Первый этап замечательно способствует усвоению навыков саморегуляции и самоконтроля, формированию рефлексии и самоанализа, позволяет обучающимся с образовательными потребностями добиваться реалистичных целей и оценивать степень их достижения. В основе обучения лежит игра. Практическая направленность заключается в таких заданиях: «Знакомство», «Что мне нравится в себе», «Я и ты», «Матрёшка с вопросами», «Что сказать?» и др., а также в упражнениях: «Чувство локтя», «Вера в себя», «Забота», «Друг» и др.

Второй этап индивидуального маршрута психологического сопровождения «АСИ-3» - (социализация) направлен на формирование творческого подхода в усвоении школьных знаний, умений и навыков. Ребёнок уже освоил статус школьника, вошёл в роль ученика, его познавательная активность становится более ригидной (твёрдой), в обучении он способен опираться на усвоенные ранее знания, умения, навыки.

Раскрытие творческого потенциала вызывает множество положительных эмоций, формирует адекватную самооценку. Приходя на занятие, ребёнок понимает, что здесь есть возможность для отражения его эмоционального мира, поэтому большое внимание в цикле уделяется работе с эмоциями в процессе общения. Развитие навыков управления эмоциями и эмоциональными состояниями, а также адекватным поведением в различных «жизненных» ситуациях проходит через освоение практических умений, которые помогают спокойно и уверенно чувствовать себя в любой ситуации общения и взаимодействия. Вот некоторые умения, которыми овладевают младшие школьники: «осознавать и анализировать собственные эмоции и эмоциональные состояния; видеть и понимать эмоции, эмоциональные состояния и чувства других людей; соотносить свои эмоции с эмоциями других, видеть сходство и различие в эмоциональных реакциях различных людей в одной и той же «жизненной» ситуации» [5]. Практическая направленность второго этапа заключается в таких заданиях: «Раскрась свои чувства», «Пульс», «Пиктограммы», «Лесенка», «Угадай эмоцию», «Моя улыбка» и др., а также в упражнениях: «Хоровод», «Радость», «Ярость», «Самопохвала», «Куда уходит злость» и др.

Третий этап индивидуального маршрута психологического сопровождения «АСИ-3» - (интеграция) - это самый глубокомысленный, самый сложный этап для детей с нарушениями слуха. Он способствует формированию коммуникативных навыков глухих и слабослышащих обучающихся. Дети учатся ставить себя на место партнёра, понимать собеседника, давать конструктивную обратную связь, находить компромиссные решения в искусственно созданных конфликтных ситуациях. Особенно ценным в психологическом сопровождении на данном этапе становится партнёрское сотрудничество – ролевые игры – это учебная деятельность для отработки различных навыков, при которой учащийся выступает в какойлибо роли; кинестетические или тактильные способы – это запоминание слов в движении. Кинестетический способ подходит глухим и слабослышащим детям разного возраста, они легче запоминают слова в движении, и активно участвуют в процессе учения (т.н. учение через движение).

Не менее важными являются методики самоанализа и самооценки, различные задания на сотрудничество. Надо признать, что без специально организованного обучения навыки цивилизованного поведения обучающимися младшего школьного возраста с ОВЗ осваиваются крайне трудно или не осваиваются совсем. В связи с этим осложняется процессу ин-

теграции. Занятия третьего этапа построены на принципах партнёрского общения, которые у детей с нарушениями слуховых функций практически не развиты, 9-11 летние школьники имеют потребность в независимом партнёрском общении, но при этом у них отсутствует соответствующий опыт. Тем точнее нам представляется, чему мы учим детей и чему учимся сами. Это касается и учеников, и педагога-психолога, и всех сотрудников образовательного процесса. Практическая направленность третьего этапа заключается в таких заданиях: «Сад цветов», «Моя помощь», «Участие прохожего», «Просто старушка», «Умение сказать «НЕТ», и др., а также в упражнениях: «Буратино сказал», «Ассорти», «Корабль», «Зеркало и обезьяна», «Путаница», «Пилка дров», «Братья-близнецы» и др. Использование элементов арт-терапии позволяет детям отреагировать собственные переживания, разрешить конфликты, способствует развитию эмпатии и рефлексии. Ребята понимают, что их общая цель — доброжелательство, лад, мир, согласие.

Все этапы индивидуального маршрута «АСИ-3» сопровождает такое направление в работе, как обратная связь педагога-психолога с каждым ребёнком – Дневник достижений. Постоянное наличие Дневника достижений с заданиями даёт возможность качественно и продуктивно переходить от одного занятия к другому, подготовить новые разнообразные задания, работать в зоне актуального и ближайшего развития. Для ребёнка это, прежде всего, собственное отслеживание эмоционального состояния, заготовки для рисунков или других заданий, наставления, руководства, инструкции, алгоритмы, памятки и др. Именно такая модель работы позволяет разнообразить материал, что в свою очередь поддерживает мотивацию к обучению, стимулирует творческую активность. Здесь больше внимания уделяется творческому созиданию детей. По согласованию с учениками, их творческие работы располагаются на школьных, городских, областных, всероссийских выставках. Результаты данного направления в виде грамот, сертификатов, благодарственных писем пополняют детские портфолио. Помимо этого, наличие индивидуальных работ в архиве позволяет отслеживать динамику изменений, налаживать модель взаимодействия с родителями, классными руководителями, воспитателями как информирование их о результатах занятий с детьми.

Еще одной формой обеспечения взаимодействия педагога-психолога теперь уже с родителями является наличие обратной связи – рабочая тетрадь «Для Вас, родители». Эти материалы представляют собой тетрадь формата А 4, где родители могут: получить информацию о работе службы сопровождения; задать интересующие их вопросы общего характера; проёти тестирование; узнать, на что направлены те или иные исследования, проводимые педагогом-психологом среди учащихся; получить информацию о работе районных и городских медико-психолого-педагогических служб; познакомиться с основными направлениями работы педагога-психолога в рамках трёхступенчатого индивидуального маршрута сопровождения «АСИ-3»; записаться на индивидуальную консультацию.

Кроме того, в рабочей тетради родители знакомятся с информацией, касающейся общих возрастных особенностей ребёнка с образовательными потребностями, как взаимодействовать с ним, общие рекомендации относительно стратегий поведения в конфликте, в целом — формирование психологической культуры родителей. В начале каждого учебного года проводится профилактическая работа с родителями по снятию напряжения, вызванного предстоящим учебным годом; созданию атмосферы сотрудничества; договору о способах взаимодействия классного руководителя, педагогов с родителями в течение года; выяснению предвидения родителей по поводу обучения ребёнка в школе и соотнесению их ожидания с предположениями педагогов. Такой стиль взаимодействия является безукоризненной реальностью к сотрудничеству всех участников педагогического процесса, вызывает интерес у классных руководителей, родителей, педагогов, способствует общему согласованию.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод: накопленный опыт позволяет утверждать, что индивидуальный маршрут психологического сопровождения «АСИ-3» является необходимым основанием для обучения, воспитания и развития детей с OB3; наличие достаточного количества действующих моделей, применение разнооб-

разных подходов, направлений, технологий и форм «АСИ-3» позволяет выстраивать индивидуальный психолого-педагогический маршрут для каждого ребёнка; комплексное использование всех этих видов даёт гораздо более ощутимые результаты, способствует практическому решению более узких задач, качественному достижению тех или иных целей в процессе психологического сопровождения младших школьников в специальной коррекционной школе.

Литература

Айзман Р.И. Диагноз «школьный шок». МГ, №136/515

Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учебное пособие / Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, С.Н. Котягина, Е.Г. Гришина, Т.Ю. Гогберашвили; Под ред. Л.С. Цветковой. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2001, - 227 с. (серия «Библиотека психолога»)

Базарный В.Ф. Программа экспресс диагностики психосенсорного, функционального и физического развития учащихся (Президентская программа «Дети России»). Сергиев Посад, 1995, С. 9

Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.М., Васильева И.Л. Работа психолога в начальной школе. - М., 2001.

Майорова Н.П., Чепурных Е.Е., Шурухт С.М. Обучение жизненно важным навыкам в школе: Пособие для классных руководителей / Под ред. Н.П. Майоровой. — СПб.: Издательство «Образование - Культура», 2002. — С.77.

Основы специальной психологии: Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. - C. 160.

Павлов И.П. Ответ физиолога психологам//Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. М.: 1950. С. 185.

Персиянцева С.В., Государственное учреждение Российской академии образования «Психологический институт», г. Москва

Влияние родительской депривации на уровень социальной адаптивности

Научные исследования разных теоретических ориентаций сходятся в признании патогенного влияния нарушенных семейных отношений на психическое развитие ребенка. Одна из причин, способствующая формированию психопатологических черт личности, изоляция ребенка от семейного окружения.

С самого раннего возраста семья является для ребенка основной моделью социальных отношений. Ощущение «Какой Я» складывается раньше, чем понимание «Кто Я», исходя из этого, мы можем допустить, что когнитивные и аффективные сферы развиваются не одновременно – ребенок значительно раньше начинает ощущать себя существом любимым или отвергнутым и лишь позже формируются способности и средства когнитивного самосознания. Именно в благополучной семье ребенок впервые ощущает одобрение, принятие, привязанность, словом то, что принято называть семейной любовью. Ширли Самюэль писала, что специфическое поведение родителей значительно менее важно, чем их установки, выражающие сердечность, постоянство, поддержку и одобрение присущей (ребенку) автономии [Samuel, 1977].

Дж.Боулби, Р.Шпиц еще в середине 40-50-х гг. прошлого столетия обращали внимание общественности на первостепенную значимость для развития ребенка материнской заботы, внимания и любви [Bowlby, 1953; Spitz, 1945]. Отечественные ученые А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых подчеркивали в своих работах [Прихожан, Толстых, 2009], что вне семьи

развитие ребенка идет по особому пути. У ребенка формируются специфические черты характера, поведения, про которые часто нельзя сказать, хуже они или лучше, чем у ребенка из семьи, - они просто другие. Ученые полагают, что именно отсутствие стойких эмоциональных связей с матерью, близкими людьми является причиной психологических и соматических отклонений детей, имеющих родительскую депривацию.

В нашем исследовании мы рассматривали родительскую депривацию, как психическое состояние, которое возникает у ребенка в результате жизненных ситуаций, при которых ему не предоставляется возможность для удовлетворения жизненно важных потребностей, как ощущение эмоционального семейного благополучия, родительской любви и ласки, родительской защищенности и заботы, в течение длительного времени.

Дж.Боулби, изучая развитие приютский детей, отмечал, что разлучения ребенка с семьей, в частности, с матерью (объектом привязанности) вызывает острую негативную реакцию. Чем дольше эта разлука, тем больше отягощающих факторов, например, дефицит эмоционального общения с другими людьми. Важно рассматривать не только непосредственное влияние материнской депривации на развитие ребенка, но и ее последствия, т.е. наличие устойчивых, малообратимых искажений личности уже повзрослевшего ребенка. В этой связи можно говорить о синдроме «аффективной тупости». Главными проявлениями которого являются неспособность к привязанности и любви, отсутствие чувства общности с другими людьми, холодность, отвержение себя и других, что может выражаться в демонстрации агрессии, направленной во вне (антисоциальном поведении) или на собственную личность [Обуховский, 1972; Bowlby, 1953, 1979]. Английский психоаналитик Дональд Винникот отмечал, что если длительно время не удовлетворяется потребность ребенка в любви и заботе, то это может привести к формированию невротической личности [Winnicott, 1965; Bowlby1979]. Основные черты такого типа личности: повышенная тревожность, неуверенность, зависимость, жажда любви и навязчивый страх потери объекта привязанности. Невротическая личность испытывает затруднения в установлении доверительных отношений с другими людьми.

По данным Барбары Тизард, приютские дети отличаются от детей, воспитывающихся в семье, в сфере социальных контактов. Барбара так охарактеризовала приютских детей: драчливые, с повышенной возбудимостью к сверстникам, прилипчивые ко взрослым, с отсутствием избирательности и постоянства в выборе объекта привязанности [Tizard, 1977].

Таким образом, неразвитость или разрушение эмоциональных отношений с ближайшим семейным окружением приводит к трудностям в межличностном общении, которые могут оборачиваться враждебностью и подозрительностью к другим.

Отвержение ребенка семьей приводит к стабильному ощущению у ребенка отвержения собственного «Я», что, в свою очередь, приводит к глобальному непринятию мира социальных отношений. Такому человеку недоступно чувство общности и единения с другими людьми, а так же, как и другим, не дано его понять.

Как отмечали А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, сегодня не редки случаи, когда дети, растущие в семьях, страдают от родительской депривации. Это обусловлено рядом причин: отсутствие подлинного интереса к ребенку со стороны взрослых, к его трудностям и переживаниям, чрезмерная занятость родителей, их озабоченность своими проблемами [Прихожан, Толстых, 2009].

Зачастую у родителей отсутствует понимание своей истинной роли, и они в качестве дисциплинарной меры дают понять ребенку, что способны его любить, проявлять внимание, если ребенок будет соответствовать их ожиданиям (выполнять требования взрослых, иметь примерное поведение, хорошие отметки и т.п.). Ребенок бессознательно начинает ощущать, что его любят за «что-то» и что он в любую минуту может потерять расположение близкого человека. Возникает ситуация «условного принятия» (по Роджерсу) [Rogers, 1951], которая формирует у ребенка, с одной стороны, не уверенность ценности собственного Я (низкое самоуважение), с другой, постоянное стремление заслужить любовь другого человека, всеми силами удержать его, т.е. зависимость от объекта привязанности. Совет-

ский психотерапевт И.Е. Вольперт писал, что невротики – это люди, которые болеют из-за недостатка любви – либо к самим себе (неврастения), либо любви других к себе (истерия), либо из-за недостатка способности любить себя и других (психоастения) [Вольперт, 1972].

Согласно отечественным и зарубежным специалистам основной элемент необходимый для полноценного личностного развития ученые называют по-разному:

- безусловное позитивное внимание [К.Рождерс];
- «прочные узы любви» [Дж.Боулби];
- «сильная и устойчивая эмоциональная связь» [М.Эйнсуорт];
- «безусловная любовь» [М.И.Лисина, Р. Кэмпбелл];
- «витамин "Л"» [В.А. Сухомлинский];
- «безусловное принятие» [психотерапевты гуманистического направления]
- «общая положительная оценка взрослым ребенка» [М.И.Лисина].

Таким образом, мы можем предположить, что ребенок, воспитывающийся в обстановке любви и ощущая себя ценным, нужным, любимым вне зависимо от своих качеств, поведения, достижений способен более конструктивно взаимодействовать с окружающей действительностью, нежели ребенок, лишенный такой поддержки.

В одном из наших исследований (N=212) мы провели сравнительный анализ особенностей развития межличностных отношений младших школьников (I-IV классы), воспитывающихся в семье и вне семьи, а также выявления их индекса социальной адаптации (GCR).

Показатель групповой конформности GCR (group conformity rating) количественная единица, используется в качестве меры выявления индивидуальной адаптации субъекта к своему социальному окружению. Данный показатель даёт представление о том, насколько поведение школьников в ситуации фрустрации соответствует поведению и формам реагирования большинства детей той же возрастной группы, что и испытуемые. Он определяется путем сравнения ответов испытуемого со стандартными величинами, полученными путем статистического подсчета. В норме показатель GCR>60% [Rosenzweig, 1948]. Низкие показатели коэффициента групповой конформности свидетельствуют о недостаточной адаптации личности в межличностных контактах и о высокой частоте конфликтных отношений со средой.

Причины конфликтных отношений могут быть разнообразными:

- приобретённый негативный опыт,
- запрет со стороны взрослых,
- разногласия со сверстниками,
- наличие неоправданных ожиданий и другие.

У ребенка отсутствует богатый социальный опыт реагирования в ситуации фрустрации. В связи с этим, оказываясь в подобных ситуациях, школьник, несомненно, нуждается в психологической поддержке, позволяющей ему почувствовать уверенность в себе. Взрослому необходимо активировать качества и умения, помогающие ребенку успешно преодолеть различного рода препятствия, как внутренние (страх неудачи, лень, излишняя эмоциональность и другие), так и внешние ("обедненная среда", непринятие и непонимание окружающих, другие).

Одна из важных задач успешной социализации детей, привития интереса к взрослым людям как носителям определенных социальных ролей и культурно-исторического опыта, а также к сверстникам как партнерам по совместной деятельности. Для того, чтобы эта деятельность была эффективной, необходимо формировать у ребенка конструктивные формы поведения в фрустрационных ситуациях.

На первом этапа обследования мы диагностировали три группы младших школьников: учащиеся из семей, сироты, сироты с умственной недостаточностью. Анализируя полученные результаты, мы получили, что показатель GCR школьников из семей, равный 61%, соответствует статистической возрастной норме. Этот показатель у детей из школинтернатов существенно ниже возрастной нормы (сироты -43%, сироты с умственной отсталостью -48%).

Эти результаты позволяют сделать вывод, что в ситуациях фрустрации, возникающих в процессе социального взаимодействия, поведение учащихся из школ-интернатов зачастую не соответствует поведению большинства их сверстников в аналогичных ситуациях, что может являться признаком недостаточной социальной адаптации. Наше исследование показывает, что способы поведения детей - сирот в ситуациях фрустрации в целом неконструктивны. Общая неконструктивность поведения, его высокая ригидность определяют низкую социальную адаптацию испытуемых. А выявленное у сирот (по методике Розенцвейга) доминирование самозащитного способа реагирования на фрустрацию может указывать на их внутреннюю конфликтность, неадекватную самооценку.

На следующем этапе нашей работы мы провели повторную диагностику (интервал один год) со всеми группами школьников после того, как в двух группах детей-сирот с умственной отсталостью были осуществлены коррекционные воздействия (музыкальная и арттерапия).

Сопоставляя показатели групповой конформности первого и второго этапов обследования, мы получили, что:

- у детей, воспитывающихся в семьях, как и при первом обследовании, показатели групповой конформности значительно выше, чем в группах детей-сирот и умственно-отсталых ($p \le 0,001$), с которыми была проведена психокоррекция, и с которыми коррекции не было;
- достоверные различия обнаружены у детей из массовых школ и детей-сирот с нормальным уровнем развития при сопоставлении результатов первого и повторного этапов обследования ($p \le 0,01$); показатели групповой конформности у них повысился;
- дети-сироты значимо не отличаются от детей с умственной отсталостью, как участвовавших, так и не участвовавших в коррекционных программах;
- значимых различий нет у трёх групп детей школ-интернатов с диагнозом умственная отсталость при повторном этапе обследования;
- при сравнительном анализе первого и второго этапов обследования не выявлено достоверных различий в группах умственно отсталых детей-сирот, как проходивших, так и не проходивших коррекцию.

Как и при первом, так и при повторном обследовании показатель GCR детей, живущих в семьях, соответствует статистической возрастной норме (66,9%), а у детей из школинтернатов этот показатель значительно ниже возрастной нормы (сироты -49%, олигофрены, участвовавшие в музыкальной коррекции -49,6%; в арт- терапии -49,2%; олигофрены, не проходившими коррекцию -49%).

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что формы реагирования воспитанников закрытых учебных заведений в процессе межличностного контакта не согласуются или не соответствуют эталону поведения большинства их сверстников. При этом, как видно из результатов исследования, проведенные психокоррекционные работы, не изменили у сирот уровень социальной адаптации. Он по-прежнему является низким.

При этом следует отметить, что характеру фрустрационных реакций наблюдаются позитивные сдвиги от первого ко второму обследованию во всех группах детей, за исключением детей-сирот с умственной отсталостью, не проходивших коррекционное воздействие, и детей-сирот с нормальным уровнем развития, растущих в детских воспитательных учреждениях. Так, за данный временной период у детей из массовых школ появилось больше реакций, направленных на нахождения конструктивного выхода из критической ситуации за счет собственных действий. У детей-сирот с умственной отсталостью, участвовавших в коррекционной работе, уменьшилось число реакций содержащих враждебность, обвинения, угрозы, при этом значительно чаще в данных группах детей встречаются реакции, направленные на признание собственной вины и уменьшение травмирующего значения фрустрационных ситуаций, что является благоприятным фактором личностного развития.

Исходя из результатов нашего исследования, мы обнаружили, что поведение школьников из массовых школ в ситуациях фрустрации более конструктивно по сравнению с сиротами. Школьники массовых школ способны анализировать происходящие события, их стремление уменьшить фрустрационное воздействие сочетается с конструктивной стратегией психологической регуляцией, характеризующейся активной и ответственной позицией. Дети, воспитывающиеся в семьях осознают, что эффективно интегрироваться с окружающей средой достигается посредством сотрудничества, согласия, отсутствия конфликтных отношений как со сверстниками, так и со взрослыми.

