

Министерство образования и науки Самарской области
Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования (повышения квалификации)
специалистов – центр повышения квалификации
«Региональный социопсихологический центр»

ОБРАЗОВАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

11 – 12 ноября 2015 года

САМАРА

2015

УДК 159.2

ББК 88.8

О-232

О-232 Образование и психологическое здоровье: сборник материалов научно-практической конференции 11 – 12 ноября 2015 года. — Самара: Региональный социопсихологический центр, 2015. — 210 с.

ISBN 978-5-901707-55-5

В сборник включены научные статьи, представленные участниками Межрегиональной научно-практической конференции «Образование и психологическое здоровье», состоявшейся 11 – 12 ноября 2015 года в г. Тольятти.

В материалах нашли отражение результаты проведенных исследований, обобщенный опыт реализации системы мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление психического и психологического здоровья обучающихся, психологическую безопасность образовательной среды образовательного учреждения, а также эффективный опыт реализации профилактических, просветительских, коррекционно-развивающих и развивающих психолого-педагогических программ.

Сборник адресован психологам, педагогам, специалистам служб практической психологии образования, руководителям образовательных учреждений, студентам факультетов психологии и педагогики.

ISBN 978-5-901707-55-5

©Авторы, 2015

©Региональный

социопсихологический центр, 2015

Содержание

Введение	7
Пахальян В. Э	
Проблемы качества психолого-педагогической помощи в условиях реформ	9
Клюева Т. Н.	
Об организации работы психологической службы в системе образования Самарской области	19
Карамаева Л. А.	
Психолого-педагогические аспекты развития межличностных отношений одаренных младших школьников	28
Абрамова Т. Н.	
Личностная готовность педагога к работе с одаренными детьми как компонент его профессиональной деятельности	32
Ануфриева Л. В., Барабанова Н. В.	
Сопровождение детей со сложной структурой дефекта в условиях ГБОУ Центр диагностики и консультирования	35
Архангельская И. В., Береславская Е. С., Чижухин И. С.	
Социальный проект «читающая семья» как форма психопрофилактической работы с младшими школьниками	39
Баранова О. О.	
Особенности формирования личностных и познавательных универсальных учебных действий младших школьников	43
Баранова И. А., Гоголь Н. В.	
Образование детей с особыми возможностями здоровья в современной России	47
Буяновская Г. И.	
Система работы учителя-логопеда по преодолению моторной алалии у детей с ОНР I – II уровня (из опыта работы)	51
Вильдина Е. А.	
Использование Интернет-пространства психологом в коррекционно-развивающей работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья	56
Геворкян Е. С.	
Особенности формирования регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в динамике	59
Голубцова А. Е.	
Формы и методы работы педагога-психолога с родителями в школе	63
Горбанева Л. А., Ханова А. М., Стрельцова В. И.	
Формирование толерантного отношения у детей младшего школьного возраста к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования ...	67

Григорьева Ю. М. Формирование развивающей образовательной среды в дошкольных образовательных учреждениях в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования	71
Гудкова Т. А. Познай и усовершенствуй себя (из опыта реализации развивающей программы)	77
Жадаева С. В., Гоголева О. В., Поспелова Е. А. Итоги проведения социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ в Самарской области в 2015 году	82
Жегалина С. В., Ерилова О. Ю. Модель оказания комплексной помощи детям с ОВЗ в рамках работы Красноярского центра психолого-медико-социального сопровождения	85
Иванова С. В. Содержание психолого-педагогического сопровождения педагогов в условиях инклюзивного образования	88
Каменская Е. А., Ермакова Т. П. О реализации авторской психопрофилактической программы «Разноцветное настроение» (из опыта работы)	93
Кокорева Н. А. Анкетирование как метод диагностики особенностей образовательного процесса в рамках практической психологии	96
Комарчева Т. Е. Преодоление проблем в развитии сенсомоторной сферы у детей раннего возраста в рамках реализации коррекционно- развивающей психолого-педагогической программы «Я расту»	100
Крышкина Т. С. Социально-психологическая адаптация десятиклассников	104
Ларина Т. В. Особенности развития личностных универсальных учебных действий и интеллектуальных способностей у учащихся среднего звена	108
Лесникова Е. Д., Малинова Т. В., Янина А. В. Отечественные мультипликационные фильмы как средство формирования духовно-нравственного развития обучающихся	112
Маликова Е. А. Дидактическая игра как средство познавательно-речевого развития дошкольников в работе педагога-психолога в условиях внедрения ФГОС ДО.....	116
Михеева Н. Б., Едокова О. В., Погосян О. С., Немчинова Н. А. Использование технологии песочной терапии как средства адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада	120

Муслимович Т. А. Профилактика нарушений в развитии детей младенческого возраста в рамках реализации тренинговой программы «Вы и Ваш малыш»	124
Небаева А. Г. Развитие познавательных и коммуникативных навыков учащихся 5-6 классов посредством реализации психопрофилактической программы «Учимся и общаемся с удовольствием»	127
Пушкарева Н. В. Формирование произвольной саморегуляции дошкольников через игровые психомышечные упражнения	131
Пьянова Л. А. Формирование развивающей образовательной среды в дошкольной образовательной организации в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования	136
Романадзе М. М. Стабилизация психоэмоционального поведения подростков с помощью программ функционального биоуправления «Волна» и «Экватор»	141
Савостьянов Ю. Б. Формирование установок на здоровый образ жизни у подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, на площадке летнего военно-спортивного лагеря «Авиатор» (из опыта работы психологической службы)	143
Самсонова И. А., Захарова Н. В. Наставничество как средство развития компетенции молодых специалистов	147
Сечкина О. К., Злобина Е. П. Проблемы реализации ФГОС ДО в ДОО Самарской области: особенности осуществления психолого-педагогического условия «Использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующими их возрастным и индивидуальным особенностям»	150
Сойнова С. В. Организация психопрофилактической работы в образовательном учреждении (из опыта работы специалистов МБОУ «Помощь» г. о. Самара)	158
Сураева С. Г. Особенности работы с первокурсниками через реализацию проекта «Протяни руку!»	162
Сухомлинова Т. А. Опыт применения настольных игр для развития познавательных способностей младших школьников на уроках психологии	164

Телепова Н. И., Барова С. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение процесса диалогизации детско-родительских отношений в условиях учреждения дополнительного образования ЦДТ «Металлург»	167
Тюнина Н. С., Ляшенко Е. В. Формирование развивающей образовательной среды в кабинетах учителя-логопеда и педагога-психолога в условиях введения ФГОС дошкольного образования	172
Усанова Л. Е. Адаптация детей мигрантов в условиях центра дополнительного образования	175
Ушатова Т. Г., Трегубова А. К. Практика инновационной деятельности: проблемы и пути реализации (на примере МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь»)	178
Хрон О. С. Специфика психологического сопровождения воспитанников ДОО на основе гендерного подхода	183
Цой С. А. Особенности танатических переживаний подростков	187
Чекрыгина Л. С. Актуальность и целесообразность использования дидактического синквейна в логопедической практике	193
Чернова Е. В., Закурко Н. А. Роль духовно-нравственного воспитания в развитии морального самосознания младших подростков	197
Шехтман И. В. Культурная идентификация и собственная уникальность	202
Эстерле А. Е. Самооценивание профессиональной деятельности и его роль в профессиональном саморазвитии педагога-психолога	207

Введение

Межрегиональная научно-практическая конференция «Образование и психологическое здоровье» ежегодно проводится государственным бюджетным образовательным учреждением дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов – центром повышения квалификации «Региональный социопсихологический центр» при поддержке Министерства образования и науки Самарской области и занимает особое место среди мероприятий, направленных на повышение качества профессиональной педагогической деятельности специалистов системы образования, обеспечивающей комфортную психологически безопасную образовательную среду, сохранение и укрепление физического, психического и психологического здоровья обучающихся в образовательных организациях Самарской области.

Традиционно на конференции профессиональным сообществом рассматриваются актуальные проблемы в области обеспечения качественного психологического и социально-педагогического сопровождения образования, факторы влияния образовательной среды на сохранение психического и психологического здоровья обучающихся (в том числе в дошкольных образовательных организациях), современные формы и методы взаимодействия педагога-психолога со всеми участниками образовательного процесса. В центре внимания участников конференции находятся проблемы интегрированного и инклюзивного образования, школьной адаптации, обучения и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, профилактики и коррекции аддиктивного и девиантного поведения школьников, диагностики и профилактики наркозависимости и других вредных привычек у детей, подростков и молодёжи Самарской области.

В соответствии с государственным заданием министерства образования и науки Самарской области по результатам работы конференции издаётся сборник материалов участников конференции.

В представленных статьях сборника нашли отражение результаты проведенных исследований, эффективный опыт реализации профилактических, просветительских, коррекционно-развивающих и развивающих психолого-педагогических программ, обобщенный опыт реализации системы мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление психического и психологического здоровья обучающихся, гуманизацию образовательного пространства, психологическую безопасность образовательной среды образовательных организаций и др.

При этом значительное место в материалах участников конференции отведено вопросам психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, направленного на достижение обучающимися личностных и метапредметных результатов освоения основной

общеобразовательной программы в ходе реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования, на полноценное развитие личности дошкольников в разных видах деятельности с учётом Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования.

Сборник адресован психологам, педагогам, руководителям образовательных организаций, специалистам центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, студентам факультетов психологии и педагогики.

Оргкомитет конференции

Проблемы качества психолого-педагогической помощи в условиях реформ

Актуальность темы качества психолого-педагогической помощи стала очевидна еще на 2-м Съезде практических психологов образования (Пермь 1995), когда было признано, что от экстенсивного подхода в решении проблем создания и развития Службы практической психологии, пора переходить к интенсивному.

Рынок такого рода услуг был уже перенасыщен теми, кто, закончив только 9-месячные курсы переподготовки, уверенно позиционировал себя как специалист в области психологии. Прошло почти 20 лет, и данная тема не потеряла актуальности: она является предметом обсуждения не только в профессиональной периодике, на профессиональных форумах, но и в социальных сетях. Важно отметить, что от того, как будет решаться вопрос качества подготовки специалистов, зависит качество оказания помощи людям и перспективы развития самой профессии практического психолога

Основной причиной существующего положения дел, по моему мнению, является отсутствие адекватной методологии подготовки специалистов помогающих профессий. Результатом профессионального образования в большинстве случаев по-прежнему является только образованность. Выпускник специального факультета чаще всего слабо готов к собственно оказанию помощи, ему гораздо легче рассказать или написать об этом, чем эффективно сделать это в реальном контакте с клиентом.

В нескольких тезисах мы попытаемся обосновать свои утверждения.

Тезис 1. Методология подготовки специалистов помогающих профессий в высшем профессиональном образовании не может строиться на парадигмах, несоответствующих резко изменившимся требованиям к науке и практике.

Начнем с того, что еще в 90-х годах прошлого века Юрий Михайлович Забродин акцентировал внимание на том, что в современной психологии идет смена парадигм, связанная с несоответствием резко изменившихся требований практиков к научной психологии, которая по-прежнему стоит на позиции «учета человеческого фактора», где один специалист ставит себя в позицию человека, который предлагает «нечто», что другой специалист обязательно должен учитывать в своей работе. По его мнению, «... это уничижающая и понижающая социальный статус психолога позиция, которая вызывает ответное стремление максимально и любыми способами его повысить» [1]. Он с сожалением отмечает, что традиционно находясь на этой позиции, мы изо всех сил стремимся помочь другому человеку сделать его деятельность **более эффективной**. Но здесь всегда возникает вопрос: **а нужна ли этому другому специалисту наша помощь (выделено мной)**? Тогда же он отмечал, что в современной мировой психологии существует иная парадигма – «управление человеческим ресурсом», которая рассматривает человека как носителя всех

необходимых ресурсов, позволяющих ему преодолевать собственные трудности.

Итак, в реалиях XXI века требование «учитывать» выглядит, по крайней мере, странным (если кто-то уже специалист, то он *по умолчанию не может не учитывать*) В связи с этим можно сделать вывод о том, что в современных условиях подготовка специалистов помогающих профессий в высшем профессиональном образовании может быть эффективной, если она построена не на парадигме «учета человеческого фактора», а на парадигме «человеческих ресурсов», идее безграничных возможностей личности и ее естественной потребности к самоактуализации.

В основе современной методологии обучения лежит понятие «развитие», которое раскрывается в культурно-историческом подходе в виде **качественных преобразований различных «системных процессов», приводящих к возникновению новых структур.** Оно характеризуется неравномерностью возникновения разных структур, когда одни из них «отстают», другие «забегают вперед» В контексте проблемы обучения взрослых, говоря о развитии будущих профессионалов, я буду иметь в виду именно **качественные преобразования, происходящие в личности, включенной в процесс высшего профессионального образования.**

Тезис 2. Разработка и внедрение профессиональных стандартов требует переосмысления проблемы качества высшего профессионального образования. Особо это касается подготовки специалистов помогающих профессий.

Рассматривая вопросы модернизации профессионального образования, специалисты отмечают, что профессионализм сегодня все больше определяется тем, насколько специалист может оперативно **«перенастраивать (достраивать)» свою квалификацию** в зависимости от конъюнктуры складывающейся ситуации.

В этом смысле, активная работа, которая в последнее время ведется в России над проблемой профессиональных стандартов (ПС) [3], направлена именно в эту сторону. Разработанные еще в СССР и описанные в единых **квалификационно-тарифных справочниках** требования давно уже устарели и не соответствуют вызовам сегодняшнего дня. Вся эта работа сегодня направлена на преодоление противоречия между уровнем подготовки специалиста, освоившего программу подготовки по какой-либо специальности и требованиями работодателя, современного производства, профессиональной деятельности в существующих сегодня экономических условиях (Глуханюк Н. С., Зеер Э. Ф., Машукова Н. Д., Тукачев Ю. А. и др.).

Профессиональный стандарт – некий эталон, позволяющий определить соответствие подготовленности (образованности, квалификации) человека требованиям профессиональной деятельности. Причем, речь идет не об эталоне как идеале, а об эталоне как наборе **минимально необходимых требований** к профессии по квалификационным уровням, выполнение которых обеспечивает качество, продуктивность и безопасность работ. В эти требования включены **функциональные обязанности** (как совокупность знаний, умений, навыков) и **компетенции**, т.е. **КРУГ ВОПРОСОВ**, которые решает работник при осуществлении трудовых функций.

Это позволяет в целом оценивать **компетентность работника** и способствует мобильности на рынке труда. Здесь важно отметить, что **ПС применяется всеми заинтересованными сторонами: работодателем, работником и системой профессионального образования и обучения.**

В контексте вышеотмеченного важно подчеркнуть, что в новых экономических условиях **наличие диплома о ВПО и даже ученой степени и звания станет недостаточно для занятия той или иной вакансии** (что давно является фактом в ряде развитых стран). Введение ПС необходимо влечет за собой организацию **«сертификаций»**, т.е. процедур проверки, оценки указанного выше соответствия. Сегодня в Российской Федерации уже создана «Система добровольной сертификации в области психологии» (зарегистрирована 23 августа 2008 г. Федеральным агентством по техническому регулированию и метрологии, регистрационный номер РОСС RU.К511.04Ш300).

Правила функционирования Системы соответствуют Федеральному закону «О техническом регулировании» от 27 декабря 2002 г. № 184-ФЗ и учитывают международный опыт создания систем сертификации психологов. **Такая процедура позволяет преодолеть рассогласование между образовательным результатом и требованиями профессиональной деятельности, которое стало типичным для нашего времени и, как это ни прискорбно, связано с резким снижением качества образования в целом, и высшего профессионального образования – в частности.**

Об этом говорят результаты множества исследований, что наиболее емко выражено в следующей констатации:

«Знания, умения и навыки по отдельным учебным дисциплинам зачастую превращающиеся в самостоятельные смыслы, слабо связаны с реальными требованиями жизни» [11].

Разработка ПС в образовании опирается, в основном, на компетентностный подход (Э. Ф. Зеер, А. М. Новиков, Ю. М. Забродин, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. В. Рубцов, А. В. Хуторской; R. L. Oxford, R. C. Scarcella, E. Tarone, G. Yule и др.), где сам термин «компетентность» определяется на основе представлений о том, что у человека существует способность эффективно реагировать на изменяющиеся условия окружающей среды и трансформировать ее в соответствии со своими потребностями. В таком понимании профессиональная компетентность специалиста рассматривается как интегративное свойство личности, «общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий» (Э. Ф. Зеер), как обладание компетенциями (включающими знания, умения, навыки, качества и способности, необходимые для нормального жизнеобеспечения и успешного выполнения профессиональных обязанностей, мотивацию к их использованию) (Зеер Э. Ф., 2002; Лисовская Н. Б., 2008; Шадриков В. Д., 2006).

Например, в Проекте ПС образования психолога четко различаются два понятия: **квалификация** и **компетентность**. Первое рассматривается как готовность к выполнению определенного вида трудовой деятельности, подтвержденная официальным признанием (в виде диплома/сертификата и др.);

второе же – как *готовность* применять знания, умения и практический опыт для успешного выполнения трудовых функций.

Здесь для дальнейшего анализа важно обратить внимание на понятия:

– «способность специалиста мобилизовать свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий...»;

– «готовность применять».

К сожалению, большая часть информации о профкомпетенциях, наборе компетенций и их содержании **практически не дает ответа** на следующие вопросы:

– КАКОЙ должна быть учебно-профессиональная деятельность, в которой будут формироваться требуемые (выделенные) в профстандарте компетенции?

– КАКИМИ объективными способами можно их наличие зафиксировать и на стадии подготовки специалиста, и при его выпуске, при его сертификации и профотборе?

– КТО может и будет выступать собственно ЭКСПЕРТОМ их наличия или отсутствия, и КАК готовить таких экспертов?

В этом контексте актуальной становится задача переосмысления требований не только к стандартам высшего профессионального образования (ВПО), но и к тому уровню профессиональной подготовки, который обозначается как «дополнительное высшее профессиональное образование» (ДВПО), где, прежде всего, осуществляется переподготовка и повышение квалификации кадров, т.е. «образование взрослых».

Здесь речь идет уже не об обучении выпускников школ, а об обучении взрослых, имеющих не только какое-либо профессиональное образование, но и опыт работы в определенной сфере труда, иной уровень «психологической профессиональной зрелости». Но, как показывает анализ публикаций, проблеме обучения взрослых сегодня уделяется недостаточно внимания. Особенно вопросам методологии этого уровня образования, которая не может не учитывать специфики личности взрослого человека.

Анализ публикаций по данной тематике показывает, что тема «психологической зрелости личности» приобретает все большую актуальность при исследовании различных аспектов развития человека (Д. А. Леонтьев, 2000, 2013; А. М. Митина, 2010; В. Э. Пахальян, 2011; А. Г. Портнова, 2010; Русалов В. М., 2006; Феномен и категория зрелости в психологии, 2007 и др.). Особенно это касается «помогающих профессий», где личность специалиста является главным инструментом, определяющим эффективность его работы (Бондаренко А. Ф., 1997; Кочюнас Р., 1999; Меновщиков В. Ю., 1998; Пахальян В. Э., 2006 и др.). Здесь **личность и условие, и результат** профессиональной подготовки. Однако сегодня этот аспект слабо отражен в документах, определяющих подготовку специалиста. Соответственно, он и не является критерием, определяющим качество профподготовки.

Тезис 3. Специфика помогающих профессий остро ставит вопрос не только о тех, КОГО готовят, но и о тех, КТО готовит.

Для примера попробуем определить те специфические требования к личности того, кто будет обучать профессии практического психолога. Понятно, что, по умолчанию, фундаментом профессионализма здесь является уровень и

качество профессиональных знаний и умений в данной предметной области. Однако, в отличие от академической подготовки, тот, кто обучает будущего специалиста в этой области, не может не иметь собственного успешного опыта практической деятельности в системе помощи людям. Также он не может не владеть специфической методикой и технологией обучения данной специальности.

Но самое важное – он не может не обладать определенными личностными качествами (способностями), обеспечивающими эффективность диалога, рассматриваемого как такое взаимодействие, которое позволяет осуществить «прорыв» личностей навстречу друг другу. Известны работы, в которых не только выделяются такие качества, но и описывается их основное содержание. Известны и материалы, в которых выделены требования к специалисту и его подготовке, которые в той или иной форме выделяет значительная часть авторов, занимающихся данной проблемой. В частности, можно отметить следующее:

- место и роль специалиста помогающих профессий во многом определяется его профессиональными воззрениями, теоретическими позициями, личными качествами и ожиданиями клиента;

- среди важнейших ролевых функций специалиста помогающих профессий обязательны такие, как создание атмосферы доверительности и психологической безопасности, безусловного принятия, взаимоактивности и стремления к самоактуализации

- качества личности специалиста помогающих профессий являются системообразующими (например, в сравнении с уровнем знаний, навыков), обеспечивающими успешность процесса психологической помощи;

- перечень качеств личности «эффективного» специалиста помогающих профессий варьируется в зависимости от сферы и требований конкретной профессиональной деятельности;

- содержание профессиональной подготовки специалиста помогающих профессий определяется специально разработанными учебными программами, подготовленными в соответствии с законами, образовательными стандартами конкретного социокультурного пространства, но, в любом случае, предполагает решение личных проблем самого специалиста.

В контексте наших представлений о методологии образования взрослых важно еще раз подчеркнуть, что речь идет о *качественно ином взаимодействии обучающего и обучаемого, где они представлены как равные участники диалога, имеющие «взаимонаправленные» мотивы и цели, связанные с необходимым результатом такого взаимодействия.* Поэтому важно рассматривать не их отдельные характеристики, а своеобразие самого процесса, как обеспечивающего необходимый обоим сторонам результат. По отношению к школьному образованию именно об этом пишет ряд авторов. В частности, Юдина Ю.Г. обращает внимание на «взаимобусловленности становления учебно-предметных компетентностей ученика и личностно-профессиональных компетентностей педагога» [16].

В связи с вышеобозначенным, понятна актуальность и потенциальная востребованность исследований, результаты которых позволяют определить и выделить критерии эффективности специалистов помогающих профессий и

применить их в создании профессионального стандарта. Очевидно, что без качественного изменения всей существующей системы подготовки (повышения квалификации и переподготовки) и аттестации специалистов будет сохраняться и углубляться противоречие между **формальным правом осуществлять профессиональную деятельность на основе полученного образования и профессионально-личностными возможностями выпускника вуза осуществлять качественную и эффективную деятельность на рабочем месте.**

Все вышеизложенное позволяет перейти к вопросу о том, какое место в предлагаемом подходе занимают психотехнологии.

Тезис 4. При подготовке специалистов помогающих профессий в качестве психотехнологии выступают не комплексы инструментария, а условия, создаваемые обеими сторонами этого процесса.

Современная методология образования взрослых необходимо предполагает представление о человеке как открытой нелинейной саморазвивающейся системе, способной к многовариативности преобразования не только окружающего мира, но и в первую очередь самого себя. Очевидно, что чем выше уровень психологической зрелости личности, тем естественнее и полнее обнаруживает себя эта способность. Проведенный анализ исследований по данной проблематике приводит к следующим выводам:

1. Оценка развития профессиональных компетентностей при обучении взрослых не может осуществляться без учета «личностной компетентности», что становятся системообразующим фактором в случае подготовки специалистов помогающих профессий.

2. «Личностная компетентность» включает в себя психологическую готовность к высшему профессиональному образованию – один из образовательных результатов имеющегося школьного обучения и воспитания. В случае дополнительного высшего профессионального образования (ДВПО) – образовательный результат предшествующего вузовского обучения и воспитания.

3. Личностная готовность к профессиональному образованию, прежде всего, отражается в характере мотивации и опыта самостоятельной деятельности.

4. Одна из задач психологической службы школы и вуза в контексте обсуждаемой темы – определение и развитие внутренних ресурсов будущего специалиста, их соответствия требованиям именно к его личности.

Фундаментом методологии дальнейшего анализа проблемы оценки развития профессиональных компетентностей при подготовке специалистов помогающих профессий могут стать следующие положения, основанные на культурно-историческом (Л. С. Выготский) и деятельностном (А. Н. Леонтьев) подходах, концепции управления человеческим ресурсом и акмеогенеза (Ю. М. Забродин):

– актуализация субъекта деятельности предполагает осознание собственных интенций, характера и содержания деятельности;

– социальная ситуация развития учащего системы ВПО (и ДВПО) предстает как особое сочетание качественно отличающегося от предыдущего

опыта образовательной среды (учебно-профессиональной среды Вуза) и внутренней позиции личности;

– личность человека, ориентированного на продолжение образования в ситуации выбора дальнейших путей собственного развития, определяет таким образом смысл этого этапа жизни, а ее потребность в самореализации, выражается в необходимости осуществления себя в выбранной специальности, профессии и внутренней позиции как субъекта профессионального образования.

Основное и принципиальное отличие подготовки специалистов помогающих профессий в том, что здесь речь идет о качественно ином взаимодействии обучающего и обучаемого, где они представлены как **равные участники диалога**, имеющие «взаимонаправленные» мотивы и цели, связанные с предполагаемым результатом такого взаимодействия – компетентностью в вопросах оказания помощи людям.

Поэтому важно рассматривать не их отдельные характеристики, а **своеобразие самого процесса, как обеспечивающего необходимый обоим сторонам результат.**

Принципиально важным для обсуждаемого подхода, является тот факт, что **как таковых специальных психотехнологий, рассматриваемых как комплексы инструментария, здесь нет и быть не может.** Основным фактором успешности обучения в данном случае становятся **условия, создаваемые обеими сторонами этого процесса.** Психотехнологиями становятся сами условия, обеспечивающие эффективность диалога.

Опираясь на феноменологический подход К. Роджерса и идеи его последователей, мы можем выделить в качестве таковых:

- подлинность, искренность, или конгруэнтность;
- принятие, забота или признание – безусловное позитивное отношение;
- наличие эмпатического понимания.
- открытость опыту;
- доверие собственным проявлениям, самому себе;
- внутренний локус оценки;
- готовность войти в «процесс жизни»;
- внутренняя готовность преодолевать преграды и трудности жизни;
- готовность творчески себя реализовывать;
- позитивная «Я-концепция»;
- эффективное социальное функционирование;
- готовность организма отзываться на любые внешние воздействия.
- глубокое знание себя и построенный на этом самоконтроль и т.п.

Собственно **психотехнологией** здесь можно условно назвать **сам процесс создания таких условий взаимодействия, при которых обе стороны обучения развивают способности конгруэнтности, принятия, эмпатии, открытости опыту и т.п.**

Методология подготовки специалистов помогающих профессий центрирована на личности субъектов взаимодействия и предполагает, прежде всего, следующее:

1. со стороны обучаемого

- определенный уровень «психологической зрелости»;

– осознание собственных интенций, характера и содержания будущей профессиональной деятельности, смысла этого этапа жизни, его место в иерархии жизненных ценностей;

– потребность в самореализации себя в выбранной специальности, профессии и внутреннюю позицию как субъекта профессионального образования.

2. со стороны обучающего

– педагогическая позиция как одного из участников взаимодействия личностей, имеющих «взаимонаправленные» мотивы и цели, связанные с необходимым результатом такого взаимодействия;

– способность к диалогу, т.е. к взаимодействию, направленному на «прорыв» личностей навстречу друг другу;

– успешность не только педагогического, но и собственного практического опыта в данной сфере,

– владение специфической методикой обучения специалистов данной сферы, т.к. в профессиональном образовании практикоориентированным специальностям иное предметное содержание, иное соотношение видов и форм работы, иная роль личности.

Обобщая все вышеизложенное, можно сформулировать следующие основные **выводы**:

1. Соответствие подготовки специалистов помогающих профессий требованиям современности, направленным на достижение качества их работы, предполагает решение следующих **общих задач высшего профессионального образования**:

– определение специфических характеристик ВПО, принципиального отличия условий и содержания подготовки специалиста, соответствующего требованиям ПС;

– выделение специфики методологии и технологии обучения специалистов помогающих профессий, объективных способов фиксации их компетенций как на стадии подготовки, так и при выпуске, а далее – при его сертификации и профотборе;

– включение как обязательного элемента в программу подготовки будущих преподавателей высшей школы обучение профэкспертизе, как дисциплине специализации.

2. Подготовка специалистов помогающих профессий, отвечающая требованиям XXI века, предполагает решение следующих **специальных задач**

– выделение «личностной компетентности» в качестве системообразующей характеристики обеих сторон процесса подготовки специалистов помогающих профессий;

– включение в функционал служб помощи людям специального раздела – определение (оценка) и развитие внутренних ресурсов личности;

– определение «личностной компетентности» обеих сторон процесса обучения как основного критерия оценки возможности успешности подготовки специалистов помогающих профессий;

3. В подготовке специалистов помогающих профессий психотехнологией, обеспечивающей успешность обучения, является процесс совместного создания **условий конструктивного диалога** как особого рода

взаимодействия участников образовательного процесса, имеющих «взаимонаправленные» мотивы и цели, связанные с необходимым результатом совместной деятельности и готовность обеих сторон к «прорыву» личностей навстречу друг другу.

Список литературы

1. Забродин, Ю. М. Психология акмеогенеза – анализ движения личности в социальном пространстве / Ю. М. Забродин // Вестник практической психологии. – 2010. – № 2. – С. 34-41.
2. Забродин, Ю.М. К вопросу о необходимости разработки стандарта профессиональной переподготовки по специальности «практическая психология» / Ю. М. Забродин, В. Э. Пахальян // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4.
3. Информация Минтруда России от 18 января 2013 г. «О разработке профессиональных стандартов» // Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/payment/12>
4. Казанович, В. Г. Анализ представленности компетенций в действующих государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования / В. Г. Казанович, В. Л. Кошелева, Г. П. Савельева, Л. С. Самощенко // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
5. Леонтьев, Д. А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста / Д. А. Леонтьев; под ред. И. Л. Петуховой. // Культурно-историческая психология развития. Материалы первых чтений памяти Л. С. Выготского. – М.: Смысл, 2001.
6. Лисовская, Н. Б. Проблемы формирования профессиональной компетентности специалиста-психолога / Н. Б. Лисовская // Психология и современное Российское образование : материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. Направление I, II. – М., 2008
7. Мазилев, В. А. Совершенствование высшего профессионального образования: методологические проблемы компетентностного подхода / В. А. Мазилев; под ред. Т. Ю. Андрущенко, А. Г. Крицкого, О. П. Меркуловой // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 14-16 сентября 2011 г. – Волгоград, 2011.
8. Маничев, С. А. Профессиональные стандарты как основа сертификации в области психологии / С. А. Маничев // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2008. – № 2. – С. 18 – 35.
9. Пахальян, В.Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? / В. Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. – № 6.