Выводы

Думается, что в рамках формирования социально-личностной компетенции система коррекционных воздействий должна быть направлена на восстановление и создание позитивных эмоциональных связей с близкими ребенку взрослыми и сверстниками. Для успешной социализации необходимо развивать следующие качества:

- умение строить межличностные отношения и работать в группе; формировать целеустремленность и ассертивность;
- умение выявлять собственные трудности и препятствия (внутрение и внешние фрустраторы) на пути достижения поставленных целей;
- готовность к самоконтролю и саморегуляции собственных деструктивных психических состояний (гнев, депрессия, страх и другие);
- избирать конструктивные формы поведенческого реагирования в ситуациях фрустрации.

Все эти меры должны осуществляться в условия, которые сохраняли бы всю полноту и богатство взаимоотношений испытуемого с действительностью.

Литература

- 1. Вольперт И.Е. Психотерапия. М.: Медицина, 1972.
- 2. Обуховский К. Психология влечений человека. М., 1972.
- 3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование, 2009, №3. С. 5-12.
- 4. Bowlby J. Child care and the growth of love. London: Penguin Books, 1953.
- 5. Bowlby J. The making and breaking of affectional bounds. London, 1979.

Rogers C.R. Client-Centered therapy. Boston: Houghton Mifflin Company, 1951. 560 p.

Rosenzweig S., Fleming E.E., Rosenzweig L. The children's form of the Rosenzweig picture-frustration study // Journal of Psychology, 1948, vol. 26. P. 141-191.

- 1. Samuel S.C. Enhancing self-concept in early childhood, theory and practice. New York: Human Science Press, 1977. 312 p.
- 2. Spitz R.A. Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in erly child-hood // Psychoanalytic Study of Child, 1945, vol.1. New York. P. 53-74. Tizard B. Adoption: a second chance. London: Open Books, 1977.
- 1. Winnicott D.W. The maturational processes and the facilitating environment. London: Hogarth Press, 1965.

Модель интеграционной группы подготовки детей с OB3 к школьному обучению

Актуальность проблемы психологической и педагогической готовности детей к обучению в школе является обусловлена тем, что от ее решения зависит успешность последующего школьного обучения. Важность данной проблемы возрастает при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в условиях общеобразовательного (массового) образовательного учреждения (инклюзивная форма обучения). Знание особенностей психического развития и психологической готовности к школе каждого «особого» ребенка позволит конкретизировать задачи учебно-воспитательной работы и обеспечить прочную базу для дальнейшего успешного обучения в школе, и таким образом индивидуализировать процесс обучения ребенка в условиях инклюзивного образовательного пространства.

На рисунке представлена модель организации процесса подготовки ребенка к школьному обучению, учитывающая необходимость разработки индивидуальной (вариативной) программы, которая позволяет максимально использовать возможности «особого» ребенка, опираться на его сильные стороны и зону ближайшего развития.

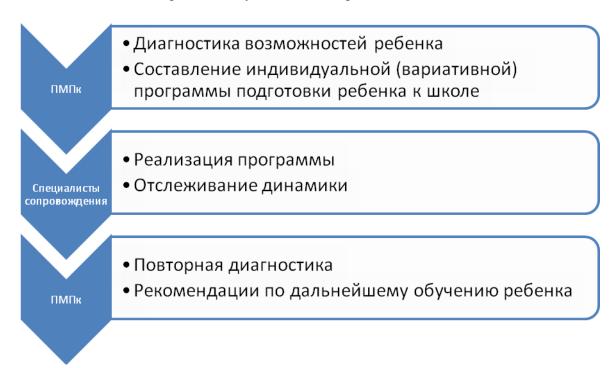


Рисунок 1. Модель интеграционной группы подготовки детей с OB3 к школьному обучению (организационная схема).

Для реализации модели необходимо открытие на базе ресурсного центра по развитию инклюзивного (интегрированного) образования психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк), который создается для проведения психолого-педагогической оценки развития ребенка, определения механизмов и конкретных способов реализации индивидуального образовательного маршрута, разработки индивидуально-ориентированной программы для каждого ребенка и оценки результативности выбранных методов и технологий помощи ребенку и его адаптации.

На этапе диагностики проводится комплексное психолого-медико-педагогическое

обследование ребенка, которое позволяет получить информацию об уровне его возможностей, способностей, состоянии здоровья, степени компенсации дефекта, имеющихся навыках и выявить проблемные зоны.

После проведения тщательного обследования ребенка специалистами консилиума составляется индивидуальная программа подготовки ребенка к школе, которая в ходе реализации может корректироваться специалистами сопровождения с учетом динамики изменения состояния ребенка.

Программа подготовки ребенка с OB3 к школьному обучению формируется с учетом индивидуальных показателей развития ребенка и заключается в создании специальных организационных, психологических и педагогических условий.

Для реализации программы важным является создание рабочего альянса с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, посредством просвещения родителей и активного их включения в систему коррекционно-развивающей работы с ребенком, что позволяет оптимизировать процесс психологической и педагогической подготовки ребенка.

Создание единого коррекционно-развивающего пространства, позволяет осуществлять мероприятия, направленные на формирование психологической готовности детей в ОВЗ к школьному обучению в соответствии с их способностями и возможностями, и, в конечном итоге, формировать у них компетенции, необходимые для начала обучения.

Ниже представлен один из вариантов реализации программы.

Программа рассчитана на 32 занятия (2 раза в неделю 16 недель). Продолжительность одного занятия составляет три часа. В занятии принимают участие три специалиста: педагог-психолог, логопед, педагог дополнительного образования. Таким образом, одно занятие представляет собой блок, состоящий из трех занятий: занятие с педагогом-психологом, направленное на формирование коммуникативного и личностного компонента психологической готовности ребенка к школе, занятие с логопедом ориентировано на формирование когнитивного компонента психологической готовности, занятие с педагогами дополнительного образования на закрепление полученных знаний в практическом опыте. При этом по желанию родителей предусмотрена вариативная программа занятий с педагогами дополнительного образования: музыка, танцы, рукоделие, рисование, лепка и т.д. Важным компонентом является включение в программу занятий адаптивной физической культурой. Данный вид занятий включается в индивидуальную коррекционно-развивающую программу на основании рекомендаций специалистов-медиков.

Реализация программы предусматривает преимущественно групповой характер работы. Однако в учебно-тематическом плане отведено время для индивидуальных консультаций для родителей, рекомендации которым рассчитаны как на закрепление имеющихся умений и навыков, так и на развитие новых с учетом зоны ближайшего развития ребенка.

Отслеживание динамики развития и изменений в состоянии ребенка осуществляется специалистами сопровождения и необходимо для своевременного внесения корректив в индивидуальную программу. При отсутствии положительной динамики ребенок в установленном порядке направляется на ПМПк для решения вопроса о целесообразности продолжения занятий по программе (при необходимости ребенок может быть направлен специалистами консилиума на психолого-медико-педагогическую комиссию для уточнения дальнейшего образовательного маршрута).

По окончании реализации программы проводится повторная диагностика для оценки уровня психологической и педагогической готовности ребенка с ОВЗ к школьному обучению, что позволяет оценить эффективность проведенных мероприятий, а так же сформулировать рекомендации для родителей и педагогов школы, которые будут способствовать повышению качества образования «особого» ребенка в условиях инклюзивной формы обучения.

Психологический сбор как коммуникативная интерактивная технология формирования личности старшеклассников

В современных условиях глобализации и существенных деформаций индивидуального и группового менталитета граждан особое значение приобретают психотехнологии воздействия на эмоционально-волевую и нравственную сферу личности человека. Наиболее подверженным этим воздействиям оказывается детская и подростковая психика, имеющая некоторые проблемы критического отношения к разнообразным событиям, информации и оценкам своей личности.

Одним из эффективных способов формирования индивидуальной самодостаточности, критичности и относительной независимости от средовых воздействий оказывается групповая совместная деятельность, обеспечивающая сравнительный анализ собственной модели жизни подростка с другими. Поэтому групповая совместная деятельность не сводится только к передаче готовых знаний и вооружению подростка решениями на все случаи жизни, а к формированию способности быстро и максимально полно ориентироваться в постоянно меняющихся обстоятельствах. Где сегодня старшеклассники могут себя реализовать, почувствовать свою значимость, быть принятыми другими, обогатить свой жизненный опыт?

Подростково-юношеский клуб «Инсайт» ДЮЦ Октябрьского района г. Кирова является одним из таких мест. Организуя взаимодействие подростков и старшеклассников в стационарном режиме на постоянной основе, им предлагаются индивидуальные занятия, групповые тренинги, групповая работа без эффекта погружения. Деятельность клуба осуществляется по дополнительной образовательной программе «Шаг навстречу», которая рассчитана на 3 года обучения (14-18 лет). Но наиболее эффективной формой работы клуба является выездной психологический сбор.

Данная форма прошла процесс длительной апробации на выборке не менее 1000 подростков и старшеклассников в период с 1994 по 2012 г.г.

Понятие «психологический сбор» в психологической литературе отсутствует. Впервые понятие «коммунарский сбор» ввел И.П. Иванов, где основой была коллективная творческая деятельность через игру, синтезированную с трудом и учебой, имеющая общественно полезную направленность.

Психологический сбор — это разновидность интерактивной добровольной деятельности группы участников, направленной на формирование социально-позитивных компетенций в условиях интенсивного управляемого процесса.

Цель психологического сбора – создание условий для удовлетворения потребностей старшеклассников в самосознании, самораскрытии и самовыражении; осознание, принятие и расширение своего собственного социального опыта в условиях автономности.

Задачи психологического сбора:

Развитие социально-психологической компетентности старшеклассников;

Формирование адекватной самооценки, уверенности в себе, коммуникативных навыков;

Формирование умений и навыков самостоятельного успешного выхода из проблемной жизненной ситуации;

Развитие навыков межличностного общения, преодоления трудностей общения (в гендерной, возрастной, этнопсихологической и др. сферах);

Объединение участников сбора для решения задач межличностного взаимодействия на основе партнерства;

Моделирование и «проживание» в имитационном режиме ситуации выбора, возни-кающих в различных аспектах жизни.

У каждого сбора задачи могут меняться в зависимости от личностных задач его участников.

Фундаментальные научно-теоретические подходы, использованные в разработке выездных психологических сборов:

- идея С. Л. Рубинштейна о том, что мотивы составляют ядро личности;
- идея Л. С. Выготского о том, что подростковый возраст является периодом социального взросления личности;

идея А. Н. Леонтьева о том, что иерархические связи мотивов образуют «узлы» личности, а также о том, что расширение субъектом системы его связей с миром порождает процесс развертывания общественной сущности субъекта;

концепция социально-психологической компетентности личности Л.А. Петровской;

идея А. Г. Лидерса о том, что личность всегда уникальна, формируется всю жизнь и её формирование зависит от той деятельности, в которую эта личность включена;

идея К. Фопеля о том, что сотрудничество связывает людей, а соперничество изолирует. Поэтому необходимо заменить соперничество на сотрудничество.

Авторская идея выездного психологического сбора: получение опыта общения и построения новых отношений, позволяющих определить ориентиры в мире людей, освоение новых социальных ролей через взаимодействие участников между собой;

Основные принципы совместной деятельности на сборе:

принцип активности;

принцип «помогающих отношений»;

принцип объективации (осознания) поведения;

принцип партнерского (субъект - субъектного) общения;

принцип «здесь и сейчас»;

принцип доверительности в общении;

принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей старшеклассников;

принцип единства сознания и деятельности.

Участники выездных психологических сборов: старшеклассники, педагоги, родители.

Психологический сбор как коммуникативная интерактивная технология предполагает формирование:

коммуникативной компетентности (способность личности к речевому общению и умение слушать, умение задавать вопросы и четко формулировать ответы на них, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, способность выражать собеседнику эмпатию, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения);

профессиональной компетентности (способности и умения эффективно оценивать свои возможности и способности к выбору будущей профессиональной деятельности);

компетентности в сфере личностного самоопределения (способности, знания и умения, позволяющие личности осмыслить свое место в мире, выбор ценностных, целевых, смысловых установок для достижения своих целей, опыт самопознания);

информационной компетентности (способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, адаптировать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий).

Каждый сбор имеет свое уникальное название. Название сбора исходит из заявленной проблемы: «Выход есть», «Шаг навстречу», «Мы вместе», «Твой выбор», «Мы не враги» и другие.

В структуре сбора выделяются следующие этапы:

подготовительный, диагностический, основной (сам сбор), рефлексивный. Подготовительный этап:

корректировка программы сбора;

подбор и подготовка группы «сбор» (тренеров из воспитанников клуба);

определяется место проведения, количество участников, условия проживания, питания, техническое обеспечение;

организационные вопросы.

2. Диагностический этап включает следующие компоненты:

изучение социальной ситуации района и учреждения;

встреча с участниками сбора (ученики, педагоги);

анкетирование (входная и выходная: анкета - методика «Незаконченное предложение», проективная методика на основе предпочтения геометрических фигур и др.);

диагностики «Потребность в общении» (Ю.М. Орлов), «Потребность в одобрении» (Ю.Л. Ханин);

анализ полученных данных, выявление проблемы, определение темы сбора и подбор механизмов реализации.

Основной этап – сбор.

Выездной психологический сбор – это три дня совместного общения, создание ситуации успеха, ответ на многие вопросы старшеклассника, в рамках которого происходит:

актуализация в сознании участников сбора мотива совместной деятельности (настрой участников на предстоящее событие);

знакомство и адаптация участников сбора (использование различных игровых форм, которые способствуют снятию психологических зажимов);

формирование отрядов (друзья отрядов произвольно выбирают участников с учетом равного количества юношей и девушек);

Базовым методом формирования коммуникативной компетентности является - психологический тренинг.

Тренинг – особая разновидность обучения через непосредственное «проживание» и осознание, возникающее в межличностном общении. Несомненно, что эффективным и результативным способом формирования личности старшеклассников является работа с ними через групповые тренинги, так как только при групповой работе можно получить эмоциональную поддержку сверстников. Используемые тренинги – «Стратегии поведения», «Магнит», «Шаг навстречу», «Треугольник отношений», «Шар», «На пороге взрослой жизни», «Мой мир», «Самопрезентация» и др.

Также используются: сюжетно-ролевые игры - «Команда», « SOS», «Вечер неотданных долгов», «Автограф», театр отношений, шоу «взаимодействие», дискуссии, круглые столы, видеорефлексия, психологические игры, индивидуальные консультации.

Сбор – это «среда» для создания новых форм взаимодействия, которые «рождаются» и реализуются там же. Например, сюжетно-ролевая игра «Команда» проводится, как правило, в конце первого дня. Цель – создание единой команды участников сбора. Особенно актуальна данная игра для воспитанников сиротских учреждений, потому что здесь происходит выброс агрессии, которая не разрушает, а показывает умение увидеть, услышать и принять других; «SOS». Данная форма проходит на второй день сбора, когда участники знакомы друг с другом, создана ситуация доверия и открытости. На общем сборе идёт предъявление наиболее часто встречающихся трудных жизненных ситуаций, которые подаются от первого лица, от второго лица, в форме письма или проигрывание ситуаций и т.д.

Уникальность сбора в том, что в нем участвуют старшеклассники, их родители и педагоги. Хочется отметить, что родители - такие же участники сбора, как их дети, которые, «проживая» сбор, меняются сами. Предполагается коррекция внутрисемейных отношений:

- преодоление внутрисемейного кризиса;
- расширение сферы осознанности мотивов воспитания;
- изменение родительских установок и позиций;
- обучение родителей новым формам общения с старшеклассниками;

- расширение знаний о психологии семейного воспитания через интерактивные занятия.

Основным содержанием групповых занятий является обсуждение и разыгрывание типичных ситуаций внутрисемейного общения и взаимодействия с старшеклассником.

Участие в сборе учителей, воспитателей школ-интернатов, педагогов других образовательных учреждений обеспечивает повышение социально-психологической компетентности, что сказывается на улучшении микроклимата как в педколлективах, так и в микросоциальной системе «учитель-группа учащихся».

Рефлексивный этап — это анализ увиденного и услышанного и поиск вариантов решения, совместный анализ сбора педагогами, психологом и друзьями отрядов.

Компонентами рефлексивного этапа являются:

анализ входных и выходных анкет;

рефлексия каждого события сбора;

видеорефлексия, состояние участников в течение всего сбора;

ежедневный анализ работы прожитого дня каждым «другом отряда»;

корректировка содержания деятельности сбора;

микро-сочинение «Сбор моими глазами»;

отзыв участников («открытый микрофон»).

Особое внимание имеет работа «друзей отряда» — воспитанников клуба «Инсайт». Сбор даёт им возможность проверить и реализовать полученные знания на практике, расширить своё мировоззрение, помочь другим в решении их проблем, получить новый опыт взаимодействия со сверстниками. Выступая в роли друга отряда, воспитанники берут на себя ответственность за решение задач сбора, при этом происходит формирование личностной компетентности, которая понимается как совокупность компетенций, относящихся к самому человеку, как к личности и к взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом.

Можно сказать, это личностная зрелость, понимание человеком своей жизни, понимание себя и других людей, умение уловить нюансы человеческих отношений, понять мотивы поведения, способность брать на себя ответственность за то, что происходит в жизни (достижения, неудачи и т.д.).

Многие прошедшие «школу друзей отряда» впоследствии стали педагогами и психологами. По нашей статистике 46 участников сбора в дальнейшем выбрали для себя при поступлении в ВУЗ специальность, так или иначе связанную с психологической профессиональной деятельностью, а 42 человека учатся или уже получили диплом педагога.

Анализ микро-сочинений участники «Сбор моими глазами» позволяет увидеть и понять, что изменилось, что осознал, над чем надо работать. Некоторые выдержки из сочинений:

- «...здесь впервые задумываешься о вещах, которые раньше вроде бы и были, но в то же время не придавал им особого значения...»;
- «...я не хотел идти на сбор, потому что неизвестное пугает. На открытии его,я понял, что я просто обязан быть там...»;
- «...я никогда так долго не задерживалась в школе. Мне бы хотелось снова провести три дня в компании друзей, знакомых, учителей...»;
 - «...я научилась помогать другим, сопереживать...»;
- «...когда нам сказали, что приезжают психологи, я не хотела идти. Я пришла посмотреть, что хоть будет. Цель этого сбора была сделать шаг навстречу. И я сделала его...»;
- «...поначалу на этот сбор меня тянула только одна вещь любопытство! Я не знал, что у нас в школе есть столько много добрых, умных, хороших и главное открытых людей».

Результаты проведённой диагностики по итогам сбора и контент-анализа сочинений «Сбор моими глазами» свидетельствуют о том, что у участников сбора происходит осознание и закрепление новых форм поведения, а в целом, сбор способствует решению психологических проблем, облегчению процесса осознания индивидуальных потребностей и спосо-

бов саморазвития старшеклассников, их социализации.

Для отслеживания эффективности психологических сборов проводится мониторинг «Выездной психологический сбор». Результаты мониторинга убедительно свидетельствуют о том, что психологические сборы в полной мере способствуют удовлетворению потребностей старшеклассников в самосознании, самораскрытии и самовыражении; осознанию, принятию и расширению их собственного социального опыта и развитию личности старшеклассников.

Проведение выездных сборов способствует формированию мотива совместной деятельности. Участие в сборах позволяет изменить, переосмыслить, переоценить и скорректировать свое поведение в соответствии с принятыми в социальном окружении и обществе нормами.

Выездные сборы с воспитанниками клуба «Инсайт» проводятся с 1994 года. У клуба есть постоянные творческие площадки: г. Слободской Кировской области (МОУ Лицей № 9), пгт. Тужа Кировской области (ГОУ «Тужинская школа — интернат для детей-сирот и детей, оказавшихся без попечения родителей, Кировской области»), г. Сыктывкар республики Коми (ГОУ для детей-сирот и детей, оказавшихся без попечения родителей «Детский дом-школа № 1 им. А.А. Католикова»), пос. Лянгасово (МОУ СОШ № 73 г. Кирова) и школы города Кирова.

Таким образом, накопленный опыт, реализованный на выборке примерно в 1000 участников тренинга, убедительно свидетельствует о том, что «Психологический сбор» является эффективной социально-позитивной деятельностью по формированию личности старшеклассников. Участвуя в делах сбора, каждый имеет право выбрать вид деятельности, возможность смело высказать своё субъективное мнение по любому вопросу вне зависимости от размеров аудитории. Автономность на сборе даёт возможность следовать принципу «здесь и сейчас» и позволяет сконцентрироваться лишь на происходящем. Принцип «помогающих отношений» дает каждому участнику сбора право на помощь и оказание этой помощи другим.

Литература

Вачков И. В. «Основы технологии группового тренинга» - М.: «Ось - 89». – 176 с. Иванов И. П. «Энциклопедия коллективных творческих дел» - М.: «Педагогика», 1989-208 с.

Петровская Л.А. «Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг». – М.: МГУ, 1989, - 65 с.

Поликашева Н.В., к.пед.н., руководитель структурного подразделения дополнительного образования детей ГБОУ ЦДиК «Участие», г.Москва

Художественно-эстетическое воспитание как ресурс творческого развития личности в условиях дополнительного образования детей

Представление о сущности эстетического воспитания, его задачах, цели изменялись начиная со времен Платона и Аристотеля вплоть до наших дней. Эти изменения во взглядах были обусловлены развитием эстетики как науки и пониманием сущности ее предмета. Термин «эстетика» происходит от греческого «aisteticos» (воспринимаемый чувством)[3]. Философы-материалисты (Д.Дидро и Н.Г. Чернышевский) считали, что объектом эстетики как науки является прекрасное. Эта категория и легла в основу системы эстетического воспитания.

Эстетическое воспитание – это процесс формирования и развития эстетического, эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему дея-

тельности. В более узком смысле эстетическое воспитание - это направление, содержание, формы воспитательной и методической работы, ориентированные на эстетические объекты реальности и их свойства, вызывающие эстетические эмоции и оценки.

Важнейшим элементом эстетического сознания человека является художественноэстетическое восприятие. Целенаправленное формирование эстетического восприятия у детей требует развития у них способности тонкого различения формы, цвета, оценки композиции, а также музыкального слуха, умения различать стили, тональности, оттенки звука, мыслить художественными образами.

Эстетическое воспитание включает различные формы урочной и внеурочной работы, кружковые занятия, факультативы, воспитательные беседы, лекции, доклады, дискуссии, конкурсы, выставки и др. В учреждениях дополнительного образования детей, в работе художественных и самодеятельных кружков, творческих коллективов, спортивных секций ит.п. формируются художественно-эстетические интересы, склонности, способности, обогащается и углубляется эстетическое сознание, растет художественно-эстетическая культура личности.

Формирование творческой личности — одна из наиболее важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. Наиболее эффективное средство для этого — изобразительная деятельность ребенка. В процессе рисования, лепки, аппликации ребенок испытывает разнообразные чувства: радуется созданному им красивому изображению, огорчается, если что-то не получается, стремится преодолеть трудности или пасует перед ними. Он приобретает знания о предметах и явлениях, о средствах и способах их передачи, о художественных возможностях изобразительного искусства. Углубляются представления малышей об окружающем мире, они осмысливают качества предметов, запоминают их характерные особенности и детали, овладевают изобразительными навыками и умениями, учатся осознанно их использовать.

Философы и психологи подчеркивают, что творчество в любой области человеческой деятельности — это создание объективно нового, ранее не создаваемого произведения. Специфика детского творчества состоит прежде всего в том, что создать объективно новое ребенок по целому ряду причин (отсутствие определенного опыта, ограниченность необходимых знаний, навыков и умений и др.) не может. И тем не менее детское художественное творчество имеет объективное и субъективное значение. Объективное значение детского творчества заключается в том, что в процессе этой деятельности и в ее результате ребенок получает такое разностороннее развитие, имеющее огромное значение для его жизнедеятельности, в котором заинтересована не только семья, но и наше общество. Творческая личность — это достояние всего общества. Рисуя, вырезая и наклеивая, ребенок создает нечто субъективно новое, в первую очередь для себя. Продукт его творчества не имеет общечеловеческой новизны. Но субъективная ценность как средство творческого роста значима не только для конкретного индивида, но и для общества.

Творческая деятельность, писал Л.С. Высотский, возникает не сразу, а очень медленно и постепенно развивается из более простых форм в более сложные, каждому периоду детства соответственна своя форма творчества. Она зависит от других форм нашей деятельности, в частности от опыта [1].

Психолого-педагогические наблюдения за процессом детского художественного творчества показывают, что создание изображения ребенок, как правило, сопровождает речью. Маленькие художники называют воспроизводимые предметы, объясняют поступки изображаемых персонажей, описывают свои действия. Все это позволяет ребенку понимать и выделять качества изображаемого; планируя свои действия, учиться устанавливать их последовательность. Психолог, исследователь детского изобразительного творчества Е. И. Игнатьев считал: «Воспитание умения правильно рассуждать в процессе рисования очень полезно для развития аналитического и обобщающего видения ребенком предмета и всегда приводит к совершенствованию качества изображения. Чем раньше включается рассуждение в процессе анализа изображаемого предмета, тем систематичнее этот анализ, тем скорее и лучше достига-

ется правильное изображение» [2]. Наши педагогические исследования показали, что дети охотно запоминают четко сформулированные правила работы с изобразительными материалами и руководствуются ими.

Приоритетное внимание должно быть уделено игре, рисованию, лепке, аппликации, театрализованной, конструктивной и музыкальной деятельности. Это способствует всестороннему развитию личности ребенка, позволяет создавать атмосферу максимального эмоционального благополучия, наполнять жизнь детей интересным содержанием. В учреждениях дополнительного образования детей, в детском саду, в школе, в классах, в кабинетах необходимо создавать художественную эстетическую среду. При этом в оформлении активное участие принимают дети. Они вместе с педагогами украшают помещения, создают элементы декораций и детали костюмов для игр-драматизаций, инсценировок. Рекомендуется широко использовать детские рисунки, лепку, аппликации; систематически организовывать выставки.

Каждый ребенок заслуживает внимательного, тактичного отношения, уважения к его творчеству и к результатам деятельности. Поэтому следует создавать творческую доброжелательную атмосферу на каждом занятии и формировать такой же подход к детскому творчеству и его результатам у родителей.

Основное внимание следует уделить психическим свойствам и качествам личности, которые необходимы для успешного овладения различными видами художественной деятельности и развития творчества. Мы выделяем общие психические процессы, необходимые для успешного осуществления любого вида деятельности (музыкальной, изобразительной, музыкально-двигательной, художественно-речевой, игровой и др.), и специальные, важные для конкретной области (только для музыкальной или только для изобразительной).

Общими процессами являются: восприятие, образное представление и мышление, воображение, интерес к деятельности и эмоционально положительное отношение к ней, память и внимание. К общим качествам мы относим также чувство ритма. Ритм характеризует практически все виды художественно-творческой деятельности. Без него созидательный труд не имеет должного эффекта.

Некоторые процессы проявляются в той или иной деятельности специфично. Так, восприятие (слуховое, зрительное, тактильное, кинестезическое) выступает в качестве приоритетного в каком-либо одном виде работы. Например, в музыкальной деятельности главное место занимает слуховое восприятие, а в рисовании — зрительное.

Художественная деятельность детей с самого начала должна быть тесно связана с жизнью. Прежде всего ребенку необходимо отчетливо представлять, что он будет изображать, а для этого у него должны сложиться разнообразные впечатления о мире. Представления о предметах и явлениях формируются на основе их восприятия. Поэтому важнейшим условием развития творчества ребенка является развитие восприятия (зрительного, слухового, осязательного, кинестезического, тактильного), формирование разнообразного сенсорного опыта. Психологи отмечают синкретичность, слитность и недостаточную отчетливость восприятия у малышей. Для маленького художника весьма важно, чтобы зрители узнали нарисованное. Поэтому он должен представить все основные свойства предмета (или явления), который он хочет изобразить.

Накоплению представлений и развитию воображения должна способствовать вся воспитательно-образовательная работа, весь жизненный опыт ребенка. Уместно вспомнить, что говорил по этому поводу Л. С. Выготский: «Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение» [1].

Творчество детей строится не только на познании жизни, но и на знакомстве с произведениями как классического, так и народного искусства: изобразительного (живопись, графика, скульптура, декоративное искусство), музыкального, литературного, театрального и др. Все это открывает перед детьми новый мир — мир художественного творчества человека и созданных им художественных образов; расширяет область знаний ребенка, сферу его

интересов, а вместе с тем развиваются изображение и творческие способности. Это также приводит к положительному эмоциональному отношению к занятиям по изобразительной деятельности. Такое отношение, связанное и с удовлетворением потребности в познании нового, в свою очередь, активизирует творческую деятельность человека.

Проектируя в ГБОУ ЦДиК «Участие» свою систему формирования у детей художественных способностей (с учетом их психофизиологических и индивидуальных особенностей), мы считаем необходимым развитие творческого воображения, мышления, внимания, памяти. И, разумеется, обязательным составным компонентом художественно-творческой деятельности, а также условием роста соответствующих способностей является интерес ребенка к тому или иному занятию.

Овладение разными видами художественно-творческого процесса связано не только с удовлетворением потребности в познании, приобретении навыков, умений и способов осуществления деятельности, но и потребности в коммуникации. Важное значение имеет эмоциональное благополучие детей в процессе занятия, создаваемое интересным для них содержанием, доброжелательным отношением педагогов к каждому ребенку, формированием у него уверенности в своих возможностях, уважительном отношением взрослых к результатам детской художественной деятельности, использованием их в оформление групповой и других помещений детского учреждения, воспитанием у ребят положительного, доброжелательного отношения друг к другу и т.п. Поэтому опыт положительного эмоционального отношения возникает и тогда, когда происходит содержательное общение и взаимодействие детей по поводу интересной для них деятельности и ее результатов. Особое значение для удовлетворения коммуникативной потребности ребенка имеют коллективные формы создания изображения. Они вызывают огромный интерес как у дошкольников, так и у младших школьников. Темы таких работ могут быть весьма разнообразными (реальная природа, сказки, рассказы, песни, музыка, декоративные композиции), но разговор об этом еще впереди.

В создании и обеспечении положительного отношения к деятельности велика роль искусства. Являясь своеобразным эталоном, искусство вызывает чувства радости, удовольствия. Это и определяет его положительное восприятие. Однако такой подход может возникнуть только в том случае, если ребенок понимает, что такое красота, что делает предмет красивым; если обогащается его опыт поиска прекрасного в жизни и в искусстве.

«Искусство, — подчеркивал Н. Г. Чернышевский, — производится не отвлеченным стремлением к прекрасному (идеей прекрасного), а совокупным действием сил и способностей живого человека. Данная область деятельности захватывает не только воображение и чувство, но мысль, волю». Вот почему широкое включение всех видов искусства в процесс детского творчества благотворно воздействует на ребенка во всех отношениях [4].

Литература

- 1.Выгодский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. 2-е изд. М., 1967.
 - 2. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. М., 1961.
 - 3.Педагогика/Под ред. Ю.К. Бабанского.- М., 1998.
- 4. Чернышевский Н.Г. очерки гоголевского периода русской литературы. Полн. собр. соч. 1905-1906.-T.2. Гл. VII. -C. 213.

Развитие психолого-педагогической компетентности педагогов как условие реализации ФГОС и сохранения психологического здоровья педагогов

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования. Актуальной задачей педагогов становится обеспечение развития универсальных учебных действий школьников, приоритет от обучающей функции переходит к развивающей, педагог согласно новым стандартам есть прежде всего педагог-психолог. Стандарты нового поколения утверждают идеи развивающего обучения в массовой школе, они ориентируют педагогов на создание в стенах школы развивающей образовательной среды, в которой первостепенной ценностью является здоровье субъектов образовательного процесса, успешность учеников и учителей, определяемая индивидуальной динамикой достижений (личностных, метапредметных, а не только знаниевых).

Современные образовательные стандарты предъявляют высокие требования к профессионализму учителей, к уровню их профессиональной компетентности, в то время как педагоги оказываются в ситуации, связанной с преобразованием их профессиональной деятельности и далеко не всегда принимают идеи инноваций, привносимых ФГОС.

Возникает естественное в условиях преобразования любой системы состояние противопоставления старого и нового. С одной стороны, нововведения требуют дополнительных затрат энергии и сил педагогов, с другой стороны, не всегда ясна их необходимость и целесообразность. Среди причин, вызывающих сопротивление переменам, называют:

неожиданность: перемены внезапны и неожиданны;

непонимание: необходимость перемен нечетко сформулирована;

туманность: неопределенность последствий перемен;

затратность: ощущение, что перемены приведут к личным потерям;

пессимизм: убеждение, что изменения не являются необходимыми или желательными, что они не решат проблем, а лишь умножат их число;

негативный опыт: предыдущие перемены не принесли нужных результатов [2].

В связи с этим важное место в процессе внедрения новых образовательных стандартов занимает просветительская работа психолога с педагогическим коллективом образовательного учреждения и консультативная – с каждым отдельным его представителем.

В самом стандарте современного образования указывается, что развитие психолого-педагогической компетентности педагогов есть обязательное условие его реализации, т.к. именно развитая психолого-педагогическая компетентность педагога обеспечивает принятие новых требований, психологических по своей сути.

Для того, чтобы просветительская работа с педагогами дала положительный эффект, необходимо, на наш взгляд, объединить усилия администрации, творческой инициативной (тьюторской) группы педагогов и педагога-психолога образовательного учреждения.

Как неоднократно отмечалось на различных уровнях, необходима широкая просветительская работа среди педагогов. Повышение степени информированности педагогов позволит в какой-то степени снять напряжение, вызванное необходимостью инноваций. С этой целью необходимо привлечь разнообразных ресурсы, включая стенды, библиотеки и интернет-ресурсы (например, видео-лекции разработчиков стандарта, размещенные на официальном сайте поддержки ФГОС в разделе «Повышение квалификации»). Но особенно важно организовать общение педагогов с тьюторами (с теми, кто уже включился в реализацию ФГОС на практике).

Просвещение учителей относительно психологических закономерностей развития дошкольников, младших школьников и подростков важно, т.к. позволяет расширить об-

ласть восприятия ученика, акцентировать внимание на преемственности возрастных этапов и показать важность создания условий для нормативного развития детей на каждой ступени образования.

Обеспечение безопасности образовательной среды и утверждение здорового образа жизни необходимо начинать с педагогов, т.к. они показывают пример детям, демонстрируя определенную модель поведения и отношения к жизни. Здоровье в психологическом плане включает в себя ощущение благополучия, гармонии и стремление к самореализации. Психологическое здоровье предполагает самопринятие, оптимизм, инициативность... В современной жизни, наполненной стрессами, насыщенной, бурной, не простой и для педагогов и для их воспитанников, важно развивать стрессоустойчивость, умение планировать и организовать свою деятельность, с учетом психофизических норм и биологических ритмов. Важно овладеть навыками саморегуляции.

Консультативная помощь педагога-психолога в вопросах здоровьесбережения становится в условиях внедрения ФГОС особенно востребованной: во-первых, психологическое здоровье субъектов образовательного процесса рассматривается как цель образования; вовторых, чтобы достичь позитивных результатов в личностном развитии детей важно, чтобы взрослые, организующие образовательный процесс, были уравновешенны, терпеливы, эмоционально благополучны. Неудовлетворенность педагога собой, жизнью, профессией отрицательно сказывается на воспитанниках, их самооценке, мироощущении, учебнопознавательной активности и т.д. В контексте здоровьесбережения часто обсуждается проблема профессионального выгорания педагогов. Нам представляется перспективным рассмотрение не проблемных её аспектов, а тех ресурсов, которые обнаружены: творческий подход к профессии, активная жизненная позиция, широта интересов, умение переключаться с профессиональных вопросов на другие, владение психологическими приемами саморегуляции. Одна из техник, которая может быть предложена педагогам, – метод «Ключ» Хасая Алиева (универсальная, простая, доступная техника восстановления внутреннего гармоничного состояния, активизирующая внутренние резервы нашего организма) [1].

Следует отметить, что тема здоровья воспринимается педагогами достаточно позитивно, без отторжения или сопротивления. Большинство педагогов высоко ценят здоровье. Однако привычка заботиться о своем здоровье часто отсутствует. Противоречие возникает из-за стереотипов воспитания, когда долженствование приобретает «всеобъемлющий характер», альтруизм превращается в жертвенность. Такой взгляд на себя в профессии не способствует успешной творческой деятельности.

Для блага педагогов и их воспитанников можно определить *отодых как обязательное условие* профессионально-педагогической деятельности, ведь благополучный эмоциональный климат в классе начинается с соответствующего состояния педагога. У учителей нет привычки здорового образа жизни, они в подавляющем большинстве не умеют организовать свой день, так чтобы восстановить силы. Это не только вопрос реальной загруженности на работе, но субъективное восприятие ситуации, связанное с установками «если не я, то кто же», «если не сделаю сейчас, то не успею», «я должен» и т.п. Правила организации режима учебы и отдыха, которые педагоги объясняют детям, не согласуются с принятыми нормами педагогического труда. Ответственным и обязательным педагогам прививать привычку к смене труда и отдыха можно через выполнение новой обязанности – *обязанности отдыхать*, уходить с работы в прямом и переносном смысле, т.е. переключаться с профессиональных тем, проблем на что-то другое (спорт, увлечения, общение с близкими ...). Известно, чтобы хорошо работать, надо научиться находить время для отдыха; время, потраченное на отдых, компенсируется повышением работоспособности. Итак, значимым для здоровьесбережения выступает владение основами тайм-менеджмента.

Еще одним аспектом психолого-педагогической компетентности, на который хотелось обратить внимание, является умение обеспечивать индивидуальный образовательный маршрут обучающихся. Среди прочего это требует сформированности диагностических умений педагога, умения наблюдать и отслеживать динамику достижений детей. Не только 103

оценить, поставить отметку, но и спланировать работу с классом, с группой и индивидуально с учетом потребностей конкретного ученика — это искусство высокого уровня. Это трудоемкая работа, но она поможет самому педагогу более тонко чувствовать связь своей педагогической деятельности с результатом, а это положительно скажется не только на развитии ребенка, но и на самооценке педагога: мониторинг промежуточных результатов уменьшает разрыв между прилагаемыми педагогом усилиями и их последствиями (результатами, индивидуальными достижениями воспитанников).

Очень важно донести до педагогов мысль о целесообразности изменений, связанных с внедрением ФГОС; обеспечить педагогам поддержку со стороны администрации (стимулируя инициативу) и со стороны психологической службы – в плане консультирования и помощи в работе с детьми в образовательном процессе.

Внедрение в практику школы новых стандартов образования с необходимостью стимулирует профессиональный и личностный рост педагогов. Задача педагогов-психологов в рамках своих должностных обязанностей — поддержать этот процесс, в то время как задача администрации — обеспечить здоровьесберегающие условия труда работников образовательного учреждения.

Ссылки на источники:

- 1. Алиев X. Свое лицо, или Формула счастья. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. 158с. (Исцеление души.)
- 2. Логвинова И.М., Копотева Г.Л. Повышение профессионального мастерства педагогов в ходе разработки основной образовательной программы школы и введения ФГОС // Управление начальной школой. 2011. № 9. С.6-11.

Салтыкова М.А., Крестинина И.А., Дрягина И.С., Институт развития образования Кировской области, г. Киров

Профессиональная компетентность педагога как условие успешного освоения Федеральных государственных образовательных стандартов

Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС) поставило перед учителем большое количество вопросов. В стандарте представлено многообразие взглядов, идей и подходов, годами разрабатываемых педагогами. Вся ответственность за выполнение требований стандарта ложиться на плечи учителя. Современному образовательному учреждению нужен высокообразованный специалист, творчески использующий новые технологии обучения, добивающийся высоких результатов в своей профессиональной деятельности.

Изменяется стандарт — принципиально изменяется форма подготовки учителя. При переходе на новые образовательные стандарты необходимо готовить педагога в рамках системно-деятельностного подхода. Классические лекционно-семинарские формы повышения квалификации оказываются малоэффективными, необходима альтернативная система передачи технологий работы с учащимися, основанная на деятельностной форме совместного проектирования уроков, организации учебных баз для стажировки.

Система повышения квалификации может и должна стать основой для формирования компонентов профессиональной компетентности педагога, необходимых для организации эффективной работы с различными категориями детей.

Профессиональная компетентность педагога рассматривается нами как интегральная характеристика, включающая в себя деятельностный и личностный компоненты.

Каждый из компонентов в свою очередь также имеет несколько составляющих. Деятельностный компонент представлен:

- информационной компетенцией – способность учителя ориентироваться в основных во-

просах теоретического характера;

- операционально-практической компетенцией владение учителем определенными умениями и навыками, позволяющими успешно осуществлять процесс обучения детей;
- регулятивной компетенцией способность учителя давать оценку своим педагогическим действиям, оценивать эффективность проведенной работы.

Личностный компонент включает в себя:

- коммуникативную компетенцию умение учителя конструктивно общаться, выбирать наиболее эффективный стиль межличностного взаимодействия;
- личностную компетенцию мотивы, которые предопределили выбор профессии учителя (педагогическое призвание, сопутствующие или второстепенные мотивы) и набор определенных личностных качеств, помогающих учителю в его профессиональной деятельности.