10. Проблемы компетентностного подхода в системе общего и профессионального образования: Сборник научных статей / под ред. С. Л. Коротковой, С. В. Фроловой. – Саратов: ИЦ «Наука», 2009.
11. Рубцов, В. В. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда / В. В. Рубцов, Ю. М. Забродин // Вестник практической психологии. – 2012. – № 3(32). – С. 3-13.
12. Садохин, А. П. Компетентность и компетентностный подход в диалоге культур / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2008. – № 2. – С. 80-92.
13. Система добровольной сертификации в области психологии. // Режим доступа: http://www.psyurus.ru/rpo/structure/expert_rpo/sds/
14. Тукачев, Ю. А. Образовательные и профессиональные стандарты: поиск теоретико-методологических оснований / под ред. Н. С. Глуханюк // Психология профессионально-образовательного пространства личности. – Екатеринбург, 2003. – С. 142 – 148
15. Шадриков, В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В. Д. Шадриков // Вест. Яросл. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Серия «Психология». – 2006. – № 1. – С. 15-16
16. Юдина, Ю. Г. К проблеме разработки уровневой модели личностно-профессиональных компетентностей педагога / Ю. Г. Юдина // Педагогика развития: движущие силы и практики развития. – Красноярск, 2011. – С. 148-153.
17. Lyle M. Spencer, Signe M. Spencer Competence at Work: Models for Superior Performance. New York : Wiley, 1993.

Сведения об авторе

Пахальян Виктор Эдуардович, кандидат психологических наук, профессор кафедры практической психологии Московского института открытого образования (г. Москва)

Клюева Т. Н.

Об организации работы психологической службы в системе образования Самарской области

В соответствии со ст. 34 ч. 1 п. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон об образовании): обучающимся предоставляются академические права на предоставление условий с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе **получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции**» [1].

Федеральным законом об образовании (ст. 8 ч. 1 п. 12) определены **полномочия органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования**: «организация предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации» [1]. Поэтому актуальной задачей для органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования становится задача наиболее эффективной реализации своих полномочий.

В соответствии со статьей 42 Федерального закона об образовании психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления, в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее – Центр), создаваемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации, а также психологами, педагогами-психологами организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в которых такие дети обучаются. Органы местного самоуправления имеют право на создание центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Оказание психологической помощи участникам образовательного процесса представляет собой систему мероприятий, направленных на преодоление психолого-педагогических проблем, возникающих у участников образовательного процесса в различных социальных ситуациях; оказание помощи в выборе образовательного маршрута с учетом личностных и интеллектуальных особенностей, возможностей и склонностей; создание психологически безопасной образовательной среды, профессиональную ориентацию; оказание психологической помощи в планировании и реализации профессиональной карьеры.

Психологическая помощь участникам образовательного процесса включает следующие виды деятельности: психологическая диагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция и развитие, психологическое просвещение, психологическая профилактика. Все рассмотренные виды психологической помощи предоставляются в индивидуальной или групповой форме.

Состояние психологической службы в системе образования Самарской области

В целях обеспечения доступности услуг психологической помощи в государственных (муниципальных) образовательных учреждениях на территории Самарской области сложилась и действует многоуровневая организационная система психолого-педагогического обеспечения образования, обеспечивающая оказание эффективной и разнообразной психологической помощи всем субъектам образовательного процесса в образовательных учреждениях, находящихся в ведении министерства образования и науки Самарской области. В состав системы входят:

— педагоги-психологи образовательных учреждений различных типов и видов, находящихся в ведении министерства образования и науки Самарской области, а также автономных учреждений образования, подведомственных министерству образования и науки Самарской области;

— образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, находящихся в ведении министерства образования и науки Самарской области (далее – ППМС-центры);

— государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов – центр повышения квалификации «Региональный социопсихологический центр» (далее – Региональный социопсихологический центр).

Региональный социопсихологический центр обеспечивает психологическими услугами общеобразовательные учреждения Тольятти, Самары (частично, 33%) и ряд образовательных учреждений малых городов и районов области.

На территории большинства территориальных управлений министерства образования и науки Самарской области (далее – ТУ) действуют ППМС-центры (14 центров). В г. о. Самара психологическая помощь, наряду с педагогами-психологами ДООУ и школ (ставки финансируются из муниципального бюджета – около 70%), оказывается учреждениями дополнительного образования детей. В тех территориях, где такие центры отсутствуют, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса оказывают учреждения другого вида.

В настоящее время (данные мониторинга за 2015 г.), в системе психолого-педагогического обеспечения образования в Самарской области работает 1940

специалистов: педагоги-психологи (968 чел.), социальные педагоги (159 чел.), учителя-логопеды (680 чел.), учителя-дефектологи (133 чел.).

Общая численность педагогов-психологов в образовательных учреждениях области составила 968 штатных единиц. Анализ динамики за весь период проведения мониторингов с 2007 по 2015 г. г. показывает, что количество штатных единиц педагогов-психологов за период проведения мониторинга изменилось незначительно (см. таблицу. 1).

Таблица 1
Динамика численности педагогов-психологов

	2015 г.	2014 г.	2012 г.	2010 г.	2007 г.
Штатная численность педагогов-психологов в образовательных учреждениях области	968	973	983	937	945

В таблице 2 представлены данные об изучении охвата общеобразовательных учреждений Самарской области психологическими услугами.

Таблица 2
Результаты мониторинга психологической службы области в 2015 году

ТУ	Районы, города	Численность педагогов-психологов (шт. ед.)	Численность обучающихся на 1 ст. педагога-психолога	Охват общеобразовательных учреждений психологическими услугами
Северное ТУ	Сергиевский, Челновершинский, Шенталинский	30,5	289	100%
Юго-Восточное ТУ	Борский, Нефтегорский, Алексеевский	32	326	92%
Тольятти	г. Тольятти	279	324	93%
Отраденское ТУ	г. Отрадный, Богатовский, Кинель-Черкасский	38,5	461	65%
Самара	г. Самара	345	461	65%
Южное ТУ	Большеглушицкий, Большечерниговский	12,5	453	66%
Северо-Западное ТУ	Красноярский, Кошкинский, Елховский	24	369	81%
Северо-Восточное ТУ	Иса克林ский, Камышлинский, Клявлинский, Похвистневский	35,5	756	40%
Юго-Западное	г. Чапаевск,	53,5	614	49%

ТУ	Красноармейский, Приволжский, Безенчукский, Пестравский, Хворостянский,			
Поволжское ТУ	г. Новокуйбышевск	40,5	1069	28%
Центральное ТУ	г. Жигулевск, Ставропольский	7	1340	22%
Западное ТУ	г. Сызрань, Сызранский, Шигонский, г. Октябрьск	44	800	38%
Кинельское ТУ	г. Кинель, Кинельский	26	1296	23%
ВСЕГО		968	466	64,3%

На рисунке 1 представлена численность педагогов-психологов службы и их распределение по образовательным учреждениям



Рис.1 Численность педагогов-психологов в образовательных учреждениях.

На протяжении всех лет мониторинга отмечается достаточно стабильная ситуация с обеспеченностью общеобразовательных учреждений психологами в большинстве округов. В таблице 3 показана динамика средней нагрузки на одну ставку педагога-психолога в общеобразовательных учреждениях.

Таблица 3
Динамика средней нагрузки на одну ставку педагога-психолога

ТУ	Кол-во обучающихся				
	2015 г.	2014 г.	2012 г.	2010 г.	2007 г.
Северное ТУ	289	274,3	294,7	234,0	709

Юго-Восточное ТУ	326	299,2	297,0	328,3	407
Тольятти	324	350,3	332,8	357,2	577
Отраденское ТУ	461	432,0	363,5	459,2	662
Самара	461	470,4	367,7	361,2	550
Южное ТУ	453	390,5	436,7	510,5	445
Северо-Западное ТУ	369	358,0	454,2	479,4	2350
Северо-Восточное ТУ	756	603,5	478,3	415,9	565
Юго-Западное ТУ	614	537,8	584,3	806,9	730
Поволжское ТУ	1069	1263,0	1112,6	1038,5	1176
Центральное ТУ	1340	1210,2	1189,6	2379,3	1320
Западное ТУ	800	874,8	1250,4	1176,9	2318
Кинельское ТУ	1296	1230,2	1297,5	1297,5	539

В то же время, анализ штатной численности педагогов-психологов, занятых в системе психолого-педагогического сопровождения, показал выраженную неравномерность их распределения по территориальным управлениям. Численность учащихся, которая приходится на одного педагога-психолога, сильно различается по территориям, что наглядно демонстрируют рисунки 2 и 3.

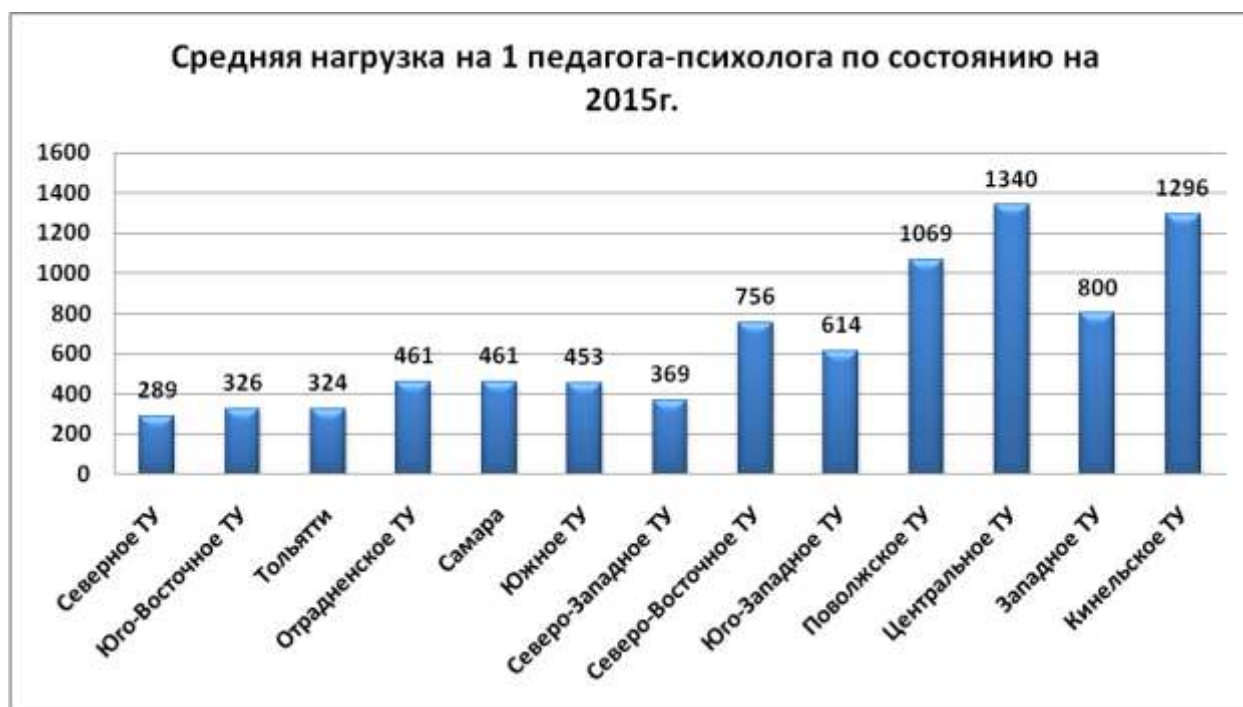


Рис. 2. Средняя нагрузка на одного педагога-психолога



Рис. 3. Динамика средней нагрузки на одного педагога-психолога

Положительная динамика отмечается в Северо-Западном и Западном ТУ. Вместе с тем, в Западном ТУ обеспеченность психолого-педагогической помощью участников образовательного процесса остается на низком уровне. Негативная тенденция прослеживается в Северо-Восточном ТУ. Резкое падение численности педагогов-психологов произошло в Кинельском округе между 2007 и 2010 годами и продолжает оставаться на низком уровне. Стабильно неудовлетворительная ситуация сохраняется с 2007 года в двух округах – Поволжском и Центральном. Все 4 названных ТУ с недостаточной обеспеченностью педагогами-психологами (Северо-Восточный, Поволжский, Центральный и Кинельский) объединяет то, что на их территории нет центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, а также очень мало педагогов-психологов в общеобразовательных учреждениях.

Полученные данные коррелируют с результатами изучения охвата общеобразовательных учреждений психологическими услугами (см. таблицу 2). Самые низкие проценты охвата школ выявлены именно в вышеперечисленных образовательных округах.

Наиболее проблемными ТУ по предоставлению психолого-педагогической помощи являются: Поволжское, Центральное, Западное и Кинельское.

В целом, как видно из таблицы 2, на одну ставку педагога-психолога в системе образования Самарской области приходится 466 учащихся, а охват образовательных учреждений психолого-педагогическим сопровождением составляет около 70%. Это одни из самых высоких показателей по Российской Федерации.

Необходимо отметить, что успешное функционирование и дальнейшее развитие психологической службы стало возможным в условиях постоянных экономических реформ той централизованной модели деятельности

психологической службы, которая реализована в Самарской области. Данная модель, в качестве одной из основных моделей организации психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, рекомендована к распространению на территории Российской Федерации

Результаты мониторинга качества психологических услуг, предоставляемых центрами психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи

С 2013 года Региональным социопсихологическим центром проводится мониторинг качества психологических услуг, предоставляемых центрами психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центры).

В 2013-2014 годах в ходе мониторинга с этой целью была проведена экспертиза деятельности 9-ти ППМС-центров. Экспертиза имела комплексный характер и включала в себя три компонента: 1) административную оценку – оценку на соответствие принятым в отрасли административным регламентам и стандартам оказания услуг, путем анализа соответствующих документов; 2) профессиональную оценку – экспертизу и супервизию деятельности педагогов-психологов для оценки их профессионализма; 3) потребительскую оценку – изучение удовлетворенности качеством оказанных услуг получателей услуг, через обратную связь путем анкетного опроса.

Результаты мониторинга показали, что только в двух центрах по изучаемым показателям были получены высокие оценки, еще в двух – средние, а в остальных пяти были распространены низкие оценки (см. таблицу 4).

*Таблица 4
Результаты экспертизы ППМС-центров*

Показатели	БОУ ППЦ г. о. Тольятти 2014	ГБОУ Сергиевский ППМС-центр 2014	ГБОУ Челно-Вершинский ППМС-Центр 2014	ГБОУ Шенталинский ППМС-Центр 2014	ГБОУ Красноярский ЦППМС 2014	ГБОУ Безенчукский ППМС-центр	ГБОУ Пестравский ППМС-центр 2013	ГБОУ Хворостянский психологический центр 2013	ГБОУ Кинель-Черкасский ППМС-Центр
Административная оценка									
Информационное обеспечение процесса оказания услуг	2,00	2,00	1,50	1,00	2,00	1,33	1,33	1,67	1,00
Документационное обеспечение процесса оказания услуг	1,75	2,00	0,85	0,38	1,42	1,45	1,33	0,70	1,15
Материально-техническое обеспечение процесса оказания услуг	2,00	2,00	1,25	1,50	1,75	0,50	0,00	0,00	1,50
Методическое	1,70	1,72	1,18	1,27	1,60	0,90	1,36	0,72	1,30

обеспечение процесса оказания услуг									
Кадровое обеспечение процесса оказания услуг	2,00	1,60	1,40	1,00	1,80	1,60	1,40	0,60	2,00
Система внутреннего контроля качества услуг	2,00	2,00	1,00	1,00	1,33	0,67	0,67	0,67	1,33
Оценка качества административной деятельности	1,91	1,89	1,20	1,03	1,65	1,08	1,02	0,73	1,38
Профессиональная оценка									
Качество психологической диагностики	1,40	1,60	1,20	1,20	1,60	0,38	0,80	0,40	1,33
Качество психологического консультирования	1,60	1,60	1,20	1,00	1,40		0,75	0,50	
Качество коррекционно-развивающей работы	2,00	2,00	1,75	1,50	2,00		1,00	0,75	
Качество психологического просвещения	1,50	1,75	1,00	1,00	1,50		1,00	0,50	
Качество психологической профилактики	1,75	1,50	1,00	0,75	1,50		0,50	0,00	
Качество профессиональной деятельности (по итогам супервизии)	1,70	1,90	1,80	1,60	1,75	1,03	1,60	1,50	1,33
Оценка качества профессиональной деятельности	1,65	1,65	1,30	1,10	1,60	0,71	0,94	0,60	1,33
Потребительская оценка									
Оценка условий в местах оказания услуг	2,00	1,50	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,50	1,00
Оценка взаимодействия со специалистом в процессе оказания услуг	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Оценка полученного результата	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,33
Удовлетворенность потребителей качеством услуг	2,00	1,86	2,00	2,00	2,00	1,71	1,71	1,86	1,43
Нормы оценки показателей качества									
Низкое качество	Среднее качество				Высокое качество				
0-1.24	1.25-1.74				1.75-2.0				

Анализируя в целом результаты административной, профессиональной и потребительской оценок можно увидеть, что наиболее высокие оценки были выставлены по результатам опроса потребителей услуг (педагоги, обучающиеся, родители). Участники опроса оказались в целом удовлетворены условиями, в которых оказываются услуги, процессом общения и взаимодействия со специалистом и, главное, полученным результатом. Также большинство опрошенных отмечали свое намерение вновь, в случае необходимости, обратиться к этому специалисту за помощью.

Самые низкие оценки были выставлены экспертами по итогам супервизии мероприятий и анализа документации специалистов. При этом практические навыки профессиональной деятельности, проявленные в ходе супервизии, в среднем оцениваются выше, чем навыки ведения учетной и отчетной документации

Основные проблемы, выявленные в ходе мониторинга деятельности Службы:

1. Наблюдается тенденция перехода специалистов из школ на должности педагогов-психологов в ДООУ. В настоящий момент средняя заработная плата педагога-психолога в ДООУ соответствует средней заработной плате воспитателя.

2. Достаточно большое количество педагогов-психологов вернулось на должность учителя. Это также связано с тем, что средняя заработная плата учителя приблизительно в 2 раза выше средней заработной платы педагога-психолога.

3. Только в 4-х территориях (Северное ТУ, Юго-Восточное ТУ, Северо-Западное ТУ и Тольяттинское ТУ) участники образовательного процесса обеспечены в полной мере психолого-педагогической, медицинской и социальной помощью. В меньшей степени обеспечены психолого-педагогической, медицинской и социальной помощью участники образовательного процесса в Западном ТУ, Поволжском ТУ, Кинельском ТУ, Центральном ТУ и Северо-Восточном ТУ.

Решение проблем нам видится в реструктуризации системы оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи:

1. Объединение Центров в территориальных управлениях, в тех территориях, где они есть. По мере необходимости увеличение им Госзадания.

2. Создание в Региональном социопсихологическом центре структурных подразделений – отделов психолого-педагогического сопровождения в Поволжском ТУ, Кинельском ТУ, Центральном ТУ, Северо-Восточном ТУ и Юго-Западном ТУ.

3. Рассмотреть возможность повышения базовых ставок оплаты труда (базовых окладов) педагогов-психологов, социальных педагогов, логопедов и учителей дефектологов.

Список литературы

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) : федер. закон [с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 25.10.2015 г.).

Сведения об авторе

Клюева Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, директор ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Карамаева Л. А.

Психолого-педагогические аспекты развития межличностных отношений одаренных младших школьников

Значение одаренности для современного общества определяется не только характером социально-экономических изменений, но и процессами гуманизации социума, перестройки его ценностных ориентиров. Идея развития межличностных отношений одаренных детей через приобщение их к социальным ценностям в системе образования и воспитания является не просто отображением попыток противостояния деструктивным процессам в обществе, но и определяет поиск таких методов психолого-педагогической работы, применение которых позволит оптимизировать процесс сохранения и развития одаренности подрастающих поколений.

Появилось понимание того, что суть противоречия, которое в своем сознании разрешает одаренный ребенок, вступающий в социум, заключается в совмещении потребности в самовыражении, как основы становления устойчивых и повторяющихся связей, с миром и другими людьми, с теми социально-психологическими стереотипами, которые сложились в современном обществе в отношении одаренного человека.

Анализ педагогической практики показывает, что недостаточный уровень подготовки педагогов и психологов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и в мышлении, приводит к неадекватной оценке их личностных качеств и всей их деятельности.

Особое значение разработка данных психолого-педагогических аспектов приобретает при организации работы с одаренными младшими школьниками в период их обучения в начальной школе. Это важнейший этап вхождения ребенка в систему общественных отношений.

Для дальнейшего углубления научных представлений об одаренности в младшем школьном возрасте и особенностях взаимодействия одаренных детей со сверстниками и взрослыми среди многих проблем, возникающих при изучении феномена одаренности, на наш взгляд, необходимо исследовать такие, которые связаны с психолого-педагогическим сопровождением развития межличностных отношений одаренных младших школьников.

Анализ тематически связанных исследований показывает, что проблема развития межличностных отношений, как правило, изучается в контексте психологической науки в аспекте поиска психологических резервов формирования у одаренных детей адаптационных механизмов.

Источником этих проблем является противоречие между необходимостью развития межличностных отношений одаренных младших школьников и недостаточной исследованностью психолого-педагогических аспектов организации этого процесса в образовательной среде современной школы. Стремление найти пути разрешения данного противоречия и определило данную проблему. В теоретическом плане это проблема выделения психолого-педагогических аспектов

развития межличностных отношений одаренного младшего школьника. В практическом плане – это проблема апробации развивающей программы.

В работе педагога-психолога с одаренными детьми можно выделить несколько структурных этапов:

1. Диагностика учащихся – методика оценки общей одаренности и развития межличностных отношений одаренного младшего школьника.

2. Работа со способными и одаренными учащимися на уроках и во внеурочной деятельности:

- разработка широкого спектра заданий, позволяющего при работе выбирать их, исходя из конкретной учебной ситуации и учитывая особенности ребенка, уровень его знаний;

- использование системы заданий повышенной сложности;

- задания на развитие логического мышления: нахождение общего, частного, промежуточного понятий; расположение понятий от более частных к более общим; нахождение обобщающего (родового) понятия для видовых; установление причинно-следственных отношений;

- задания на развитие творческого мышления – выполнение учащимися творческих работ:

- задания на составление проектов – создание учащимися проектов в результате самостоятельной деятельности;

- задания на прогнозирование ситуаций;

- задания на развитие межличностных отношений одаренного младшего школьника.

Одной из трудностей работы с одаренными детьми как для педагога-психолога, так и для учителя является то, что традиционная педагогика в России не ориентирована на работу с одарёнными детьми. Условия массовой общеобразовательной школы, наличие в классе детей с разным социальным и интеллектуальным уровнем значительно затрудняют работу со способными детьми. Это требует от педагога-психолога и учителя проявления профессиональной компетентности по выявлению таких детей, организации работы с ними, развитию скрытого потенциала одарённых учащихся с учетом всех межличностных особенностей.

Программа О. В. Хухлаевой по развитию эмоциональной сферы является одной из лучших, на наш взгляд, программ направленной на включение одаренного ребенка в систему межличностных взаимоотношений в начальной школе. Выбор данной программы и содержание ее модификации основываются на результатах теоретического анализа литературы, который позволяет рассматривать эмоциональный эгоцентризм одаренных младших школьников как основной фактор, определяющий проблемность их межличностных отношений со сверстниками и взрослыми.

Кроме этого, развивающая программа направлена на увеличение удовлетворенности окружающими, повышение социального статуса одаренного ребенка в коллективе одноклассников и снижение уровня агрессивности. Важный принцип модифицированной программы – это принятие любых

эмоциональных проявлений самого себя и другого человека. Отношение к эмоциональному самовыражению, как к ценности.

Программа осуществляется в четыре этапа. На первом этапе происходит знакомство с основными эмоциями и обучение их дифференцировке, формирование адекватных реакций на эмоциональные проявления сверстников. Второй этап направлен на понимание одаренным ребенком субъективной отнесенности любых эмоциональных проявлений других людей, развитие толерантности и обучение стратегиям доверительного общения.

Целью третьего этапа является обучение детей навыкам саморегуляции и развития эмпатии. Одаренный ребенок учится применять данные навыки при разрешении конфликтных ситуаций. Четвертый этап предусматривает усвоение стратегий сотрудничества и развития способности к сочувствию и сопереживанию в конфликтных ситуациях.

Данная программа составлена таким образом, что может быть использована педагогами-психологами школ в работе с одаренными детьми на включение их в систему межличностных взаимоотношений в начальной школе как в полном объеме, так и частично.

Педагогический аспект предполагаемой программы предусматривает методическую помощь педагогам по осуществлению дифференцированного подхода к обучению и воспитанию одаренных детей, консультирование по формированию адекватного реагирования педагогов на проявления эмоционального эгоцентризма одаренных детей на уроке и определение педагогической позиции в ситуациях конфликта одаренных младших школьников со сверстниками.

Таким образом, благодаря реализации развивающей программы отношения со сверстниками и взрослыми перестают быть для одаренного ребенка стрессогенным фактором, а развитие его межличностных отношений создает условия для сотрудничества и успешной адаптации к учебно-воспитательному процессу начальной школы.

В заключение реализации развивающей программы, может быть представлен обобщающий материал, определена дальнейшая перспектива работы, которая вносит вклад в разработку проблемы адаптации одаренного ребенка в начальной школе.

Однако, полученные результаты и выводы, не могут претендовать на полное освещение всех взаимосвязей таких сложных и многогранных явлений, как межличностные отношения и одаренность, они требуют более глубокого изучения. В частности, это проблема динамики творческого мышления и сохранения творческого потенциала личности в ситуации развития межличностных отношений одаренного ребенка.

Список литературы

1. Карамаева, Л. А. Система работы с одаренными детьми в процессе их обучения в начальной школе : метод. рекомендации / Л. А. Карамаева. – Самара : Изд-во СГПУ, 2004.

2. Карамаева, Л. А. Развитие межличностных отношений одаренных младших школьников : метод. рекомендации / Л. А. Карамаева. – Самара : Изд-во СГПУ, 2004.

3. Карамаева, Л. А. Психолого-педагогические аспекты развития межличностных отношений одаренных младших школьников / Л. А. Карамаева ; под ред. В. М. Миниярова // Экспериментальная педагогическая психология и педагогика: сборник научных статей. – Прага, 2014. – С. 75-80.

Сведения об авторе

Карамаева Любовь Александровна, кандидат психологических наук, заместитель директора по науке ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Абрамова Т. А.

Личностная готовность педагога к работе с одаренными детьми как компонент его профессиональной компетентности

Актуальной задачей в современный период реформирования образовательной системы является повышение уровня профессиональной компетентности педагогов. Только в рамках системной работы по подготовке педагогических кадров можно говорить о перспективах развития, о внедрении в педагогическую практику ФГОС нового поколения, о реализации программы модернизации российского образования.

Согласно национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», ведущим направлением программы развития российской школы является индивидуальное сопровождение одаренных детей в период становления личности. Для достижения результатов в решении данной задачи образования необходима соответствующая профессиональная компетентность педагога.

По решению Всемирной организации здравоохранения одарённым детям необходимы индивидуальные программы, профессиональные учителя, школы, где создаются условия для личностного самовыражения и самореализации.

В своих исследованиях Ю. З. Гильбух, А. М. Матюшкин, Л. В. Попова, В. С. Юркевич, Е. Л. Яковлева выдвинули положение о том, что учителю, работающему с одарёнными школьниками, необходимо обладать особым психическим складом. Особенно акцентируется внимание на готовности современного педагога к профессиональному самоопределению и осуществлению педагогической деятельности в рамках гуманитарной парадигмы.

Профессионально-личностная позиция и профессионально значимые личностные качества являются специфическими компонентами профессиональной компетентности, требования к которым представлены в «Рабочей концепции одарённости» [1].

Профессиональную компетентность учителя, работающего с одаренными детьми, можно определить, как способность применять различные виды деятельности, направленные на раннее выявление и развитие одаренности учащихся, в целостном педагогическом процессе, составление индивидуального образовательного маршрута. Огромное значение при этом имеет личностная готовность педагога к постоянно изменяющимся условиям в профессиональной деятельности, инновационным изменениям, проявлению «желания жить в ученике».

Психологические аспекты содержания понятия готовности к деятельности рассматривали такие исследователи, как: Ю. П. Поваренков, А. А. Деркач, О. В. Борденюк, Н. В. Нижегородцева, Н. В. Кузьмина, В. Д. Шадриков, В. А. Сластенин и др.

Л. А. Кандыбович и М. И. Дьяченко в своих исследованиях справедливо определяют готовность как настрой личности на активные действия, как

адаптация к ситуации для результативных действий, обусловленная установками и психическими особенностями личности.

В трудах В. А. Сластенина и Н. А. Сорокина готовность к профессиональной деятельности понимается как эмоционально-волевая устойчивость, педагогический такт, профессионально-педагогическое мышление, подводящее к рефлексии своей деятельности, умение прогнозировать результаты работы; способность к сравнению себя с другими, динамические качества личности.

Н. Б. Шумакова представила основные показатели готовности учителя к работе с одаренными детьми, которые мы используем в нашей опытно-экспериментальной работе:

1 Мотивационный: принятие и признание детей данной категории, готовность взаимодействовать с одаренными детьми, желание повышать уровень профессиональной деятельности.

2 Личностный: позитивная «Я-концепция», высокий уровень эмпатии, толерантность, адекватная самооценка.

3 Методический: анализ опыта работы, применение интерактивных технологий, использование методов педагогического наблюдения, владение знаниями в области психологии одаренных детей, профессиональная компетентность по предмету, стремление к самообразованию и повышению квалификации.