Качество профессиональной подготовки учителя напрямую зависит от принципов и моделей организации повышения квалификации. Овладеть любой формой деятельности, связанной с другими людьми можно только в сотрудничестве педагогов.

Рассмотрим более подробно развитие каждой из составляющих профессиональной компетентности педагога. Под *информационной компетенцией* понимается осведомленность педагога в вопросах общетеоретического характера. В последние годы изменения в начальном образовании проявились в совершенствовании и обновлении содержания начального образования, а также в появлении альтернативных учебно-методических комплектов (УМК), которые позволяют учителю выбрать траекторию учебно-воспитательного процесса, соответствующую возможностям и потребностям учеников, традициям общеобразовательного учреждения. Каждый учебно-методический комплект имеет свою концепцию. Для учителя современной начальной школы при выборе УМК важно научиться видеть потенциальные возможности тех или иных учебников, позволяющих выполнить требования стандарта, получив ответы на следующие вопросы:

- 1. Каковы основные концептуальные положения комплекта?
- 2. В чем состоят принципиальные особенности УМК, отличающие его от других комплектов?
- 3. Особенности методики преподавания русского языка, литературного чтения, окружающего мира, математики?
 - 4. Какова роль УМК в формировании у младшего школьника умения учиться?

Ответы на эти вопросы можно получить при детальном изучении содержания УМК, что можно осуществить в ходе прохождения курсов повышения квалификации, через проблемные информационные семинары, научно-практические конференции.

Курсовая подготовка в Институте развития образования Кировской области строится по типу «Мастерской деятельностной педагогики», т.к. подготовка учителя в формате деятельностного обучения должна проходить в условиях реально функционирующей системы, в процессе практического решения задач совместно со специалистами института. Как показывает практика, в течение полутора, двух лет, учитель, как правило, овладевает новым типом педагогической деятельности, содержанием и методами деятельностной педагогики.

Операционально-практическая компетенция предполагает использование теоретических знаний на практике. Развитие операционально-практической компетенции осуществляется через проведение стажировок, мастер-классов, открытых уроков, работу творческих лабораторий.

Стажировка является одним из видов дополнительного профессионального образования специалистов и осуществляется в целях формирования и закрепления на практике профессиональных знаний, умений, навыков, полученных в результате теоретической подготовки.

Стажировка проводится также с целью изучения передового опыта, приобретения профессиональных и организаторских навыков для выполнения обязанностей по занимаемой или более высокой должности. Стажировка носит индивидуальный характер и при различных формах обучения предусматривает самостоятельную работу в производственных усло-

виях, индивидуальный учет и контроль выполненной работы. Стажировка заканчивается подведением итогов и оценкой уровня приобретенных знаний, умений и навыков независимо от того, является ли она составной частью программы обучения или самостоятельным видом дополнительного профессионального образования. Программа стажировки предусматривает:

- самостоятельную теоретическую подготовку;
- приобретение профессиональных и организаторских навыков;
- работу с нормативной и другой документацией;
- выполнение функциональных обязанностей должностных лиц (в качестве дублера);
- участие в работе совещаний, деловых встреч;
- консультации специалистов;
- посещение учебных занятий.

Творческая лаборатория предназначена для выполнения научно-исследовательских, опытно-экспериментальных работ по актуальным проблемам образования.

Проведение мастер-классов и открытых уроков становится возможным благодаря системе базовых образовательных учреждений (БОУ). БОУ создается в рамках реализации на территории Кировской области основных направлений Концепции модернизации российского образования, решения региональных проблем развития образования, создания и развития инновационного опыта образовательных учреждений, а также с целью развития профессионального мастерства педагогов образовательных учреждений. В настоящее время в режиме базовых работают 26 образовательных учреждений города Кирова и Кировской области.

Работа в режиме базовых образовательных учреждений позволяет развивать операционально-практическую компетенцию с учетом интересов и потребностей педагогов.

Повышение уровня развития коммуникативной компетенции осуществляется через проведение круглых столов, консультаций, деловых игр. Тематика данных форм работы определяется исходя из категории слушателей и содержания курсовой подготовки.

Развитие регулятивной и личностной компетенции, в большей части ее мотивационной составляющей, осуществляется через работу методических школ, подготовку учителейтьюторов, организацию и проведение конкурсов профессионального мастерства.

Методическая школа создается в рамках реализации на территории Кировской области Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения в соответствии с положением «О методической школе». Статус методической школы имеют право получить образовательные учреждения:

- внедряющие экспериментальные, научно-методические проекты в сфере образования;
- имеющие в своем составе учителей-тьюторов (учителя, прошедшие научнометодическую подготовку на базе Института развития образования Кировской области и реализующие ФГОС на базе данного образовательного учреждения). Основной целью методической школы является создание научно-методических, информационных и организационных условий для внедрения на территории Кировской области ФГОС. Состав методической школы представлен директором (представитель Института развития образования Кировской области), учителем-тьютором (координатор деятельности) и слушателями методической школы.

Таким образом, описанная выше система повышения квалификации строится с учетом структуры профессиональной компетентности педагога и позволяет учитывать уровень ее развития при выборе форм курсовой подготовки. Однако, при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья система повышения квалификации является недостаточной для учителей общеобразовательных школ. В связи с этим на кафедре начального общего и специального (коррекционного) образования Института развития образования Кировской области разработана программа профессиональной переподготовки для учителей начальных классов общеобразовательных школ, разработанная с учетом структуры профестиональной переподготовки для учителей

сиональной компетентности педагога.

Профессиональная переподготовка работников образования является самостоятельным видом дополнительного профессионального образования и реализуется по соответствующим дополнительным образовательным программам. Профессиональная переподготовка специалистов проводится по программам, предусматривающим объем часов учебного времени свыше 500 часов аудиторных занятий. Слушатели, выполнившие требования дополнительной образовательной программы по совершенствованию знаний для выполнения нового вида профессиональной деятельности, успешно прошедшие текущую и итоговую государственную аттестацию, получают дипломы о профессиональной переподготовке, которые удостоверяют их право на ведение нового вида профессиональной деятельности.

Для учителей начальных классов общеобразовательных школ предлагается профессиональная переподготовка по двум направлениям: «Педагогические технологии профилактики и коррекции школьной дезадаптации», специальность 0320 «Коррекционная педагогика в начальном образовании» и 050400.62 «Психолого-педагогическое образование» специальность «Психология и педагогика инклюзивного образования».

Программа «Педагогические технологии профилактики и коррекции школьной дезадаптации» составлена на основе программы дополнительного профессионального образования «Педагогические технологии профилактики и коррекции школьной дезадаптации» под редакцией Г.Ф. Кумариной.

Цель данной программы – подготовка педагогических работников к новым видам деятельности, активно востребуемым современной педагогической практикой: устранению недостатков дошкольного развития детей, профилактике и своевременной коррекции адаптационных нарушений, планированию и учету результатов коррекционно-развивающей работы.

Срок обучения -504 часа, 2 сессии, продолжительность сессии -30 календарных дней. Режим занятий -8 часов в день. Форма обучения - очно-заочная. Форма контроля 4 экзамена, 6 зачетов, выпускная аттестационная работа, экзамен по специальности.

Программа включает в себя четыре блока: общекультурный, интегративный, психолого-педагогический и предметный. В общекультурном и интегративном блоках рассматриваются главные направления совершенствования педагогической науки и практики в свете основных тенденций общественного развития, законодательная база охраны прав детей. Психолого-педагогический блок характеризует явление школьной дезадаптации, механизмы развития у детей адаптационных нарушений в условиях школьного обучения, раскрывает способы педагогической диагностики предпосылок и признаков этих нарушений. В предметном блоке освещаются организационно-педагогические, дидактические, методические особенности коррекционно-развивающего образовательного процесса, а также коррекционно-развивающие технологии, предусматривающие профилактику, своевременную диагностику, коррекцию ситуаций и состояний риска адаптационных нарушений в развитии школьников, проблем личностного развития, трудностей в овладении учебной деятельностью, усвоении учебного материала. Назначение программы в целом - подготовить педагогов к реализации интегративных функций, которые будут востребованы в их коррекционноразвивающей образовательной практике: воспитательной, обучающей, диагностической, коррекционно-развивающей, учебно-методической, социально-педагогической.

Настоящая программа переподготовки педагогов преемственно связана с примерной программой учебной дисциплины «Коррекционная педагогика», предназначенной для реализации государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0320 «Коррекционная педагогика в начальном образовании (повышенный уровень) среднего профессионального образования».

Реализация предусмотренных программой целей предполагает учет в учебном процессе уровня начальной ориентации слушателей в заявленной проблематике, использование методов активного обучения.

Перед началом учебных занятий для выявления исходного педагогического мировоз-

зрения слушателей, их педагогических установок, степени профессиональной готовности к восприятию предлагаемого программой содержания целесообразно использовать метод входного анкетирования. Обработка анкетных данных в дальнейшем позволит преподавателю отталкиваться от начального уровня подготовленности слушателей в изложении теоретического материала, более адекватно и корректно выбирать формы и способы групповой, подгрупповой и индивидуальной работы.

Программой предусматривается проведение лекционных и практических занятий по проблематике учебного курса.

Повышение уровня информационной компетенции педагогов осуществляется посредством лекций, которые призваны обеспечить осознание слушателями места коррекционной педагогики в системе научного педагогического знания, основных целей и задач коррекционно-развивающего образования, его сущностных характеристик в контексте современной образовательной политики.

Практические занятия (в том числе круглые столы, деловые игры, выездные тематические занятия) направлены на формирование операционально-практической и рефлексивной компетенции, которые предполагают:

- диагностику (на педагогическом уровне) предпосылок и признаков адаптационных нарушений у детей на этапе школьного старта и в процессе обучения;
- анализ результатов диагностической деятельности и учит их при определении оптимальных для ребенка форм коррекционно-развивающего образования, разработку индивидуальных и дифференцированных коррекционно-развивающих программ;
- разработку дифференцированных и индивидуальных коррекционно-развивающих программ;
- ведение качественного учета школьной успешности обучающихся;
- оценку эффективности образовательного процесса по критерию относительной успешности.

Повышение уровня коммуникативной компетенции происходит через проведение круглых столов, консультаций и деловых игр по определенной тематике, в ходе которых происходит вовлечение слушателей в процесс содержательного педагогического общения, обсуждения рассматриваемых проблем, обмен опытом их решения.

Контроль за усвоением знаний и умений слушателями осуществляется непосредственно в ходе учебного процесса (в силу активной позиции слушателей во всех видах учебных занятий), а также в форме зачетов и экзаменов.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» ставит перед педагогическим сообществом конкретные стратегические цели, в которых отводится особая роль инклюзивному образованию: «Наша новая школа — это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени».

В связи с этим возник социальный заказ на подготовку специалистов, способных в своей профессиональной деятельности ориентироваться не только на возрастные закономерности нормативного детского развития, но и профессионально решать проблемы, осложняющие детское развитие.

Описанные выше теоретические положения нашли свое отражение в программе дополнительного профессионального образования, предназначенной для переподготовки специалистов в области психологии и педагогики инклюзивного образования.

Цель программы: подготовка педагогических работников образовательных учреждений к новым видам деятельности, востребуемым современной педагогической практикой: создание специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), устранение недостатков развития, профилактика и своевременная коррекция вторичных нарушений, планирование и учет результатов коррекционно-

развивающей работы.

Задачи:

- -повышение уровня информационной компетенции слушателей по вопросам инклюзивного образования;
- -формирование операционально-практической и рефлексивной компетенций слушателей, предполагающих использование современных технологий в условиях инклюзивного образования;
- -развитие коммуникативной и личностной компетенций посредством взаимодействия с педагогами специального образования и другими специалистами по вопросам инклюзивного образования.

Программа рассчитана на 658 часов. Программа включает в себя 2 блока: общепрофессиональные дисциплины и дисциплины предметной подготовки. В блоке общепрофессиональных дисциплин рассматриваются основные направления педагогической науки и практики в свете современных тенденций общественного развития, права детей и их отражение в международном и российском законодательстве, психолого-педагогические аспекты современного образования. В блоке дисциплин предметной подготовки изучаются психолого-педагогические технологии инклюзивного обучения. Особый акцент делается на создание в массовых учреждениях специальных образовательных условий для детей с ОВЗ

В ходе освоения программы у слушателей формируются следующие общепрофессиональные компетенции:

- использование в профессиональной деятельности основных законов развития современной социальной и культурной среды;
- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; навыками работы с компьютером как средством управления информацией; осознавать сущность и значение информации в развитии современного общества, работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;
- создание специальных образовательных условий для детей с OB3;
- применение в профессиональной деятельности основных международных и отечественных документов о правах ребенка и правах инвалидов;
- участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач, оказывать консультативно-диагностическую помощь субъектам инклюзивного образования;
- просвещение педагогов и родителей по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития.

Эффективность программы определяется диагностическим путем, реализующимся в следующих формах: 6 экзаменов, 11 зачетов, выпускная аттестационная работа, экзамен по специальности.

Программа разработана и реализуется в настоящее время на базе ресурсного центра инклюзивного образования института развития образования Кировской области.

Таким образом, мы считаем, что данный подход к организации курсовой подготовки способствует формированию профессиональной компетентности педагога и является условием успешного освоения Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования.

О профилактике суицидального поведения детей и подростков

Социально-экономические, политические преобразования в стране, ухудшение материального положения большинства российских семей, снижение правовой и социальной защищенности людей, негативно отразились на благополучии подрастающего поколения, в значительной степени ослабили положительное воздействие на несовершеннолетних многих социальных институтов: семьи, образовательных, культурных учреждений.

Современному подростку приходится особенно трудно, ведь его взросление происходит в условиях экономической нестабильности, социальной незащищенности, в условиях кризиса семьи. Несмотря на разницу в социальной среде почти все подростки остро переживают этот период: становятся агрессивными, неуравновешенными, особо чувствительными, непослушными с родителями и учителями.

Анализ результатов исследований феномена девиантности свидетельствует о повышении уровня личностной тревожности у детей и подростков и усилении негативных социально неодобряемых проявлений, в том числе суицидального поведения. По данным исследований ученых А.Ю.Егорова, С.А.Игумнова к числу наиболее важных внешних факторов повышенного суицидального риска относят подростковый возраст.

Причин суицидального поведения много: агрессия с телеэкранов, компьютерные игры, где у героев есть несколько жизней, состояние переутомления, стрессовые, конфликтные ситуации, депрессия, выраженная неуверенность в себе, уязвленное чувство собственного достоинства, одиночество, чувство обиды и покинутости, неразделенная любовь, желание доказать свою правоту, отомстить, действовать в знак протеста, неблагоприятная обстановка в семье, отсутствие опоры на взрослых, потеря любимого человека, отождествление себя с человеком, совершившим суицид, глубокая озабоченность недостатками собственной внешности. В поисках средств защиты от напряжения, дискомфорта, стресса дети и подростки часто прибегают к таким формам поведения, как: уход из дома, употребление алкоголя и наркотиков, суицид. В такой ситуации самые заботливые родители и педагоги нередко становятся беспомощными.

Актуальность проблемы суицидального поведения детей и подростков несомненна, поскольку, осуществляя практическую деятельность в Областном Центре диагностики и консультирования детей и подростков, педагогам-психологам приходится сталкиваться с суицидальными мыслями и желаниями у детей различного возраста, с запросами педагогов образовательных учреждений по профилактике данного явления.

Анализируя данные о смертности населения в возрасте 0-17 лет, по причине суицида, предоставленные службой государственной статистики по Калининградской области, выявлена тенденция к увеличению. Решение такой сложной задачи, как профилактика суицидального поведения, требует высокого уровня подготовленности специалистов системы образования и комплексного подхода всех субъектов психолого-педагогического сопровождения. В связи с этим, возникла необходимость в создании ресурсного центра «Психическое и психологическое здоровье участников образовательного процесса» на базе Областного центра диагностики и консультирования детей и подростков.

Главная цель ресурсного центра в снижении риска суицидального поведения среди детей и подростков, повышение психологической компетентности специалистов образовательных учреждений Калининградской области в сфере профилактики суицидального поведения. На протяжении полутора лет психологи центра осуществляют создание единого информационного пространства в сфере психологической помощи участникам образовательного процесса через интернет-ресурс, в выступлениях в СМИ по вопросам здоровья детей; организацию превентивной помощи в сфере формирования психологической культуры

участников образовательного процесса через проведение семинаров, выездных школ для родителей и педагогов Калининградской области; разработку и издание информационных материалов для детей и подростков, методических сборников для педагогов и родителей в рамках психологического просвещения по вопросам профилактики суицидального поведения. В рамках ресурсного центра создана программа для педагогов по профилактике суицидального поведения у детей и подростков. Программа включает информационный, диагностический, развивающий блоки и направлена на ознакомление педагогов с особенностями отклоняющегося поведения, на главные понятия, причины, факторы суицидального поведения, симптомы стресса и депрессии, на формирование умения педагогов использовать методы определения риска суицида и выработку профилактических методов и приемов оказания психологической помощи детям и подросткам.

Помимо ресурсного центра, в Калининградской области более года успешно функционирует горячая линия детского телефона доверия.

Таким образом, деятельность по профилактике суицидального поведения детей и подростков поможет эффективно решать сложные психолого-педагогические проблемы подростков, повысит качество психологической помощи, информированности участников образовательного процесса и снизит количество детей, находящихся в группе риска.

Список литературы:

Вроно Е. За гранью отчаянья (журнал «Школьный психолог». 2000г. №17). Егоров А.Ю., Игумнов С.А. Расстройства поведения у подростков.- СПб, Речь, 2005. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: Учеб. пособие для студ. высш.уч.завед.-М.: Издательский центр «Академия», 2003 Реан А.А. Психология подростка. Москва,Олма-Пресс, 2003г.

Тимербаева И.Г., муниципальное бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого - педагогической и медико-социальной помощи «Центр диагностики и консультирования Мариинского муниципального района», г. Мариинск, Кемеровская область

Индивидуализация обучения как основной метод здоровьесберегающего сопровождения ребёнка в учебном процессе

Любой заботливый родитель стремится дать своему ребенку разносто-роннее образование. Однако зачастую эти желания оказываются неосуществи-мыми, так как ребенок неожиданно для родителей сталкивается с трудностями при усвоении школьной программы. И одна из распространенных причин неус-пешности в обучении заключается в нарушении здоровья детей.

Особенности организации учебного процесса влияют не только на физи-ческое здоровье, но и на общее психическое состояние детей.

Несомненно, внимание к здоровью школьников за последние годы замет-но возросло. Однако позитивные процессы идут пока недопустимо медленно.

При обсуждении актуальных задач, стоящих перед школой в плане охра-ны здоровья учащихся всё сводится, чаще всего, в рамки должностных обязан-ностей узких специалистов (врачей, медицинских сестер, психологов, учителей физкультуры) и директора школы. Рекомендации же учителям ограничиваются призывами проводить физминутки и соблю-

дать СанПиНы. В должностные обя-занности педагога, бесспорно, входят требования по соблюдению гигиениче-ских норм, однако результат от такой работы неэффективен.

Появившиеся в последние годы здоровьесберегающие технологии наце-лены на сохранение, формирование и укрепление здоровья учащихся.

Уже сегодня к здоровьесберегающим технологиям в образовании предъ-явлены инвариантные требования:

Несиловая педагогика

Высокая учебная мотивация

Свобода выбора способов, форм и интенсивности работы с информацией

Полимодальность

Мультисенсорность и двуполушарность информационной среды

Сочетание дивергентного и креативного характера мышления

Снижение психоэмоциального и психомоторного напряжения

Четким индикатором качества работы учителя является интерес учащихся к учебной деятельности. Желание учиться, познавать мир постепенно ослабева-ет у большинства школьников.

Доказательством этому послужили результаты проведенного нами психологического исследования учебной мотивации обучающихся 1-11 классов. В об-следовании приняло участие 3144 обучающихся из 18 образовательных учреж-дений Мариинского района. Результаты диагностики показали, что на первой ступе-ни обучения 75% школьников имеют учебную мотивацию, у 6% учебная моти-вация не сформирована. Среди обучающихся 5-9 классов 63% хотят учиться в школе, а негативно относятся к ней - 13%. А вот сре-ди обучающихся 10-11 классов 61% имеют высокую мотивацию к учебной дея-тельности, негативно относятся к учебной деятельности - 21% старшеклассни-ков.

Таким образом, можно предположить, что ученик, для которого посеще-ние школы - это тяжелое испытание, каждодневно оставляет в её стенах час-тичку своего здоровья.

Учитель, работающий в русле здоровьесберегающей педагогики, посто-янно использует многообразие приемов повышения мотивации деятельности ученика. Именно такой педагог создает ситуацию успешности, поддерживает и развивает систему обратной связи, что способствует формированию адекват-ной самооценки у детей и веру в свои силы.

В процессе учебной деятельности предпочтение отдается методам обуче-ния учитывающих индивидуальные особенности детей. Существует бесчислен-ное разнообразие методов обучения. Это свидетельствует о том, что ни один из них не подходит для всех обучающихся. И какими бы достоинствами не обла-дал этот метод, он не является универсальным для всех, с помощью которого можно достичь выдающихся или оптимальных результатов.

В условиях современной школы учителя не имеют возможности выявлять и учитывать индивидуальные особенности учеников (переполненность классов, «гонка» за качеством образования). Именно поэтому статус ученика, его комфортное положение в значительной мере зависит от того, насколько его спо-собности соответствуют методам, применяемым учителем.

Здоровьесберегающая педагогика подразумевает индивидуализацию обу-чения. Учебный процесс организован с учётом индивидуальных особенностей учащихся; что по-зволяет создать оптимальные условия для реализации потен-циальных возможностей каждого ученика.

В практике традиционной педагогики процесс обучения в основном ори-ентируется на средний уровень обученности и развития способностей к уче-нию, поэтому не каждый школьник может реализовать свои потенциальные возможности.

Индивидуализация обучения направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальны-ми возможностями каждого ученика. Учёт особенностей учащихся носит ком-плексный характер и осуществляется на каждом этапе обучения: при воспри-ятии цели, мотивации учения, решении учеб-

ных задач, определении способов действий и т. д. Происходит интеграция отдельных приёмов, способов индиви-дуализации обучения в единую систему, что повышает эффективность и обес-печивает единство обучения, воспитания и развития. Индивидуализация обучения не означает, что каждый школьник обучается индивидуально, независимо от других, хотя и такое обучение возможно. При индивидуальном подходе внимание оказывается не только тем, кто испытывает затруднения в учебной работе, но и тем, кто обнаруживает высокий уровень умственного развития, проявляет ярко выраженные интересы, склонности и способности к тем или иным видам деятельности.

Эффективному управлению учебной деятельностью учащихся способст-вует изучение их учебных возможностей, знание которых позволяет учителю осуществлять индивидуальный подход в организации их учебной работы.

Индивидуальная образовательная траектория - это определенная последовательность элементов учебной деятельности каждого учащегося, соответст-вующая его способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществ-ляемая им при координирующей, организующей, консультирующей деятельно-сти педагога во взаимосвязи с родителями.

Рейчел Карсон в свое время отметила, что если факты - семена, которые дадут всходы знания и мудрости, то впечатления и эмоции - та плодотворная почва, в которую должны попасть эти семена. «Плодотворная почва» - это, прежде всего, учебный процесс, результатом которого является здоровье и со-хранение личностного достоинства ребенка. Здоровье в данном контексте под-разумевает гармонию с собой и миром. Такое состояние предполагает те на-грузки, те требования к личности ребенка, которые соответствуют его внутрен-ним ресурсам.

В процессе обучения позволит создавать благоприятные условия для его психического развития, раскрытия личностного потенциала. Только при таких условиях школа станет психологически комфортной и безопасной средой, и каждый родитель будет спокоен не только за качество образования, но и здоровье своего ребёнка.

Список использованной литературы

1. Блинова, Н.Г. Здоровьесберегающий урок : учебно - метод. пособие / Н. Г. Блинова, Л. А. Варич, А.В. Сапего / под ред. Т.М. Чурековой. - Кемерово, 2006. - 73 с.

Лебеденко, Е.Н. Развитие самосознания и индивидуальности / Е.Н. Ле-беденко - М. : Прометей, 2003. - 64 с.

Нагавкина, Л.С. Валеологические основы педагогической деятельно-сти: учебнометодическое пособие / Л.С. Нагавкина, Л.Г. Татарникова. - СПб. : КЛРО, 2005.-272 с.

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

http://festival.1september.ru/2004 - 2005/.

Устимова Н. В., педагог-психолог учебного отдела Оренбургского президентского кадетского училища, г. Оренбург

Организация сотрудничества воспитанников и педагогов в рамках проекта «Неделя психологии «Мы вместе» в Оренбургском президентском кадетском училище»

В рамках социально-психологического сопровождения воспитанников Оренбургского президентского кадетского училища в 2011-2012 учебном году впервые стартовал проект «Неделя психологии «Мы вместе». Целью данного проекта являлось не только расширение знаний о науке "психология" и роли психологических знаний в жизни человека, но, глав-

ным образом, расширение границ общения, восприятия, сознания через интеграцию детского и взрослого сообщества.

В основе проекта лежит идея деятельностного подхода, как средства становления и развития субъекности ребенка. Воспитанники принимали участие в «Недели психологии», начиная с организации проекта, выбора способа своей деятельности, оценки себя, контроля за ходом процесса и результата.

Реализация проекта осуществлялась через разнообразные психологические акции, психологические игры и мастерские.

Открытие «Недели психологии» началось ранним апрельским утром в холле училища, когда сотрудники спешили на работу, а воспитанники следовали на завтрак. На первом этаже учебного корпуса их ожидал сюрприз в виде яркой, оптимистичной презентации, создающей хорошее настроение и заряжающей радостью и теплом. На стенде красовались афиши различных акций, которые могли по своему выбору посетить дети и взрослые. А педагоги-психологи всем без исключения вручали эмблемы недели психологии с логотипом «Мы вместе». На этом сюрприз не закончился, во время переменок самые маленькие кадеты училища - пятиклассники по заранее спланированному маршруту разносили добрые пожелания и счастливые предсказания старшим воспитанникам и сотрудникам училища. «Шкатулка пожеланий» не обошла никого, одарила позитивом ребят из каждого класса, побывала в гостях у преподавателей и в кабинете директора. Роль ведущих в этой акции принадлежала пятиклассникам не случайно. Нужно помнить, что воспитанники приехали в училище из отдаленных регионов России, из разных социальных слоев. Трудности в адаптации к условиям училища и к переходу в среднее звено испытывал почти каждый, и чувства сближения с окружающими педагогами и старшими воспитанниками только способствовали успешной адаптации пятиклашек.

В это время в кабинете психологической разгрузки проводилась акция для педагогического коллектива училища «Чайный фейерверк». Фито-чай нескольких сортов, эфирные масла, релаксирующая музыка, беседы в неформальной обстановке способствовали созданию благоприятного психологического климата в коллективе, что особенно ценно в учреждении закрытого типа, каким является наше училище.

Одной из наиболее востребованных акций была арт-мастерская «Аватар», которая проводилась в кабинете изобразительного искусства. С помощью детского аквагримма воспитанники имели возможность попробовать свои силы в роли художников, мастеров бодиарта. Роспись на коже лица и рук, как любая техника арт-терапии, позволяла выразить эмоции в интересных, самых неожиданных образах, снять напряжение. На этой акции мы увидели многочисленных персонажей мультфильмов, героев приключенческих фильмов и детских комиксов.

Не могла не полюбиться воспитанникам акция второго дня недели психологии «Тайный друг». Дети в течение дня имели возможность писать письма любому человеку в училище, начиная от соседа по парте, и заканчивая директором училища и подписываться «Тайный друг». Шесть почтовых ящиков располагались на разных этажах учебного корпуса. Почтальоны дня — педагоги-психологи успевали вовремя разнести всем письма, так что многие ребята получали ответные послания. В акции приняли участие воспитанники всех параллелей без исключения. Для педагогов-психологов эта акция — еще одна возможность поддержать детей «группы динамического наблюдения», послать добрый, позитивный импульс. Акция «Тайный друг» позволила выразить свое отношение детей к взрослым, и наоборот; способствовала объединению детского и педагогического коллектива.

Для самых маленьких кадет училища в кабинете психологической разгрузки на переменах включали «Мультифреш», а воспитанники постарше имели возможность посетить арт-галерею «Мир без границ», располагавшуюся в холлах второго и третьего этажа учебного корпуса. Репродукции известного художника сюрреалиста Сальвадора Дали, художника — иллюзиониста Октавио Окампо способны не только развить художественно-эстетический вкус подростков, но и расширить границы восприятия, посмотреть на мир со-

вершенно под другим углом зрения, способны удивить и заставить задуматься.

Педагоги-психологи, планируя различные мастерские и акции, старались максимально задействовать все ресурсы училища. В кабинетах музыки педагоги и воспитанники совместно исполняли караоке, в библиотеке училища дети на заранее заготовленных шаблонах – лицах отражали разнообразные эмоции и чувства.

Третий день «Недели психологии» запомнился детям теплыми впечатлениями от «Аллеи пожеланий». Была большая перемена, ярко светило щедрое апрельское солнце, когда наши дети — маленькие и большие вышли на аллею за учебным корпусом, и каждый воспитанник привязал шелковую ленточку к ветке дерева. Алые, зеленые, голубые, желтые, самые разнообразные ленточки и по сей день украшают нашу аллею, и каждая из них символизирует детскую мечту, самое сокровенное желание. «Аллея желаний» заставила задуматься детей о своих целях и, возможно, о средствах их осуществления.

Наши акции хороши были тем, что рассчитаны на самых разных, непохожих друг на друга детей. В игре «Следопыт» имели возможность соревноваться дети-интеллектуалы. Задания, предложенные психологом, носили неожиданный, порой юмористический характер, но всегда требовали от детей смекалки, поисковой активности. В лаборатории избавления от плохого настроения «Ба-бах!» воспитанники учились справляться со своими негативными эмоциями и переживаниями. Много лопнуло в тот день воздушных шариков — много отрицательных эмоций прорвалось наружу!

«Фото-панорама» с силуэтами ученого, солдата и спортсмена не только позволила воспитанникам сфотографироваться на память с лучшим другом, но и провести психологам мини диагностику профессиональных склонностей старшеклассников.

В заключительный день «Недели психологии» воспитанники приняли участие в акции «Воображария». «Воображария» - это удивительная страна, в которой каждый ребенок может стать сказочником, волшебником. На рисунке, имеющем отсутствующие детали, любой воспитанник мог дорисовать недостающие штрихи или одним мазком полностью изменить контекст картинки, преобразовать сюжет.

В последний день «Недели психологии» за учебным корпусом расцвело ромашковое поле. «Ромашковое» — совсем не случайно, ведь логотип нашей недели — этот простой полевой цветок. И ничего, что у нас учатся одни мальчишки, и ничего, что некоторые из них совсем взрослые, они также любят рисовать мелками, они могут рисовать ромашки. У кого-то цветы нереального цвета, у кого-то кривые и неказистые, где-то спрятался Спанч Боб, а гдето присел доллар, но все же это прекрасная возможность реализовать свои возможности, на миг прикоснуться к детству, перебороть в чем-то себя, поднять самооценку.

Завершил «Неделю психологии «Мы вместе» флэш-моб с участием всех воспитанников. Под четким руководством педагога-хореографа воспитанники проделали несколько зажигательных па. Это была еще одна возможность проделать что-то всем вместе, дружной сплоченной командой. Последний штрих «Недели психологии» разноцветным воздушным салютом поднялся в синее небо, оставляя за собой поток приятных воспоминаний, новых идей и вновь приобретенных друзей.

В конце любого проекта важна обратная связь. Для педагогов-психологов училища она воплотилась в «Букете впечатлений», олицетворяющем собой ромашковое поле, но уже на листе ватмана. Некоторые из них так и хочется взять на заметку.

«Мне понравилось, пусть так будет чаще!». «Круто, хочу еще!». «Мне очень понравилось фоткаться, вешать ленты!». «Спасибо за веселые переменки!». «Все было супер!». «Вы как яркий луч света в череде проблем!». «Мне понравилось лопать шары!». «Мне больше всего запомнилась игра «Тайный друг!». «Легко, просто, здорово и оригинально!». «Здоровья, успехов, всего самого лучшего!».

В рамках недели психологии педагогам-психологам удалось реализовать цель проекта — расширить границы общения между детскими коллективами училища, интегрировать деятельность различных специалистов, еще более сблизить детское и взрослое сообщество. Логотип недели «Мы вместе» воочию ощущался в каждом уголке Оренбургского прези-

дентского училища

Подводя итоги «Недели психологии» стоит отметить важный момент, заключающийся в добровольности участия воспитанников в акциях проекта, что позволило детям ненавязчиво, и поэтому, с превеликим удовольствием попробовать себя почти во всех предложенных мероприятиях.

Большую роль в, безусловно, положительном результате проекта сыграли преподаватели отдельных дисциплин — учителя музыки, педагог изобразительного искусства, заведующая библиотекой, любезно предоставившая свое помещение, специалисты лаборатории информационных технологий, успевающие вовремя сделать новый видео ряд, который любой воспитанник, преподаватель, воспитатель мог увидеть в холле училища. Только при такой совместной, интегративной работе специалистов и служб возможен действительно стоящий продукт.

Разнообразие акций и мастерских позволило психологической службе училища привлечь максимально возможное количество детей. Благодаря нашему штату, представленному на тот период шестью специалистами, стало возможным осуществить массу идей одновременно.

Необходимо учесть и пожелания участников «Недели психологии». Взвесив все минусы и плюсы, мы отказались от недели психологии в пользу триады. «Триада психологии» - наш новый проект в новом 2012-2013 учебном году, который наши воспитанники ждут с нетерпением.

Таким образом, на протяжении всего проекта идея сотрудничества, интеграция детского и взрослого сообщества, интеграция специалистов разных служб была донесена и прочувствована каждым человеком — взрослым и ребенком. Логотип недели «Мы вместе» полностью воплотился в совместной деятельности педагогов и детей. Воспитанники через личное добровольное участие в акциях, мастерских развивали в себе такие необходимые для жизни в закрытом учреждении навыки, как самостоятельность, самоконтроль, умение конструктивно общаться с любыми возрастными категориями.

Список литературы:

Интернет-ресурсы: http://psyhelp.rodim.ru/prtch/index.html.

Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. – Ростов н/Д: "Феникс", 2003.-512c.

"Неделя психологии в школе" Т. Азарова, М. Битянова, Т. Беглова и др - H42 М.: Чистые пруды, 2005. - 32 с.: ил. (Библиотечка "Первого сентября", серия "Школьный психолог").

Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога.-М.: "Просвещение", "Учебная литература", 1996

Семаго М.М. Рабочий журнал психолога образовательного учреждения.-М.: ТЦ Сфера, 2002.

Федоренко Л.Г. Психологическое здоровье в условиях школы: Психопрофилактика эмоционального напряжения. – СПб.: КАРО, 2003.-208с.

Психолого-педагогическое сопровождение иноязычных первоклассников, испытывающих трудности в освоении русского языка в школе с русским (родным) языком

Необходимость написания данной статьи вызвана тем, что в последние годы в школы в первый класс стали поступать учащиеся, для которых русский язык не является родным, многие из этих детей недавно приехали в Россию и с трудом понимают русскую речь. Количество таких учеников по отношению к общему числу первоклассников составляет от 20 до 35 %.

Как показывает практика, испытывая языковые трудности, дети плохо осваивают учебный материал.

Кроме языкового барьера, так как эти учащиеся почти все не посещали дошкольные учебные заведения, они плохо подготовлены к школе, у них практически отсутствуют навыки социализации, не сформированы элементарные умения и навыки, плохо развита моторика.

Дети, сталкиваясь с учебными трудностями, становятся неуверенными в своих силах, у них заниженная самооценка, уменьшается познавательная мотивация, что приводит к ухудшению учебной успеваемости в целом.

Поэтому с 2003 года педагог-психолог Фомина Н. О. начала разрабатывать программу для таких детей, рассчитанную на занятия с первоклассниками в течение всего первого года.

Цели и задачи программы:

развить у иноязычных детей умение слушать, понимать и говорить, а в дальнейшем свободно пользоваться русским языком в различных ситуациях общения;

помочь в освоении русского языка как важнейшего средства обучения и познания окружающего мира;

сформировать общеучебные умения и навыки, необходимые для работы с текстом на русском языке:

обеспечить взаимосвязь новой системы обучения русского языка с развитием коммуникативных речевых умений и творческих способностей учащихся;

развить образное и логическое мышление учащихся, привить навыки речевой культуры общения через знакомство на начальном этапе с русской народной сказкой, которая способствует пополнению словарного запаса иноязычных первоклассников бытовой лексикой русского народа, познакомить с образами, встречающимися в русских народных сказках.

Со второго полугодия начать знакомство первоклассников со сказками народов мира, которые помогут выработать необходимые жизненные наблюдения, расширить кругозор, укрепить в самосознании, что на земле живет большое количество различных народов и данный ребенок является частью многонационального мира.

Помочь детям ощутить себя и свою национальную культуру как неотъемлемую часть общей межнациональной культуры.

При работе со сказками использовать приемы арттерапии – через инсценировку сказок помочь ребенку лучше узнать самого себя, выявить свои таланты, проявить творчество, снять зажимы.

Сформировать умения и навыки, необходимые для того, чтобы правильно, точно и выразительно говорить и слушать на русском языке, а затем читать и писать.

облегчить освоение фонетики: научить правильно произносить звуки, слушать звучащее

слово, соотносить произношение и написание русских слов.

увеличить словарный запас русских слов, через объяснение лексического значения встречающихся в ходе занятий новых слов. Формировать понятие того, как и почему образуются новые слова, как они изменяются, сочетаются с другими словами, в чем их грамматический и коммуникативный смысл.

Структура и содержание программы:

так как дети, приходящие в первый класс практически не владеют русским языком, но им необходимо понимать учителя и выполнять поставленные им задачи, после обсуждения с преподавателями, работающими в первых классах, автор программы начинает занятия с объяснения учащимся правил школьной жизни (для социализации) и введение в словарный запас иноязычных первоклассников глаголов движения, команд и действий на уроке, предметов, используемых для учёбы, как наиболее необходимых слов для работы на занятиях.

Затем, последующие темы каждого урока выбраны с учётом ввода наиболее необходимых понятий. Проговариваются числительные, названия базовых цветов и их оттенков, определение продолжительности суток, недели, месяца, года, сезонов. Дальше происходит знакомство с названиями домашних и диких животных, птиц, насекомых, рыб, цветов и деревьев. Затем изучаются транспортные средства, части тела и одежда. Говоря о доме, обсуждаются названия посуды и мебели. К концу второго триместра, когда у учащихся накапливается довольно большой словарный запас, вводятся темы-рассуждения о любимой игрушке, книге и мультфильме. В марте первоклассники рассказывают то, что они знают о России и её столице Москве. Далее поднимаются вопросы о профессиях родителей, друзьях, ребята рассказывают о своей родине и любимых национальных блюдах. Учащиеся всегда очень любят рассматривать карту мира, когда разговор на занятии идёт о странах мира и частях света.

В течение учебного года на каждом уроке, кроме изучения вышеперечисленных тем, обязательно психологом прочитывается, а ребятами инсценируется новая сказка. Поэтому в конце учебного года проходят репетиции русской народной сказки «Репка», которую потом первоклассники показывают перед учащимися начальной школы и их родителями.

Кроме изучения темы, инсценировки новой сказки, автор программы проводит фонетическую разминку, работу с родовыми понятиями (мужской, средний, женский род) у существительных и прилагательных.

В опубликованной во Всероссийской методической газете для педагогов- психологов «Школьный психолог»№ 11 в 2007 году статье «Иноязычные дети - помощь психолога», Фомина Н.О. дала описание и алгоритм урока из данной программы.

Программа проводится для поступивших в 1 класс учащихся, которые испытывают трудности в освоении русского языка, в общении с другими одноклассниками, не полностью понимают объяснения учителя на уроке, что приводит затруднениям учебного материала и школьной адаптации.

При выполнении данной программы особое внимание уделяется организации занятий таким образом, чтобы осуществлялась атмосфера сотрудничества и творческого общения психолога и учеников, а также обучающихся друг с другом.

Программа строится в соответствии с психолого-педагогическими особенностями обучения младших школьников.

На коррекционно-развивающих занятиях осуществляется психологическая поддержка иноязычных учащихся при изучении русского языка. Педагог-психолог помогает ребенку изучить себя, свой внутренний мир, поднять самооценку, раскрыть свой творческий потенциал, поскольку в каждом ребенке есть творческие задатки.

На таких уроках педагог - психолог избегает оценочных осуждений, не делает отрицательных выводов.

Необходимо все время хвалить, поддерживать, не принуждать, если ученик отказывается от некоторых предлагаемых форм работы.

Таким образом, психолог создает на занятиях с иноязычными учащимися максималь-

ное чувство комфорта, помогает стать открытыми и откровенными, раскрыть свой внутренний мир, узнать мироощущение свои и своих одноклассников, помочь ребенку научиться анализировать свои поступки и поступки других.