4 Научно-исследовательский: критическое мышление, исследовательские умения и навыки, активное участие в педсоветах, конференциях, участие в профессиональных соревнованиях, наличие авторских публикаций.

5 Коммуникативный: организаторские способности, коммуникативная компетентность [5].

В МБУ гимназии № 38 г.о. Тольятти, где проходит наша экспериментальная работа, в августе 2015 г. был организован мониторинг с целью выявления уровня готовности педагогов к работе с одаренными детьми. В исследовании принимали участие 65 педагогов. В диагностическом исследовании были применены следующие методики: «Диагностика мотивации профессиональной деятельности» Замфир К. (в модификации Реан А.), методика «Определение склонности учителя к работе с одаренными детьми», разработанная А. И. Доровским [2].

На основе анализа результатов, полученных с помощью методики К. Замфир, был сделан вывод о том, что педагоги гимназии имеют внутреннюю и внешнюю положительную мотивацию к педагогической деятельности. Среди основных факторов, влияющих на мотивы выбора профессии, выявлены социальные и личностные: потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других (38%), удовлетворение от самого процесса и результата работы (32%), денежный заработок (15%), возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности (15%).

Методика А. И. Доровского позволила оценить склонность педагогов к работе с одаренными детьми как положительное, внутренне мотивированное отношение к профессиональной деятельности по трём уровням: высокий, средний и низкий.

Анализ результатов диагностики в целом показал, что 23% от общего числа учителей имеют высокий уровень склонности к профессиональной деятельности в работе с одарёнными детьми, у них есть потенциальные возможности и способности стимулировать творческую активность, организовывать различные виды творческой деятельности обучающихся.

У 77% от общего числа педагогов имеется склонность к работе с одарёнными детьми, однако им необходима методическая и психологическая поддержка, реализация дополнительных желаний, ресурсов и активное саморегулирование в интеллектуальном процессе. Педагоги стремятся исследовать индивидуальные особенности одарённых детей, ощущают удовлетворение от оригинальности их высказываний, но при этом не уверены в эффективности инновационных подходов к обучению одарённых детей, а потому не склонны к проявлению личной активности.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что необходимо оказывать психолого-педагогическую, методическую поддержку для формирования личностной готовности к работе с одарёнными детьми у педагогов. При организации деятельности по данному направлению справедливо суждение В. А. Сластенина о том, что инновационные процессы в современном российском образовании требуют от педагога преобразования собственной профессиональной деятельности как на уровне её средств и механизмов, так и на уровне готовности к профессиональной деятельности и мотивационно-ценностных ориентаций.

Список литературы:

1. Богоявленская, Д. Б. Рабочая концепция одаренности [Электронный ресурс] / Д. Б. Богоявленская. – Режим доступа: <http://school.msk.ort.ru>.
2. Доровской, А. И. Сто советов по развитию одарённости детей. Родителям, воспитателям, учителям [Текст] / А. И. Доровской. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 309с.
3. Кулемзина, А. В. Одаренный ребенок как ценность современной педагогики [Текст] : монография. / А. В. Кулемзина, В. А. Дмитриенко. – М. : Товарищество научных изданий КМК, 2004. – 265с.
4. Лукьянова, М. И. Готовность учителя к реализации личностно-ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды [Текст] : монография / М. И. Лукьянова. – Ульяновск: УИПКПРО, 2004. – 440 с.
5. Шумакова, Н. Б. Одаренный ребенок: особенности обучения [Текст] : пособие для учителя / Н. Б. Шумакова, Н. И. Авдеева, Л. Е. Журавлева – М.: Просвещение, 2006. – 239с.

Сведения об авторе

Абрамова Татьяна Анатольевна,

педагог психолог ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Сопровождение детей со сложной структурой дефекта в условиях ГБОУ Центр диагностики и консультирования

Для педагогической практики вопросы оказания специальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья являются актуальными. Среди детей данной категории особое место занимают дети с множественными аномалиями развития. Часто родители, столкнувшись со страшным диагнозом, не знают что делать, чувствуют отчаяние, безысходность, закрываются от общения. Многие из них не видят смысла в коррекционной работе.

Как же помочь родителям преодолеть стереотипы, существующие в обществе, если их ребенок не вписывается в социальные рамки, принять потребности и возможности ребенка, а не относиться к нему как к носителю известного диагноза? Именно для этой цели в Центре работает группа «Особый ребенок». Мы уверены, что при проведении специальных коррекционных мероприятий, учитывающих психофизические особенности развития детей, возможно формирование у них элементарных трудовых и учебных навыков, позволяющих в дальнейшем обучаться в специальных коррекционно-образовательных учреждениях, выполнять в быту несложные трудовые операции, частично ориентироваться в окружающем мире, то есть стать до определённой степени включенными в жизнь общества.

На протяжении двух лет нами велась коррекционно-развивающая работа с детьми со сложной структурой дефекта, которые в силу тяжести интеллектуальных, эмоционально-волевых, поведенческих нарушений не были охвачены системой дошкольного образования. Порой занятия с дефектологом – это единственный шанс для таких детей на получение образовательных услуг, на включение в организованную учебную среду.

У всех детей, входящих в состав группы, слабо выражена реакция на внешние раздражители, резко ограничено сенсорное восприятие, наблюдается выраженная степень недоразвития моторных функций, нарушения координации. Навыки социального поведения не сформированы. Потребность в общении, в эмоциональном контакте с взрослыми практически не возникает, грубо нарушена функция понимания речи, отмечается неустойчивая ориентировочная реакция на собственное имя. Собственная речь представлена произвольными вокализациями, практически отсутствуют неречевые средства общения.

Таким образом, формирование эмоционального контакта, развитие совместной деятельности с педагогом, обеспечение достижения каждым ребёнком того уровня развития, который соответствует его потенциальным возможностям, становится главной целью, которую мы преследовали при составлении программы коррекционной работы. Учитывая тот факт, что возможности компенсации дефектов развития каждого ребенка с тяжелой умственной отсталостью строго индивидуальны, программа поделена лишь

условно на два этапа обучения и не привязана к конкретным срокам для ее исполнения.

Материал предполагает планирование работы по спирали с обязательным закреплением на следующем этапе задач предыдущего с учётом междисциплинарных связей, имеет одинаковую структуру на каждом этапе и включает следующие разделы:

- формирование навыков социального поведения; формирование простейших игровых действий;
- формирование конструктивной деятельности;
- формирование сенсорных представлений;
- ознакомление с окружающей действительностью;
- развитие речи;
- формирование предметно-практической деятельности;
- развитие функциональных возможностей кистей, пальцев рук;
- предупреждение и ослабление проявлений незативизма, отклонений в поведении.

Занятия планировались с учетом многократного повторения того или иного материала, постепенного включения в контекст уже освоенных умений. Количество игр, заданий, упражнений внутри каждого занятия варьировалось в зависимости от психофизического состояния ребенка.

Поскольку внимание умственно отсталых детей неустойчиво, кратковременно и произвольно, они не могут длительно заниматься одной и той же деятельностью, поэтому на каждом занятии нами предусматривалась более частая, чем при работе с нормально развивающимися детьми, смена видов деятельности. Для достижения оптимального положительного результата отдельные занятия проводились несколько раз.

Итогом коррекционно-развивающей работы на первом этапе стали следующие показатели: дети охотно вступают в контакт с учителем-дефектологом, понимают обращение к ним по имени, активно реагируют на предлагаемые педагогом игрушки и действия с ними, включаются в совместную с педагогом предметно-игровую деятельность, адекватно ведут себя на занятии.

Дети научились в значительной степени реагировать на обращенную к ним речь, регулировать свое поведение, выполнять с помощью взрослого ряд целенаправленных действий с предметами. У них возросла познавательная активность и мотивация к выполняемым на занятиях действиям. Появилась способность устанавливать тождество между знакомыми предметами (такой – не такой).

Наряду с силовыми методами решения наглядно-практических задач (например, безуспешно пытаются протолкнуть кубик в круглую прорезь), у детей начали появляться поисковые способы ориентировки на уровне практических проб. Понимание речи ситуативно-бытового характера значительно улучшилось, расширился пассивный словарь.

Собственная речь у большинства детей пока отсутствует, но наметились явные положительные сдвиги в развитии ее произносительной стороны.

Адекватно игровой ситуации они произносили по подражанию гласные звуки и их сочетания, например: «ааа» – качаем куклу, «ууу» – гудит машина, «уа-уа» – плачет кукла и т.д. Дети начали повторять за педагогом звуко сочетания, междометия, короткие слова: ам, на, дай, бух, оп, так, вот, ляля.

Моторика в спонтанной деятельности значительно улучшилась. Произвольные движения в предметно-практической деятельности пока развиты недостаточно, но в их состоянии также отмечается положительная динамика. Навыки социального поведения – в стадии формирования. У некоторых детей недостаточно скорригированы психомоторные отклонения (расторможенность, проявления негативизма, агрессивности). Однако у всей группы можно констатировать определенный уровень сформированности целенаправленных действий с предметами, положительные изменения в развитии внимания, памяти, сенсорного восприятия, готовность к выполнению простейших действий, что явилось основанием для перехода детей на второй этап.

Особенность организации занятий с ребенком на этом этапе заключается в его побуждении к эмоциональным контактам с разными людьми. Налаживание положительных контактов происходит у ребенка сначала во время игры с педагогом, затем – с участием близкого взрослого, с другими детьми, а также во время общения с окружающими людьми.

Важными достижениями ребенка на втором этапе обучения являются следующие:

- адекватное общение и взаимодействие с педагогом, с окружающими взрослыми;
- умение откликаться на свое имя, называемое по-разному;
- проявление радостных эмоций при встрече с другим ребенком, использование адекватных способов обращения к нему;
- использование различных способов усвоения общественного опыта (совместные действия, указательный жест, знаки вежливого обращения: «пока», «привет», просьбы: «дай», «на», обозначения: «это», подражание);
- в предметно-практической деятельности – умение подражать действиям взрослого, подчиняться правилам и простым речевым инструкциям педагога, умение играть с детьми, подражать их действиям, адекватно вести себя в обычной ситуации;
- демонстрация элементарных навыков самообслуживания.

У детей появился выраженный интерес как к заданиям взрослого, так и к самой деятельности с игрушками, предметами, которыми они самостоятельно манипулируют, адекватно их назначению. Значительный положительный сдвиг отмечается в развитии игровой деятельности. Стало доступным выполнение цепочки простейших игровых действий с направляющей помощью педагога, а часть детей осуществляют два-три игровых действия по памяти. Появилась возможность объединить нескольких детей общим игровым сюжетом с определенными правилами.

Сенсомоторное развитие большинства детей на втором этапе также значительно улучшилось. Все дети соотносят парные предметы, предмет и его

изображение, парные картинки, устанавливают тождество предметов по форме, величине, цвету, выполняют группировку предметов по одному основному свойству, справляются с простыми коробками форм, досками Сегена, действуя методом практических проб. Часть детей, идентифицируя предметы по форме, величине, цвету, начинают опираться на зрительное соотнесение.

Понимание речи также значительно улучшилось, отмечается наличие мотивации к общению с взрослыми и детьми. Пассивный словарь продолжает развиваться. Он шире и богаче активного. Дети знают названия многих предметов быта, окружающей действительности. У некоторых детей в пассивном словаре появились простейшие обобщающие понятия. Собственная речь развивается на разном уровне: от звукоподражаний до элементарной двусоставной фразы.

Важным достижением работы на этом этапе является положительный результат в коррекции нежелательных стереотипов поведения, в формировании навыков учебного поведения, адекватного реагирования на предъявление требований, похвалу, замечания.

Таким образом, можно отметить явный положительный сдвиг в формировании психических функций и адекватных поведенческих реакций у детей, входящих в состав группы. Тем не менее, они требуют дальнейшего развития и совершенствования на следующей ступени обучения в образовательных организациях, посещение которых стало возможным после данного курса адаптационных занятий. Для детей с тяжелыми нарушениями интеллекта такая возможность, является очень значимой в плане их социальной адаптации и интеграции в общество.

Сведения об авторах

Ануфриева Людмила Владимировна,

учитель-дефектолог ГБОУ «Центр диагностики и консультирования»
г. о. Сызрань Самарской области

Барабанова Наталья Владимировна,

учитель-дефектолог ГБОУ «Центр диагностики и консультирования» г. о.
Сызрань Самарской области

Социальный проект «Читающая семья» как форма психопрофилактической работы с младшими школьниками

Проблема чтения в настоящее время находится в зоне пристального внимания. «Грамотность», в широком смысле этого слова, обеспечивающая человеку возможность полноценного участия в жизни общества, включена Всемирной организацией здравоохранения в 12 показателей, характеризующих здоровье нации, а ООН взяла этот показатель в качестве индекса к продолжительности жизни населения.

Чтение является важным видом речевой и мыслительной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что умение читать предполагает не только овладение технической стороной чтения, но и осмысленное восприятие читаемого. Чтение всегда было и остаётся важнейшим инструментом образования, социализации и развития личности. Читающий человек умеет охватывать целое, адекватно оценивать ситуацию, быстро принимать правильное решение, а также имеет большой объем памяти, хорошо владеет речью, умеет формулировать мысль, грамотно писать. Чтение развивает качества, необходимые для формирования высоконравственного человека.

Важную роль в этом процессе играет семейное чтение. Совместное прочтение книги, общение по поводу прочитанного сближает членов семьи, объединяет их духовно. К сожалению, в современном обществе утрачена традиция семейного чтения, хотя книга является не только и не столько источником информации, сколько предметом жизненной необходимости для детей во всех аспектах, так как именно книги предоставляет возможность каждому человеку получить эмоциональную и интеллектуальную поддержку.

Неслучайно в последнее десятилетие одним из актуальных направлений психопрофилактической работы стала библиотерапия. Волшебная сила художественной литературы заключается в том, что она предоставляет человеку возможность представить себя в самых разных образах и вместе с литературными героями переживать их жизненные коллизии, радоваться, огорчаться.

По сути, чтение – это ролевая игра, где каждому предоставляется возможность пожить какое-то время жизнью и мироощущением другого человека. Именно здесь и необходимо ребенку участие близкого взрослого человека в совместном поиске правильного вывода, решения. Более того, во время семейного обсуждения, обмена мнениями о прочитанном взрослый имеет возможность ненавязчиво передать те нравственные установки, которые он считает важными для воспитания и становления своего ребёнка как личности.

Совместное чтение предоставляет возможность создания неосознанных мостов духовной близости и взаимопонимания между родителем и ребёнком, что особенно важно в так называемом «переходном» возрасте. Справедливо высказывание Сесиль Лупан: «Привить ребенку вкус к чтению – лучший подарок,

который мы можем ему сделать». Заставить читать нельзя. Можно только любить чтение вместе с ребёнком.

Традицию семейного чтения создать крайне сложно. Особенно, если ранее этой традиции в семье не было. Но такая возможность существует, и крайне важно, чтобы первое знакомство с книгой шло от родителей.

Именно поэтому возникла идея разработки проекта «Читающая семья». Проект «Читающая семья» имеет свою историю:

1. 2011-2012 учебный год, МБОУ СОШ № 29 г. о. Самара – коллективное дело в начальной школе;

2. 2012-2013 учебный год, МБОУ СОШ № 29 г. о. Самара – школьный праздник «Читающая семья»;

3. 2013-2014 учебный год, МБОУ СОШ № 144 г. о. Самара – районный праздник «Читающая семья»;

4. 2014-2015 учебный год, МБОУ ЦРО г. о. Самара – городской праздник «Читающая семья»;

5. 2015- 2016 учебный год, МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» г. о. Самара – городской праздник «Читающая семья» для детей с ОВЗ.

Цель проекта: стимулировать интерес родителей к семейному чтению и грамотности.

Задачи проекта: привлечь внимание родителей к проблеме детского чтения и грамотности; познакомить детей и родителей с разнообразным репертуаром детских книг для совместного чтения; продемонстрировать широкие возможности организации семейного досуга на основе детской литературы.

Праздник «Читающая семья», начиная с 2011 года, ежегодно проводится 8 сентября, в Международный день грамотности. Целевой аудиторией праздника являются дошкольники и школьники первых классов ОО г. о. Самара. Этот праздник становится для них стартовой площадкой в мир знаний, в мир книг и увлекательного чтения.

В программе праздника принимают участие артисты театра «Слово» Клары Саркисян и другие творческие коллективы г. о. Самара. Квесты, интерактивные игры – вот те формы проведения досуга, которые интересны современным младшим школьникам. Именно это актуальное направление и было положено в основу разработки проекта «Читающая семья».

Праздник представляет собой путешествие детей и родителей по пяти развивающим площадкам, каждую из которых курирует учреждение культуры или ОО г. о. Самара: Самарская областная детская библиотека, арт-студия ораторского мастерства «Orang», Самарская Вальдорфская школа, МБУК г. о. Самара «СМИБС» филиал № 8, МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь».

В ходе праздника участникам предлагается пройти множество увлекательных испытаний. Темы игр и конкурсов связаны с литературными событиями, юбилеями писателей, различными жанрами детской литературы. Для каждой площадки создается пакет рекламных материалов: визитки, листовки с рекомендательными тематическими списками литературы для детей

разного возраста, для родителей – памятки с рекомендациями о том, как привить ребенку любовь к книгам и чтению, буклеты с методическими рекомендациями по чтению и изучению отдельных литературных произведений.

В ходе праздника «Читающая семья» интеллектуальные конкурсы чередуются с подвижными играми. Все задания построены таким образом, чтобы были задействованы и дети, и взрослые. Так, площадка «Волшебный мир звуков», которую курировала Самарская Вальдорфская школа, предоставила возможность участникам попасть в сказку ритма и прекрасного движения. Дети и родители окунулись в искусство гармоничного движения, получили возможность испытать, что значит уверенно чувствовать себя в жизни, в окружающем пространстве, в своем теле. Участники проекта познакомились с элементами кинестезии, которые помогают: вовремя сконцентрироваться, быть внимательным; быстро реагировать на меняющуюся ситуацию; хорошо чувствовать дистанцию и пространство; владеть ритмом общения и развить чувство времени; владеть напряжением и расслаблением внимания аудитории. Таким образом, проект «Читающая семья» способствовал выработке у всех участников мероприятия навыков сохранения психологического здоровья.

Куратором площадки «Страна грамотной речи» стал МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» г.о. Самара. Задания, подготовленные логопедами, психологами, дефектологами Центра, способствовали повышению потенциальных возможностей речевого развития детей и родителей, что очень важно для успешной социализации детей, нормализации психо-эмоционального состояния детей и родителей. Специалисты МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» в игровой форме обучали участников праздника приемам правильного и четкого произношения всех звуков речи; правильному начертанию букв; развивали зрительное и слуховое восприятие детей, их внимание, память, мышление, а также – быстроту, сообразительность, ориентировку в пространстве и времени; стимулировали мыслительные процессы, такие как сравнение, анализ, синтез, обобщение и классификация; воспитывали доброжелательное отношение, смелость, веру в собственные силы; совершенствовали коммуникативные навыки школьников.

Площадку «Страна вежливых слов» курировала МБУК г.о. Самара «СМИБС» филиал № 8. Девизом площадки стали слова В. Г. Белинского: «Воспитание – великое дело: им решается участь человека». Работники библиотеки предложили участникам интерактивную викторину, задания которой были направлены на формирование у детей представления о нравственных нормах отношений с окружающими; овладение детьми правилами хорошего тона, необходимыми для построения комфортных межличностных отношений; воспитание культуры общения, уважительное отношение к близким и окружающим людям.

Площадку «Книжное дело» курировала Самарская областная детская библиотека, сотрудники которой подготовили театрализованную интерактивную игру, в ходе которой дети и родители смогли не только поучаствовать в процессе

изготовления макетов собственных книг, но и получили знания о необходимости бережного отношения к книге.

По окончании праздника «Читающая семья» организаторы награждали победителей журналами и книгами для семейного чтения от Центра «Помощь».

Расширение географии праздника «Читающая семья» – от школьного в 2011 году до городского в 2014 году – свидетельствует о том, что эта форма проведения досуга, предложенная специалистами МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь», актуальна и востребована жителями г. о. Самара. Творческая группа проекта «Читающая семья», возглавляемая разработчиком идеи Архангельской И. В., ведёт активную деятельность по продвижению этого социального начинания, приглашая в увлекательное читательское путешествие всё новых первоклашек, их мам, пап, бабушек и дедушек.

Праздник «Читающая семья» не только поднимает престиж чтения, положительно влияет на социальную атмосферу школы, способствует формированию представления о семейном чтении как о ценности, укрепляющей семейные отношения, но и предоставляет возможность для детей и родителей приобщиться к новой форме семейного общения, в ходе которого происходит формирование навыков конструктивного взаимодействия, улучшаются детско-родительские отношения. Таким образом, проект «Читающая семья» представляет собой вариант практикоориентированной коллективной творческой деятельности, в процессе реализации которой осуществляется активная социализация детей и вырабатываются навыки психосоциальной компетентности.

Список литературы

1. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – СПб. : КАРО, 2006.
2. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста : учебное пособие / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2005.
3. Эдигей, В. Б. Увлечение чтением: Уроки развития мышления и техники чтения / В. Б. Эдигей. – М. : УЦ «Перспектива», 1997.

Сведения об авторах

Архангельская Ирина Владимировна, зам. директора, учитель-логопед

МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» г. о. Самара

Береславская Елена Сергеевна, учитель-логопед, методист

МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» г. о. Самара

Чижухин Илья Сергеевич, педагог-психолог

МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» г. о. Самара

Особенности формирования личностных и познавательных универсальных учебных действий младших школьников

В 2009-2010 учебном году в общеобразовательных школах Самарской области в качестве эксперимента начали реализовываться федеральные государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения. Специалистами «Регионального социопсихологического центра» в экспериментальных и контрольных школах проводились ежегодные мониторинговые психодиагностические обследования учащихся с целью изучения формирования универсальных учебных действий в динамике.

В данной статье ограничимся анализом результатов сформированности личностных универсальных учебных действий учащихся 2-х, 3-х и 4-х классов и познавательных универсальных учебных действий учащихся 4-х классов. Выборка составила по 1389 человек в каждом срезе.

Начнем с анализа сформированности у учащихся **личностных универсальных учебных действий**, которые складываются в первую очередь из их уровня самооценки и мотивационной готовности к обучению.

Самооценка является ядром самосознания личности, выступая как система оценок и представлений о себе, своих качествах и возможностях, своем месте в мире и отношениях с другими людьми.

Для диагностики самооценки использовалась методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан. Данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т.д.

Сравнительный анализ средних значений контрольной и экспериментальной группы показал, что 42% от числа всех учащихся контрольной группы обладают продуктивным вариантом самооценки. Это подтверждает оптимальное представление о своих возможностях и является важным фактором личностного развития. В экспериментальной группе большинство учащихся (48%) демонстрируют непродуктивный вариант самооценки. Это свидетельствует о сильной, осознаваемой неуверенности в себе. Как правило, такие учащиеся испытывают ярко выраженную тревожность.

Четвероклассников имеющих низкую самооценку в экспериментальной группе немного меньше (на 3%), и этот показатель соответствует 20% от числа всех учащихся.

Анализируя результаты, полученные за весь период проведения исследования со 2-го по 4-й класс, отметим увеличение числа учащихся с продуктивным вариантом самооценки. В экспериментальной группе показатель увеличился на 20%, в контрольной – на 25%. Но при этом также наблюдается значимое увеличение числа учащихся, обладающих низким вариантом самооценки, в экспериментальной группе на 15%, а в контрольной – на 7%. Низкая самооценка указывает на тревожность, неуверенность учащегося в своих

силах и отказ от трудных заданий. Корректировка низкой самооценки достигается за счет адекватной оценки учителем достижений учащихся и конструктивной критики неудач.

Мотивационная готовность четвероклассника к обучению определяет его дальнейшее успешное обучение в основной и старшей школе. Для изучения эмоционального отношения учащихся к школе мы использовали методику диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению.

Значимых различий между результатами учащихся экспериментальной и контрольной групп не выявлено. Однако отметим, что в экспериментальной группе учащихся с продуктивной мотивацией с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему, а также с продуктивной мотивацией, позитивным отношением к учению, соответствием социальному нормативу, на 3% больше, чем в контрольной группе. Положительным моментом является и тот факт, что в экспериментальной группе меньше четвероклассников, демонстрирующих резко отрицательное отношение к учению (на 4%).

Проанализируем сформированность **познавательных универсальных учебных действий**, которые оценивались с помощью группового интеллектуального теста (ГИТ), у учащихся 4-х классов. Тест выявляет, насколько ребенок к моменту исследования овладел предлагаемыми ему в заданиях теста словами и понятиями, а также умениями выполнять с ними некоторые логические действия – всё это характеризует уровень умственного развития испытуемого, важный для успешного прохождения школьного курса. По структуре содержит 7 субтестов.

Исполнение инструкций. Субтест направлен на исследование универсальных общеучебных действий.

Проанализировав полученные данные по данному субтесту, было выявлено, что наиболее высокие результаты демонстрируют учащиеся экспериментальной группы, где 37% от общего числа четвероклассников обладают очень высоким уровнем понимания инструкций. Учащихся с результатами ниже возрастной нормы – всего 4%. Успешность выполнения заданий на понимание инструкций может отражать не только уровень умственного развития испытуемого, но и выраженность свойства лабильности нервной системы, проявляющейся в мыслительно-речевой деятельности. Это свойство в определенной степени может послужить основой для быстрого овладения понятиями и умственными действиями.

Из этого можно сделать вывод, что стандарты второго поколения положительно влияют на развитие скоростных возможностей речемыслительной деятельности.

Арифметические задачи. Субтест «Арифметические задачи» оценивает уровень сформированности универсальных логических действий.

При выполнении задания на решение арифметических задач учащиеся экспериментальной и контрольной групп показали схожие результаты, у большего числа учащихся преобладают результаты, соответствующие

возрастной норме (36% и 38% соответственно). Соблюдение стандартных требований к образовательному процессу позволяет сформировать у школьников умение ориентироваться в условиях задачи, способность к математическому анализу и синтезу, логическому умозаключению и математическому обобщению.

Дополнение предложений. Субтест «Дополнение предложений» направлен на выявление уровня общеучебных действий. Полученные результаты свидетельствуют, что основное количество учащихся экспериментальной и контрольной группы владеют достаточным уровнем словарного запаса, умеют улавливать смысл предложений, имеют устойчивый навык их построения. В обеих группах половина учащихся справилась с предложенными заданиями, причем более 20% – на уровне выше возрастной нормы.

Определение сходства и различия понятий. Данный субтест определяет степень сформированности универсальных логических действий.

Результаты учащихся экспериментальной и контрольной групп значимых различий не имеют. Большинство школьников в обеих группах имеет результаты соответствующие возрастной норме (43% и 42% соответственно) и выше нормы (35% и 33% соответствия). Данные школьники научились анализировать, сравнивать и обобщать полученные данные.

Числовые ряды. Определяет степень сформированности универсальных логических действий.

Анализ результатов экспериментальной и контрольной групп по субтесту «числовые ряды» показал, что учащиеся экспериментальной группы более успешны при выполнении заданий данного субтеста, около 40% от общего числа четвероклассников показали результаты выше возрастной нормы, в контрольной группе число таких учащихся на 6% меньше. Данная группа школьников умеет работать со знаково-символическими средствами (умеет определять закономерность построения числового ряда).

Аналогии. Субтест оценивает уровень сформированности универсальных логических действий.

По данному субтесту результаты учащихся экспериментальной группы превышают показатели учащихся контрольной группы. В экспериментальной группе всего 7% от общего числа учащихся выполнили задания на уровне ниже показателей возрастной нормы, в то время как в контрольной группе таких учащихся в 2 раза больше (15%). При этом стоит отметить, что большинство школьников экспериментальной и контрольной группы справились с предлагаемыми заданиями (67% и 60% соответственно), следовательно, четвероклассники на должном уровне научились сравнивать слова, устанавливая между ними логические отношения и подбирать понятия по аналогии.

Символы. Направлен на выявление уровня общеучебных УД.

Исходя из полученных результатов, выявлено, что 35% от общего числа учащихся экспериментальной группы имеют результаты выше нормы, что

говорит о том, что у этих школьников сформирован до необходимой степени уровень произвольности. Они умеют сосредоточиться, у них развито внимание и контроль. В контрольной группе таких детей на 9% меньше.

В завершение статьи приведем некоторые рекомендации.

Рекомендации по формированию личностных универсальных учебных действий:

1. Уделять особое внимание групповым формам работы среди учащихся начальной школы (проектные задания, игровые занятия), направленные на развитие у школьников умения общаться. Поощрять стремление учащихся высказывать свою точку зрения, и терпимо относиться к мнению других людей.

2. Уделить особое внимание учащимся с низкой самооценкой. Для этого необходимо: положительное подкрепление усилий учеников через адекватную систему оценивания учителем; стимулирование активности и познавательной инициативности ребенка; ориентация учителей на необходимость учета индивидуально-психологических особенностей учащихся и зону ближайшего развития.

3. Создавать условия для формирования положительного отношения к школе, проявления особого интереса к новому школьному содержанию занятий, положительное отношение к школьной дисциплине.

Рекомендации по формированию познавательных универсальных учебных действий.

1. Развивать навыки логических и общеучебных универсальных действий, а именно: анализ, синтез, обобщение и развитие языковых навыков.

2. Поддерживать необходимые психолого-педагогические условия для формирования регулятивных УУД. Способствовать развитию навыков планирования, контроля и оценки результатов своей деятельности.

Сведения об авторе

Баранова Ольга Олеговна,

научный сотрудник лаборатории практической психологии в системе образования ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Образование детей с особыми возможностями здоровья в современной России

В комплексной медико-психолого-педагогической помощи реабилитационной и коррекционной направленности нуждается значительная часть детского населения современной России. Число полностью здоровых детей в обществе в последние годы снизилось с 48 % до 26 %. Не более 10% от общего числа детей дошкольного возраста и 4 % от общего числа подростков абсолютно здоровы. При этом возрастает число детей, имеющих сочетанные нарушения в развитии [2, с. 6]. Приведенные цифры позволяют сделать вывод о том, что образование детей с особыми возможностями здоровья в нашей стране – проблема не временная, следовательно, уже сейчас необходимо решать вопросы, связанные с ней на территории нашей страны.