Уроки проводятся один раз в неделю в течение всего учебного года.

Обучаются ученики первых классов в возрасте от 6,5 до 8 лет.

Занятия проводятся в учебном кабинете с использованием наглядных пособий, необходимых для изучения темы на занятии.

Данная программа прошла апробацию с 2005 года по 2012 год в МБОУ Развилковская СОШ с УИОП и в МОУ СОШ совхоза Ленина с 2007 по 2009 год Ленинского района Московской области.

В результате в данных школах Фомина Н.О. работала по программе с почти 300 иноязычными первоклассниками.

При освоении программы целесообразно использовать фольклорные тексты.

В начале курса преобладают произведения русской народной словесности, затем включаются фольклорные произведения других народов мира. Это позволяет детям почувствовать своеобразие русского народного творчества, его общность с фольклором других народов.

В силу простоты своего строения фольклорный текст удобен для первоначального знакомства с представлением о речи, языке, обычаях, истории, этических и эстетических представлениях русского народа.

Ясность структуры фольклорного текста позволяет включить иноязычного ребенка в словесную творческую работу, сформировать у него интерес к русскому народному творчеству и потребности к чтению.

Программа курса по психологическому сопровождению иноязычных первоклассников, испытывающих трудности в освоении русского языка проводится 1 раз в неделю, всего 32 часа в год.

Хачатурова М.Р., Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Сравнительно-психологический анализ выбора стратегий совладания с конфликтами в процессе обучения

Значение образования в современном мире сложно переоценить. Все более бесспорным становится тот факт, что в век бурного развития информационных технологий именно умение обучаться и адаптироваться к постоянно усложняющимся и изменяющимся условиям является наиболее важным.

Процесс обучения - это многогранный механизм, требующий учета множества факторов. Прежде всего, должен быть правильно выстроен учебный курс и учебная программа, учтены психологические особенности обучаемых [Карандашев, 2006]. Но не менее важным является психологическое сопровождение участников образовательного процесса в случае возникновения трудностей. Одними из наиболее распространенных сложных ситуаций являются межличностные конфликты.

Исследование конфликтов в процессе обучения или так называемых педагогических конфликтов в последнее время становится все более актуальным.

Педагогические конфликты в зависимости от участвующих лиц можно разделить на межгрупповые, межличностные, конфликт между личностью и группой и внутриличностные конфликты [Гришина, 2004].

119

Например, к межгрупповым конфликтам могут быть отнесены враждебные отношения между обучаемыми различных учебных заведений или групп. Межличностные конфликты могут возникнуть между преподавателями и студентами, а также между самими обучаемыми.

Причинами педагогических конфликтов могут быть как личностные особенности (низкий уровень эмпатии, экстернальный локус контроля, завышенная самооценка, повышенная тревожность, агрессивность и т.д.), так и различия во взглядах, борьба за ресурсы, неудовлетворительность коммуникаций и т.п.

Деструктивные конфликты несут в себе ряд негативных функций, так как нередко ведут к беспорядку, нестабильности, усилению враждебности в отношениях между оппонентами, затратам больших материальных, временных, когнитивных и эмоциональных ресурсов. В образовательной среде они замедляют и затрудняют принятие решений, снижают сплоченность коллектива, ведут к стрессам и негативным эмоциональным состояниям [Анцупов, Шипилов, 1999].

Проблеме конфликтов, причинам возникновения, способам разрешения посвящен ряд работ отечественных и зарубежных психологов. Теоретические и практические исследования касаются структуры, динамики, причин конфликтных взаимодействий [Анцупов, Шипилов, 1999; Гришина, 2004; Хасан, Сергоманов, 2004; Petrosky, Birkimer, 1998 и др.].

В отечественной психологии исследования конфликтов во многом посвящены их особенностям в определенных возрастных, культурных, профессиональных и социальных группах, организационным конфликтам. Однако можно отметить недостаток исследований в области изучения взаимосвязи совладающего поведения личности и конфликтных ситуаций в процессе обучения. В то время как конфликтные взаимодействия остаются одной из наиболее актуальных тем современной психологической науки, особенности выбора копинг-стратегий в конфликте малоизученны [Кишко, 2003].

Совладающее поведение, выражающееся в выборе копинг-стратегий - это способы действия человека в трудной ситуации, возникшие в ответ на воспринимаемую угрозу. Существуют различные классификации стратегий совладания. Так, например, рассматривая копинг-стратегии в зависимости от их модальности, Э.Хайм предлагал выделять поведенческие, когнитивные и эмоциональные стратегии. Каждые из них имеют свои варианты в зависимости от степени своих адаптивных возможностей: адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные копинг-стратегии [Heim, 1988].

В последнее время многими зарубежными и отечественными авторами совладающее поведение человека в конфликтных ситуациях рассматривается с точки зрения так называемого «ресурсного подхода», предполагающего наличие у человека определенных особенностей, помогающих ему преодолевать возникшие трудности [Водопьянова, 2009; Folkman, Lazarus, 1998; Frydenberg, 2004 и др.].

В нашей работе совладающее поведение личности в ситуации конфликта рассматривается как результат взаимодействия личностных ресурсов человека и условий конфликтной ситуации. Важно отметить, что большая часть опросников, исследующих совладающее поведение, дают возможность выявить предпочтения личности в выборе способов совладания в целом, безотносительно к конкретным ситуациям. В этой связи возникает вопрос, всегда ли человек отдает предпочтение какой-то одной стратегии или он выбирает разные тактики в зависимости от условий ситуации, в которой оказался.

Таким образом, *целью* работы стало проведение сравнительно-психологического анализа выбора стратегий совладания с конфликтами в процессе обучения. В работе нами были выдвинуты следующие *гипотезы*:

- 1. Выбор стратегий совладания в конфликте обусловлен типом ситуации: в конфликтах в образовательной среде преобладает выбор когнитивных копинг-стратегий, в то время как в семейных конфликтах превалируют эмоциональные стратегии.
- 2. Существуют гендерные и возрастные особенности совладающего поведения личности в ситуации конфликта: женщины склонны к выбору эмоциональных стратегий совладания;

когнитивные копинг-стратегии предпочитают лица старшего возраста. Выбор стратегий совладания обусловлен уровнем конфликтности личности: выраженная экстрапунитивность связана со стратегиями агрессивности.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотез применялись следующие *ме- тодики*, которые были модифицированы нами, исходя из поставленных целей и задач.

1. Методика рисуночной фрустрации С.Розенцвейга для определения конфликтности личности. Мы предположили, что именно экстрапунитивность, то есть тенденция реагировать гневом, агрессией и раздражительностью на внешние объекты, может являться показателем конфликтности человека, так как чем она выраженнее, тем больше вероятность попадания человека в конфликтные ситуации.

Методика Э.Хайма «Способы преодоления трудных ситуаций». Как уже было отмечено выше, в нашей работе совладающее поведение личности в ситуации конфликта рассматривается с точки зрения условий конфликтной ситуации. Поэтому в инструкции к методике Э.Хайма мы сначала давали респондентам описание трех конфликтных ситуаций, которые относились к трем различным сферам жизни личности - семейной, образовательной и бытовой. Респондентам предлагалось из трех описанных конфликтных ситуаций выбрать ту, с которой они наиболее часто сталкиваются. В случае если ни один из перечисленных конфликтов респондентам не подходил, им предлагалось описать свою ситуацию. И только после этого респонденты отмечали различные стратегии поведения, которые они используют для совладания с данным конфликтом. Таким образом, в нашем исследовании именно тип конфликта выступал в качестве одной из особенностей ситуации.

Эмпирическую базу исследования составили 218 человек, 115 женщин и 103 мужчины, средний возраст которых 31 год. Среди респондентов были студенты 1-3 курсов гуманитарных и технических вузов г. Москвы (n=123), а также слушатели групп повышения квалификации и дополнительного образования (n=95).

Проводя разделение респондентов на три возрастные группы (до 20 лет, 21-40 лет, старше 40 лет), мы руководствовались возрастной периодизацией Г.Крайг.

Проведенное исследование позволило нам получить следующие *результаты*. Женщины в ситуации педагогического конфликта прибегают к эмоциональным стратегиям совладания (39% респондентов). В то время как большинство мужчин (44% респондентов) предпочитает когнитивные стратегии. Наименее популярными среди мужчин оказались эмоциональные стратегии совладающего поведения, их выбрал только 21% респондентов. Данные различия были также подтверждены статистически (значимость гендерных различий при выборе эмоциональных стратегий по U-критерию Манна-Уитни р≤0,05).

Не касаясь вопроса, в большей ли степени женщины склонны испытывать эмоции по отношению к происходящим событиям по сравнению с мужчинами, мы объясняем полученные различия тем, что женщины в целом лучше интерпретируют эмоции окружающих, они ярче выражают и свои эмоции. В то же время мужчины в конфликтной ситуации скорее ориентируются на когнитивный анализ причин произошедшего, поиск возможных путей разрешения трудной ситуации и стараются предпринять какие-либо действия, чтобы справиться с конфликтом. Важно отметить, что данные особенности не являются заранее заданными гендерными характеристиками, они в большей степени соответствуют отклику на ожидания со стороны социального окружения [Таmres et al., 2002].

Статистически значимые различия среди вариантов копинг-стратегий по U-критерию Манна-Уитни были получены при выборе мужчинами и женщинами когнитивных адаптивных ($p \le 0.05$), когнитивных неадаптивных стратегий ($p \le 0.01$) и относительно адаптивных эмоциональных стратегий ($p \le 0.01$). У мужчин наиболее распространен выбор адаптивных когнитивных и поведенческих стратегий (66% и 68% соответственно). Таким образом, в ситуации конфликта мужчины прибегают к анализу причин его возникновения и путей решений, обращаются к другим людям, стремятся к сотрудничеству. Если же мужчины выбира-

ют эмоциональные стратегии совладания, то они не склонны среди них выбирать протест и оптимизм как адаптивные варианты. В большинстве случаев ими предпочитаются самообвинение и агрессия (26% и 37% соответственно).

Среди женщин выбор данных эмоциональных форм совладания не распространен (25% респондентов). При этом при выборе когнитивных и эмоциональных стратегий они в целом прибегают ко всем трем вариантам в равной степени. Акцент в сторону адаптивных стратегий наблюдается только при выборе поведенческих стратегий (71%). Женщинам даже в больше степени, чем мужчинам, свойственно обращаться за поддержкой к другим людям при решении сложных проблем. Этот факт может быть объяснен тем, что большинство стереотипов поощряет женщин использовать помощь других людей при столкновении с трудностями, в то время как аналогичное поведение мужчин, равно как и их проявление эмоций, рассматривается как проявление слабости. Мужчины, столкнувшись с конфликтом, стремятся либо предпринять активные действия для его разрешения, либо уйти от него. В целом, мужчины в ситуации конфликта часто ведут себя более напористо и агрессивно. В то же время некоторыми авторами отмечается, что в случае длительного конфликта и мужчины, и женщины ориентируются на социальную поддержку [Крюкова, 2005].

Полученные нами данные во многом подтверждают имеющиеся в литературе описания гендерных различий при выборе стратегий совладания с конфликтом [Нартова-Бочавер, 1997; Tamres et al., 2002]. Тем не менее, важным замечанием к объяснению различий служат некоторые отечественные и зарубежные теории, которые предполагают, что при выборе типов копинг-стратегий важно акцентировать не столько гендерные различия, а скорее сферу, в которой возникла трудная ситуация. Конфликт в образовательной среде предполагает использование когнитивных, проблемно-фокусированных стратегий, а, совладание, например, с конфликтом в семейной или интимно-личностной сфере связано с эмоциональными действиями [Folkman, Lazarus, 1998].

Модифицированная инструкция к методике Э.Хайма, использованная в исследовании, позволяет нам проверить последнее предположение. Как уже было сказано, мы предлагали респондентам прежде, чем отметить свои способы преодоления трудностей, сначала выбрать ту конфликтную ситуацию, с которой они обычно сталкиваются. Предложенные ситуации относились к конфликтам в семейной, образовательной и бытовой сферам.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что в ситуации, когда человек сталкивается с конфликтами в образовательной среде, он не склонен прибегать к эмоциональным стратегиям, предпочитая когнитивный анализ проблемы. В случае с конфликтами в семейной и бытовой сфере, наоборот, преобладают эмоциональные стратегии совладания. Данные различия также были подтверждены статистически (критерий Краскела-Уоллеса при выборе эмоциональных и когнитивных стратегий р≤0,01 и р≤0,05 соответственно).

Перейдем к анализу возрастных различий выбора стратегий совладания. Наше исследование показало, что среди трех возрастных групп только в третьей, самой старшей группе, преобладает выбор когнитивных стратегий совладания с конфликтной ситуацией. При этом лица, предпочитающие поведенческие стратегии (46% респондентов) оказались во второй возрастной группе, а в самой младшей возрастной группе наибольшую популярность продемонстрировали эмоциональные стратегии (41% респондентов).

При этом распределение выбора адаптивных и неадаптивных стратегий в младшей возрастной группе оказалось практически одинаковым (38% и 35% соответственно). В то время как в двух других возрастных группах выбор адаптивных стратегий значительно превалирует над выбором неадаптивных. Тем не менее, статистически данные различия подтверждаются только на уровне тенденции (критерий Краскела-Уоллеса p=0,09>0,05).

Среди когнитивных стратегий наиболее высокий процент выбора адаптивных стратегий приходится на вторую и третью возрастные группы - 53% и 57% соответственно. Похожая ситуация в выборе эмоциональных и поведенческих стратегий. В младшей возрастной группе адаптивный вариант преобладает над остальными только при выборе поведенческих стратегий (55% респондентов). Это позволяет сделать вывод о том, что стратегии обраще-

ния к другим, сотрудничества и альтруизма характерны для людей вне зависимости от возраста. Кроме того, младшей возрастной группе свойственен выбор наиболее неадаптивных когнитивных и эмоциональных стратегий (50% и 36% соответственно). Таким образом, молодые люди, сталкиваясь с конфликтными ситуациями, часто оказываются неготовыми к ним, они стремятся либо игнорировать проблему, либо эмоционально ярко реагируют на нее, становясь агрессивными или, наоборот, обвиняя себя.

При этом статистически значимые различия были получены при выборе адаптивных и неадаптивных когнитивных копинг-стратегий (критерий Краскела-Уоллеса $p \le 0.05$ и $p \le 0.01$ соответственно), а также при выборе неадаптивных поведенческих стратегий ($p \le 0.01$).

Мы объясняем данные возрастные различия в предпочтениях копинг-стратегий следующим образом. С возрастом повышается выбор адаптивных стратегий, и уменьшаются предпочтения неадаптивных стратегий, так как чем старше становится человек, тем больший опыт разрешения разнообразных трудных ситуаций он приобретает, становясь способным в некоторых случаях предвосхищать возможные конфликты. Это позволяет ему выйти из очередной конфликтной ситуации с наименьшими для себя потерями. Что же касается преобладания в старшей возрастной группе когнитивных стратегий, то это может быть связано с тем, что в подростковом возрасте и юности человек, в отличие во многом от зрелого возраста, может себе позволить эмоционально ярко среагировать в сложной ситуации, допустить эскалацию конфликта, а не постараться пресечь его в самом начале.

Кроме того, для младшей возрастной группы характерно изменение представлений о себе и своих целях в жизни, неопределенность социального статуса, «юношеский максимализм». В зрелом же возрасте человек в целом склонен сначала обдумать возможные пути решения и последствия своих действий, прежде чем что-либо предпринять. Поэтому в этом возрасте на первый план выходят адаптивные когнитивные и поведенческие стратегии, ориентированные на разрешение трудной ситуации. Полученные нами результаты находят свое подтверждение и в других исследованиях [Folkman, Lazarus, 1998]. Тем не менее, стоит отметить, что достаточно распространенной является еще одна точка зрения, согласно которой выбор копинг-стратегий претерпевает несущественные изменения на разных возрастных этапах. Большую роль здесь играет приобретенный человеком опыт разрешения конфликтных ситуаций [Водопьянова, 2009].

Исходя из цели и задач нашего исследования, нами были проанализированы стратегии совладания личности в зависимости от ее уровня конфликтности. Коэффициент корреляции Спирмена позволил обнаружить значимые корреляции только с пятью стратегиями из 26, а с еще двумя копинг-стратегиями связь прослеживается на уровне тенденции. При этом большая часть значимых корреляций носит обратный характер (стратегия сохранения самообладания: r=-0,191 при $p\le0,01$; игнорирование: r=-0,252 при $p\le0,05$; смирение: r=-0,212 при $p\le0,01$; оптимизм: r=0,122 при $p=0,09\ge0,05$; агрессивность: r=0,165 при $p=0,08\ge0,05$; отвлечение: r=-0,174 при $p\le0,05$; конструктивная активность: r=0,311 при $p\le0,01$).

В некоторых психологических исследованиях поведения человека в конфликте выбор наиболее неэффективных стратегий, таких как соперничество, проявление агрессии и т.д. связывается с высокой конфликтностью. В то время как низкая конфликтность предполагает использование стратегий сотрудничества и компромисса [Tamres et al, 2002]. Данные полученных нами результатов в некотором роде подтверждают эти положения. Они свидетельствуют о том, что человек с выраженными экстрапунитивные реакциями в конфликтной ситуации склонен реагировать достаточно агрессивно, выражая недовольство возникшей проблемой и стремясь доказать свою точку зрения. При этом ему также свойственна конструктивная активность - относительно адаптивная поведенческая стратегия.

Кроме того, полученные значения коэффициента корреляции позволяют сделать вывод о том, что конфликтный человек не стремится уйти от возникшей трудной ситуации. Это касается как когнитивных, так и поведенческих реакций. Он не игнорирует, не смиряет-

ся с возникшей конфликтной ситуацией, нередко при этом теряя самообладание. Важно отметить, что единственная эмоциональная стратегия, связанная с экстрапунитивными реакциями - это адаптивная стратегия оптимизма.

Таким образом, полученные результаты позволяют нам подтвердить выдвинутые в исследовании гипотезы и сделать следующие *выводы*:

Согласно полученным нами результатам совладающее поведение в ситуации межличностного конфликта имеет гендерную и возрастную специфику.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что в ситуации, когда человек сталкивается с конфликтом в образовательной среде, он реже прибегает к эмоциональным стратегиям, предпочитая когнитивный анализ проблемы. В случае с конфликтами в семейной и бытовой сфере, наоборот, преобладают эмоциональные стратегии.

Полученные результаты показывают, что выраженная экстрапунитивность связана со стратегиями агрессивности и конструктивной активности.

Результаты исследования могут быть использованы в рамках психологического консультирования, проводимого педагогами-психологами, а также в процессе индивидуального психологического консультирования и тренингов.

Литература:

- 1. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология. Москва: Юнити, 1999. 551 с. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 329 с.
 - Гришина Н.В. Психология конфликта. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 464 с. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. - Санкт-Петербург: Питер, 2006. - 250 с.
 - *Кишко М.В.* Внутриличностные детерминанты выбора стратегии поведения в конфликте: дис. ...канд. психол. наук. Екатеринбург, 2003. 206 с.
 - *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ... доктора психол. наук. Кострома, 2005. 473 с.
 - *Нартова-Бочавер С.К.* «Coping behaviour» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. №5. с.20-30.
- 8. *Хасан Б.И.*, *Сергоманов П.А*. Психология конфликтов и переговоры. Москва: Академия, 2004. 192 с.
- 9. *Folkman S., Lazarus R.S.* Coping as a mediator of emotion // Journal of Personal and Social Psychology. 1998. Vol.54. pp.466-475.
- 10. Frydenberg E. Coping Competencies // Theory into Practice. 2004. Vol.43, №1. pp.14-22.
- 11. *Heim E.* Coping and psychosocial adaptation // Journal of Mental Health Counseling. 1988. Vol.10. pp.136-144.
- **12**. *Petrosky M.J.*, *Birkimer J.C*. Conflict negotiation tactics in romantic relationships in high school students // Journal of Youth and Adolescence. 1998. Vol.27. pp.127-133.
- 13. *Tamres L.K., Janicki D., Helgeson V. S* Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review of relative coping // Personality and Social Psychology Review. 2002. Vol.6.pp.2-30.

Шалаева Т.С., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1, г.Наволоки

Обобщение опыта педагога-психолога по выявлению и развитию детской одаренности

В данной статье описан опыт школьного педагога-психолога по развитию интеллектуальной одаренности учащихся на примере Соловьёва Сергея — ученика 9 класса МОУ средняя общеобразовательная школа № 1 г. Наволоки.