В настоящее время в России существует дифференцированная сеть специализированных образовательных учреждений, непосредственно предназначенных для организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно ФЗ № 273 от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации, а далее читаем в п. 4 ст. 79 данного закона закреплено, что образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных группах [5, с. 259]. Под инклюзивным образованием в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ч. 27, ст. 2) понимается «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6].

При этом по-прежнему спорным является вопрос о готовности учителей общеобразовательных школ к обучению в классах детей с различными видами функциональных нарушений и без таковых. Существует два противоположных мнения на этот счет.

Согласно первому – общеобразовательная школа уже сегодня готова обучать детей-инвалидов вместе с их нормально развивающимися сверстниками. Исследование, проведенное в общеобразовательных учреждениях Республики Хакасия специалистами Хакасского государственного Университета им. Н. Ф. Катанова, показало, что 70,6% от общего числа опрошенных педагогов считают себя толерантными по отношению к детям с ОВЗ. Половина респондентов считает, что они знают индивидуально-психологические особенности детей с разными типами нарушенного развития. Около 53 % из всех респондентов психологически готовы «принять» ребенка с ОВЗ в своем классе [4, с. 146].

С другой стороны, по мнению кандидата педагогических наук Б. В. Белявского, который является ответственным секретарем Экспертного совета по коррекционному и инклюзивному образованию Комитета по образованию Государственной Думы Российской Федерации, сегодня отмечается профессиональная и психологическая неготовность педагогов школ к работе с детьми со сложной структурой дефекта [2, с. 19].

Опыт работы в специальной коррекционной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья позволяет нам утверждать, что на сегодняшний день верным является мнение Белявского Б. В. В последнее время наметилась тенденция к «возвращению» детей, имеющих нарушение слуха, из общеобразовательных в коррекционную школу. С каждым годом число таких обучающихся увеличивается.

Эти ребята приходят к нам не в 1-й класс, до своего перевода они благополучно обучались несколько лет в общеобразовательных школах. Следует отметить, что уровень освоения учебного материала этими детьми зачастую так низок, что они, по решению ПМПК разных уровней (городской или областной), определяются на дальнейшее обучение на класс ниже.

Но для того, чтобы определить возможности ребенка к инклюзивному обучению его не надо несколько лет «держат» в общеобразовательной школе. Способен ли ребенок обучаться в условиях инклюзии, готовы ли к этому обучению другие участники образовательного процесса, становится ясно в течение первого года обучения ребенка-инвалида в школе. И то, что для определения этих инклюзивных возможностей некоторые школы тратят несколько лет, скорее всего лукавство, призванное прикрыть меркантильные интересы взрослых.

Трагизм подобной ситуации заключается, прежде всего, в том, что наиболее благоприятное время для формирования и развития слухового восприятия, правильного произношения, вербального мышления, к моменту перевода ребенка в коррекционную школу уже упущено. Работа, которую будут проводить специалисты с подростком, уже не даст тех хороших результатов, которые могли бы быть достигнуты, начнись эти занятия вовремя, а значит, не только обучение, но и сам процесс социализации ребенка-инвалида по слуху будут затруднены.

Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ежегодно интегрирует своих воспитанников в общеобразовательные учебные заведения, но для каждого ребенка этот момент готовности влиться в среду своих слышащих сверстников свой. Он определяется готовностью самого ребенка к общению и обучению даже без использования специальных приемов и средств. Наступление этого момента означает, что вся возможная коррекционная работа с ребенком же завершена.

Родители школьников, развивающихся типичным образом, в 70% случаев высказали опасения, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка [4, с. 146].

Анализ результатов исследования О. И. Акимовой о готовности школьников к обучению с детьми с особыми образовательными потребностями, позволил сделать вывод о недостаточной готовности здоровых школьников к принятию особых детей в условиях перехода к инклюзивному образованию [1, с. 25].

Ни в коем случае не выступая против развития интеграционных и инклюзивных возможностей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, мы выступаем за сохранение многообразия выбора форм обучения для таких детей. Мы целиком и полностью поддерживаем мнение о том, что оптимальным вариантом в настоящее время является сохранение и совершенствование существующей сети коррекционных образовательных учреждений с параллельным развитием интегрированного образования.

Но судьба специальных коррекционных учреждений, по всей видимости, уже решена. В ФЗ «Об образовании» [6] отсутствует понятие «вид коррекционного учреждения», а пп. 1 п. 1 ст. 108 Закона регламентирует обязанность приведения в соответствие с настоящим Законом не позднее 1 января 2016 г. наименования и устава образовательных учреждений (специальное (коррекционное) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья должны переименоваться в общеобразовательные организации). Следовательно, при буквальном толковании норм действующего законодательства видно, что существование института коррекционных (специализированных) образовательных учреждений ставится под вопрос, равно как и порядок их расформирования [3, с. 237].

Хочется надеяться, что наша страна избежит «тотальной» интеграции и инклюзии, стихийного закрытия специальных школ, с которым мы можем потерять специальные условия обучения детей с особенностями развития и специалистов, имеющих опыт работы с данной категорией детей и возможность реального выбора образовательного учреждения для ребенка-инвалида.

Список литературы

1. Российская Федерация Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон [от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 31 декабря 2014 г.)] // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
2. Акимова, С. А. Инклюзивное образование глазами современного подростка / С. А. Акимова, Т. Н. Яковлева // Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии : материалы Всероссийского форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования (Казань, 26 – 28 февраля 2015 г.). – Казань : НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ». – 2015. – Ч. I. – С. 21-27.
3. Белявский, Б. В. Вопросы обучения детей со сложной структурой дефекта в Российской Федерации / Б. В. Белявский // Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии : материалы Всероссийского форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования (Казань, 26 – 28 февраля 2015 г.). – Казань : НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ». – 2015. – Ч. I. – С. 6-21.

4. Загарина, А. И. Особенности нормативно-правового регулирования внедрения института инклюзивного образования в РФ / А. И. Загарина // Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии : материалы Всероссийского форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования (Казань, 26 – 28 февраля 2015 г.). – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ». – 2015. – Ч. I. – С. 233-240.
5. Калягина, Е. А. Психологическая готовность педагогов и родителей к реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях (на примере Республики Хакасия) : материалы X Всероссийской науч.-практич. конф.. / Е. А. Калягина // Психология образования: Модернизация системы образования в условиях введения в действие новых профессиональных стандартов (Москва, 8-10 апреля 2014 г.). – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России». – 2014. – С. 145-147.
6. Муратова, И. С. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в условиях дошкольного образовательного учреждения : материалы X Всероссийской науч.-практич. конф. / И. С. Муратова // Психология образования: Модернизация системы образования в условиях введения в действие новых профессиональных стандартов. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России». – 2014. – С. 257-260.

Сведения об авторах

Баранова Ирина Анатольевна, директор
ГБС(К)ОУ школа-интернат № 117 г. о. Самара

Гоголь Наталья Владимировна, педагог-психолог
ГБС(К)ОУ школа-интернат № 117 г. о. Самара

Буяновская Г. И.

Система работы учителя-логопеда по преодолению моторной алалии у детей с ОНР I – II уровня (из опыта работы)

Инклюзивное образование является актуальнейшим аспектом современной педагогической стратегии. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности, с тяжёлыми нарушениями речи, требует поиска новых, более эффективных форм и методов работы. Значимость данного направления педагогической деятельности постоянно повышается в связи с увеличением числа детей с проблемами в психофизическом и речевом развитии.

В настоящее время все чаще встречаются дети с задержками речевого развития, с полным отсутствием речи или с недоразвитием отдельных её компонентов.

Моторная алалия – одна из самых стойких форм патологии речевой деятельности. В структуре речевого дефекта при моторной алалии ведущими являются языковые нарушения, которые проявляются в несформированности навыков общения, в грубых пробелах речевого развития, в нарушениях речевой и неречевой деятельности.

Очень часто эта категория детей нуждается в медикоментозной коррекции. По этой причине работу с неговорящими детьми нужно начинать с консультации невролога. У детей с алалией выявляется несформированность не только речевой деятельности, но и ряда моторных и психических функций. У некоторых детей наблюдается неврологическая симптоматика различной степени выраженности: от стертых проявлений мозговой дисфункции до выраженных неврологических расстройств (парезов). По этой причине логопед, работающий с моторными алалиями, должен быть универсальным специалистом: обладать знаниями по неврологии, а также быть одновременно и логопедом, и психологом, и дефектологом.

Логопеды-практики знают, что с моторной алалией нельзя работать фрагментарно и однобоко, необходима только системная работа. В данной статье мы сделали попытку объединить все структурные звенья процесса формирования активной речи в единый работающий механизм.

Систему работы по формированию речи у детей с моторной алалией предлагается рассмотреть в двух плоскостях, представив её в виде большого слоеного торта, как показано на рисунке 1.



Рис. 1

Эти две плоскости тесно взаимодействуют друг с другом. Горизонтальная плоскость представлена пятью срезами – это этапы работы по формированию речи:

- первый этап – подготовительный;
- второй этап – «Однословное предложение»;
- третий этап – «Первые формы слов»;
- четвёртый этап – «Двухсловное предложение»;
- пятый этап – «Предложение из нескольких слов».

Эти этапы подробно описаны в исследованиях Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и являются основой – конвой – всей огромной работы с неговорящими детьми.

Вертикальная плоскость представлена шестью сегментами, пересекающихся и взаимодействующих с этапами горизонтальной плоскости:

- формирование коммуникативной системы языка;
- формирование лексической системы языка;
- формирование фонетической системы языка;
- формирование морфологической системы языка;
- формирование морфологической системы языка;
- формирование возрастных базовых знаний.

Остановимся на кратком содержании сегментов:

Первый сегмент. Формирование коммуникативной системы языка. Этот сегмент включает в себя следующие подразделы:

1. Формирование социоэмоциональной сферы
 - формирование различных способов общения: эмоционального, речевого, делового;
 - формирование у ребёнка образа собственного «Я» через «Концентр «Я» и формирование навыка взаимодействий ребёнка с взрослыми и сверстниками («Концентр «Я и другие»);
 - снятие моторной неловкости и речевой зажатости;
 - понимание речи
 - развитие слухового внимания и речевого слуха;
 - расширение объёма понимаемой речи;

- развитие понимания речевой инструкции (одноступенчатой, двух-трехступенчатой).

2. Формирование диалогического общения

- формирование сопряжённой и отраженной звукоподражательной деятельности;

- организация первых речевых игр в диалоге, первых речевых контактов.

3. Развитие невербальной деятельности детей

- развитие мыслительной деятельности, внимания, памяти;

- формирование навыка текстообразования с использованием «Серий сюжетных картинок».

Второй сегмент, на рассмотрении которого стоит остановиться подробнее, – это «Формирование лексической системы языка» (см. рис.3). Поскольку словарный запас у детей с моторной алалией развивается медленно и искаженно, предлагается формировать все виды словаря (предикативного, номинативного, словаря местоимений, наречий и числительных) на материале формирования слоговой структуры слова на основе классификации А. К. Марковой.

Третий сегмент. Формирование фонетической системы языка начинается с формирования звуков раннего онтогенеза. Прежде всего, это гласные звуки. Вся остальная работа строится поэтапно, опираясь на материалы исследований А. Н. Гвоздева.

Четвертый сегмент. Формирование морфологической системы языка. Дети-алалики в течение длительного времени не могут овладеть навыками словоизменения, поэтому на начальных этапах работы все слова берутся только в начальной форме. («Это дядя. Тут папа. Мама варит суп. Вова рисует дом».) Когда ребёнок достигает этапа «Двухсловное предложение», начинают меняться окончания слов. Сначала добавляется окончание -у- в винительном падеже, затем изменения касаются творительного падежа – и так по нарастающей.

Пятый сегмент. Формирование синтаксической системы языка. Эта подсистема будет работать на последнем этапе работы, который называется «Предложение из нескольких слов». Навыки построения предложения начинают формироваться с обучения использованию дополнений и предлогов.

Шестой сегмент. Формирование базовых возрастных знаний. Именно в этой подсистеме учитель-логопед работает как логопед-дефектолог. Неговорящий ребёнок должен получать полноценные знания об окружающем мире, должен иметь навык рисования мелом, красками, карандашом, владеть математическими представлениями. Все эти базовые знания включаются в общую систему занятий.

Таким образом, чтобы отразить многоплановость работы с детьми-алаликами автор статьи использует структурированный подход к составлению программы по работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи. В графическом исполнении информация о структурированном подходе представлена только

для двух составляющих звеньев, так как весь материал, накопленный в результате многолетней работы, достаточно большой по объёму.

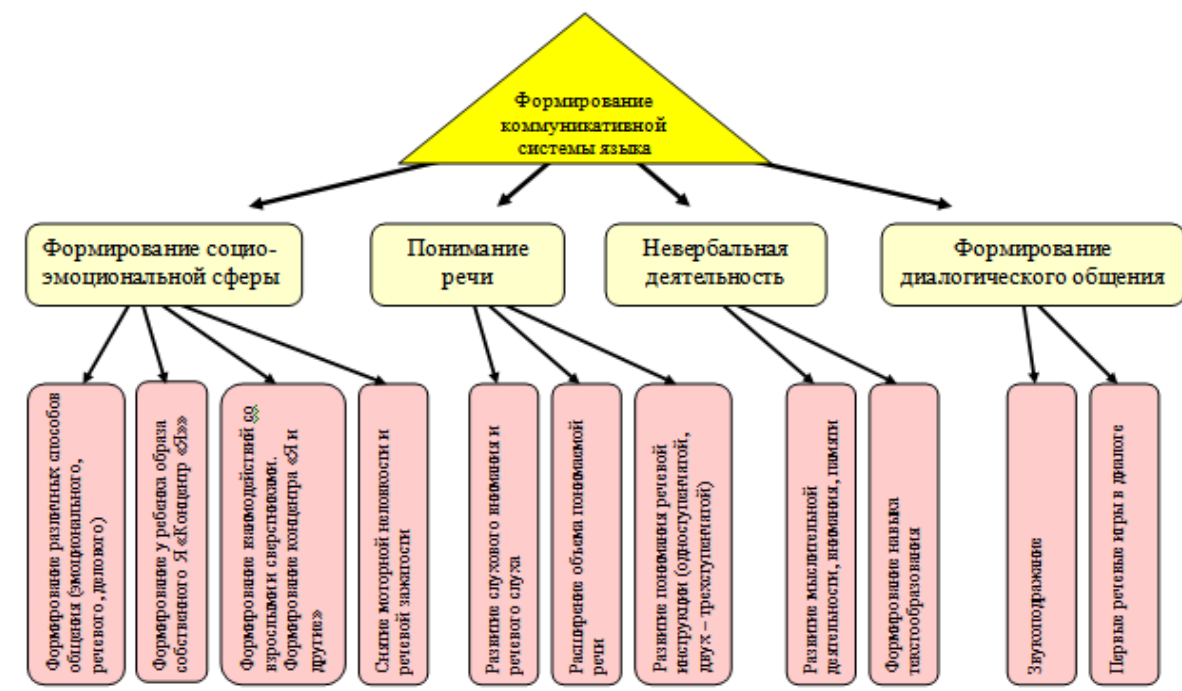


Рис.2

Представленная система работы – это только каркас, вокруг которого детально разработаны периферические разделы – мини-программы по каждому направлению. Эта система работы может быть использована для детей разного возраста, однако основным преимуществом данной системы является то, что она охватывает самый значимый для коррекции речи возраст – от трёх до пяти лет. Ведь именно раннее выявление задержек речевого развития и ОВЗ у детей и своевременная помощь им является сегодня чрезвычайно актуальной проблемой.

Система работы, представленная в статье, прошла многолетнюю апробацию в ходе практической деятельности логопеда-дефектолога МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь». Подобное структурирование работы помогает специалисту-практику объединить все звенья цепи в единое целое, чётко отслеживать процесс коррекционной деятельности, вовремя и точно вносить необходимые поправки в индивидуальный образовательный маршрут. Только такая, тщательно придуманная, чётко структурированная работа будет способствовать формированию у детей с моторной алалией полноценной, правильной, грамотной речи, что крайне важно как для становления личности ребёнка, так и для процесса обучения в школе.

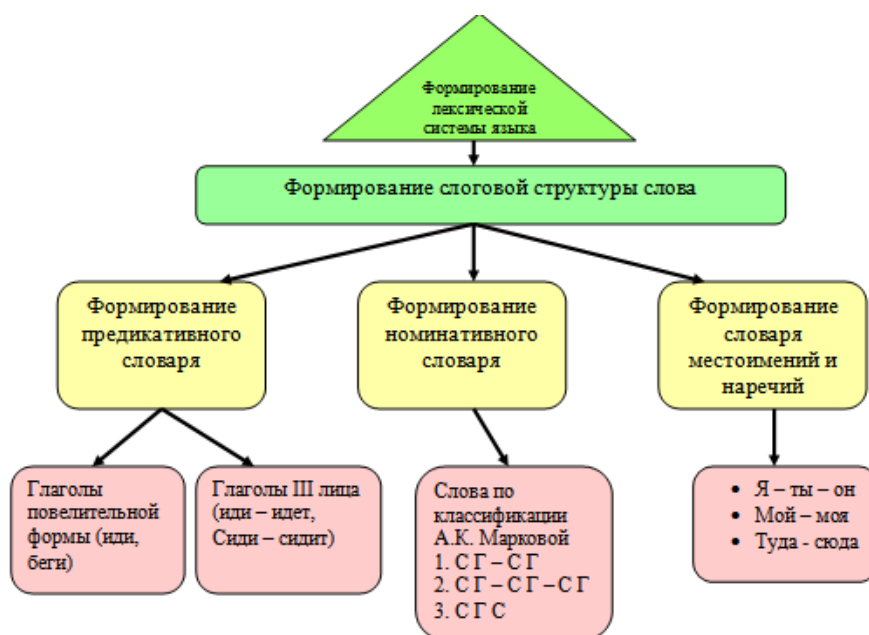


Рис. 3

В последнее десятилетие одним из стратегических направлений развития детской логопедии является углубленная разработка основного содержания и методов раннего воздействия на первых этапах становления навыков вербальной коммуникации у детей. Логопедические занятия смещаются на возраст от 2 до 3 лет. Такие занятия носят развивающую направленность и способствуют формированию у ребёнка не только игровой и речевой деятельности, но и познавательных процессов, развитию артикуляции, дыхания, речевой и общей моторики, то есть актуализации внутренних ресурсов ребёнка, что чрезвычайно важно для его дальнейшей социальной интеграции.

Список литературы

1. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
2. Кузьмина, Н. И. Воспитание речи у детей с моторной алалией / Н. И. Кузьмина, В. И. Рождественская. – М. : Просвещение, 1978. – 61 с.
3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
4. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр : пособие для учителя дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 256 с.
5. Чаладзе, Е. А. Особенности обследования навыков текстообразования у детей с тяжёлой степенью нарушения языковой системы : методические рекомендации / Е. А. Чаладзе. – Самара : СГПУ, 2003. – 42 с.

Сведения об авторе

Буяновская Галина Ивановна, учитель-логопед МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» г. о. Самара

Вильдина Е. А.

Использование Интернет-пространства психологом в коррекционно-развивающей работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья

В настоящее время дети растут и формируются как личности в несколько ином пространстве, чем 10-20 лет назад. Сейчас для них важную роль в формировании ценностей, шаблонов поведения, приоритетов, качеств характера играет виртуальное пространство, в котором они проводят больше половины свободного времени.

Не исключение и дети с ограниченными возможностями здоровья, а именно дети с детским церебральным параличом. Обучающиеся с детским церебральным параличом меньше всех детей с ОВЗ ограничены в свободном передвижении, знакомстве с новыми людьми, расширении границ познания. Интернет-пространство предоставляет таким детям огромные возможности в реализации их потребностей общения и познания.

Однако бездумное пользование Интернетом может привести и к отрицательным последствиям в формировании личности детей с ДЦП, а именно: к развитию Интернет-зависимости, нежеланию общаться с людьми в реальной жизни, отказу решать реальные проблемы, развитию отрицательных качеств личности. С другой стороны, запрещать детям с ОВЗ пользоваться Интернетом уже глупо и неразумно. Намного важнее научить их правильно использовать виртуальное пространство для гармоничного развития личности и успешной социализации в обществе.

В ГБС(К)ОУ школа-интернат № 113 г. о. Самара психолог начиная с 2012 года стал активно использовать Интернет-пространство для психокоррекции обучающихся. Мы придерживаемся точки зрения Г. В. Бурменской и О. А. Карабановой в понимании психологической коррекции как «метода психологического воздействия, направленного на создание оптимальных возможностей и условий развития личностного и интеллектуального потенциала ребенка» [1, с. 22]. Грамотное использование виртуального пространства в психологической коррекции как раз и создает определенные условия для развития потенциала обучающихся, компенсации или исправления имеющихся недостатков.

В нашем образовательном учреждении психолог использует следующие методы работы в Интернет-пространстве:

1. Просмотр и анализ притч и роликов, скачанных из Интернета.
2. Решение проблемных ситуаций виртуальных собеседников.
3. Анализ и создание страниц для общения.
4. Работа в виртуальном дистанционном классе.
5. Общение в on-line и off-line режимах с обучающимися.
6. Создание каталогов Интернет-ресурсов для разных целей совместно с обучающимися.

Приступая к работе в виртуальном пространстве обучающиеся знакомятся с правилами безопасного общения в Интернете, отрабатывают шаблоны правильного поведения в случае возникновения критических ситуаций, таких как атака вируса, неадекватное поведение собеседника. Затем психолог предлагает для просмотра и дальнейшего анализа притчи, ролики, скачанные из Интернета. Это позволяет повысить активность обучающихся на коррекционном занятии через использование всех видов анализаторов. Информация, полученная в таком виде, быстрее запоминается, меньше отвергается, чаще используется в дальнейшем. Часто дети с ОВЗ после занятия просят скачать им эти ролики, чтобы показать своим друзьям, иногда родителям, что свидетельствует о продолжении психокоррекционного воздействия на личность обучающихся.

Нами создана база психологических роликов и притч по различным темам для разных возрастов. Конечно, важно, чтобы сам психолог не бездумно использовал полученный материал, а проанализировал его, тщательно просмотрев до начала занятия. В дальнейшем более взрослые дети могут уже самостоятельно искать и приносить на занятия интересные ролики и притчи.

Интересный прием – работа в виртуальном классе. На занятии мы вместе выходим в виртуальный дистанционный класс, выполняем задания или общаемся с обучающимися индивидуального обучения, включаем их в наше обсуждение. Очень важна такая коррекционная работа для воспитанников, находящихся на индивидуальном обучении: она позволяет им учиться общаться, расширяет контакты, стимулирует к обучению, чтобы быть как сверстники. Многие дети из класса начинают понимать, что бывает положение вещей еще хуже, чем у них, и люди с этим справляются. Это тоже создает условия для развития потенциала детей.

Для обучающихся 8–9 классов становится важным презентация себя в виртуальном пространстве. В этот период мы используем такой метод, как анализ страниц общения, учим детей создавать свои страницы общения с соблюдением мер безопасности представления информации о себе. Важная мысль, которую Мы хотим донести до воспитанников, что по той информации, которая размещена на странице, люди судят об этом человеке, его характере, личности, что в Интернете часто люди не говорят правду о себе. После таких занятий многие воспитанники переделывают свои собственные страницы.

Всегда в организации есть обучающиеся, которые стесняются задать свои вопросы напрямую или при сверстниках. Для организации помощи им используется общение в чатах, skype, дети могут написать письмо на почту психологу и получить ответ с рекомендациями.

Выпускники, уже освоившие азы поведения в Интернете, сами создают каталоги ресурсов по различным вопросам. Для получения результата нами используется технология проектной деятельности. Принимая участие в этом занятии, обучающиеся понимают, что работать в команде с реальными людьми интересно и увлекательно. Воспитанники приобретают навык работы с Интернет-информацией. На данном этапе через использование Интернет-

пространства можно вести работу по формированию адекватной профессиональной ориентации: познакомиться с сайтами, где размещают объявления о работе, изучить запросы работодателей, научиться писать резюме, расширить кругозор по выбору профессий.

Таким образом, грамотное использование психологом в коррекционной работе Интернет-пространства позволяет сформировать у обучающихся навыки коммуникативной, информационной компетентности, способствуя их дальнейшей успешной социализации в обществе.

Список литературы

1. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

Сведения об авторе

Вильдина Елена Анатольевна,

педагог-психолог, зам. директора по учебной работе ГБС(К)ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья – специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 113 г. о. Самара

Особенности формирования регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в динамике

В рамках сопровождения экспериментального внедрения ФГОС в 2009-2010 учебном году проводится ежегодное тестирование учащихся с целью оценки формирования и развития универсальных учебных действий.

В данной статье ограничимся анализом результатов сформированности регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников, учащихся 2-х, 3-х и 4-х классов экспериментальной и контрольной групп.

Проанализируем сформированность у учащихся регулятивных универсальных учебных действий.

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. Для диагностики сформированности регулятивных УУД применялся тест Тулуз-Пьерона. Данный тест направлен на изучение свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости) и психомоторного темпа, на оценку точности и надежности переработки информации, волевой регуляции, личностных характеристик работоспособности и динамики работоспособности во времени.

Таблица 1

Оценка скорости и точности переработки информации, %

Показатель	Скорость переработки информации						Точность переработки информации					
	2 кл.		3 кл.		4 кл.		2 кл.		3 кл.		4 кл.	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Очень низкий	5	2	1	0	2	2	9	11	5	7	2	9
Низкий	12	11	11	9	15	11	6	15	3	7	2	0
Средний	33	43	41	55	30	36	30	36	8	9	8	11
Высокий	41	42	33	29	30	38	12	7	19	13	18	18
Очень высокий	9	2	14	7	23	13	43	31	65	64	70	62

Сравнительный анализ средних значений контрольной и экспериментальной групп показал, что учащиеся, выполняющие задание с очень высокой скоростью в экспериментальной группе (4кл.) больше на 10%, чем в контрольной.

По сравнению с 3-м классом в экспериментальной группе рост числа учащихся с очень высокой скоростью переработки информации составляет 9%, немного увеличивается и число учащихся с низкой скоростью выполнения (на 4%). В контрольной группе увеличение числа учащихся с очень высокой и

высокой скоростью переработки информации составляет 15%, и на 4% увеличивается число школьников с очень низкой и низкой скоростью переработки информации.

За весь период исследования со 2-го по 4-й класс в экспериментальной и в контрольной группах наблюдается положительная динамика, поскольку в обеих группах возрастает число учащихся с очень высокой и высокой скоростью переработки информации (на 14 и 9% соответственно). Динамика результатов учащихся контрольной и экспериментальной групп значимо не различается.

Оценка точности переработки информации в экспериментальной и контрольной группах показала, что учащиеся 4-х классов экспериментальной группы, лучше справились с заданием. Здесь число школьников, выполнивших задания с очень низкой и низкой точностью на 5% меньше, чем в контрольной группе, и число учеников, выполнивших задание с высокой точностью, соответствует 70%, что на 8% больше, чем в контрольной группе.

По сравнению с результатами учащихся 3-х классов, в экспериментальной группе прослеживается положительная динамика, число учащихся, демонстрирующих очень низкую и низкую точность переработки информации, снизилось в 2 раза. В контрольной группе аналогичная ситуация: наблюдается уменьшение числа учащихся с очень низкой и низкой точностью переработки информации на 5%, и немного увеличилось количество учащихся с очень высокой и высокой точностью выполнения заданий (на 3%).

За весь период исследования видим, что в обеих группах выявлена положительная динамика, результаты учащихся контрольной группы более значимы, здесь число школьников с очень низкой и низкой точностью выполнения снизилось на 17%, что на 6% больше, чем в экспериментальной группе. А рост числа учеников с очень высоким и высоким уровнем переработки информации соответствует 42%, что превышает рост числа учащихся с данными уровнями в экспериментальной группе на 9%.

Таблица 2

Уровень сформированности внимания, %

Уровень	2 кл.		3 кл.		4 кл.	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	3	2	1	2	1	0
Средний	69	87	60	73	44	71
Высокий	28	11	39	25	55	29

Из анализа соответствия скорости и точности переработки информации возрастной норме можно выделить учащихся с разными уровнями сформированности внимания.

Полученные данные свидетельствуют, что в экспериментальной группе учащихся с высоким уровнем сформированности внимания на 26% больше, чем в контрольной группе. По сравнению с прошлым годом в экспериментальной группе выявлена положительная динамика, здесь рост числа учащихся с

высоким уровнем сформированности внимания соответствует 16%. В контрольной группе значимых различий не выявлено.

Анализируя данные за весь период исследования, можем сказать, что в обеих группах наблюдается положительная динамика. В экспериментальной группе число учащихся, обладающих высоким уровнем сформированности внимания, возросло на 27%, в контрольной – на 18% учеников. Такие учащиеся умеют мобилизовать свои силы, сосредоточиться, выполнять работу с высокой скоростью и точностью, способны осуществлять контроль своей деятельности.

В контексте концепции универсальных учебных действий коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контакта до сложных видов кооперации, налаживания межличностных взаимоотношений.

1. Коммуникация как интеракции (учет позиции другого)

Большинство четвероклассников Самарской области (57%) экспериментальной группы обладают высоким уровнем сформированности коммуникации как интеракции, а в контрольной группе большинство учащихся (75%) имеют средний уровень развития интеракции. Но при этом, в экспериментальной группе количество учащихся с низким уровнем развития коммуникации как интеракции превышает число учащихся с данным уровнем в контрольной группе на 7%.

За весь период исследования со 2-го по 4-й класс в экспериментальной группе выявлена положительная динамика, рост числа учащихся с высоким уровнем сформированности коммуникации как интеракции соответствует 37%, на 5% уменьшилось число школьников, демонстрирующих низкие результаты. В контрольной группе наблюдается как снижение числа учащихся с высоким уровнем (на 16%) развития интеракции, так и с низким (на 9% учащихся).

2. Коммуникация как кооперации (организация совместной деятельности)

Коммуникация как кооперация сформирована на высоком уровне у большинства четвероклассников как экспериментальной (73%), так и контрольной группы (78%). Для этих школьников характерно умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации.

В целом, за весь период исследования, в экспериментальной группе рост учащихся с высоким уровнем развития кооперации соответствует 56%, снижение числа школьников, обладающих низким уровнем, составило 18%, следовательно, здесь наблюдается положительная динамика. В контрольной группе наблюдается как увеличение числа учащихся с высоким уровнем коммуникации как кооперации (на 56%), так и рост школьников, обладающих низкими показателями (на 5%).

Проанализировав результаты психодиагностического исследования, видим, что к окончанию четвертого класса регулятивные УУД у учащихся экспериментальной группы сформированы на более высоком уровне. Можем предположить, что положительное влияние на формирование способностей к

организации своей деятельности (планирование, контроль, оценка), а также целеустремленности и настойчивости в достижении целей, готовности к преодолению трудностей оказывают стандарты второго поколения.

За весь период исследования в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в развитии и коммуникативных УУД, что также может свидетельствовать о положительном влиянии внедрения стандартов второго поколения. При развитии коммуникативных УУД особое внимание уделяется групповым формам работы среди учащихся начальной школы (проектные задания, игровые занятия), направленным на развитие у учащихся умения общаться.

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 152 с.
2. Особенности ориентировки на слово у детей / С. Н. Карпова, И. Н. Колобова. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 165 с.
3. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач младшими школьниками / Г. С. Костюк, В. В. Андриевская, Г. А. Балл [и др.] // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 5.
4. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: в помощь учителю начальных классов / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск : Пеленг, 1993. – 184 с.
5. Ясюкова, Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. – СПб. : Речь, 2003. – 384 с.

Сведения об авторе

Геворкян Екатерина Сергеевна, научный сотрудник лаборатории практической психологии в системе образования ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Формы и методы работы педагога-психолога с родителями в школе

Как известно, работа педагога-психолога в ОУ включает в себя взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса: самими обучающимися, их родителями, педагогами и администрацией. Самое сложное направление здесь – взаимодействие с родителями, так как именно в семье в большей степени закладываются основы полноценного, гармоничного развития личности. Поэтому *целью* работы педагога-психолога становится налаживание эффективного сотрудничества школы и семьи в вопросах воспитания и развития ребёнка.

Выстраивание продуктивного диалога с родителями порой сводится к минимуму или вовсе становится невозможным в силу ряда причин. Чаще всего, это низкая заинтересованность школьной жизнью ребенка, высокая загруженность, нежелание включаться в педагогический процесс, самоустранение родителей, стереотипы и прочие факторы. Практика показывает, что если родители не настроены стать соучастниками образовательного процесса с самого начала обучения ребенка, то, как правило, такое отношение сохраняется до окончания ребенком ОУ.

Именно поэтому в МБОУ СОШ № 72 г. о. Самара уже несколько лет успешно ведется практика приобщения родителей к взаимовыгодному сотрудничеству со школой, начиная с подготовительного этапа к школьному обучению: параллельно со школой дошкольника работает школа родителей дошкольников, где ведется активная работа педагогов, психологов, логопедов и других специалистов. Здесь родители узнают всю необходимую информацию о предстоящем обучении, психологических особенностях дошкольников и младших школьников, учатся быть наставником и помощником своему ребенку во всех сферах жизни. Такие занятия согласуются с немаловажным требованием для успешности обучающего: установлением единой педагогической позиции: требования учителей и родителей не должны противоречить друг другу, тем самым должна вестись совместная работа по воспитанию и развитию детей, как в школе, так и дома.

Из всего вышесказанного можно определить некоторые *задачи* работы педагога-психолога с родителями:

- налаживание активной работы с родителями, поиск способов привлечения их к участию в учебно-воспитательном процессе;
- повышение психологической компетентности родителей (например, в сфере детско-родительских отношений, в вопросах возрастных особенностей и кризисов личности и т. п.);
- сотрудничество с родителями по вопросам воспитания и решения проблем и задач развития их детей.

Непосредственное взаимодействие педагога-психолога с родителями в школе осуществляется в двух направлениях: индивидуально и с коллективом родителей.

При индивидуальной форме работы (беседа, консультация) педагог-психолог получает большую часть информации о конкретном ребенке, что помогает повысить эффективность работы специалиста не только с этим обучающимся, но и с классом в целом, а родители могут получить необходимые знания для выработки правильного подхода к своему ребенку в различных жизненных ситуациях

Большие возможности открывает работа педагога-психолога с коллективом родителей (собрания, семинары): от психолого-педагогического просвещения до привлечения родителей к участию в жизни класса и школы. Здесь можно поделиться опытом, получить обратную связь, повысить педагогическую культуру, помочь родителям в самых разных вопросах воспитания и развития и многое другое [1].

Наиболее традиционной формой взаимодействия педагога-психолога с коллективом родителей остается *родительское собрание* – кратковременная встреча родителей с учителями, психологом, логопедом и другими специалистами, в рамках которой решаются разнообразные организационные проблемы, родители получают информацию об учебном процессе, об успеваемости, об успехах и поведении детей, а также возможность пообщаться между собой [5].

Как правило, на собраниях психолог рассказывает о своей работе в школе с детьми, знакомит родителей с основными направлениями деятельности психологической службы, рассказывает о важности психолого-педагогического сопровождения детей, собирает подписи законных представителей обучающихся о согласии на это сопровождение [3], излагает результаты проведенной диагностики (только средние по классу, за данными конкретного ребенка психолог приглашает каждого родителя на индивидуальную консультацию), занимается информированием и психолого-педагогическим просвещением.

Успешная работа педагога-психолога может реализовываться не только в рамках индивидуальных консультаций и родительских собраний, но также через другие формы взаимодействия, например, это могут быть тематические деловые игры, «круглые столы», тренинги, семинары, групповые консультации. Существует также форма дистанционного информирования: информационные стенды, размещаемые в коридорах или рекреациях школы, различные памятки и буклеты, которые раздаются на собраниях и просто находятся в свободном доступе, через размещение актуальных статей в школьной газете. Нередко, ознакомившись с размещенной там информацией, родители принимают решение записаться на консультацию к психологу и получить поддержку и помощь по волнующему их вопросу.

Выстраивая свою работу с родителями, педагог-психолог должен знать, что родителей условно разделяют на три группы:

– первая: родители-помощники: они проявляют активность и заинтересованность, всегда готовы оказывать содействие в воспитательном процессе;

– вторая группа: родители – потенциальные помощники: открыты новому опыту, их нужно научить продуктивному взаимодействию с ребенком;

– третья: те родители, которые не готовы оказывать содействие педагогам в учебно-воспитательной работе, они негативно относятся к школе, чаще такая неприязнь остается скрытой [4].

Третья группа требует большего внимания, так как в итоге не всегда оказывается реализованным стремление выстроить диалог с представителями ребенка, а значит, что работа педагога-психолога по разрешению проблемных ситуаций будет менее продуктивной.

Так с какими же вопросами/проблемами чаще обращаются родители к психологу? Опираясь на практику, можно здесь выделить несколько самых распространенных запросов согласно возрасту обучающихся:

– родителей будущих первоклассников интересуют адаптация ребенка к обучению, критерии готовности ребенка к школе;

– родители младших школьников хотят знать, как помочь детям учиться, ознакомиться с условиями психологического комфорта ребенка в школе, их волнуют такие характеристики ребенка, как несамостоятельность, лень, гиперактивность, нежелание учиться, боязливость;

– родители подростков чаще обращаются с вопросами об особенностях протекания подросткового периода, профессиональном самоопределении, гендерном воспитании детей, агрессивности, межличностном взаимодействии в семье;

– а также запросы родителей обучающихся всех возрастов: отношения родитель-ребенок, имеющиеся у детей способности, проблемы с успеваемостью и усвоением школьной программы и школьных правил и пр.

Для определения эффективности работы, проводимой, с родителями, педагог-психолог может использовать опрос, оценочные листы, анкеты, отзывы. О продуктивности и положительной результативности свидетельствуют: проявление интереса у родителей к школьной жизни, их желание участвовать в образовательном процессе и оказывать помощь педагогам в вопросах воспитания, стремление родителей повысить свою психолого-педагогическую грамотность, возрастание интереса к личности и внутреннему миру ребенка и многие другие показатели [2].

Итак, подводя итог вышесказанному, отметим, что успех образовательного процесса во многом зависит от желания и готовности родителей оказывать посильную помощь школе в воспитании и развитии детей. Правильная организация работы педагога-психолога с родителями способствует формированию у обучающихся многих положительных качеств, таких, как ответственность, самостоятельность, открытость новому опыту. У ребенка появляется и закрепляется осознанная мотивация к учению, повышается качество образования в целом, так как родители, лучше любого педагога знают

сильные стороны своего ребенка, его стремления и возможности, могут помочь ему в достижении высот.

Список литературы

2. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) : федер. закон [с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 25.10.2015 г.).
3. Семенов, Г. С. Организация воспитательной работы в школе [Текст] / Семенов Г. С. – М. : Школьная пресса, 2004. – 95 с.
4. Современные формы работы с родителями в дошкольном учреждении [Текст] : методические рекомендации к 2012-2013 учебному году / сост. Е. В. Пляскина. – С. Троицкое : РМК, 2013. – 60 с.
5. Хухлаева, О. В. Школьная психологическая служба. Работа с родителями [Текст] / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2008. – 160 с.
6. Чибисова, М. Ю. Психолог на родительском собрании: научное издание [Текст] / М. Ю. Чибисова, Н. В. Пилипко. – М. : Генезис, 2004. – 135 с.

Сведения об авторе

Голубцова Анна Евгеньевна,

педагог-психолог ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Формирование толерантного отношения у детей младшего школьного возраста к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

В связи с внедрением новых образовательных стандартов, в которых одним из приоритетных направлений является обеспечение доступного качественного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов с учетом их особенностей, все острее встает вопрос об инклюзивном образовании.

К лицам с особенностями в развитии можно отнести детей, психологические, физические и умственные недостатки которых негативно сказываются на возможности обучения в неспециализированной школе с детьми, развивающимися в рамках условной нормы.

Формирование единого инклюзивного образовательного пространства требует не только создание доступной среды и технических средств реабилитации, облегчающих образовательную деятельность для школьников с особенностями в развитии, но и психологическую готовность всех участников образовательных отношений (руководства ОО, педагогов, родителей, обучающихся) признавать право ребенка с ОВЗ на получение образования в среде своих сверстников. И как следствие возникает потребность в формировании толерантного отношения к инклюзивному образованию. Психологическое сопровождение инклюзивного образования должно быть направлено на преодоление негативных социальных установок и стереотипов, сложившихся в обществе, по отношению к детям с проблемами в развитии. Большое значение имеет предупреждение возникновения психотравмирующих и стрессовых ситуаций в системах межличностных отношений «ребенок с нарушениями развития – сверстники», «ребенок с нарушениями развития – родители одноклассников, не имеющих нарушений в развитии», «ребенок с нарушениями развития – педагог».

Толерантность, заложенная в младшем школьном возрасте, служит одним из важнейших факторов успешной самореализации личности в будущем. Толерантность человека, выходящего в большую жизнь, является условием успешной социализации. Именно поэтому актуальной становится проблема формирования у подрастающего поколения умения строить взаимоотношения в процессе взаимодействия с людьми, имеющими особенности в развитии, на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей и их взгляды, привычки такими, какие они есть.

Изучив состояние разработанности данной проблемы, можно выделить ряд сложностей в отношениях здоровых детей и учащихся с ограниченными возможностями здоровья:

- непонимание школьниками и их родителями проблем сверстников с ОВЗ;

- прогрессирующая грубость детей, как следствие общего ожесточения социальных отношений;

- социальные проблемы детей с ОВЗ, вызывающие у них негативное эмоциональное отношение к себе – окружающие на первое место ставят, прежде всего, дефекты и недостатки, неполноценность, при этом забывая о личности ребенка, не замечают его способностей, потребностей, интересов и желаний.

Но, несмотря на вышеперечисленные сложности и проблемы, инклюзивное обучение детей с ОВЗ совместно с нормально развивающимися сверстниками дает положительный эффект в отношении личностного развития и социализации и той, и другой категории обучающихся, а также соответствует нормам международного права и российского законодательства. Инклюзивное обучение способствует развитию таких необходимых коммуникативных навыков и личностных качеств обучающихся, как: навыки решения межличностных проблем, социальная компетентность, толерантность, уверенность в своих силах, самоуважение.

Для решения этой проблемы была разработана программа «Толерантная личность», которую реализовывала творческая группа педагогов-психологов ГБОУ «ППЦ» г. Тольятти под руководством директора Горбаневой Л. А.

Для успешности и результативности проводимой работы, осуществлялось взаимодействие и с педагогами, и с родителями в воспитании толерантности у детей. Родители являются первыми и основными воспитателями детей, и невозможно сформировать толерантность у ребенка, как и любое другое качество, если они не являются союзниками педагогов в решении этой проблемы. Семья дает ребенку важный опыт взаимодействия с людьми, в ней он учится общаться, осваивает приемы коммуникации, учится слушать и уважать мнение других, терпеливо и бережно относиться к своим близким. В освоении опыта толерантного поведения большое значение имеет личный пример родителей, родственников.

Исходя из этого, был разработан *комплекс мероприятий*, направленных на формирование толерантного отношения у детей младшего школьного возраста к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья:

- диагностика обучающихся, с целью сбора информации об их ценностных ориентирах и нравственных устоях;

- выступление на педагогическом совете в форме семинара «Воспитание толерантной личности»;

- разработка методических рекомендаций для педагогов ОО по формированию толерантности учащихся в классе;

- круглый стол для педагогов;

- индивидуальные консультации для педагогов по проблеме воспитания и обучения детей с ОВЗ;

- родительское собрание «Воспитание толерантной личности»;

- круглый стол для родителей;

- конкурсная программа для родителей и обучающихся «Моя семья»;

- индивидуальные консультации для родителей по проблеме воспитания и обучения детей с ОВЗ;
- мероприятие для детей «Путешествие по стране толерантности»;
- программа тренинга для обучающихся начальной школы с ОВЗ «Толерантная личность» 27 ч. (18 занятий).

Практическая значимость тренинга состоит в том, чтобы объяснить и научить обучающихся начальной школы в условиях инклюзии толерантному отношению ко всем сверстникам, показать им различия окружающих людей, научить уважать, понимать и принимать эти различия и быть терпимыми. Сформированность толерантного поведения способствует дальнейшему позитивному развитию личности обучающихся, повышает их уверенность в своих возможностях и перспективах.

Тренинг проводится с целью формирования толерантного отношения, установок на принятие и эмпатии у детей младшего школьного возраста к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

В ходе проведения тренинга решается ряд задач:

Воспитательные:

- формирование толерантных установок к детям с ограниченными возможностями здоровья;
- формирование основ конструктивного взаимодействия и эмпатии у младших школьников.

Развивающие:

- развитие коммуникативных навыков, умения взаимодействовать в группе сверстников;
- развитие творческого и личностного потенциала обучающихся.

Обучающие:

- знакомство детей с понятием «толерантность» и с историческим аспектом этого понятия;
- стимулирование поиска конструктивного выхода из конфликтных ситуаций;
- освоение способов толерантного взаимодействия со сверстниками с ОВЗ;
- диагностика различий среди участников тренинга, формирование у учащихся через образование системы знаний о сущности толерантности.

В ходе работы организуются беседы, круглые столы, игры, упражнения, используются методы арт- и музыкотерапии, ведется работа в группах, проводится релаксация, выполняются творческие задания.

Программа тренинга «Толерантная личность» включает в себя три блока:

1. Понятие толерантности.
2. Толерантность по отношению к себе.
3. Толерантность по отношению к другим.

Реализация каждого блока осуществляется по двум ступеням, где первая ступень – осознание проблемы, а вторая – побуждает к практической

деятельности в решении проблемы толерантности в современном обществе.

Ожидаемые результаты:

– принятие детей с особенностями в развитии и формирование толерантного отношения друг к другу и различиям в людях, которые их окружают;

– формирование эмпатии среди детей;

– умение коммуницировать в группе с детьми с ОВЗ, сопереживать и находить конструктивные решения в конфликтных ситуациях;

– развитие творческого потенциала.

Формируемые компетентности:

– навыки межличностных отношений;

– социальная коммуникативность (социальное взаимодействие, социальная интерактивность, социальное одобрение, коммуникативная компетентность);

– умение слушать;

– умение работать в команде;

– способность учитывать точки зрения и интересы других;

– уверенность в себе;

– способность к рефлексии;

– способность брать на себя ответственность;

– способность целенаправленно организовать свою работу индивидуально или в команде;

– инициативность;

– способность переносить полученные знания в социальную реальность;

– следование социальным стандартам и этике (приверженность этическим ценностям);

– социальная компетенция.

Сведения об авторах

Горбанёва Любовь Александровна, директор

ГБОУ «ППЦ» г. о. Тольятти Самарской области

Ханова Алсу Минталиповна, заместитель директора

ГБОУ «ППЦ» г. о. Тольятти Самарской области

Стрельцова Виктория Игоревна, методист

ГБОУ «ППЦ» г. о. Тольятти Самарской области

Григорьева Ю. М.

**Формирование развивающей образовательной среды
в дошкольных образовательных учреждениях
в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования**

Проблема организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО на сегодняшний день особенно актуальна. Это связано с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Важной задачей для воспитателей стало осмысление особенностей развивающей предметно-пространственной среды, которая должна через свое содержание и свойства обеспечить творческую деятельность каждого ребенка, воспитание духовно богатой, физически здоровой, эстетически развитой личности. Кроме того, способствовать проявлению и развитию творческих, художественных способностей ребенка, позволить проявить собственную активность и наиболее полно реализовать себя.

По данному вопросу мною были изучены следующие нормативные документы:

1. Письмо Минобразования РФ от 17.05.1995 № 61/19-12 «О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях» (Текст документа по состоянию на июль 2011 года).

2. Письмо Минобразования РФ от 15 марта 2004 г. № 03-51-46ин/14-03 «Примерные требования к содержанию развивающей среды детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье».

3. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (в ред. Федерального закона от 28.07.2012 № 139-ФЗ).

4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».

5. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Зарегистрирован в Минюсте РФ от 14 ноября 2013 г. № 30384.

Во ФГОСе дается термин развивающая предметно-пространственная среда и представлены требования к ее организации, а именно:

1. Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, Группы, а также территории, прилегающей к Организации или находящейся на небольшом удалении, приспособленной для реализации Программы (далее – участок), материалов, оборудования и инвентаря для

развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

2. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

3. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать: реализацию различных образовательных программ; в случае организации инклюзивного образования – необходимые для него условия; учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; учет возрастных особенностей детей.

4. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Образовательное пространство должно быть оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы).

Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

Полифункциональность материалов предполагает возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.

Вариативность среды предполагает наличие в Организации или Группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей.

Доступность среды предполагает свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности.

Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования; исправность и сохранность материалов и оборудования.

Хочется отметить, что развивающая предметно-пространственная среда в нашей группе:

- имеет привлекательный вид;
- выступает в роли естественного фона жизни ребенка;

- снимает утомляемость;
- положительно влияет на эмоциональное состояние;
- помогает ребенку индивидуально познавать окружающий мир;
- даёт возможность ребенку заниматься самостоятельной деятельностью.

Наполняемость развивающей предметно-пространственной среды планируется на целый год.

В построении развивающей предметно-пространственной среды мы руководствовались принципами В. А. Петровского:

- дистанции, позиции при взаимодействии – ориентация на организацию пространства для общения взрослого с ребёнком «глаза в глаза», установления оптимального контакта с детьми;

- активности, самостоятельности, творчества – возможность проявления и формирования этих качеств у детей и взрослых путем участия в создании своего предметного окружения; создание игровой среды, обеспечивающей ребёнку возможность двигаться.

Создавая развивающую предметно-пространственную среду, мы ставим перед собой определенные задачи:

1. Обеспечить условия для развития познавательных и творческих способностей детей.

2. Поддерживать познавательную активность, обеспечить ее дальнейший рост.

3. Создать условия для реализации усвоенных во время образовательной деятельности способов деятельности, приобретенных знаний.

4. Создать условия для эмоционального проживания ребенком различных ситуаций с целью осмысления воспринятых содержаний.

В этой статье мы хотим представить модель развивающей предметно-пространственной среды средней группы. Пространство группы условно разделено на три сектора: Активный, Рабочий, Спокойный.

Активный сектор занимает большую часть пространства группы, мебель легко трансформируется и, при необходимости, быстро убирается. Этот сектор в себя центры и игровые зоны.

Центр «Строительство»: здесь дети могут конструировать как фантастические, так и реалистические сооружения. Занимаясь строительством, дети осваивают очень многие вещи. Оно помогает развивать математические способности, приобретать социальные навыки, дает опыт решения проблем.

Центр «Драматизация»: игры-драматизации предполагают произвольное воспроизведение какого-либо сюжета в соответствии со сценарием. Здесь дети-артисты. В своей работе мы широко используем игры-драматизации. Полноценное участие детей в игре требует особой подготовленности, которая проявляется в способности восприятия художественного слова, умения вслушиваться в текст, улавливать интонацию. Дети понимают, что речь актёра должна быть разборчивой, звучной, выразительной. Мы стараемся, чтобы в драматизациях участвовали все дети,

даже самые застенчивые, ведь ребёнок во время драматизации чувствует себя раскованно и свободно.

Центр «Песок и вода»: помогает организовать познавательно-исследовательскую деятельность детей. Игра-экспериментирование осуществляется с различными предметами и природными материалами. Во время игр с песком и водой происходит не только знакомство детей со свойствами различных предметов и материалов, но и закрепление представлений о форме, величине, цвете предметов, развитие мелкой моторики рук, закладываются основы для обучения конструированию. Дети творят, мыслят и общаются.

Игровые зоны: в игровую зону входят такие игры как «Шофёр». В этой игре у детей расширяется кругозор, углубляются знания об окружающем мире, о труде людей, о профессии шофера, игра дает им новые впечатления через наблюдения, игру. Кроме того, дети учатся играть рядом, не мешая друг другу, и вместе. Развиваются и поощряются взаимодействия детей в игре. Развивающая среда. Различные игрушечные машины: грузовики, легковые автомобили, тракторы, подъёмные краны. Руль, стульчики, кепка.

Игра «Ателье». Дети в известной степени знакомы с процессом изготовления одежды: они видят, как старшие шьют платья, рубашки и другие вещи. Но, наблюдая за их работой, ребята не всегда могут самостоятельно определить необходимость действия измерения. Поэтому именно мы, воспитатели, планируем экскурсию в ателье, во время которой ребята наблюдают весь процесс изготовления модели. Закройщица снимает мерку с куклы Наташи, отмеряет нужное количество ткани и кроит платье. Затем кусок раскроенной ткани попадает в швейный цех, и к концу экскурсии превращается в готовое изделие. Дети наглядно убеждаются в том, что качество конечного результата во многом зависит от точности измерения.

Дети часто и с большим интересом играют в сюжетно-ролевую игру «Поликлиника», с успехом комбинируют её с другими играми, объединяют их в единый сюжет. Именно во время игры «Поликлиника» дети больше проявляют самостоятельность, творческую активность. Они по собственной инициативе активно обмениваются ролевыми высказываниями, беседа становится интересной и длительной, обогащается словарный запас детей. Взаимодействие детей в игре становится более длительным. Также дети играют в сюжетно-ролевые игры: «Зоопарк», «Лётчики», «Цирк» и многие другие.

Результат работы активного сектора:

- развитие способов поведения и отношений с людьми;
- развитие и обучение детей средствами игровой предметности;
- социализация ребенка через игровые виды деятельности;
- стимулирование и развитие познавательной активности ребенка;
- формирование представлений о важности безопасного поведения.

Рабочий сектор занимает 25% всей группы, так как там предполагается размещение оборудования для организации совместной и регламентированной деятельности. Этот сектор в себя следующие центры:

Центр «Наука»: он создается для развития у детей познавательного интереса, интереса к исследовательской деятельности и способствует формированию научного мировоззрения, эксперименты. Именно в этом центре дети изучают природные явления: внимательно наблюдают за ними, экспериментируют.

Центр «Искусство»: в этом центре дети обычно проводят много времени, дети могут пробовать разные средства, рисуют на мольбертах, занимаются пальцевой живописью, пользуются разнообразными материалами: соленым тестом, пластилином, природным материалом, мелками, ножницами и множеством других средств и материалов.

Центр «Грамота»: здесь дети правильно произносит все звуки. Употребляют слова, обозначающие признаки предметов. На вопрос «Расскажи все, что ты знаешь о столе» ответят, что стол сделан из дерева, ломается, горит, бывает письменным и обеденным. Умеют обобщать – транспорт бывает наземный (машина, трамвай, водный, воздушный), животные дикими и домашними и т.п. Отгадывают сложные загадки, составляют рассказ по картинке – развивается связная речь.

Центр «Математика»: дети решают логические задачи, учатся считать, также дети сами сочиняют задачи; развивается способность анализировать и обобщать, выявлять и сравнивать признаки, понимать равенства и неравенства; классифицируют предметы от маленького к большому, от узкого к широкому и т.д.; знают порядковый номер, умеют оценить пространственные отношения (выше, дальше, ближе), находят сходства и отличия между различными объектами (одуванчиком и ромашкой, например). Целостно воспринимают изображения, что позволяет им, сложить из разрезных частей целую мозаику, картинку.

Результат работы рабочего сектора:

- стимулирование и развитие познавательной активности ребенка;
- формирование стремления к освоению нового;
- стимулирование и развитие речевой активности и всех компонентов речевой системы ребенка;
- развитие системы элементарных математических, коммуникативных, навыков;
- развитие и обучение детей средствами игровой предметности.

Спокойный сектор также занимает 25% пространства группы. Центры удалены немного друг от друга, чтобы дети могли уединиться. Этот сектор включает в себя следующие уголки:

Уголок для чтения: этот уголок представляет собой столик с кармашками для книг и иллюстраций к сказкам, произведениям. Он размещен рядом с центром искусства, чтобы дети могли рассматривать книги и при желании рисовать к ним иллюстрации. Все книги обновляются 1-2 раза в месяц. Новые книги выставляются в соответствии с программой по чтению.

Уголок отдыха: именно в этом месте дети отдыхают и расслабляются после занятия.

Уголок природы: чтобы заинтересовать детей целенаправленными наблюдениями, мы ведём «Дневник наблюдения», куда дежурные зарисовывают замеченные ими изменения в развитии растений, повадки животных. Время от времени все вместе просматриваем эти зарисовки, вспоминаем, что и как выращивали, что наблюдали. Подобные беседы пополняют знания ребят, помогают сделать выводы и обобщения. Также дети каждый день отмечают погоду. Зарисовывать в дневнике могут только дежурные и только то, что делали и что заметили – такое правило мы установили. Наблюдая за детьми во время их дежурства в уголке природы, можно отметить то, как они работают, как относятся к своим обязанностям, какое дело их больше увлекает. Большая часть наблюдений и работы в уголке природы ведётся утром, до завтрака, или после дневного сна.

Результат работы спокойного сектора: развитие эмоционально-чувственной сферы, нравственно-этических отношений; формирование потребности рассматривать, беседовать по поводу содержания; формирование эколого-эстетического развития; формирование познавательного развития ребенка.

Таким образом, можно сказать что, развивающая предметно-пространственная среда в нашей группе, созданная по данной модели: раскрывает индивидуальные возможности ребенка, формирует познавательную активность; утверждает уверенность в себе, даёт возможность дошкольнику испытывать и использовать свои способности, стимулирует проявление самостоятельности, инициативности; обеспечивает творческую деятельность каждого ребенка.

Список литературы

1. Денисенкова, Н. И. Как организовать окружающую среду (практика развития) / Н. И. Денисенкова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 12. – С. 17-21.
2. Новоселов, Г. Л. Развивающая предметно-игровая среда / Г. Л. Новоселов // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 4. – С. 14-18.
3. Новоселова, С. Л. Развивающая предметно-игровая среда детства: мир «Квадро» / С. Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 4. – С. 79.

Сведения об авторе

Григорьева Юлия Марсовна, воспитатель

ГБОУ Самарской области средняя общеобразовательная школа № 2

«Образовательный центр» имени Героя Российской Федерации Немцова П. Н.

с. Борское м. р. Борский Самарской области –

Детский сад «Солнышко» с. Борское

Гудкова Т. А.

Познай и усовершенствуй себя (из опыта реализации развивающей программы)

С внедрением в общеобразовательную среднюю школу новых ФГОС особенно актуальной является проблема создания условий для формирования личности учащихся и их саморазвития. В связи с этим в рамках дополнительного образования в МБУ «Школа № 93» г. о. Тольятти реализуется программа «Познай и усовершенствуй себя». Опыт реализации данной программы мы и хотим поделиться.

Целью программы является создание условий для самопознания и саморазвития учащихся 5–6 классов. Важно не только дать детям знания о себе, но и научить их получать эти знания. В ходе реализации программы создаются условия, способствующие раскрытию и развитию творческого потенциала младших подростков, овладению жизненными навыками в сфере самопознания и саморегуляции. Занятия направлены на совершенствование коммуникативных умений учащихся, обогащают поведенческий репертуар, а также способствуют развитию класса как коллектива и сплочению детей.

Программа курса создана на основе специального цикла пособий для учителей: «Самосовершенствование личности», разработанного Г. К. Селевко, И. Н. Закаевой, О. Г. Левиной [1, С. 96, 107], адаптирована для учащихся 5–6 классов.

Программа рассчитана на один год обучения. К участию приглашаются учащиеся 5–6 классов. Численность группы – 12-15 человек. Занятия проводятся один раз в неделю, продолжительность занятия – 2 часа.

Реализация программы была начата в 2013–2014 учебном году, занятия посещали 27 учащихся 6А класса.

Программа включает в себя два раздела: «Введение в психологию» и «Познай и усовершенствуй себя».

В программе курса предусмотрена теоретическая часть: учащиеся знакомятся с основами психологии как науки, ее предметом, историей возникновения, ее отраслями, методами изучения психики. В программе также рассматриваются индивидуально-типологические особенности человека и основные качества личности в эмоциональной, волевой, интеллектуальной и нравственной сферах.