Человеческое мышление, способность к творчеству — величайший дар природы. Даром этим природа отмечает каждого человека. Но поровну их не делит и кого-то награждает щедро, не скупясь, а кого-то обходит стороной. Одаренным же принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства. Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.[3]

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования [1]. С психологической точки зрения нужно отметить, что одаренность представляет собой сложный психический объект, в котором неразрывно переплетены познавательная, эмоциональная, волевая, мотивационная, психофизиологическая и остальные сферы психики человека[2].

Большая часть исследователей склонялась к тому, что одаренность - это суммарное, общее личностное свойство. Иначе говоря, если человек одарен, то он способен достичь успехов во многих видах деятельности. Но разрабатывалась и другая точка зрения: согласно ей нет одаренности вообще, одаренность всегда привязана к определенному виду деятельности, она всегда либо математическая, либо музыкальная, либо литературная, либо спортивная и далее практически до бесконечности. Выходит, сколько видов деятельности, столько и видов одаренности? Необходимо к тому же отметить, что любая одаренность должна быть замечена психологами, педагогами или родителями своевременно. Естественно, что в каждом случае причины, по которым одаренность оставалась незамеченной, различны. Потенциал может быть действительно не проявлен до определенного времени. А может быть, родители, педагоги и другие взрослые были невнимательны к тонким движениям детской души, им не хватило знаний, у них не сработала интуиция.[4] Я же склоняюсь больше к первой версии одаренности и на конкретном примере хочу доказать, что детская одаренность многогранна, но её необходимо вовремя заметить и развить.

Мной систематически проводятся различные психологические методики по выявлению детской одаренности и склонности учащихся к различным учебным предметам, на основании которых необходимо посоветовать педагогу - обратить внимание на тех или иных учащихся класса. Что же касается одаренности в области психологии, то для меня таким «звоночком» могут послужить вопросы учащихся, связанные с психологией. И чаще не я нахожу одаренных детей, а они меня находят, просто внимательней нужно относиться к своим ученикам. В нашей школе в 9 классе учится Соловьев Сергей. С первых же дней обучения в школе было замечено, что интеллектуальные способности Сергея выше возрастной нормы. Мотивация к обучению высокого уровня. Проявляется это в огромной любознательности, страстной увлеченности любимым делом - учёбой. С раннего детства он демонстрирует интенсивный интерес к познанию, проявляя при этом удивительную способность

к концентрации внимания на «проблеме». Изначально Сергея интересовали точные науки, а именно математика, позже физика. По этим учебным дисциплинам Сергей всегда участвовал в различных олимпиадах и конкурсах, занимая призовые места. До 7 класса Сергей мечтал, что станет инженером. Позже совмещая «хорошую» учебу стал показывать замечательные результаты в спорте. И заслуга в этом именно педагога, который вовремя рассмотрел потенциал Сергея. Изучить же одаренность Сергея в области психологии было значительно сложнее, так как такой дисциплины в школе нет. И мне всегда задают вопрос: «Каким же образом вы распознаете учащихся, которым интересна данная дисциплина?». Ответ прост. Во время коррекционных и диагностических занятий я фиксирую вопросы детей и затем предлагаю поработать со мной над каким-либо исследованием. И уже с первых моментов работы становится очевидно, интересно это ученику или нет. И однажды обратился ко мне с вопросом Сергей: «Почему одни люди выглядят старше своего паспортного возраста, а другие моложе? Причем, эта разница больше заметна у женщин?» Так родилась исследовательская работа по психологии: «Можно ли скорректировать биологический возраст женщины?». Предметом исследования стал биологический возраст женщины. Объектом исследования – мамы учащихся 5-х классов МОУ сош 1 г. Наволоки (старше 35 лет). Цель - изучить биологический возраст мам учащихся этих классов. Коррекционную работу, направленную на снижение биологического возраста женщин составляли аутотренинги. Данная работа была направлена на Всероссийский конкурс исследовательских работ «Юность. Наука. Культура» МАН (Малая академия наук) (заочный этап), где стала Лауреатом III степени и успешно прошла в очный этап конкурса. На очной конференции, которая проходила в апреле 2010 года в г. Санкт-Петербург, Сергей получил диплом I степени. По сумме двух конкурсов (заочного и очного) он был удостоен звания – Знаток Высшего ранга. После победы на этом конкурсе, психология заинтересовала Сергея еще больше. Он понял, что его результаты интересны не только учителям, работающим в школе, но высококвалифицированным людям этой области.

Сергей не остановился на достигнутом, и решил продолжить данное исследование: был собран дополнительный теоретический материал и расширена коррекционная работа. Тема данного исследования стала звучать так: «Влияние коррекционной работы на биологический возраст женщины». Успешно пройдя заочный этап XVIII Всероссийских юношеских Чтений им. В.И. Вернадского, Сергей принял участие в очном этапе этого конкурса, где стал победителем в номинации: «Лучшая исследовательская работа по мнению комиссии учащихся».

Данная работа имела вновь своё продолжение и сейчас в нашей школе функционирует общешкольный проект: «Здоровые мамы — счастливые дети». Сергей при моей помощи, а иногда и самостоятельно проводит аутотренинги и релаксации для мам и бабушек учащихся.

На протяжении 2009-2010 учебного года Сергей занимался новой исследовательской работой по психологии: «Воздействие познавательной мотивации на успеваемость учащихся в школе». В данной работе изучалась внутренняя познавательная мотивация учащихся МОУ средней школы №1 г. Наволоки с 1 по 11 классы. С помощью исследовательской работы мы смогли определить прямую взаимосвязь между познавательной мотивацией и успеваемостью учащихся: чем выше внутренняя мотивация школьников, тем лучше их успехи в учебе. Данная работа была направлена на Российский заочный конкурс «Первые шаги в науку» МАН, где стала Лауреатом III степени, и Сергей был приглашён на очный этап конкурса. С 11 по 13 мая 2011 года Сергей принимал участие в XI Всероссийской открытой конференции: «Первые шаги в науку» в г. Обнинск с данной исследовательской работой. На очной конференции Сергей и его исследовательская работа были очень высоко оценены экспертной комиссией. Он стал Лауреатом I степени и получил диплом за активное участие в работе секции «Педагогика и психология». В рамках XI Всероссийской конференции учащихся Сергей принял участие в Олимпиаде по социальному проектированию, где разработал свой проект по профориентации в школе, и занял почётное III место. По итогам всех

конкурсов, проводимых МАН в 2010-2011 учебном году, Сергею было присвоено звание «Талант» - базовый уровень.

В 2011-2012 учебном году Сергей работал над исследованием «Детская манипуляция». Данная работа также не осталась без внимания. На Всероссийском конкурсе «Юность. Наука. Культура» и на очном и на заочном этапе Сергей стал Лауреатом ІІ степени. К тому же Сергей с данной работой выступил на общешкольном родительском собрании, где с успехом смог ответить на все интересующие вопросы родителей.

Сергею не только отлично удается заниматься исследовательской деятельностью по психологии, но ему это действительно доставляет большое удовольствие. Он обладает способностью воспринимать связи между явлениями и предметами и делать соответствующие выводы, ему нравится в своем воображении создавать альтернативные системы. Отличная память в сочетании с языковым развитием и способностью к классификации помогают Сергею накапливать большой объем информации и интенсивно использовать ее. Но, как говорится: «Талантливый человек – талантлив во всем». Все это время, когда Серёжа работал над исследованиями по психологии, он успешно совмещал и занятия спортом и «хорошую» учёбу. Он по-прежнему принимал активное участие в олимпиадах по математике и физике. За результаты своей работы (2009-2010 и 2010-2011 учебные года), портфолио Сергея было направлено на Областной конкурс по присуждению премии «Надежда земли Ивановской» одаренным учащимся.

Как было сказано ранее, одаренность — это результат сложного взаимодействия наследственности, социокультурной среды и активности самого ребёнка. Но немаловажную роль в развитии Сергея играют его родители, их заслуги по праву были отмечены благодарственными письмами организаторов конкурсов «Первые шаги в науку» и «Юность, Наука, Культура».

Сергей, кроме того, что хорошо учится и развивается быстрее некоторых своих сверстников, больше ничем от них и не отличается. Он также еще находит время для общения с друзьями и прогулок.

Сейчас Сергей поменял мнение насчет дальнейшего профессионального выбора и уже мечтает связать свою жизнь с психологией. Да и математические способности пригодятся, например, при обработке диагностических исследований. Даже если Сергей не станет психологом, то знания, которые он приобретёт, никогда не станут лишними в жизни.

В заключении необходимо отметить, что таких детей, как Сергей в нашей школе много. И действительно одаренность – понятие многогранное. Но для ее развития необходимо:

- 1. Ранняя диагностика детской одаренности и наблюдение за учащимся в рамках школы. Ведь ни для кого не секрет, что проще работать с теми учащимися, у которых одаренность заметна уже при первом тестировании или наблюдении. Но есть дети, которых тоже по праву можно назвать одаренными, но для их развития требуется определенный «толчок» и большее количество времени для развития.
- 2. Умение учителей-предметников, а также педагогов-психологов и педагогов дополнительного образования «замотивировать» своих учащихся какой-либо деятельностью, учитывая возрастные особенности детей.

Организация различных конкурсов и олимпиад, которые способствуют раскрытию потенциала учащихся и стимулируют их на дальнейшие достижения. Благодаря этим конкурсам у школьников появляется вера в себя, а также возможность выслушать квалифицированные рекомендации от экспертной комиссии.

Возникает вопрос: «Как же не перегрузить учащихся?» Главными «рычагами» в этом случае служат грамотные педагоги, которые правильно могут распределить нагрузку и время ученика. Цель учителя, работающего с одаренными детьми помочь проявлению и развитию способнос-тей учащихся, оказать им поддержку и помощь.

Список литературы:

- 1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
- 2. Панов В.И. Одаренные дети: выявление обучение развитие // Педагогика. 2001. № 4. 3. Рабочая концепция одаренности. М., 1998

Савенков А.И. "Одаренные дети: особенности психического развития".

Эпова Н.П., Забайкальский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Чита

Психологическое сопровождение и обеспечение введения ФГОС нового поколения в Забайкальском крае

Современный этап развития системы образования, характеризующийся внедрением инновационных процессов и решением стратегических задач модернизации, определяет роль психологической службы и задачи психологического обеспечения инновационных процессов.

Изменения общей парадигмы системы образования, нашедшей отражение в новом Федеральном государственном образовательном стандарте, где целями образования провозглашаются общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, возможны в условиях качественного профессионального сопровождения и обеспечения. В связи с переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения особую значимость приобретают задачи Службы практической психологии образования.

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования в п.6.2.1. «Здоровьесберегающая инфраструктура образовательного учреждения» отмечается необходимость наличия квалифицированного состава специалистов, обеспечивающих оздоровительную работу с обучающимися, в том числе педагогов-психологов.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, утвержденном приказом №1897 Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г., в разделе IV «Требования к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования» выделен п.25 «Психолого-педагогические условия реализации ООП ООО». Важным является обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к начальной ступени обучения; учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся, в том числе особенностей перехода из младшего школьного возраста в подростковый; формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общественности; вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся; формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни; развитие своей экологической культуры; дифференциация и индивидуализация обучения; мониторинг возможностей и способностей обучающихся, выявление и поддержка одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья; психолого-педагогическая поддержка участников олимпиадного движения; обеспечение осознанного и ответственного выбора дальнейшей профессиональной сферы деятельности; формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников; поддержка детских объединений, ученического самоуправления).

Психологи системы образования - как специалисты в области возрастных и индивидуальных особенностей развития личности обучающихся способны оказывать эффективную 128

помощь работникам образования в повышении психологической грамотности по вопросам психолого-педагогических основ стандартов нового поколения.

Реализация ФГОС, как и любая инновация, может привести к появлению инновационных барьеров и рисков, что осложнит взаимоотношения и взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. В связи с этим возникает задача обеспечения безопасной и психологически комфортной образовательной среды, обеспечения качественной и доступной психологической помощи всем субъектам образовательного процесса.

Ключевой и системообразующей идеей нового стандарта является идея духовнонравственного развития и воспитания личности гражданина России, формирования гражданской идентичности, что актуализирует работу с ценностнно-смысловыми ориентациями учащихся, ориентациями на толерантное взаимодействие и принятие другого. Данная идея обусловливает позицию активного участия педагогов-психологов в разработке и сопровождении программ воспитания, поиска и апробации форм эффективного взаимодействия классных руководителей, классных воспитателей, учителей-предметников, социальных педагогов, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования в образовательных учреждениях всех типов и видов. Требуется психологическое сопровождение и поддержка детских и молодежных инициатив и объединений, расширение арсенала методов работы с малыми группами; коллективами; методов формирования лидерских способностей обучающихся. Необходимым является организация социально-моделирующих игр, форм социального партнерства, молодежных переговорных площадок, социальных проектов.

В целом, система психологического сопровождения содержит важнейший ресурс для формирования гражданской идентичности и воспитания толерантности личности учащихся, решения актуальных задач воспитания подрастающего поколения. Востребованным является психологическое сопровождение воспитательного процесса в условиях внедрения стандартов нового поколения.

Реализация стандартов нового поколения предполагает эффективное проектирование и экспертизу разделов Основной образовательной программы (ООП) каждой ступени школьного образования. Профессиональная помощь педагога-психолога потребуется при проектировании, экспертизе и реализации всех разделов ООП: духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся; формирования универсальных учебных действий; культуры здорового и безопасного образа жизни; коррекционной работы с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) и с обучающимися инвалидами; обучения и воспитания одаренных школьников; системы оценки достижения планируемых результатов освоения ООП.

Целесообразным является участие педагога-психолога в экспертизе, направленной на оценку:

соответствия образовательной среды (образовательных проектов, программ, учебных пособий, образовательных траекторий) актуальным задачам воспитания и развития, возрастным индивидуальным особенностям обучающихся, расширению зоны ближайшего развития ученика, задачам ФГОС;

психологической компетентности при проведении комплексной психолого-педагогической экспертизы профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений; достижений планируемых результатов освоения ООП (организация и проведение внутреннего неперсонифицированного мониторинга видов универсальных действий обучающихся (личностные, метапредметные)).

Практика образования испытывает потребность в педагоге-профессионале, способном к работе с различными категориями детей (дети с особенностями развития, одаренные дети, дети - представители различных этнических и культурных общностей), что предполагает знание и учет различных типов и среднестатистической, социокультурной и индивидуально-личностных норм развития.

Психолого-педагогическая поддержка необходима обучающимся в выборе ими направления дальнейшего обучения на ступени среднего (полного) общего образования, а так

же в социальном, профессиональном самоопределении.

Системно-деятельностный подход, как методологическая основа стандартов нового поколения, увеличение детей и подростков с трудностями в обучении и развитии, возрастание социальных требований к уровню психологического обеспечения и сопровождения образовательного процесса, определяют задачу развития психологической компетентности педагогов. Это является возможным при обеспечении внедрения психологических знаний в практику образования, повышении психологической грамотности педагогов и других участников образовательного процесса как ресурса сохранения и укрепления соматического, нервно-психического, нравственного и психологического здоровья детей и молодежи, установления и поддержания оптимального социально-психологического климата в коллективах образовательных учреждений.

В связи с этим возникает необходимость перехода от традиционной модели психологического просвещения к модели развития психологической компетентности педагогов, оснащению их антропо- и психотехниками, позволяющими решать актуальные задачи развития и воспитания ребенка, его обучения.

В стандарте нового поколения определены ключевые задачи, которые могут быть решены только при условии информационного психологического сопровождения:

формирование толерантности как нормы осознанного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере;

развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора;

организация работы с ценностнно-смысловыми ориентациями учащихся (формирование ценности здорового и безопасного образа жизни, основ экологического сознания на основе признания ценности жизни во всех ее проявлениях, осознание важности семьи в жизни человека, принятие ценности семейной жизни);

формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, старшими и младшими в различных видах деятельности;

формирование целеполагания в учебной деятельности, умения планировать пути достижения целей и осуществлять познавательную рефлексию;

формирование осознанной адекватной и критичной оценки своих действий и действий одноклассников;

овладение основами волевой саморегуляции и навыками самопрезентации;

формирование умения сотрудничать и взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса;

формирование умения адекватно использовать речевые средства для отображения своих чувств, мыслей, мотивов и потребностей.

В целом, требуется вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза); диверсификация уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень учреждения). Для оценки достижения планируемых результатов освоения ООП полезным и необходимым явится участие педагога-психолога в организации и проведении внутреннего неперсонифицированного мониторинга личностного развития и видов универсальных действий обучающихся.

Таким образом, стратегические изменения в системе образования возможны при реализации грамотного профессионального подхода, обеспечении и сопровождении образовательного процесса в новых условиях.

Для реализации функций методического характера по реализации стандартов нового поколения в образовательных учреждениях Забайкальского края Факультетом коррекционной педагогики и практической психологии образования ЗабКИПКРО в 2009-2011 гг. проведены следующие виды работ:

- подготовлено информационно-методическое письмо № 677 от 17.11.2010 г. «О психологическом сопровождении введения ФГОС второго поколения в образовательных учреждениях Забайкальского края»;
- подготовлены методические рекомендации «Психологическое сопровождение воспитательного процесса в условиях реализации стандартов нового поколения»;
- подготовлено информационно-методическое письмо № 241 от 16.04. 2009 г. «Об организации психолого-педагогического сопровождения специального (коррекционного) образования в общеобразовательных учреждениях Забайкальского края»;
- сделано сообщение «Основные задачи Службы практической психологии образования Забайкальского края в рамках перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения» на Краевом социально-психологическом совете при Министерстве образования, науки и молодежной политики Забайкальского края, 28 октября 2010 г.;
- рассмотрен вопрос «Роль психологической службы при переходе на Федеральные образовательные стандарты нового поколения» на краевом семинаре-совещании для методистов-психологов, специалистов, курирующих вопросы Службы практической психологии образования в Забайкальском крае, 26-30 апреля 2010 г.;
- сделано сообщение «Психологическое сопровождение воспитательного процесса в условиях реализации стандартов нового поколения» на Краевом совете по воспитанию и дополнительному образованию при Министерстве образования, науки и молодежной политики Забайкальского края, 20 мая 2010 г.;
- проведен краевой конкурс авторских психологических программ «Научи учиться» (формирование УУД), февраль 2010 г.;
- подготовлен специальный выпуск научно-методического журнала «Педагогическое обозрение», №1, 2010 г. для педагогов-психологов Забайкальского края, с освещением вопросов, связанных с теорией и практикой системно-деятельностного подхода к реализации ФГОС; работы с одаренными детьми и др.;
- -опубликована статья «Психологическое сопровождение воспитательного процесса в условиях реализации стандартов нового поколения» в сборнике краевой научно-практической конференции «Введение ФГОС начального общего образования в общеобразовательных учреждениях Забайкальского края: итоги апробации, проблемы и перспективы», 19-20 мая 2011 г.;
- проведена экспертиза основных образовательных программ начального общего образования (ООП НОО) и основных образовательных программ основного общего образования (ООП ООО) образовательных учреждений Забайкальского края (разделы «Программа коррекционной работы», «Психолого-педагогические условия реализации ООП ООО»);
- проведены краевые семинары-совещания для методистов-психологов, специалистов, курирующих вопросы Службы практической психологии образования в Забайкальском крае «Психологическое обеспечение реализации направлений национальной образовательной инициативы «Наша Новая школа», апрель 2011 г.; «Социально-психологический мониторинг образовательной среды и развития обучения учащихся в условиях перехода на новые стандарты образования», апрель 2012 г.;
- подготовлено информационно-методическое письмо № 262 от 11.05.2011 г. «О внесении изменений в форму аналитического отчета специалиста МОУО и методистапсихолога» (организация мониторинга динамики формирования универсальных учебных действий);
- разработаны и внесены в учебные планы курсов длительного повышения квалификации актуальные и социально-востребованные темы в рамках психолого-педагогического обеспечения ФГОС лекционные курсы «Психологическое обоснование стандартов нового поколения»; «Системно-деятельностный подход как методологическая основа ФГОС: обоснование идей развивающего обучения», «Психологические закономерности процесса обу-

чения. Психолого-педагогические основания усвоения УУД»; «Значимые изменения современного ребенка и ситуации его развития. Задачи ФГОС» и др.;

- осуществляется мониторинг и анализ деятельности Службы практической психологии образования Забайкальского края;
- проводятся индивидуальные и групповые консультации специалистов сферы образования по вопросам обучения, развития и воспитания обучающихся в условиях реализации ФГОС.

Таким образом, деятельность специалистов Службы практической психологии образования по сопровождению и обеспечению инновационных процессов в Забайкальском крае является востребованной и необходимой, нуждается в своевременном научном и организационно-методическом сопровождении.