Практические занятия состоят из выполнения психогимнастических и ролевых игр и упражнений, выполнения и обсуждения результатов психодиагностических методик. На практических занятиях предлагаются способы самопознания, самооценки, самосовершенствования и саморазвития личности в различных ее сферах. Большой акцент также делается на формирование жизненных навыков и личностных УУД, таких как «самопринятие», «самоценность», «отношения с другими», картина себя и близость к себе», «уважение к другому», «саморегуляция», обхождение с

агрессией, обхождение со страхами, тревогой», приемы «рационального и эффективного запоминания», «логического и творческого мышления» и др.

Особенностью занятий является применение как традиционных, так и нетрадиционных методов обучения, в частности, таких как: рассказ, объяснение, лекции; методы исследования личности (психодигностические процедуры), экспрессивные методы творческого самовыражения в рисунках, письменных работах, в движениях, методы социально-психологического тренинга: дискуссионный метод обсуждения различных психологических проблем (например, обсуждения прочтенных вслух художественных текстов), метод анализа конкретных ситуаций, имитационные игры, методы игрового моделирования деятельности и др.

Наиболее легко учащимся даются упражнения, связанные с психогимнастикой, ролевые и имитационные игры, выполнение практических заданий (ситуации-пробы, которые предлагаются в каждой теме), игры с элементами соревнования, игры и упражнения на тренировку наблюдательности и логического мышления («Что изменилось?», игра-упражнение «Муха», «Мафия»). Особый интерес у шестиклассников вызвала тема «Я и другие». Она позволяет детям осознать себя как личность, свои мироощущения, границы своей личности и свое место среди сверстников. Оказалось, что подросткам очень нравится говорить о себе, о своих интересах, о своих достижениях, о различных жизненных ролях, о дружеских отношениях и т.д. В ходе реализации курса детям также понравилось выполнять различные психодиагностические процедуры и тесты и, таким образом, открывать в себе все новые грани и возможности, видеть свои сильные и слабые стороны и стремиться к их развитию.

Трудности возникали при усвоении теоретической части программы. Материал предлагался в доступной для шестиклассников форме, но усвоение отдельных понятий вызывало затруднение (например, экстраверсия-интроверсия, при выполнении детского теста Айзенка и др.). Эти трудности были связаны с недостатком опыта и знаний у детей, с низким кругозором (мало читают), недостатком литературы по психологии для детей этого возраста. Значительные трудности у некоторых детей возникали при рефлексивном анализе своих чувств, настроения, отношений, поведения. Чаще всего такие трудности наблюдались у мальчиков. Они не могли выразить словами свои переживания и мысли и в таких ситуациях использовали подростковый сленг («классно», «здорово» и т.д.).

Следует отметить, что за время обучения по программе «Познай и усовершенствуй себя» с участниками произошли значительные изменения.

В качестве критериев успешности реализации программы мы взяли самооценку, уровень мотивации учащихся на занятиях, уровень развития класса как коллектива, поскольку самооценка основывается на знаниях о себе и отношении к себе, и ее изменение в позитивном направлении свидетельствует о самопознании и саморазвитии личности. Изменение активности и отношения к занятиям является показателем сознательности и желания

самосовершенствоваться. Изменения уровня развития класса как коллектива и сплоченности класса свидетельствуют о практическом применении знаний о психологии личности и межличностных отношений для совершенствования внутриклассных отношений.

В начале программы и по ее окончании учащиеся заполняли бланки самооценки (упрощенный вариант методики Дембо-Рубинштейн), а эксперты (классный руководитель и учителя предметники) оценивали уровень активности и мотивации детей на занятиях с помощью специальной анкеты.

Результаты приводятся в графиках № 1, № 2.

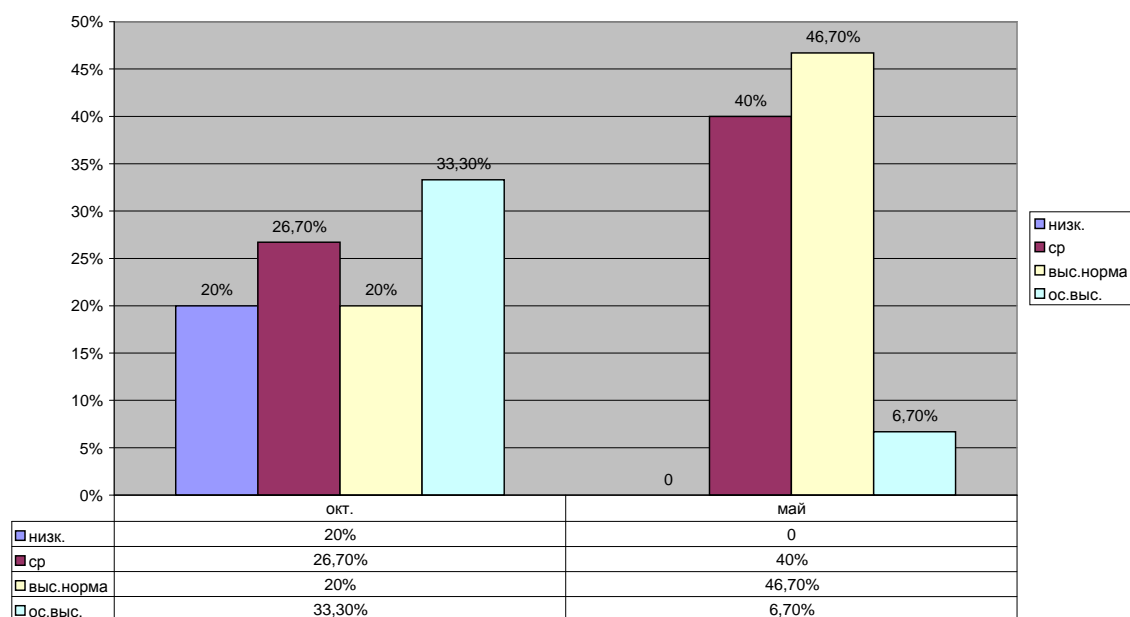


Рис.1. Динамика самооценки учащихся

Как можно видеть, самооценка участников программы «Познай и усовершенствуй себя» становится более адекватной. Если в начале курса 53,3% пятиклассников имели неадекватную самооценку (20% заниженную и 33,3% очень высокую), то в конце курса неадекватно высокую самооценку имеет лишь 1 учащийся (6,7%). Это свидетельствует о том, что за время изучения программы у 46,7% детей изменилось представление о себе и отношение к себе, они стали соответствовать реальным возможностям детей.

Во второй методике для оценки уровня активности и интереса учащихся на занятиях эксперт заполнял таблицу таким образом: против фамилии учащегося ставилась буква, которая обозначала уровень мотивации школьника: Н - Низкий – ребенок не активен на занятии, не всегда выполняет домашние задания; С - Средний – ребенок не всегда активен на занятии, выполняет домашние задания или ребенок активен на занятии, но не всегда выполняет домашние задания; В - Высокий – всегда активен на занятии, выполняет домашние задания.

Результаты приводятся в графике № 2.

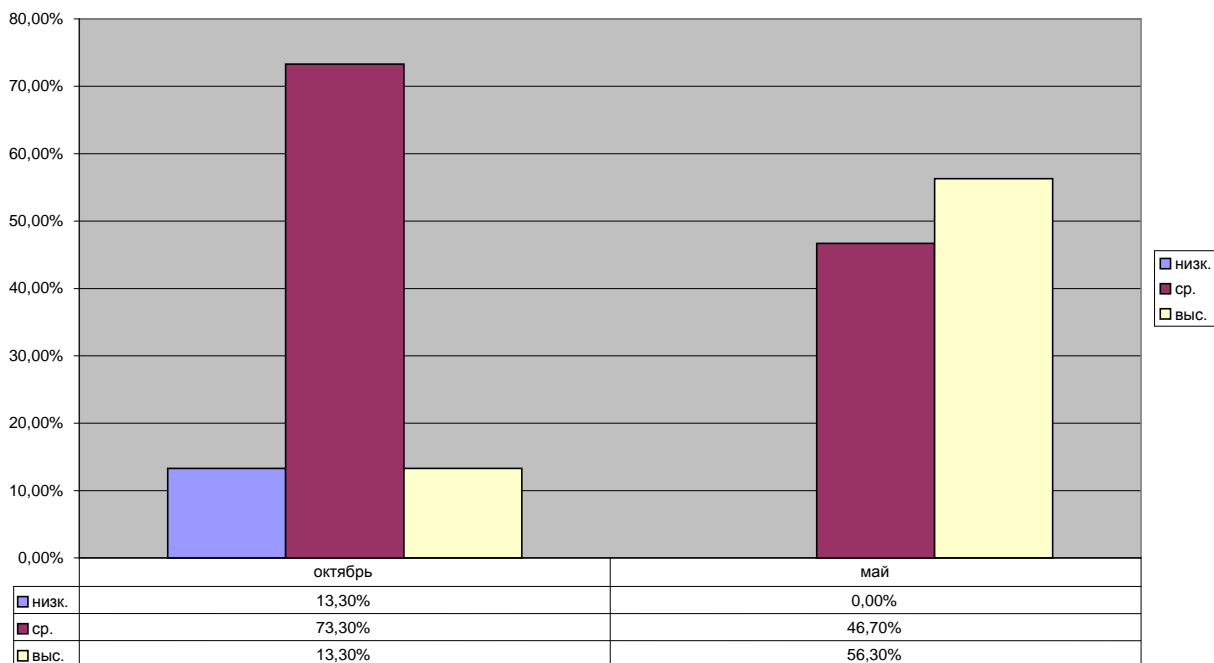


Рис.2. Динамика мотивации учащихся

Как можно видеть, количество учащихся с высоким уровнем мотивации увеличивается в 2,5 раза, на 20% уменьшается количество детей со средним уровнем мотивации (в нашей программе это дети, почти всегда активные на занятии, но не всегда выполняющие домашние задания) и в конце года нет детей с низкой мотивацией. Эти данные свидетельствуют о том, что по мере участия в программе интерес к познанию себя усиливается, дети более ответственно относятся к выполнению домашних заданий, так как они позволяют закрепить знания и развить психологические свойства.

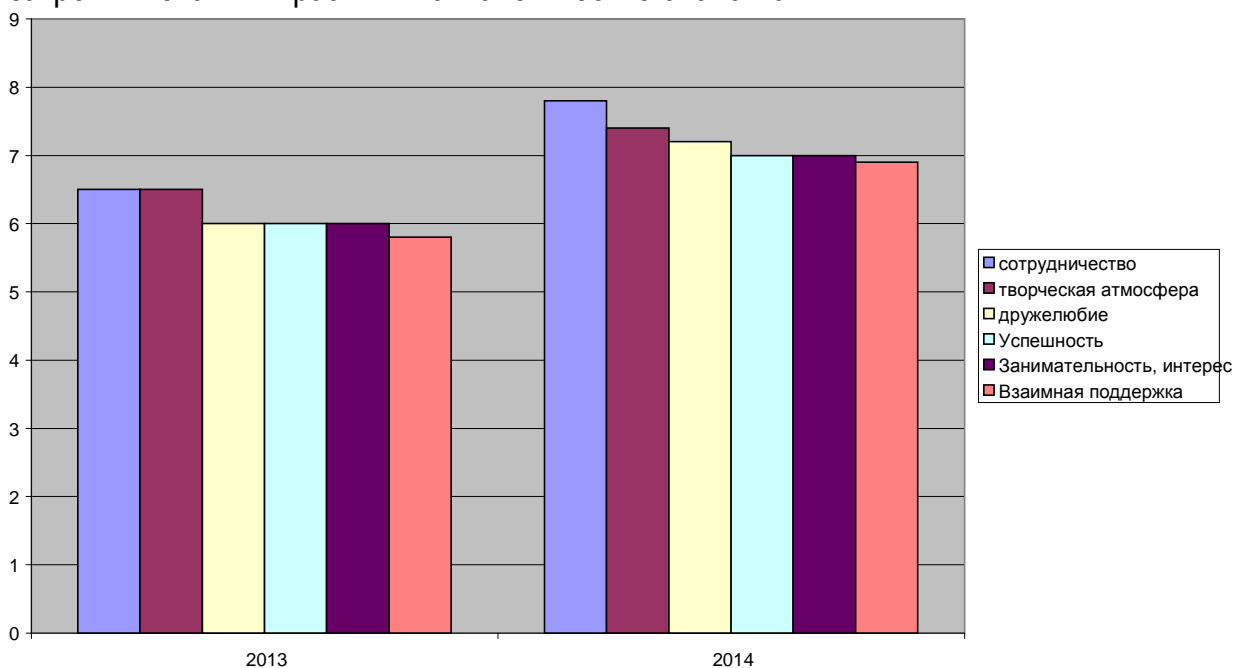


Рис.4. Оценка психологической атмосферы в 6А классе в 2013-2014 уч.г.

Изучение уровня сплоченности классного коллектива по индексу Сишора [3, С.179-180] в начале и в конце учебного года показало, что, по мнению учащихся, класс стал более дружным и сплоченным. В начале года только 70% шестиклассников оценили сплоченность своего класса как высокую и выше среднего, а в конце учебного года уже 95% учащихся оценили сплоченность своего класса как высокую и выше среднего Средний уровень сплоченности в конце года отметили только 5% (в начале года – 20%).

Результаты оценки психологической атмосферы в 6А классе представлены в рисунке № 4.

В результате реализации программы «Познай и усовершенствуй себя» у учащихся 6А класса повысилась адекватность самооценки и уровня притязаний, повысилась мотивация самопознания и самосовершенствования, повысилась сплоченность класса как коллектива, улучшился эмоциональный климат класса. Таким образом, реализуемая нами программа «Познай и усовершенствуй себя» отвечает поставленным цели и задачам и способствует созданию условий для самопознания и саморазвития учащихся 5–6 классов.

Список литературы

1. Селевко, Г. К. Познай себя / Г. К. Селевко, И. Н. Закатова, О. Г. Левина. – М. : Народное образование, 2006.
2. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2002.

Сведения об авторе

Гудкова Татьяна Александровна, педагог-психолог
ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Жадаева С. В., Поспелова Е. А. Гоголева О. В.,

**Итоги проведения социально-психологического
тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление
незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ
в Самарской области в 2015 году**

Распространенность употребления психоактивных веществ (далее – ПАВ) среди несовершеннолетних и молодежи на протяжении многих лет продолжает оставаться одной из ведущих социально значимых проблем общества, определяющих необходимость организации решительного и активного противодействия.

В соответствии со статьями 53.1, 53.4 Федерального закона от 08.01.1998 №3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах», подпунктом 7 пункта 1 статьи 14 Федерального закона от 24.06.1999 №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», подпунктом 15.1 пункта 3 статьи 28 Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16.06.2014 №658 «Об утверждении порядка проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, а также в образовательных организациях высшего образования» были утверждены график проведения, список группы педагогов-психологов по проведению и обработке результатов тестирования, методическое сопровождение (программа ОТУ), определено место хранения результатов тестирования, направленное на раннее немедицинское выявление употребления ПАВ (далее – тестирование).

Социально-психологическое тестирование проводилось в феврале-апреле 2015 года. В основе проведения тестирования лежит методика «Объективный Тест Установок», автор: доктор психологических наук, профессор П. В. Яньшин.

«Объективный Тест Установок» предназначен для раннего выявления скрываемых эмоциональных установок в отношении употребления психоактивных, в том числе наркотических, веществ. Он выявляет скрываемую, либо даже неосознаваемую положительную эмоциональную установку на употребление наркотических средств (курение анаши, инъекций героина, употребления ПАВ в форме таблеток).

Результатом обследования с помощью технологии «ОТУ: Наркотик» является выявление «группы риска». Критерием отнесения к группе риска служит сдвиг баланса эмоционального отношения к ПАВ в сторону их предпочтения относительно групповой нормы.

На основе теоретических данных и пилотного исследования (апробации методики в сентябре-декабре 2014 года) по определению валидности в отношении измерения установки к употреблению ПАВ данная методика была

принята Министерством образования Самарской области как основной метод определения риска употребления ПАВ в учебных заведениях Самарской области.

В социально-психологическом тестировании 2015 уч. года приняло участие **29044** обучающихся и студентов из **730** образовательных организаций, из них:

- обучающиеся в образовательных организациях – 19261 человек, в возрасте от 14 до 15 лет;
- обучающиеся в профессиональных образовательных организациях – 9783 человек, в возрасте от 15 лет;
- 13737 девочек, 15307 мальчиков.

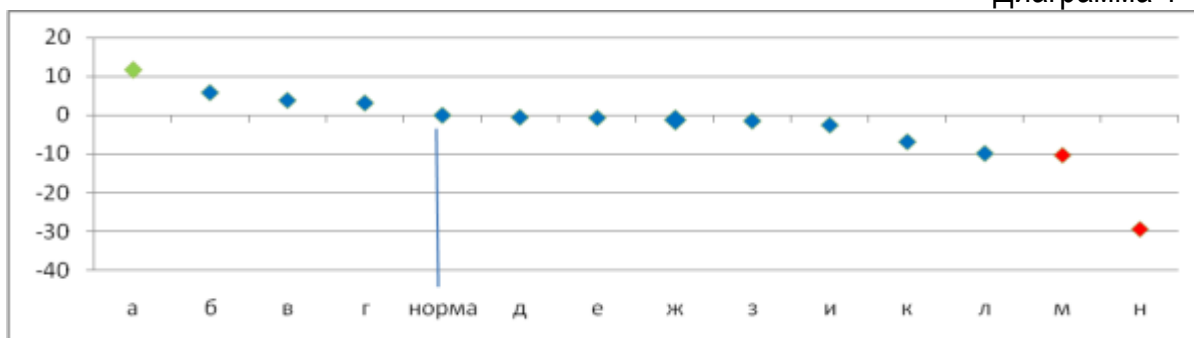
Из таблицы №1 можно увидеть количество обучающихся и студентов, принявших участие в исследовании по территориальным управлениям области.

Таблица 1
«Количество обучающихся, прошедших социально-психологическое тестирование в Самарской области»

ТУ	Количество опрошенных	Кол-во ОО	Кол-во ОО ниже нормы	Кол-во классов/групп
Самарское	10068	165	36	545
Тольяттинское	6433	113	28	412
Западное	2938	70	18	89
Кинельское	850	31	14	52
Отраденское	1184	38	16	73
Поволжское	1448	40	13	84
Северное	863	46	10	71
Северо-Восточное	751	40	7	59
Северо-Западное	763	43	10	61
Центральное	855	39	7	66
Юго-Восточное	715	26	5	49
Юго-Западное	1833	53	9	118
Южное	343	26	2	29

По результатам проведения социально-психологического тестирования в «группе риска» находится **175** ОО по Самарской области (**13,7%**) (см. диаграмма 1).

Диаграмма 1



Из диаграммы 1 видно, что ТУ (м, н) в Самарской области находятся ниже среднестатистической нормы. Всего в Самарской области **3984** человека вошли в «группу риска» (13,7% от общего числа обучающихся, прошедших социально-психологическое тестирование в образовательных организациях на территории Самарской области) т.е. можно утверждать, что у 13,7% опрошенных не сформирована эмоциональная установка против наркотика. Причинами несформированности данной установки могут быть следующие факторы риска:

- наличием созависимости с кем-то из близких, злоупотребляющих психоактивными веществами;
- низкой самооценкой;
- недостаточным уровнем знаний о вреде наркотиков;
- эмоциональной отстраненностью от проблемы наркотизации («Я это знаю, но меня это никогда не коснется»).

После проведения исследования с руководителями управления и руководителями образовательных организаций были проведены индивидуальные беседы по результатам тестирования, на которых обсуждались рекомендации о построении направления профилактической работы в рамках общей воспитательной работы с субъектами образовательного процесса.

Сведения об авторах

Жадаева Светлана Викторовна, начальник отдела
ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Гоголева Ольга Викторовна, научный сотрудник
ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Поспелова Екатерина Андреевна, научный сотрудник
ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Жегалина С. В., Ерилова О. Ю.

Модель оказания комплексной помощи детям с ОВЗ в рамках работы Красноярского центра психолого-медико-социального сопровождения

Деятельность Центра психолого-медико-социального сопровождения Красноярского района Самарской области в рамках инклюзивной практики направлена на создание эффективной образовательной среды в образовательных организациях Северо-западного управления Министерства образования и науки Самарской области как системы специально организованных условий для развития и саморазвития личности обучающихся с ОВЗ.

Центр осуществляет деятельность, направленную на оказание психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям, имеющим проблемы в развитии, обучении, социальной адаптации в условиях образовательного процесса.

Модель оказания комплексной помощи детям, осуществляемой Центром, раскрывает взаимосвязь специалистов: педагогов-психологов, логопедов, дефектологов, социальных педагогов, специалистов-медиков (невролога, детского психиатра, педиатра) и позволяет осуществлять комплексный подход в работе с детьми с ОВЗ.

На 1.10.2015 года на территории Северо-западного управления функционируют 46 школ, в которых обучаются 8840 учащихся. Из них 17 школ являются основными и 29 средние (полные) школы, 1 СКОУ с. Старый Буян. В школах округа получают образование 319 обучающихся с особыми возможностями здоровья. За последние 5 лет количество таких детей увеличилось почти на 100 человек. Дети обучаются индивидуально на дому или в обычных классах.

Проводимый специалистами Центра мониторинг позволил сформировать банк данных по детям с ОВЗ, который регулярно сверяется с данными медиков. Разработана и реализуется система взаимодействия специалистов Красноярского ЦПМСС с узкими специалистами, которая позволяет осуществлять сопровождение ребенка от момента выявления проблем развития до разработки и реализации комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

На базе Центра реализует свою работу Территориальная ПМПК, которая обслуживает Красноярский, Елховский и Кошкинский районы.

Цели работы территориальной ПМПК:

- определение специальных образовательных потребностей у детей с различными отклонениями в развитии, а также у детей, испытывающих трудности в усвоении образовательных программ;
- уточнение диагноза (по необходимости);

– определение формы обучения для последующей организации образовательной деятельности по общеобразовательным, адаптированным образовательным программам.

Деятельность Комиссии осуществляется круглогодично в соответствии с графиком работы (по мере поступления заявок).

В состав ПМПК входят: руководитель, педагог-психолог учитель-логопед (дефектолог), врач-педиатр, врач-невролог, врач-психиатр. Все специалисты находятся в штате ГБОУ Красноярский ЦПМСС.

Анализируя параметры психического и физического здоровья детей, необходимо отметить, что в структуре заболеваемости велик процент неврологических и психических отклонений, а также недоразвития основных психических функций. Большая часть из числа обследованных детей имеет комплексные дефекты.

В 2014 году было обследовано 281 человек из 36 образовательных организаций.

Из года в год растет общее количество представляемых на комиссию детей. Помимо школьников, на комиссию администрацией образовательных учреждений направляются дети дошкольного возраста.

В квалифицированной помощи логопеда нуждается более 90% от числа всех обследованных детей. Большинство обучающихся имеют интеллектуальные нарушения.

Адаптированная основная образовательная программа для детей с ЗПР рекомендована 122 обучающимся, адаптированная основная образовательная программа для умственно отсталых детей – 34 школьникам. Детям, обучающимся индивидуально адаптированная образовательная программа для детей с ЗПР рекомендована 26 школьникам, адаптированная образовательная программа для детей с умственной отсталостью – 4 учащимся; общеобразовательная программа – 24 школьникам.

Нехватка специалистов: социальных педагогов, педагогов-психологов, логопедов, дефектологов – приводит к тому, что не все рекомендации ПМПК выполняются в полном объеме и, как следствие, проблемы у ребенка остаются, более того – подкрепляются снижением мотивации к обучению, отсюда и эмоционально-волевые нарушения и снижение успеваемости.

Организация сопровождения ребенка с ОВЗ невозможна без включения в этот процесс семьи, причем всех ее членов и родителей и всех родственников. Для развития детям нужна доброжелательная обстановка в семье, любовь родителей. Если с ребенком занимаются только в школе, а дома рекомендации специалистов не выполняются, то добиться положительных результатов силами только педагогов будет практически невозможно. В связи с этим специалистами Центра большое внимание уделяется работе с родителями, имеющими детей с отклонениями в развитии.

Материально-технические ресурсы Центра позволяют вести работу в разных возрастных группах: оборудованы игровые комнаты для пребывания

детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста, тренинговая комната, сенсорная комната, комната эмоциональной разгрузки.

Центр готов предоставить участникам образовательного процесса широкий спектр услуг в области информационно-методического сопровождения инклюзивного обучения детей с ОВЗ. Технические средства обучения (включая компьютерные инструменты обучения, мультимедийные средства) дают возможность удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ, способствуют мотивации учебной деятельности, развивают познавательную активность обучающихся. Имеется лекотека, где родители могут взять напрокат различные развивающие игры, библиотека со специально подобранной литературой.

Совместные мероприятия, праздники стали неотъемлемой частью в работе с детьми с ОВЗ.

Формирование банка методических материалов, диагностических и коррекционных методик по работе с детьми с ОВЗ на базе Центра позволяет сосредоточить информацию для обмена между различными специалистами.

Деятельность Центра в рамках инклюзивного образования освещается в районных средствах массовой информации.

Сосредоточенность специалистов на базе Центра позволяет оказывать комплексный подход в сопровождении детей с ОВЗ. Включение родителей в процесс коррекционно-развивающей работы повышает эффективность проводимых мероприятий.

Своевременная помощь и коррекция имеющихся отклонений развития детей с ОВЗ дают возможность скомпенсировать имеющиеся проблемы, а в ряде случаев – даже устранить их, обеспечив тем самым полноценное развитие ребенка.

Сведения об авторах

Жегалина Светлана Васильевна, начальник отдела
ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Ерилова Ольга Юрьевна, директор Центра
психолого-медико-социального сопровождения
Красноярского района Самарской области,
ГБОУ Красноярский ЦПМСС

Содержание психолого-педагогического сопровождения педагогов в условиях инклюзивного образования

Образовательная система во все времена являлась своеобразным индикатором социальных изменений. Не составляет исключения и современный этап, на котором:

- как отклик на востребованность компетентных, мобильных и конкурентоспособных молодых людей выступают активно внедряемые в образовательное пространство Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, ориентированные на формирование субъектного опыта обучающихся и их личностное развитие;

- за счет горизонтальной и вертикальной интеграции образовательных учреждений идет процесс обеспечения системности и преемственности образования;

- набирает силу инклюзивное образование, позволяющее перейти от «медицинской» модели инвалидности, рассматривающей ее как *нарушение здоровья*, к «социальной», утверждающей, что ребенок с инвалидностью или с другими особенностями развития – это не «носитель проблем», требующих специального обучения.

И это далеко не весь перечень проблем, назревших и решаемых в рамках современного образования. Однако, несмотря на некую разносторонность и масштабность их содержания, связующим звеном между ними выступает образовательная цель – получение качественного образования при сохранении как физического, так и психологического здоровья.

Актуальность цели усиливается в рамках осуществления инклюзивного образования, где изначально, наряду с практически здоровыми детьми, обучаются дети с ограниченными возможностями. Такой своеобразный «симбиоз» приводит к возникновению как физических, так и «отношенческих» барьеров, стереотипов, предрассудков и т.д. Причин этому много:

- несовершенство общественной системы образования, проявление ее несоответствий разнообразным потребностям детей;

- отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии;

- отсутствие у педагогов массовых школ представлений об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей;

- отсутствие в штатном расписании образовательных учреждений общего типа дополнительных ставок для педагогических (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги) и медицинских работников [6].

Таких факторов бесчисленное множество.

Решение обозначенных проблем актуализирует необходимость психолого-педагогического сопровождения не только детей, родителей, но и, прежде всего, педагогов, осуществляющих деятельность в рамках инклюзивного образования.

Ретроспектива понятия «психолого-педагогическое сопровождение» уводит нас к концу 90-х годов XX века, где оно рассматривалось, с одной стороны, как «образовательный процесс, направленный на развитие личности», с другой – как инструмент по оказанию социально-психологической помощи. Так, Н. Осухова отмечает, что сопровождение – это системная интегративная «технология» социально-психологической помощи личности, которая открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще недоступна.

По Е. И. Казаковой сопровождение – это сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы [5]. М. Р. Битяновой определяет его как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия с ориентацией на зону его ближайшего развития [3].

Э. М. Александровская психолого-педагогическое сопровождение отождествляет с идеей поддержки и рассматривает ее как технологию, предназначенную для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [1].

Л. М. Шипицына также рассматривает психолого-педагогическое сопровождение применительно к детям с ограниченными возможностями здоровья. Она утверждает, что это есть метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого [8].

И еще множество определений этого понятия мы можем встретить в психолого-педагогической литературе. Однако содержательный анализ этих работ показывает, что на фоне достаточной общей разработанности данного вопроса, узко представлены технологии и методы психолого-педагогического сопровождения педагогов. Между тем, проблема имеет место и набирает силу.

В поисках ее решения, мы обратились к основным принципам организации психолого-педагогического сопровождения, среди которых наиболее значимыми для нас стали:

- принцип научности, предполагающий использование научно обоснованных и апробированных в педагогической практике технологий и методик;

- принцип системности, позволяющий осуществлять психолого-педагогическое сопровождение комплексно, охватывая все стороны профессиональной деятельности;

– принцип превентивности, обеспечивающий переход от реагирования на уже возникшие проблемы, к предупреждению возникновения проблемных ситуаций;

– принцип открытости, обеспечивающий последовательное использование ресурсов сетевого взаимодействия и социального партнёрства, открытость мероприятий для педагогических и руководящих работников образовательных организаций;

– принцип технологичности, позволяющий расширить диапазон сопровождаемых педагогов за счет использования современных технологий, интерактивной стратегии в работе.

Следующим шагом нашего исследования стало изучение причин, породивших эти проблемы. С этой целью был изучен ряд научных работ как отечественных, так и зарубежных авторов. Так, ученые Австралии и Виктории причину проблемы видят в недостаточном развитии у педагогов педагогических умений. Следствием этого являются:

– неумение качественно модифицировать учебный план для детей с различными возможностями;

– возникающий при организации инклюзивного образования психологический барьер, оказывающий негативное воздействие на формирование отношения учителя к детям, имеющим особые образовательные потребности и т.д.

При этом наиболее важными педагогическими умениями, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности в рамках инклюзивного образования С. Кук, Р. Сли, С. Форлин и др. считают интерактивные умения. По мнению авторов, они, с одной стороны, «улучшают» индивидуальное отношение каждого учителя к детям, с другой – позволяют выработать единую тактику всей школы в отношении обучения детей с различными образовательными возможностями [7]. Взаимодействие позволяет принять в образовательную организацию детей с разными потребностями и возможностями.

Немаловажное значение имеют и организаторские способности, представленные личностным, когнитивным, эмоционально-волевым и поведенческим компонентами [4]. При этом приоритетное место в аспекте личностного компонента занимает интернальная направленность учителя. Она позволяет анализировать и оценивать сложившуюся обстановку, определять и устранять пробелы в организации работы в рамках инклюзивного образования (А. В. Бездухова, В. П. Бездухова, А. А. Волочковой, Е. Г. Ермоленко, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева, Д. Н. Узнадзе и т.д.) [2].

В аспекте эмоционально-волевого компонента особо важными составляющими являются эмпатия и стеничность. Первая позволяет устанавливать эмоционально-ценностное отношение к ученику, проникать в его субъективный мир, адаптировать свое субъективное восприятие к восприятию ребенка [4]. Вторая помогает преодолеть препятствия на пути к цели, быть терпеливым, инициативным, независимым, психически устойчивым, хорошо приспособленным к

изменению условий и требований, восприимчивым к новому, стрессоустойчивым, способным менять стиль поведения в зависимости от условий [4].

Комплекс педагогических умений, обозначенных нами как наиболее востребованные в процессе осуществления профессиональной деятельности в рамках инклюзивного образования, позволил определить содержание психолого-педагогического сопровождения учителя, осуществляющего эту деятельность.

Во-первых, оно должно включать в себя диагностический компонент, который поможет сопровождающему психологу выделить трудности, испытываемые педагогом в процессе профессиональной деятельности.

Во-вторых, психолого-педагогическое сопровождение педагога должно предусматривать систематическое проведение психологического просвещения, повышающего психологическую компетентность педагогов, позволяющую увидеть проблему более объемно, одновременно в нескольких проекциях: другого человека, профессиональной деятельности, всего мира. Психологическое просвещение будет способствовать формированию знаний психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды, умений реализовывать различные способы взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды.

В-третьих, психолого-педагогическое сопровождение педагогов должно включать психологическое консультирование, позволяющее педагогу познать себя; способствующее формированию у них адекватной самооценки; адаптации к условиям, в которых они пребывают и осуществляют свою деятельность; формирующее их ценностный опыт; способствующее формированию мотивации на процесс осуществления профессиональной деятельности; позволяющее им накапливать опыт взаимодействия и т.д.

Таким образом, содержание психолого-педагогического сопровождения педагогов в инклюзивном образовании должно быть представлено тремя направлениями, реализуемыми в логике формирования субъекта инклюзивной практики.

Список литературы

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста [Текст] : учеб. пособие для вузов / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
2. Бездухов, А. В. Педагогические условия формирования гуманистической направленности студентов в процессе обучения в педагогическом университете [Текст] : дис. кан. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Бездухов. – Самара : Сам. гос. пед. ун-т, 2000. – 218 с.
3. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.
4. Иванова, С. В. Психолого-педагогические условия формирования организаторских способностей будущих учителей начальных классов в

педагогическом колледже [Текст] : дис. кан. псих. наук: 19.00.07/ С. В. Иванова. – Самара : ПГСГА, 2013. – 243 с.

5. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике [Текст] : материалы Всероссийской науч.-практич. конф. / Е. П. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб. : Питер, 1998. – 102 с.

6. Литовченко, О. С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога [Текст] / О. С. Литовченко // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 695-697.

7. Чигрина, А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции [Текст] : дис.кан.соц.наук: 22.00.04 / А. Я. Чигрина. – Нижний Новгород, 2011. – 147 с.

8. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2005. – 240 с.

Сведения об авторе

Иванова Светлана Владимировна, кандидат психологических наук,
методист МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» г.о.Самара
доцент кафедры управления и информационно-технического обеспечения
деятельности уголовно-исполнительной системы
ФКОУ ВПО СЮИ ФСИН России

О реализации авторской психопрофилактической программы «Разноцветное настроение» (из опыта работы)

Категория детей 5 – 7 лет относится к важному возрастному этапу начальных предпосылок формирования личности. В данный возрастной период возрастает подвижность нервных процессов, причем процессы возбуждения преобладают над процессами торможения. Это определяет такие характерные особенности дошкольников, как непоседливость и повышенная эмоциональная возбудимость. В старшем дошкольном возрасте у детей часто проявляется повышенный уровень тревожности, неадекватная самооценка, увеличение числа страхов, сниженная способность к самоконтролю своих эмоций и чувств, а также низкая способность к пониманию эмоций и чувств другого человека. Все это отрицательно сказывается на особенностях поведения ребенка: повышается нервно-психическое напряжение, проявляются симптомы стрессового состояния у детей. Следствием неспособности ребенка соответствовать настроениям, желаниям окружающих людей становится постоянное напряжение. Длительное пребывание организма в состоянии хронического напряжения способствует ослаблению его функций или повреждению структур. Ни для кого не секрет, что именно в период дошкольного детства важно подготовить ребенка к новому этапу в жизни – поступлению в школу. Очень важно именно в этот период сформировать важные интегративные качества не только познавательной направленности, но и эмоциональную отзывчивость, способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения.

В целях развития у детей навыков рефлексии своего и чужого эмоционального состояния авторским коллективом в составе Кочневой Т. Г., Ермаковой Т. П., Каменской Е. А. была разработана психопрофилактическая программа «Разноцветное настроение». Программа рассчитана на детей 5–7 лет как с нормой в развитии, так и имеющих проблемы в эмоционально-личностной сфере (неадекватная самооценка, высокий уровень тревожности, низкий самоконтроль поведения, социально-педагогическая запущенность, дети с ОВЗ). В процессе реализации дети знакомятся с различными способами регуляции своего эмоционального состояния, отрабатывают навыки конструктивного выхода из психотравмирующих событий. Такая целевая направленность программы позволяет сформировать основные новообразования этого периода, а также способствует предупреждению возникновения негативных эмоциональных проявлений.

Также работа по данной программе позволила решить следующие задачи:

— познакомить детей с различными эмоциональными состояниями и формами их поведенческого проявления;

— сформировать навыки дифференциации своих эмоций и переживаний, умение понимать эмоции других людей;

— сформировать навыки адекватного реагирования в негативных эмоциональных состояниях (тревожность, гнев, страх) социально приемлемыми способами;

— формировать способность выражать эмоции вербально и не вербально, используя элементы изотерапии;

— познакомить со способами повышения самооценки;

— обучить конструктивным способам взаимоотношений детей со взрослыми и сверстниками.

Занятия проходили в доброжелательной атмосфере. Каждое занятие начиналось с ритуала приветствия, что помогло сплотить ребят и положительно повлиять на развитие коммуникативной сферы и навыков общения. В конце каждого занятия проходила рефлексия своего эмоционального состояния. Ребята с удовольствием играли в игры, выполняли этюды по психогимнастике и упражнения, направленные на снижение тревожности и повышение самооценки. На занятиях использовались релаксационные упражнения, беседы и упражнения с элементами арт-терапии.

В конце проведенного курса занятий был организован мастер-класс для родителей и воспитателей, на котором дети не только играли со взрослыми в свои любимые игры и совместно исполнили этюды по психогимнастике, но и обсудили практические приемы отреагирования негативных эмоциональных переживаний. В отзывах педагогов и родителей было отмечено, что занятия по программе «Разноцветное настроение» положительно повлияли на развитие эмоционально-личностной сферы детей.

По результатам наблюдения уже после 6-го занятия были отмечены следующие результаты:

— повысилась речевая активность детей, улучшились коммуникативные навыки и, как следствие, рефлексия своего эмоционального состояния,

— дети стали внимательнее относиться друг к другу и эмоциональным состояниям других людей.

После прохождения программного курса было проведено психолого-педагогическое обследование детей с использованием методик: исследования межличностных отношений по Рене Жиллю; исследования эмоционального состояния по Э. Т. Дорофеевой; тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки); методика самооценки «Лесенка» (В. Г. Шур, С. Г. Якобсон); методика изучения личностного поведения ребенка (по Т. В. Сенько).

В целом результаты показали, что у детей сформированы навыки распознавания своего и чужого эмоционального состояния; навыки отреагирования негативных эмоциональных состояний; знания о способах действия в фрустрирующих ситуациях; знания и практические навыки конструктивных способов взаимоотношений. Было отмечено снижение (на 10% от стартовых данных) доли детей с высоким уровнем тревожности; доли детей с негативным эмоциональным отношением к важнейшим сферам его

жизнедеятельности (себе, семье, сверстникам); доли детей с заниженной и низкой самооценкой; а также отмечено увеличение на 10% доли детей с эмоциональной устойчивостью.

Комплексный анализ полученных данных позволяет констатировать позитивные изменения по основным показателям эффективности и результативности программного курса. Зафиксированные результаты позволяют сделать вывод о положительной динамике в развитии детей, а, следовательно, и об эффективности данной программы.

Сведения об авторах

Каменская Елена Анатольевна, педагог-психолог
ГБОУ СОШ № 16 СПДС «Красная шапочка» г. о. Жигулевск
Ермакова Татьяна Петровна, старший воспитатель
ГБОУ СОШ № 16 СПДС «Красная шапочка» г. о. Жигулевск

Анкетирование как метод диагностики особенностей образовательного процесса в рамках практической психологии

Стремительное развитие информационных технологий в XXI веке оказывает значительное влияние на совершенствование всех сфер общества, в том числе – на модернизацию процессов образования в школах. Таким образом, основной задачей психологов становится исследование не только воздействия данных изменений на развитие личности учеников, но и особенностей отношения к происходящей модернизации участников образовательного процесса. Для оценки мнения и отношения лиц, участвующих в каких-либо процессах, применяется метод анкетирования. Преимущество данного метода заключается в массовости опроса и демократичности мероприятия.

Множество авторов, таких как Д. С. Горбатов, Г. Х. Валеев, А. Г. Смирнов, В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. А. Ганзен, В. Н. Дружинин и др.[2, 4, 5, 8, 10], в качестве основной проблемы рассматриваемого метода выделяют недостаточность достоверности получаемых данных. Существует также целый ряд предложений по улучшению данного положения: внедрение в структуру опросника дополнительных дублирующих или альтернативных вопросов, увеличение числа выборки, установление предварительного доверительного контакта с испытуемыми и т.д.

Однако исследователь может столкнуться с рядом ограничений в применении подобных рекомендаций, например, с недостатком времени для проведения опроса или с ограничением выборки респондентов. Своеобразие условий организации процедуры исследования приводит к подобной многоаспектности, к решению проблемы достоверности данных анкетирования и их обработке. Следовательно, существует потребность в классификации и некотором нормировании метода анкетирования.

В нашей статье предлагается конкретизировать количественные виды анализа качественных анкетных данных, а также использовать более прогрессивные способы повышения их достоверности. Данные нововведения будут рассмотрены на примере реального исследования мнения об эффективности использования учебно-лабораторного оборудования в начальной школе трех групп респондентов: учащихся, родителей и педагогов.

Применение метода анкетирования.

Стандартная анкета содержит в себе две равнозначных части: сам опросник и вступительную часть с инструкцией, которая направлена как на разъяснение правил заполнения анкетного листа, так и на повышение мотивации испытуемого к выполнению задания [7].

Подготовка опросного листа состоит из нескольких этапов [2]:

1. Определение изучаемых категорий, отвечающих целям и задачам исследования для каждой группы респондентов.

Так, в нашем примере исследовалось мнение 3-х групп респондентов (учеников, родителей и учителей) по отношению к эффективности использования учебно-лабораторного оборудования (в дальнейшем УЛО), и определение эффективности было разделено на категории: информированность учащихся и их родителей о его наличии, форма и периодичность использования УЛО на учебных занятиях, наличие планов-графиков его использования, степень полноты комплекта оборудования и т.д.

Далее, для каждой группы респондентов по сформированным категориям создавались вопросы, имеющие различные формы (по содержанию и функциям).

2. Для каждого вопроса проводился подбор ответов, направленных на получение искомого результата, конгруэнтно целям опроса.

Существует множество видов ответов, которые можно использовать в зависимости от конкретных задач исследования [3]: от дихотомических (да – нет) до открытых (свободная форма ответа).

Нашей доработкой структуры опросного листа является введение количественной характеристики ответов также и для открытых вопросов:

1. Ранжирование ответов по степени усиления исследуемой категории. Например: «Как часто в твоём классе используется интерактивная доска, проектор?»

- 1 раз в неделю (0);
- 2 раза в неделю (1);
- больше 2-х раз в неделю (2).

2. Определение частотной характеристики. Например: «Какие предметы ты изучал с помощью цифрового микроскопа?» – здесь количество предметов указывает на степень освоения конкретного УЛО учеником.

Подобный вид ответа даёт возможность применять математические методы обработки информации, направленные на изучение взаимосвязи между явлениями, влияния различных факторов на процессы обучения, наличия различий между группами и многое другое.

3. Построение структуры анкеты: вводная часть (мотивационное обращение к респонденту и инструкция) и смысловая группировка вопросов.

Поскольку основной проблемой анкетирования является недостаточная достоверность данных, то возникает необходимость соизмерения результатов опроса с объективной информацией, получаемую через контент-анализ или эксперимент (что в ряде случаев не представляется возможным из-за сложности и трудоёмкости процедуры) [4].

Так, например, для получения объективных данных экспериментальным путем требуется обладать навыком надындивидуального мышления и производить строгий контроль над факторами, влияющими на результат эксперимента [7, с. 7]. Контент-анализ, в свою очередь, также имеет ряд требований, необходимых для соблюдения, и этапы подготовки (выделение исследуемых категорий, поиск единиц анализа и применение методов статистического анализа) [3, с. 166].

Чтобы разрешить имеющуюся проблему доступным путем, мы предлагаем использовать двухуровневый анализ достоверности результатов опроса. В нашей практике он основывался на суммарных баллах анкеты, отражающих обобщенное мнение об эффективности использования УЛО (обобщенный показатель исследуемого явления), по каждому испытуемому 3-х групп респондентов (отдельно педагоги, родители и учащиеся), а также на групповых среднеарифметических показателях.

Первый уровень анализа достоверности заключается в установлении наличия взаимосвязей между ответами опрошенных лиц. Для этого было применено корреляционное исследование суммарных баллов анкет.

Целью второго уровня является проверка результата корреляционного исследования при помощи сравнения средних значений по группам респондентов. Если число респондентов в каждой группе различное, как в нашем случае (родители – 1000 человек, учащиеся – 1700, педагоги – 70), то прежде требуется сформировать равнозначные по количеству выборки. Для этого мы использовали метод рандомизации, с помощью пакета анализа Microsoft Excel – генератор случайных чисел.

Далее, с помощью статистической программы SPSS был рассчитан коэффициент корреляции Спирмена между имеющимися выборками респондентов [1]. Результат корреляционного исследования можно интерпретировать 2-мя способами:

1. Высокий уровень достоверности данных, если выявлена положительная значимая взаимосвязь между переменными (коэффициент Спирмена больше 0, при $p \leq 0,05$);

2. Низкий уровень достоверности данных, если значимой корреляции не обнаружено ($p \geq 0,05$) или выявлена отрицательная значимая взаимосвязь между ответами испытуемых (коэффициент Спирмена меньше 0, при $p \leq 0,05$).

Чтобы установить причину низкой достоверности результатов рекомендуется произвести второй уровень проверки достоверности. Если средние значения общей шкалы различаются незначительно, тогда достоверность можно признать достаточной. В ином случае достоверность ответов любой из выборок подвергаются сомнению и исключаются из анализа.

Проблему обработки качественной информации, получаемой из анкет, возможно разрешить с помощью внедрения в структуру опросного листа ответов с ранговым шкалированием и определения уровня выраженности изучаемого явления через частотную кодировку.

В том случае, если исследователь заинтересован в решении основной проблемы анкетирования, которая состоит в неопределенности степени согласованности ответов испытуемых с реальной действительностью, вместо организации дополнительных трудоемких мероприятий по извлечению объективной информации мы рекомендуем применение двухуровневого статистического анализа уже имеющихся данных из анкет. На первом уровне достоверность ответов проверяется при помощи корреляционного

исследования, но в случае получения незначимого или отрицательного результата, он дополняется вторым уровнем – соизмерением средних значений.

Список литературы

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование: Книга 1 [Текст] / А. Анастаси; пер. с англ.; под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – М. : Педагогика, 1982. – 320 с.
2. Валеев, Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст] : учеб. пособие для студентов 3–5-х курсов педагогических вузов по специальности «031000 – Педагогика и психология» / Г. Х. Валеев. – Sterlitaamak : Sterlitaamak. gos. ped. in-t, 2002. – 134 с.
3. Вопросы в анкетах. Информационно-аналитический центр культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.google.com/document/d/1XbmaRMZ-Pfn_67QFu9j80NSkvkf8KrSbm5pZtkWRhUY/edit?pli=1 (дата обращения: 12.05.2015).
4. Горбатов, Д. С. Методы психологического исследования [Текст] : учеб. пособие / Д. С. Горбатов. – Самара : Бахрах, 2000. – 196 с.
5. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология [Текст] : учебник для вузов / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2003. – 319 с.
6. Киселева, Т. В. SPSS: основы анализа социологических данных [Текст] : учеб. пособие / Т. В. Киселева. – Иваново : ГОУВПО «Ивановский государственный энергетический университет им. В. И. Ленина», 2008. – 154 с.
7. Корнилова, Т. В. Экспериментальная психология: Теория и методы [Текст] : учебник для вузов / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 381 с.
8. Практикум по общей и экспериментальной психологии [Текст] : учеб. пособие / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. А. Ганзен [и др.]; общ. ред. А. А. Крылова; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.
9. Радугин, А. А. Социология: курс лекций [Текст] / А. А. Радугин, К. А. Радугин. – М. : Центр, 1999. – 160 с.
10. Смирнов, А. Г. Практикум по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Смирнов. – М. : Изд-во ин-та психотерапии, 2001. – 220 с.
11. Фер, М. Р. Психометрика: Введение [Текст] / Р. Майкл Фер, Верн Р. Бакарак; под ред. Н. А. Батурина, Е. В. Эйдмана. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2010. – 414 с.

Сведения об авторе

Кокорева Наталья Андреевна, начальник (врио) лаборатории практической психологии в системе образования ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Преодоление проблем в развитии сенсомоторной сферы
у детей раннего возраста в рамках реализации
коррекционно-развивающей психолого-педагогической программы
«Я расту»**

Сенсорное развитие – это развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов, способности видеть, открывать в окружающем мире свойства, отношения, зависимости, умение их «конструировать» предметами, знаками, словами.

Ранний возраст является *сензитивным* для развития сенсомоторики, то есть – это основной период для развития способов восприятия, сенсомоторных предэталонов, эмоционально-волевой сферы. Самостоятельная предметная деятельность и усложняющиеся системы речи и социальных контактов приводят в этот период к формированию таких психологических категорий, как творческая активность, мышление и самосознание. Ведущей в раннем детстве является предметная деятельность, поэтому сенсорные задания целесообразно включать именно в этот вид деятельности. Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира и является залогом успешности умственного, физического и эстетического развития детей.

Данный период в жизни ребенка характеризуется следующими важнейшими особенностями: он начинает говорить, ходить, овладевает разными способами действий с предметами, в его поведении все отчетливее прослеживаются элементы произвольности, целенаправленности, осознанности, что связано с дальнейшим развитием ЦНС. Общение с взрослым по-прежнему является первостепенным условием развития познавательного интереса к окружающему миру и далее перерастает в более высокую форму общения – сотрудничество с ярко выраженной познавательной направленностью.

Успешность познавательного развития ребенка во многом определяется уровнем развития сенсорных процессов, т. е. тем, насколько верно ребенок воспринимает окружающий мир. Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент когнитивного развития, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо в дальнейшем для успешного обучения ребенка разным видам деятельности в детском саду.

Но далеко не все родители знают об этом. Большое количество обращений (около 400 в год) в Отдел ранней помощи ГБОУ «Психолого-педагогический центр» г.о. Тольятти подтверждает острую потребность родителей в информации о развитии и обучении их детей. Особенно трудно тем родителям, чьи дети имеют отклонения в психофизическом развитии, вследствие чего они испытывают трудности в их воспитании и обучении. Чаще

всего это дети с последствиями различных перинатальных патологий центральной нервной системы.

Если родители хотят, чтобы их ребенок занимался, не только индивидуально, но и в группе детей, то необходимо мягко подготовить его к принятию определенных правил, которые соблюдаются в современном обществе. Понимание и выполнение этих правил помогает ребенку адаптироваться в социуме, т.е. социализироваться. Возраст от 1 года до 2-х лет самое подходящее время для социализации, потому что в этот период большинство детей начинают активно интересоваться другими людьми и стремиться к общению. Поэтому в коррекционно-развивающей программе «Я расту» особое внимание уделяется психологической подготовке к поступлению в детский сад, а также решению наиболее часто встречающихся проблем в развитии детей второго года жизни, выявленных в ходе диагностических исследований:

- непонимание речевой инструкции взрослого;
- отсутствие навыков взаимодействия с взрослыми и сверстниками;
- недостаточный уровень развития внимания, восприятия, речи;
- излишняя двигательная активность, тревожность, агрессия;
- низкий уровень сформированности представлений о внешних свойствах предметов и моторных навыков.

Физическое, когнитивное и эмоциональное развитие ребенка во многом зависит от характера взаимодействия родителей (в первую очередь, мамы) с малышом. Важно, чтобы они любили своего ребенка безусловной любовью, принимали его таким, какой он есть, помогали преодолевать трудности, и этим способствовали его гармоничному развитию. Но, к сожалению, нередко приходится наблюдать отрицательные позиции родителей к детям: от явного отвержения, излишней требовательности до чрезмерной опеки, что, безусловно, не может положительно влиять на развитие личности ребенка.

Именно поэтому одним из условий реализации данной программы является обязательное участие на занятиях матери, которой нужно быть активным участником общения и обучения. Совместные занятия в детско-родительской группе – это своеобразный «мастер-класс» для мамы, на котором она сможет получить багаж знаний о приемах конструктивного взаимодействия с ребенком, направленного на его познавательное и эмоциональное развитие.

Содержание занятий программы направлено на преодоление трудностей в развитии сенсомоторной сферы у детей раннего возраста посредством решения следующих задач:

- создание условий, побуждающих развитие познавательной активности;
- формирование навыков сенсорного развития;
- развитие общей, мелкой моторики и речи;
- создание благоприятной атмосферы;
- овладение родителями приемами конструктивного взаимодействия с детьми, направленного на их познавательное развитие.

Занятия носят комплексный характер и включают в себя вводную, основную и заключительную части.

Вводная часть направлена на создание условий для формирования эмоционального доверия, что способствует безопасному проявлению себя в различных ситуациях. Занятие начинается с ритуала приветствия: дети и взрослые выстраиваются в хоровод, берутся за руки и говорят вместе: «Здравствуйте!». Психолог говорит, что рада всех видеть, приветствует каждого, называя его по имени, предлагает всем «передать» свою улыбку соседу. Затем кратко рассказывает, чем они будут заниматься на занятии. Далее проводится разминка, которая включает в себя обыгрывание потешек или пальчиковую гимнастику.

Основная часть занятия направлена на решение задач программы путем организации игровой деятельности и экспериментирования с предметами. Она включает в себя как групповые формы работы, так и самостоятельную деятельность детей с родителями.

Заключительная часть – закрепление познавательных действий, творческие (изобразительная деятельность) задания, подвижные игры, релаксационные упражнения. С родителями проводится анализ полученной информации, обмен мнениями, обсуждаются результаты деятельности детей.

В условиях сотрудничества с родителями на занятиях ребенку дается возможность получить разнообразные сенсорные впечатления, которые возбуждают интерес к предметам окружающей действительности, проявить себя, выразить удовольствие от своих ощущений и результата, полученного в процессе деятельности.

Во время занятий используются такие методы и приемы как:

- пальчиковая гимнастика;
- подвижные игры;
- сюжетное обыгрывание стихов и потешек;
- сенсорно-развивающие игры;
- тактильные игры и упражнения;
- релаксационные упражнения;
- творческие задания по изобразительной деятельности.

В результате использования на занятиях таких методов, у детей повышается уровень развития сенсорных навыков, зрительного, слухового и тактильного восприятия, общей, мелкой моторики и речи (пассивный словарь), а также формируются основы сосредоточенности внимания. А родители овладевают приемами эффективного взаимодействия с детьми с учетом их индивидуальных особенностей.

В основу разработки программы легли концептуальные идеи Выготского Л. С. о зонах актуального и ближайшего развития и Стребелевой Е. А., определившей механизмы ранней дифференциальной диагностики и условия психолого-педагогического сопровождения.

Пластичность мозга ребенка раннего возраста, сенситивные периоды формирования эмоций, интеллекта, речи и личности определяют большие

потенциальные возможности коррекционной помощи. Своевременная адекватная помощь ребенку позволяет более эффективно компенсировать нарушения его психофизического развития и тем самым смягчить, а возможно, и предупредить вторичные отклонения.

В раннем детстве контроль психического развития необходим для скорейшего выявления отклонений и планирования мероприятий по коррекции, а также в целях профилактики нарушений. Важность такой работы связана с исключительным значением ранних этапов психического онтогенеза для формирования личности. Благодаря быстрым темпам развития в этот период детства, незамеченные или показавшиеся незначительными отклонения от нормы могут привести к выраженным сдвигам в более зрелом возрасте.

Практическая значимость предлагаемой программы заключается в том, что она позволяет начать процесс сепарации ребенка и матери, решить целый ряд проблем связанных с познавательным и эмоциональным развитием детей раннего возраста, т.е. психологически подготовить их к поступлению в детский сад.

Список литературы

1. Венгер, А. А. Психология / А. А. Венгер, С.В Мухина. – М. : Просвещение. 1988.
2. Выготский, Л. С. Проблема возраста. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004.
3. Роньжина, А. С. Занятия психолога с детьми 2 – 4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению / А. С. Роньжина. – М. : Книголюб, 2006.
4. Стребелева, Е. А. «Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста / Е. А. Стребелева, Е. А. Екжанова. – М. : Каро, 2008.
5. Стребелева, Е. А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (1 -2 лет) / Е. А. Стребелева. – М. : Компания «Петит», 1994.

Сведения об авторе

Комарчева Татьяна Евгеньевна, методист, педагог-психолог
ГБОУ «ППЦ» г. о. Тольятти

Социально-психологическая адаптация десятиклассников

Юношеский возраст – этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, принятия ответственных решений, человеческой близости, когда ценности дружбы, любви, интимной близости могут быть первостепенными [4, с. 642].

Ранняя юность представляет собой как бы «третий мир», существующий между детством и взрослостью, т. к. биологическое, физиологическое и половое созревание почти завершено (уже не ребенок, но ещё и не взрослый), но в социальном отношении – это еще не самостоятельная взрослая личность. Юность выступает как период принятия важных и ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека: выбор будущей профессии и своего места в жизни, выбор смысла жизни, выработка мировоззрения и жизненной позиции, выбор спутника жизни. Важнейший психологический процесс и новообразование юношеского возраста – становление самосознания и достаточно устойчивого образа своей личности, формирование концепции «Я».

Адаптация обеспечивается системой различных факторов (морально-психологических, волевых, оценочных, эмоциональных, рациональных форм поведения и т. д.), которые выполняют регуляторную и стабилизирующую роль в деятельности личности в новых социальных условиях.

Некоторые исследователи отмечают большое влияние первого этапа адаптации (так называемая стартовая фаза) на успех дальнейшей учебы. Именно в первые месяцы обучения десятиклассники не только получают общие сведения о новой школе, но и формируют собственное отношение к ней: приобщаются к нормам поведения, традициям ОУ, опыту, к требованиям учебной и социальной жизни.

Важно отметить, что стартовая фаза адаптации не есть пассивное приспособление ученика к новой школе. Не следует рассматривать ее и как процесс, сопровождаемый лишь трудностями и конфликтами. Начало учебы в новой школе – радостное событие в жизни школьника. Это определенный этап формирования личности в новых условиях.

Необходимым условием успешной учебной деятельности старшеклассников является освоение новых для них особенностей учебы, устраняющих ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующих возможность конфликта со средой. Вырабатывается оптимальный режим учебы, устанавливается система работы по самоподготовке, по самообразованию и самовоспитанию значимых качеств личности.

Социальная адаптация школьников подразделяется на две категории:

а) учебная, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, новым условиям и организации учебного процесса в школе с углубленным изучением отдельных предметов;

б) социально-психологическая – приспособление индивида к новым педагогам, одноклассникам, взаимоотношениям с ними, выработка собственного стиля поведения.

Иначе говоря, «под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой» [4, с. 655]. Адаптация – это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли. Различают три формы адаптации:

1. Формальная адаптация, касающаяся познавательного-информационного приспособления к новому окружению, к структуре новой школы, к содержанию обучения в ней и к ее требованиям.

2. Социальная адаптация, т. е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп и интеграция этих же групп с окружением в целом.

3. Дидактическая адаптация, касающаяся подготовки к новым формам и методам учебной работы в школе с углубленным изучением отдельных предметов.

В исследованиях процесса адаптации обычно выделяются следующие главные трудности:

– отрицательные переживания, связанные с уходом учеников из прежнего, хорошо знакомого школьного коллектива, с его взаимной помощью и моральной поддержкой;

– неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием прежнего, известного контроля педагогов;

– поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны с различными причинами.

Многие десятиклассники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием новых навыков самостоятельной учебной работы. Далеко не все десятиклассники умеют конспектировать лекции, которые проводят некоторые педагоги данной школы, работать с разными учебниками, находить и добывать знания из других научных источников, анализировать информацию, четко и ясно излагать свои мысли, структурировать и систематизировать свои знания. Определенные трудности вытекают из особенностей организации учебного процесса в данной школе: по некоторым предметам школьники обучаются по профилям малыми группами, педагоги систематически осуществляют контроль знаний. Из-за того, что все десятиклассники пришли из разных школ, происходит нарушение преемственности.