Эстерле А.Е., ГБОУ ДПО Региональный социопсихологический центр, г.о. Самара

Удовлетворенность родителей качеством организации и результата внеурочной деятельности в начальной школе

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт для начальной школы (далее Стандарт) предусматривает наличие в учебном плане каждого образовательного учреждения внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность является важной составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Стандарт ориентирует педагогов на развитие воспитания в целом и внеурочной деятельности в частности, что повышает ее важность и значимость в учебном плане школы. Совершенствование внеурочной деятельности, осознание ее образовательных, социально-педагогических и воспитательных возможностей — современная тенденция в деятельности учреждений образования. В соответствии со Стандартом внеурочная деятельность организуется школой по таким направлениям развития личности, как спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общентеллектуальное, общекультурное. Педагогами могут использоваться различные формы организации занятий, например экскурсии, кружки, секции, олимпиады, соревнования и так далее. Время, отводимое на внеурочную деятельность, составляет до 1350 часов на весь срок обучения в начальной школе или до 10 часов в неделю [1].

Свою программу внеурочной деятельности школа формирует с учетом запросов родителей. Также у родителей есть возможность выбирать в установленных пределах любое количество часов исходя из интересов и возможностей своих и ребенка. Таким образом, каждый родитель выступает в роли заказчика услуги «внеурочная деятельность» и, соответственно, заинтересован в том, чтобы услуга была предоставлена качественная.

Понятие качества имеет большое значение в любой практической деятельности (в том числе образовательной), потому регламентировано ГОСТом 15467-79 «Управление качест-вом продукции. Основ-ные понятия. Термины и определения». Согласно этому нормативно-му документу под качеством понимается совокупность свойств про-дукции, обусловливающих ее пригодность удовлетворять определенные потребности в соответствии с ее назначением [2]. В соответствии с международным стандартом ИСО 9000:2000 качество – это совокупность свойств и характеристик продукции или услуги, которые придают ей способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности [3].

Таким образом, качественный продукт или услуга должны отвечать двум условиям: 1) соответствовать принятым стандартам или нормативам; 2) отвечать ожиданиям потребителей, удовлетворять их потребности.

Следовательно, оценка качества организации и результата внеурочной деятельности 132

может быть проведена по двум направлениям: 1) оценка на соответствие требованиям, предъявляемым к условиям и результатам образования по показателям, заложенным в Стандарте; 2) исследование удовлетворенности родителей качеством организации и результата внеурочной деятельности.

В Самарской области внедрение Стандарта в порядке эксперимента началось с 2010/2011 учебного года. Для этой цели областным министерством образования и науки были отобраны 22 пилотных школы. Процесс внедрения Стандарта с самого начала эксперимента сопровождается различными психолого-педагогическими мониторинговыми исследованиями. В том числе, Региональным социопсихологическим центром уже дважды проводилось изучение мнений родителей (законных представителей) учащихся об особенностях организации внеурочной деятельности в пилотных школах. Для этой цели была специально разработана анкета, содержащая ряд вопросов об удовлетворенности различными аспектами качества организации и содержания внеурочной деятельности, оценке эффективности ее влияния на развитие детей.

По этой анкете в 2010-2011 учебном году в пилотных школах было опрошено 1316 родителей первоклассников, а в 2011-2012 было опрошено 1612 родителей учащихся вторых классов.

Выяснение мнения родителей о качестве организации школой внеурочной деятельности являлось одной из основных задач проведенного исследования. Респондентам были предложены для оценки следующие аспекты качества организации школой внеурочной деятельности: 1) разнообразие направлений и видов (спортивные, досуговые, игровые, творческие и т.п.), 2) разнообразие форм (кружки, секции, экскурсии, соревнования и т.п.), 3) профессионализм педагогов; 4) удобство расписания занятий; 5) материально-техническое обеспечение занятий. Принявшие участие в опросе родители давали свою оценку по привычной всем пятибалльной шкале, где 5 – максимальная оценка, а 1 – минимальная.

В результате все аспекты качества организации внеурочной деятельности были оценены родителями преимущественно на «4» и «5», причем оценка «5» была самой распространенной. Наиболее высоко был оценен такой аспект качества как «Профессионализм педагогов» - 73% родителей поставили оценку «5». Несколько ниже остальных были оценены «Удобство расписания занятий» и «Материально-техническое оснащение занятий». По сравнению с прошлым годом обобщенные оценки несколько снизились — стало меньше оценок «5» и больше оценок «4», но прошлогодние лидеры и аутсайдеры остались прежними и сохранили свои позиции в рейтинге.

Для оценки качества результата участия ребенка во внеурочной деятельности, родителям было предложено отметить плюсы от участия своего ребенка во внеурочной деятельности. На выбор были предложены следующие варианты: 1) повысился интерес к физическому развитию, занятию спортом; 2) стал более коммуникабельным и общительным; 3) проявляет больший интерес к некоторым учебным предметам; 4) увлекся искусствами (музыка, живопись, танцы, театр и т.п.); 5) приобрел знания об обществе, нормах этики и морали, культурных ценностях и т.п.; 6) изменилось отношение к базовым ценностям общества (беречь природу, ценить труд...).

Отвечая на вопрос анкеты, родители в основном отмечали по нескольку положительных эффектов от внеурочной деятельности. В результате, каждый из предложенных в анкете вариантов ответа отметили более трети опрошенных. Наиболее распространенными эффектами стали повышение общительности и коммуникабельности (отметили 60,5% родителей) и повышение интереса к некоторым учебным предметам (53,9% родителей). Сравнивая данные исследований за два года можно отметить стабильность и высокий уровень результатов. По большинству положительных эффектов отмечаются незначительные колебания результатов в ту или иную сторону в пределах 2-5 процентов. Доля родителей ответивших, что никаких положительных изменений не наблюдается, составила менее двух процентов, что находится в пределах статистической погрешности. Важно отметить, что за прошедший год существенно, с 43,0% до 53,9%, вырос процент родителей отмечающих у своих детей

повышение интереса к некоторым учебным предметам под влиянием внеурочной деятельности.

Таким образом, организуемая в соответствии с требованиями Стандарта внеурочная деятельность высоко оценивается родителями учащихся по таким показателям, как качество организации и результата. Родителями отмечается комплексное положительное влияние внеурочной деятельности на развитие детей, а также и на учебную деятельность — повышается учебная мотивация, растет интерес к некоторым учебным предметам.

Список источников и литературы:

- 1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 6 » октября 2009 г. № 373.
- 2. ГОСТ 15467-79 «Управление качест-вом продукции. Основ-ные понятия. Термины и определения»
- 3. Ребрин Ю.И. Управление качеством. Учебное пособие. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004.

СОДЕРЖАНИЕ

Алтухов В.В., Кувшинова О.Л., Кузнецов К.Г. «Профориентационная	
диагностика в младшем школьном возрасте.»	2 стр.
Атясова Е.В. «Изучение возможностей коррекционно-развивающей работы средствами выразительного искусства в формировании внутренней позиции школьника»	8 стр.
Батырова Л.Х. «Сотрудничество классного руководителя с семьей ученика»	13 стр.
Бокова О.А. «Особенности реализации программы профилактики суицидального поведения студентов колледжа»	15 стр.
Буланова О.Е. «Центр психолого-медико-социального сопровождения как ресурс успешного обучения и воспитания особого ребенка: из опыта работы»	18 стр.
Голерова О.А. «Использование технологии реабилитационного досуга в психолого-педагогической практике профориентационной работы с подростками»	19 стр.
Ермакова М.В. «Специфика проведения танцевальных занятий при работе с детьми, имеющими особенности в развитии»	22 стр.
Жегалина С.В., Кормухина Е.В. «Особенности деятельности учителя в рамках внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»	25 стр.
Зайцева Ю.Г., Серебрякова Ю. И., Дубовикова С. А. «Опыт работы МОУ Центр «Психолого-медико-социального сопровождения» г. Петрозаводска в сопровождении семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья по программе «Шагаем с мамой»»	30 стр.
Каверина Н.Е. «Результаты применения программы «Исследовательское обучение на уроках психологии: введение в психологию познавательных процессов» в старших классах»	32 стр.
Исаева И.Ю. «Некоторые аспекты технологии совместной работы двух психологов с тренинговой группой»	37стр.
Кондратьева М.В. «Формирование образа личностной успешности в условиях образовательного процесса»	39 стр.
Конончук О.Ю. «Индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение ребенка в его социально-личностном развитии»	44 стр.
Кульков К.М. «Гендерные и возрастные различия субъективного отношения подростков к наркозависимым»	48 стр.
Кулькова Ж.Г. «Аналитические материалы психологического тестирования обучающихся образовательных учреждений Челябинской области»	51 стр.
Лапина Н.А. «Консилиумы как форма работы социально-психологической службы училища»	56 стр.
Лещёва О.В. «Психологическое сопровождение в условиях реализации новых образовательных стандартов»	61 стр.
Литвяк С.В. «Возможности куклотерапии в работе школьного психолога»	63 стр.
Лопуга Е.В. «Использование упражнений для психофизического развития обучающихся при формировании универсальных учебных действий»	68 стр. 135

Макаренко А.Б. «Развитие речи детей с ограниченными возможностями здоровья на музыкальных занятиях»	74 стр.
Маслова Е.В. «Психологическое сопровождение воспитанников в период адаптации к жизнедеятельности кадетского училища»	78 стр.
Моисеева Р.И. «Психологическое сопровождение младших школьников в специальной коррекционной школе I, II вида»	82 стр.
Персиянцева С.В. «Влияние родительской депривации на уровень социальной адаптивности»	87 стр.
Позывайлова М.Л., Мигунова И.Г., Сидорова М.А. «Модель интеграционной группы подготовки детей с ОВЗ к школьному обучению»	92 стр.
Покрышкин Б.К. «Психологический сбор как коммуникативная интерактивная технология формирования личности старшеклассников»	94 стр.
Поликашева Н.В. «Художественно-эстетическое воспитание как ресурс творческого развития личности в условиях дополнительного образования детей»	98 стр.
Репринцева Γ .А. «Развитие психолого-педагогической компетентности педагогов как условие реализации $\Phi\Gamma$ ОС и сохранения психологического здоровья педагого	в»102 стр.
Салтыкова М.А., Крестинина И.А., Дрягина И.С. «Профессиональная компетентность педагога как условие успешного освоения Федеральных государственных образовательных стандартов»	104 стр.
Студинская Е.О. «О профилактике суицидального поведения детей и подростков»	110 стр.
Тимербаева И.Г. «Индивидуализация обучения как основной метод здоровьесберегающего сопровождения ребёнка в учебном процессе»	111 стр.
Устимова Н. В. «Организация сотрудничества воспитанников и педагогов в рамках проекта «Неделя психологии «Мы вместе» в Оренбургском президентском кадетском училище»»	113 стр.
Фомина Н. О. «Психолого-педагогическое сопровождение иноязычных первоклассников, испытывающих трудности в освоении русского языка в школе с русским (родным) языком»	117 стр.
Хачатурова М.Р. «Сравнительно-психологический анализ выбора стратегий совладания с конфликтами в процессе обучения»	119 стр.
Шалаева Т.С. «Обобщение опыта педагога-психолога по выявлению и развитию детской одаренности»	125 стр.
Эпова Н.П. «Психологическое сопровождение и обеспечение введения ФГОС нового поколения в Забайкальском крае»	128 стр.
Эстерле А.Е. «Удовлетворенность родителей качеством организации и результата внеурочной деятельности в начальной школе»	132 стр.

VIII Всероссийская научно-практическая конференция:

«Психология образования: модернизация психолого-педагогического образования» Дата проведения: 11-13 декабря 2012 года

Место проведения: город Москва

Московский городской психолого-педагогический университет

Организаторы:

Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»; Министерство образования и науки Российской Федерации; Российская академия образования; Департамент образования Москвы; Федеральный институт развития образования; Институт психологии РАН; Психологический институт РАО; Московский государственный университет им. Ломоносова; Московский городской психолого-педагогический университет:

Участники:

представители Министерства образования и науки Российской Федерации, Департамента образования г. Москвы, специалисты и руководители психологических служб и образовательных учреждений субъектов Российской Федерации, члены Федерации психологов образования России, психологи стран ближнего и дальнего зарубежья, представители органов власти, бизнеса, некоммерческих общественных организаций, профильных вузов, учреждений дополнительного образования.

Основная идея конференции:

Ключевой идеей модернизации российского образования становится акцент на конкретный результат обучения, формирование творческих компетентностей, готовности к инновационной деятельности всех участников образовательного процесса.

Конференция будет способствовать консолидации усилий профессионального психологического сообщества для решения актуальных задач модернизации общего и высшего профессионального образования.

Цель конференции:

Психологическое обеспечение введения новых образовательных стандартов. Психологическая служба: структура и задачи нового этапа.

Пленарные доклады:

Асмолов А.Г. «Психология как ресурс социокультурной модернизации образования» Рубцов В.В. «Психология образования: проблемы и перспективы» Эльконин Б.Д. «Психологические условия организации обучения в школе»

Дубровина И.В. «Место и роль психологии как учебного предмета: перспективы личностного развития детей»

Направления работы конференции:

Профессиональный стандарт психолога образования.

Руководители: Забродин Ю.М., Мелентьева О.С., Волошина И.А.

Опыт внедрения ФГОС начального образования и пути их разрешения

Руководители: Гуружапов В.А., Улановская М.И., Клюева Т.Н.

Психология дошкольного образования.

Руководители: Бурлакова И.А.

Модели Психологической Службы – региональный опыт.

Руководители: Марголис А.А., Лебедева М.В., Чепель Т.Л.,

Роль ППМС-центров в условиях модернизации образования

Технологии работы психолога образования в условиях аутсерсинга.

Социальное самоопределение и социальная активность российской молодежи как стратегический ресурс развития общества

Соруководители: Журавлев А.Л. (Москва), Купрейченко А.Б. (Москва), Капцов А.В. (

Самара), Фетискин Н.П. (Кострома), Чернышев А.С. (Курск), Шамионов Р.М. (Саратов)

Круглые столы.

Психологическая подготовка педагогических кадров для «Новой школы».

Руководители: Рубцов В.В., Марголис А.А., Романова Е.С.

Общественно-профессиональная экспертиза Федерации психологов образования России.

Руководители: Забродин Ю.М., Мелентьева О.С.

В рамках Конференции будут организованы мастер-классы, круглые столы и семинары, дискуссионные площадки по предложениям участников Конференции.

Внимание! Предложения региональных отделений ФПОР и членов Президиума ФПОР по дополнению к Программе Конференции (секции, круглые столы, семинары и мастер-классы и т.п.) можно присылать в адрес Оргкомитета до 1 ноября 2012 г.

Условия участия в конференции и публикации статей на сайте www.rospsy.ru *Статьи принимаются до 1 ноября 2012г.*

Возможные формы участия в конференции:

- личное участие с докладом (только при наличии статьи, принятой к публикации);
- личное участие без доклада;
- заочная (только публикация).

Для участия в конференции необходимо до 5 декабря 2012 г прислать заявку на электронный адрес rospsy@mail.ru

Регистрация участников конференции проводится:

10 декабря 2012 г. с 18.00 до 20.00 и 11 декабря 2011 г. с 9.00 до 10.00 по адресу: Москва ул. Сретенка д.29, Московский городской психолого-педагогический университет

Контактная информация:

Телефоны:

(495) 623-26-63 Светохина Юлия Сергеевна

8-916-513-12-71 Мелентьева Ольга Станиславовна,

E-mail: rospsy@mail.ru

Почтовый адрес: 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д.29,

Московский городской психолого-педагогический университет

Сайт: www.rospsy.ru

Международный сказкотерапевтический фестиваль

«Психология сказки и Сказка психологии»

1-2 февраля 2013 г.

Организаторы:

Общероссийская общественная организация

«Федерация психологов образования России»;

Московский городской психолого-педагогический университет;

Сообщество сказкотерапевтов

Центр практической психологии образования

Цель Фестиваля — объединить усилия специалистов, занимающихся сказкотерапией в разных видах практики, поделиться опытом и определить стратегические направления деятельности психологов, использующих в своей работе сказку.

К участию в Фестивале приглашаются все, кто интересуется сказкотерапией и психологией сказки, — опытные профессионалы, начинающие специалисты, студенты и просто люди, неравнодушные к сказке.

Формы работы Фестиваля — доклады, мастер-классы, воркшопы, круглые столы, психотерапевтические сессии, сказочные встречи.

Основные направления Фестиваля:

- 1. Психологические ресурсы сказки и сказочной метафоры в работе с разными категориями.
- 2. Новые методы, приемы и направления использования сказкотерапии.
- 3. Использование сказкотерапевтических методов в здоровьесберегающих технологиях при работе с детьми и взрослыми.
- 4. Возможности сказкотерапии в психологической работе с педагогами и родителями.
- 5. Применение сказкотерапевтических методов в образовании и за его пределами.
- 6. Психология сказки и метафоры: теоретические и прикладные аспекты.

Вы можете стать рядовым участником Фестиваля — «сказочным персонажем» или участником программы — «ведущим сказочником». Последние смогут показать свое сказочное мастерство всем участникам, опробовать новые технологии и получают право называться «Сказочным Героем».

Все «сказочные персонажи» и «ведущие сказочники» получат сертификаты участия в Фестивале.

Формы участия в Фестивале:

Очное участие:

личное участие с докладом (ведущий сказочник)

личное участие без доклада (сказочный персонаж)

Заочное участие:

заочное участие

У всех желающих есть возможность напечатать свою статью в сборник статей Фес-

тиваля.

Телефон для справок: 8-926-409-23-68 (Родионова Юлия Сергеевна)

E-mail для справок: olga@cppo.ru

Дополнительную информацию смотрите на сайте <u>www.rospsy.ru</u>, <u>www.cppo.ru</u>.

Фестиваль пройдет в МГППУ по адресу:

Москва, ул. Сретенка, д. 29 (ст. м. «Сухаревская»).

Регистрация участников 1 февраля 2013 года с 10.00 до 11.00.

Международная научно-практическая конференция «Психология телесности: теоретические и практические исследования» 25-26 января 2013 г.

Организаторы конференции:

Общероссийская общественная организация

«Федерация психологов образования России»;

Московский городской психолого-педагогический университет;

Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г.Белинского;

Институт практической психологии и психоанализа;

Кафедра танцевально-двигательной психотерапии;

Центр практической психологии образования;

Цель Конференции:

объединить усилия специалистов, занимающихся психологией телесности в различных видах практики, поделиться опытом со специалистами различных школ, направлений и подходов, работающих с телом.

К участию в Конференции приглашаются все, кто интересуется возможностями человеческого тела в решении психологических проблем, развития личности и в достижении успешности - опытные профессионалы, начинающие специалисты, студенты и все желающие.

Направления Конференции:

телесно-ориентированные психотерапия, бодинамика, танцвально-двигательная терапия, трансперсональная психология, интегративная, процессуальная, пет-терапия, шиатцу, различные виды массажа, волновое движение, контактная импровизация, танатотерапия, йога, психомоторная коррекция, дефектология и т.д.

Формы работы Конференции — доклады, мастер-классы, воркшопы, круглые столы **Основные направления Конференции:**

- Теоретические проблемы психологии телесности
- Образ тела как категория психологического исследования
- Психологические ресурсы телесной метафоры в работе с клиентом
- Телесность: здоровье и болезнь, социокультурные нормы и аномалии
- Телесность: возрастные особенности
- Психология телесности и психологическое исследование
- Применение методов работы с телом в образовании и за его пределами
- Новые методы, приемы и направления использования телесности в психотерапии
- · Интегративный подход в телесно-ориентированной терапии. Единство теории и практики.
- · Духовные традиции и психологическая практика
- Убога как особый метод в телесно-ориентированной психотерапии
- · Использование технологии массажа в психокоррекционной работе

Формы участия в Конференции:

Очное участие:

личное участие с докладом, ведение мастерской, лаборатории, воркшопа и пр. личное участие без доклада

Заочное участие:

заочное участие (публикация)

В рамках работы Конференции предусматривается издание сборника статей.

Контактная информация:

Телефон для справок: 8-926-409-23-68 (Юлия Сергеевна Родионова);

E-mail для справок: olga@cppo.ru

Дополнительную информацию смотрите на сайтах: www.cppo.ru, www.rospsy.ru, www.atdt.ru

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание Материалы Всероссийского Форума «Обучение. Воспитание. Развитие.-2012»

Редактор: Мелентьева О.С.

Подписано в печать 16.09.2012 Формат 60х88. Гарнитура Times Печать офсетная. Усл. печ. л.6,4 Заказ № 186 Отпечатано в типографии ООО"АВК Пресс" Тираж 1000 экз.