Адаптация большинства школьников к новому учебному процессу заканчивается приблизительно к ноябрю.

Л. Д. Столяренко социально-психологическую адаптацию рассматривает как приспособление индивида к группе, к взаимоотношениям с ней, выработку собственного стиля поведения [5]. Десятый класс решает задачи приобщения ученика общеобразовательной школы к новым формам коллективной жизни в новой школе.

О. И. Зотова и И. К. Кряжева рассматривают социально-психологическую адаптацию как взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к правильным соотношениям целей и ценностей [1]. Адаптация происходит тогда, когда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений юношества, служит раскрытию и развитию его индивидуальности [2].

«Социально-психологическая адаптация – взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к оптимальному соотношению целей и ценностей личности и группы. Этот вид приспособления предполагает поисковую активность личности, осознание ею своего социального статуса и социально-ролевого поведения, идентификацию личности и группы в процессе выполнения совместной деятельности, принятие индивидом норм, ценностей и традиций социальной группы» [3 с. 310].

Знание психологических особенностей личности школьника способностей, общего интеллектуального развития, интересов, мотивов, черт характера, темперамента, работоспособности, самосознания и т.д. – позволяет изыскивать реальные возможности их учета в условиях современного обучения. Актуальность исследования особенностей социально-психологической адаптации десятиклассников содержится в формировании тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию. Важно знать жизненные планы и интересы старшеклассника, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку, способность к сознательной регуляции поведения, личностные особенности, эмоциональное отношение к учению и т. д.

В рамках данной статьи на базе МБУ школа №41 было проведено исследование социально-психологической адаптации вновь прибывших десятиклассников. На добровольной основе с согласия родителей в исследовании участвовали 45 человек – юноши (15 ч.) и девушки (19 ч.) в возрасте 16-17 лет.

Объект исследования данной работы – социально-психологическая адаптация десятиклассников.

Предмет исследования – особенности социально-психологической адаптации юношества

Цель: изучить особенности социально-психологической адаптации десятиклассников.

В рамках данной статьи были исследованы индивидуально-психологические особенности юношества, которые показали, что:

- во-первых, экстравертированность личности не показатель более успешной социальной адаптации к социальному окружению;
- во-вторых, ярко выраженные коммуникативные свойства личности не показатель более успешной социальной адаптации;

– в-третьих, что личности, которым характерна высокая тревожность, неудовлетворенность собой, неуверенность в себе, низкая стрессоустойчивость менее адаптированы к своему социальному окружению, т.е. тревожность выступает как результат взаимодействия личности и ее окружения;

– в-четвертых, более успешной адаптации к окружающей социальной среде будут способствовать выраженные эмоциональные характеристики, такие, как эмоциональная устойчивость, уверенность в себе и в своих силах, спокойное адекватное восприятие действительности.

Проведенное за два года исследование уровня социальной адаптации десятиклассников, показало, что средний уровень социальной адаптации равен $\approx 50\%$.

В результате проведенного исследования можно констатировать, что успешная социальная адаптация десятиклассников зависит от выраженности психологических особенностей, а именно – от эмоциональных характеристик личности. Недостаточная психологическая подготовка по эмоциональной саморегуляции, характерная для половины десятиклассников, приводит к неумению осуществлять психологическое саморегулирование, направленное на активацию адаптивных механизмов. Все это вызывает эмоциональную напряженность и, как следствие, высокую тревожность, неуверенность в себе, неудовлетворенность собой, низкую стрессоустойчивость, что мешает оптимальной адаптации к новым социальным условиям развития.

Список литературы:

1. Зотова, О. И. Адаптация студентов к вузовской жизни / О. И. Зотова, И. К. Кряжева // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 57.
2. Психология социальной работы / под ред. М. А. Гулиной. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
3. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. Е. И. Холостовой. – М. : Юрист, 1997. – 424 с.
4. Социальная психология : учеб. пособие для студ. вузов / под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – М. : Изд. центр Академия, 2001. – 600 с.
5. Столяренко, Л. Д. Основы психологии. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 464 с.

Сведения об авторе

Крышкина Татьяна Сергеевна, педагог-психолог
МБУ школа № 41г. о. Тольятти

Ларина Т.В.

Особенности развития личностных универсальных учебных действий и интеллектуальных способностей у учащихся среднего звена

На данном этапе внедрения ФГОС в основной школе можно уже рассматривать его уровень результативности в динамике за 2012-2015 годы.

Объектами данного исследования на начальной стадии стали пятиклассники 2012-2013 года. Проводится оно уже 4-й год.

Выборку составляют контрольная и экспериментальная группы. В экспериментальную группу вошли учащиеся школ, внедряющих ФГОС нового поколения с 2012-2013 учебного года. Контрольная группа – это школьники, обучающиеся по обычной программе (без ФГОС).

Экспериментальная группа – 1405 учащихся из 30 школ (Самара – 419, Тольятти – 399, МГ – 252, ПГТ – 39, РЦ – 237, село – 59 человек).

Контрольная группа – 1309 учащихся из 31 школы (Самара – 307, Тольятти – 339, МГ – 267, ПГТ – 75, РЦ – 219, село – 102 человек).

Для диагностики сформированности различных УУД был разработан пакет инструментария, который корректируется в ходе исследования и меняется в зависимости от возрастных особенностей учащихся.

Остановимся на анализе развития интеллекта и личностных УУД у учащихся средней школы.

Для исследования познавательных УУД, невербального интеллекта, сформированности функций анализа и синтеза использовались прогрессивные матрицы Дж. Равена.

Из полученных данных видно, что в прошлом и позапрошлом учебных годах различий между экспериментальной и контрольной группами в показателях интеллекта практически не было. Последний срез показал, что школьников с высоким уровнем невербального интеллекта несколько больше в экспериментальной группе, чем в контрольной (примерно на 5%), что подтверждает положительное влияние ФГОС на развитие интеллектуальных способностей.

Далее рассмотрим такой личностный компонент, как самооценка учащихся. Самооценка является ядерным образованием самосознания личности, выступая как система оценок и представлений о себе, своих качествах и возможностях, своем месте в мире и системе отношений с другими людьми. Центральной функцией самооценки является регуляторная (И. И. Чеснокова, В. В. Столин), определяющая особенности поведения и деятельности личности, характер построения взаимоотношений с миром.

В ходе нашего исследования обнаружилось, что значимых различий в показателях гармоничной, продуктивной и конфликтной самооценки между учащимися контрольной и экспериментальной групп нет. Школьников с непродуктивной самооценкой чуть больше в контрольной группе (непродуктивная самооценка не основывается на анализе своих возможностей,

отражается лишь общее эмоциональное отношение к себе). Число подростков с низкой самооценкой в 7-х классах экспериментальной группы несколько больше, чем в контрольной (примерно на 7%). Низкая самооценка характеризуется недооценкой своих возможностей, что, в свою очередь, ведёт к уменьшению социальной активности, понижает инициативу. Такие учащиеся часто избегают соревнования, т.к. они не надеются на успех.

По результатам данного исследования также видно, что учащихся с низким уровнем тревожности несколько больше в контрольной группе, чем в экспериментальной (примерно на 7%). Можно предположить, что педагоги, обучая детей по новым стандартам, сами испытывают большую ответственность и тревожность, тем самым передавая тревожность учащимся.

Рассмотрим показатели личностного роста подростков. Для диагностики компонентов личностного развития использовалась методика Степанова. Она помогает рассмотреть отношение ребенка к той или иной ценности и дает приблизительную, типизированную картину того, что стоит за ответами школьника на соответствующую группу вопросов.

**Показатели личностного роста подростков
Устойчиво-позитивное отношение (Мет. Степанова), %**

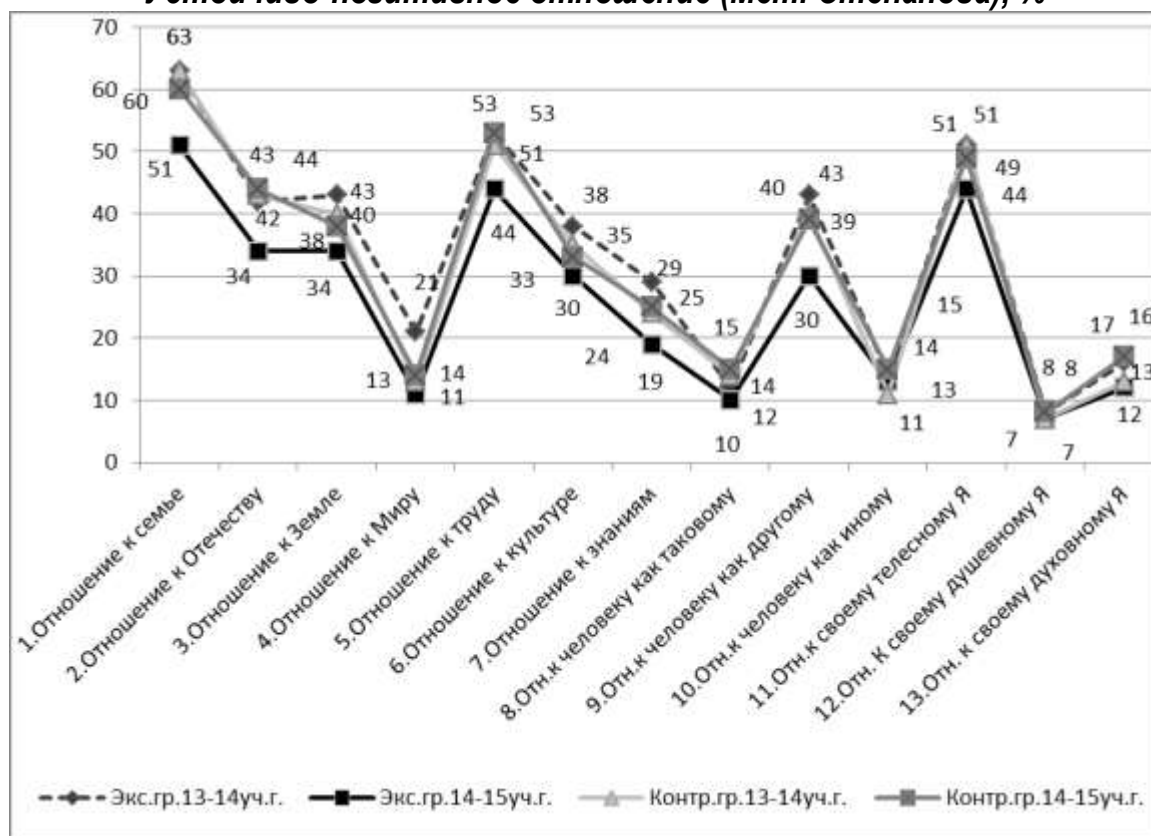


Рис.1

По графику на рис.1 видно, что дети, обучающиеся по ФГОС, демонстрируют по многим шкалам более низкие показатели, чем в контрольной группе.

По шкале «отношение к семье» учащиеся наиболее часто демонстрируют устойчиво-позитивное отношение (подростки дорожат семейными традициями и устоями, в будущем хотят создать счастливую семью). Также высокие

показатели наблюдаются по шкалам «отношение к труду» (таких учащихся отличает трудолюбие во всем: от уборки класса до чтения трудной книги, они получают удовольствие от сложной, трудоемкой, даже нудной работы) и «отношение к своему телесному Я» (эти подростки понимают, что такое здоровый образ жизни, способны противостоять попыткам вовлечь их в процесс употребления табака, алкоголя, наркотических веществ и постараются не допустить этого в отношении других, ценность здоровья для них является приоритетной).

Отметим, что самые низкие показатели как в контрольной, так и в экспериментальной группах наблюдаются по шкалам «отношение к Миру», «отношение к человеку как таковому» и «отношение к человеку как иному», «отношение к своему душевному Я». Низкие баллы по этим шкалам говорят о том, что только небольшой процент учащихся понимают ценность мира на Земле, считают, что к насилию прибегают только слабые люди и государства. Также лишь небольшое количество подростков по-настоящему понимают ценность человека, осознают, что человеческая жизнь бесценна. Около 13% от общего числа школьников принимают иные культуры, толерантно относятся к культурным отличиям. И менее 10% от общего числа подростков принимают себя такими, какие они есть, верят в свои силы и возможности, честно относятся к себе, искренны в проявлении чувств.

Анализируя вышеприведенные данные, можно заметить тенденцию преобладания интеллектуального развития над личностным у учащихся по ФГОС. В контрольной группе, наоборот, показатели личностного развития несколько выше, чем в экспериментальной группе.

В связи с обнаруженными тенденциями, педагогам и психологам школ необходимо создавать условия для комфортной образовательной среды с целью снижения школьной тревожности учащихся, повышения самооценки, особенно в школах с ФГОС. Стоит уделять особое внимание учащимся с низкой самооценкой. Объяснять успехи подростка его способностями, а неудачи – недостатком усилий, т.е. создавать условия для позитивного формирования самооценки.

В школах с ФГОС педагогам и психологам следует обратить особое внимание на личностное развитие учащихся. Воспитательный процесс направить на развитие толерантности подростков, заострять особое внимание на ценность человеческой жизни, на ценность мира на Земле.

Список литературы

1. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск, 1993.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в основной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

3. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / сост. и общ. ред. О. Е. Мухордовой, Т. В. Шрейбер. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 70 с.
4. Степанов, П. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. [Электронный ресурс] / П. В. Степанов, Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова. – Режим доступа: [//www.s_136.edu54.ru/DswMedia/diagnostikalichnostnogorosta.pdf](http://www.s_136.edu54.ru/DswMedia/diagnostikalichnostnogorosta.pdf) (дата обращения: 01.10.2015).
5. Ясюкова, Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников / Л. А. Ясюкова. – СПб. : Речь, 2003. – 384 с.

Сведения об авторе

Ларина Татьяна Владимировна, научный сотрудник лаборатории практической психологии в системе образования ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Отечественные мультипликационные фильмы как средство формирования духовно-нравственного развития обучающихся

Современные дети много времени проводят у экранов телевизоров. Часто именно содержание просмотренных телепередач, мультфильмов, особенности образов главных героев становятся предметом для игровых сюжетов детей. Современное телевидение предлагает детям большое количество детских каналов, передач. В основном дети бесконтрольно смотрят всё. Позиции ученых по данной проблеме не однозначны, в периодических изданиях встречаются статьи, содержащие резкую критику в адрес телевизионной мультипликации. Заведующий отделом клинической психологии Научного центра психологического здоровья Российской академии медицинских наук Сергей Николаевич Ениколопов на страницах журнала «Школьный психолог» высказывает мнение, что «дети более подвержены негативному воздействию средств массовой информации, поскольку они, в отличие от взрослых, принимают негативное поведение за образец» [2]. Александр Минкин, российский журналист, отмечает: «дети находятся в тяжелой ситуации, они находятся в ситуации, которая с самого раннего возраста разрушает их души. И телевидение этим занимается с утра до ночи, каждый день, всюду, где может добраться, оно не может добраться только до того, кто не имеет телевизора. Как только человек включает телевизор, оттуда выползает это чудовище... Детям не апельсины нужны для выживания, им нужна любовь, а с экрана льется ненависть, и кровь, и разврат» [5]. О вреде экранного времяпрепровождения сказано и написано немало, наряду с этим кардинально изменилось и содержание того, что смотрят дети.

Качество и содержание большей части отечественной мультипликационной и кинопродукции для детей в XX в. отвечали самым высоким требованиям критиков и не вызвали вопросов и сомнений у взрослых. Сюжеты фильмов и мультфильмов были добрыми и гуманными, содержание — понятным, его легко можно было перенести в сюжеты детских игр, а герои могли стать достойными для подражания. Художественное исполнение и музыкальное сопровождение большинства советских мультфильмов до сих пор вызывают восхищение. Некоторые Интернет-источники приводят слова Папы Римского Иоанна Павла II, который настоятельно рекомендовал смотреть советские мультфильмы, поскольку «они несут добро и воспитывают в ребенке сочувствие, заботу о других» [6].

В мультипликации для детей раскрываются такие значимые категории как добро и зло, любовь и ненависть, дружба и предательство, жизнь и смерть. Кроме того, дети могут наблюдать, как злые поступки оборачиваются плохими последствиями для людей, их совершающих, а добрые дела могут привести к благоприятным последствиям.

Краткость и емкость мультипликационных сюжетов позволяет, не утомляя детей младшего школьного возраста, передать им знания о добре и зле, значимости семейных отношений, любви к Родине. Например, просмотр мультфильма «Снежная королева» позволяет сформировать целый ряд важных духовно-нравственных представлений, в частности, о значении добрых отношений между членами семьи, взаимопомощи в семье, о необходимости оказывать поддержку попавшим в беду, о том, что перед лицом опасности семье нужно спланиваться и вместе преодолевать препятствия. В то же время «изучение особенностей детского восприятия мультипликации показало, что из-за фрагментарности восприятия, наивного реализма, отсутствия жизненного и эстетического опыта эмоции, пережитые ребенком во время просмотра мультфильма, часто остаются неосмысленными» [3]. В этих условиях актуализируется потребность в специальной педагогической работе с мультипликацией. В основе эффективного использования мультипликации для положительного и адекватного возрасту развития детей лежат следующие принципы:

- связь с жизнью;
- комплексность, целостность и единство целевого, процессуального, содержательного, результативного и рефлексивного компонентов воспитательного процесса;
- грамотное педагогическое руководство, побуждающее самостоятельную активность детей;
- принцип гуманизма;
- принципы доступности, наглядности, учета возрастных и интеллектуальных возможностей детей;
- принцип индивидуального подхода в работе с детьми младшего школьного возраста [1].

Реализация данных принципов в практической деятельности возможна различными путями и с помощью разнообразных педагогических средств.

Как отмечает И. Гундорова, педагог может предложить детям игру-инсценировку по просмотренному мультфильму, в процессе которой ребёнок постепенно входит в содержательный мир фильма и усваивает его художественную логику, оценивает поступки персонажей, что вызывает обычно наибольшие затруднения, так как у детей данного возраста преобладает ситуативное восприятие событий без проникновения в суть их причинно-следственных связей.

Кроме того, по результатам просмотренного мультфильма детям может быть предложена изобразительная деятельность. Изобразительная деятельность детей на основе просмотренного мультфильма должна быть направлена не на копирование работы художника, а на выражение эмоций, отношения к героям мультфильма, на осмысление выразительных средств, с помощью которых создан характер героя, выражена авторская позиция.

Для более глубокого освоения нравственно-эстетического мира мультфильма, знакомства со спецификой художественной выразительности в

разных видах искусства можно предложить детям сравнить книгу и иллюстрации к ней с мультфильмом, созданным на её основе.

Наиболее важной составляющей с точки зрения духовного развития детей в данном случае становится продумывание основной идеи мультфильма, обозначение основных ценностей, которые будут показаны зрителю, формулирование выводов.

Для эффективного использования мультипликации в целях духовного развития детей необходимо создание определённых условий:

- Обоснованность выбора мультипликационного материала: предлагаемые произведения должны быть связаны с возрастными особенностями, интересами детей, изучаемым материалом;

- Методологически и методически грамотное руководство педагога работой с мультфильмом: работа с мультфильмом не может быть сведена к его просмотру. Она должна содержать активное осмысление духовных категорий, отраженных в мультипликационном произведении;

- Обеспечение адекватности восприятия мультфильма и оценка действий персонажей: педагогу важно контролировать процесс осмысления духовных категорий, чтобы избежать неверного понимания спорных моментов, чрезмерного упрощения ценностей;

- Личность самого педагога, отвечающая самым высоким духовно-нравственным требованиям: для эффективности работы крайне важно, чтобы сам педагог являлся носителем духовных ценностей;

- Готовность педагога (теоретическая, практическая, психологическая) к доверительному общению с детьми и к использованию мультфильма для духовного развития детей;

- Побуждение детей к принятию самостоятельных решений, к самостоятельному нравственному выбору; прогнозирование результатов детских поступков [4].

В силу своей привлекательности для детей детская мультипликация представляет собой эффективное средство воспитания и обучения, в рамках работы педагогов, психологов. Во внеурочной деятельности мультипликация является эффективным средством развития детей младшего школьного возраста. Духовные ценности и категории, представленные в детской мультипликации, как правило, легки для понимания и привлекательны для принятия ребенком. В то же время младшие школьники в силу возрастных особенностей далеко не всегда способны самостоятельно воспринять духовную составляющую произведения. Поэтому так важна грамотно организованная работа, в основе которой лежат изложенные выше принципы.

Список литературы

1. Гундорова, И. В. Телевидение и нравственность: возможен ли союз? // Школьный психолог. – 2006. – № 12.
2. Ениколопов, С. Н. Порочный круг // Школьный психолог. – 2001. – № 18.

3. Ищук, В. В. Анимация как средство решения педагогических задач / В. В. Ищук, М. И. Нагибина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3.
4. Короткова, Л. Д. Авторская дидактическая сказка как средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста: Автореферат дисс. канд. пед. Наук / Л. Д. Короткова. – М., 2008.
5. Минкин, А. В. Интервью в эфире радиостанции «Эхо Москвы» 12. января 2005 г., 17:08-17:45. [Электронный ресурс]: URL: <http://echo.msk.ru/programs/personalno/41130/>
6. Папа Римский Иоанн Павел II о советской мультипликации. [Электронный ресурс]: URL: <http://uduba.com/273219/Papa-Rimskiy-Ioann-Pavel-II-o-sovetskoj-multiplikatsii>

Сведения об авторах

Лесникова Елена Джаудатовна, педагог-психолог

ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Малинова Татьяна Викторовна, педагог-психолог

ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Янина Анастасия Владимировна, учитель начальных классов

МБОУ СОШ № 20 имени Героя Советского Союза Н. Гастелло г. о. Самара

Дидактическая игра как средство познавательно-речевого развития дошкольников в работе педагога-психолога у условиях внедрения ФГОС ДОО

Личностные качества ребенка формируются в активной деятельности, и, прежде всего, в той, которая на каждом возрастном этапе является ведущей, определяет его интересы, отношение к действительности, особенности взаимоотношений с окружающими людьми. В дошкольном возрасте такой ведущей деятельностью является игра.

В игре складываются благоприятные условия для развития интеллекта ребёнка, для перехода от наглядно-действенного мышления к образному и к элементам словесно-логического мышления. Именно в игре развивается способность ребёнка создавать обобщенные типичные образы, мысленно преобразовывать их.

Почему игра столь благоприятно воздействует на развитие психических процессов ребёнка, усвоения им знаний, умений? В психологии установлено, что внутренние, умственные действия формируются на основе внешних, материальных действий путём их поэтапного изменения и «вращения» в психику. Эти закономерности проявляются не только в школьном обучении, но и в игровой деятельности. Но в игре поэтапная отработка умственных действий происходит стихийно и неорганизованно: одни этапы опускаются, другие совмещаются между собой так, что эффективность формирования умственных действий оказывается различной. Однако при соответствующих методах педагогического руководства игрой эта эффективность может быть повышена.

Итак, важная роль игры в развитии интеллектуальных способностей объясняется тем, что она вооружает ребёнка доступными для него способами активного воздействия, моделирования с помощью внешних, предметных действий такого содержания, которое при других условиях было бы недостижимым, и не могло бы быть по-настоящему освоено.

Игра – основной вид деятельности ребёнка в дошкольном возрасте. Играя, он познаёт мир людей, играя, ребёнок развивается. В современной педагогике существует огромное количество развивающих игр, способных развить сенсорные, двигательные, интеллектуальные способности ребёнка.

Прежде чем говорить о развитии дидактических игр, следует напомнить, что понятие «развитие интеллекта» включает в себя развитие памяти, восприятия, мышления, т.е. всех умственных способностей. Сконцентрировав своё внимание лишь на одном показателе, нельзя говорить о развитии детского интеллекта в целом. Нелишне заметить, что проводить развивающие дидактические игры лучше с группой детей, так как именно коллективные игры способны гораздо лучше развить интеллектуальные способности.

Дошкольное детство – первая ступень в психическом развитии ребёнка, его подготовке к участию в жизни общества. Этот период является важным подготовительным этапом для следующей ступени – школьного обучения. Главное различие между ребёнком дошкольного возраста и школьником – это различие основных, ведущих видов их деятельности. В дошкольном детстве – игра, школьном – учение. Каждый из этих видов деятельности предъявляет свои требования к психике ребёнка и создаёт специфические условия для развития определённых психических процессов и свойств личности. Поэтому задача изучения преемственности между возрастными в значительной мере состоит в том, чтобы выявить, какие психические качества, складывающиеся в игре, имеют наибольшее значение для последующего учения, и как нужно руководить детской игрой, чтобы эти качества воспитать.

Ещё одно приобретение в интеллектуальном развитии, непосредственно связанное с игрой – формирование способности принимать точку зрения другого человека, смотреть на вещи его глазами. Замещение и моделирование явлений, действительности, формирующиеся в игре, носят не пассивный, а активный характер.

Так, необходимость использовать в игре не те предметы, которые употребляются в деятельности взрослых, а другие, лишь напоминающие их и позволяющие выполнять игровые действия, толкает детей на путь поиска подходящих заменителей. Один и тот же заменитель начинает использоваться для обозначения разных предметов, и наоборот. А это уже элементы воображения, творчества. Ещё больший толчок развитию воображения даёт сопоставление модели, создаваемой в игре, с самой моделируемой действительностью. За собственными игровыми действиями и действиями партнёров ребёнок начинает видеть второй, воображаемый план.

В моей практике большое место занимают дидактические игры. Они используются на занятиях и в самостоятельной деятельности детей. Выполняя функцию средства обучения, дидактическая игра является составной частью занятия. Она помогает усваиванию, закреплению знаний, овладению способами познавательной деятельности. Дети осваивают признаки предметов, учатся классифицировать, обобщать, сравнивать. Использование дидактической игры как метода обучения, повышает интерес детей к занятиям, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение программного материала.

Для каждой возрастной группы разработаны разнообразные дидактические игры. Необходимость подбора разнообразных игр отнюдь не означает, что надо иметь их в большом количестве. Обилие дидактических игр и игрушек рассеивает внимание детей, не позволяет им хорошо овладеть дидактическим содержанием и правилами.

При подборе игр перед детьми ставятся иногда слишком лёгкие или, наоборот, чрезмерно трудные задачи. Если по своей сложности игры не соответствуют возрасту детей, то они не могут в них играть, и наоборот – слишком лёгкие задачи не возбуждают у них умственной активности. Каждая

дидактическая игра включает в себя несколько элементов, а именно: дидактическую задачу, содержание, правила и игровые действия.

Основным элементом дидактической игры является дидактическая задача. Она тесно связана с программой занятий. Все остальные элементы подчинены этой задаче и обеспечивают её выполнение.

В теории и практике дошкольного воспитания существует следующая классификация дидактических игр:

1. Игры с игрушками и предметами («Чего не хватает?», «Домик», «Сложи пирамидку»).

2. Игры настольно-печатные («Собери картинку», «Логические головоломки Красноухова», «Сложи квадрат», «Собери автомобиль»).

3. Игры словесные («Назови три слова», «Назови одним словом», «Кто больше заметит небылиц?», «Испорченный телефон», «Краски», «Летает – не летает», «Белого и черного не называть»).

Дидактические игры-занятия с игрушками и предметами больше всего соответствуют задачам развития предметно-игровой деятельности детей раннего возраста. Малыши осваивают действия с предметами и, тем самым, познают разнообразные их свойства. Они начинают практически понимать различия между, например, кубом и шаром, между объёмным предметом и плоским.

Игры-занятия с дидактическими игрушками развивают сосредоточенность, умение спокойно, не отвлекаясь, заниматься в течение некоторого времени каким-то делом, развивают способность подражать взрослому. Действия с подобными предметами всегда ставят перед ребёнком умственную задачу – он старается добиться результата. Постепенно включаются задачи сенсорного характера: научить различать величину, форму, цвет.

Настольно-печатные игры отвечают особенностям наглядно-действенного мышления детей раннего возраста. В процессе этих игр малыши усваивают и закрепляют знания в практических действиях не с предметами, а с их изображением на картинках. Разнообразны и задачи, решаемые на занятиях: закрепление знаний о предметах, их назначении, классификации, обобщение предметов по существенным признакам, установление взаимосвязи между предметами, составление целого из частей.

Большое значение в речевом развитии детей имеют словесные дидактические игры. Они формируют слуховое внимание, умение прислушиваться к звукам речи, повторять звукосочетания и слова. Игровые действия в словесных дидактических играх (имитация движений, поиск того, кто позвал, действия по словесному сигналу, звукоподражание) побуждают к многократному повторению одного и того же звукосочетания, что упражняет в правильном произношении звуков и слов.

Большую ценность в интеллектуальном развитии детей представляют словесные игры (народные загадки, молчанка, запретное слово). Эти игры возбуждают умственную активность. Правильно используемые дидактические игры помогают формировать у детей усидчивость, умение тормозить свои

чувства и желания, подчиняться правилам. Систематически проводя с детьми подготовительной к школе группы дидактические игры, можно не только развить умственные способности детей, но и выработать у них нравственно-волевые черты характера, приучать детей к более быстрому темпу умственной деятельности.

Результаты диагностических данных показывают, что систематические и регулярные занятия с использованием развивающих игр, приводит к повышению уровня интеллектуальных способностей дошкольников.

Список литературы

1. Максаков, А. И. Учите, играя / А. И. Макакова, Г. Т. Тумакова. – М. : Просвещение, 2010.
2. Бондаренко, А. К. Дидактическая игра в детском саду / А. К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 2010.
3. Катаева, А. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии / А. А. Катаева, Е. А. Стреблева. – М. : Владос, 2009.
4. Богуславская, З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – М.: Просвещение, 2011.

Сведения об авторе

Маликова Елена Андреевна, педагог-психолог

ГБОУ Самарской области средняя общеобразовательная школа № 2 «Образовательный центр» имени Героя Российской Федерации П. Н. Немцова с. Борское м. р. Борский Самарской области – Детский сад «Солнышко» с. Борское

Использование технологии песочной терапии как средства адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада

В настоящее время здоровьесберегающие технологии очень активно используются в дошкольных образовательных организациях. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273 определяя основные принципы государственной политики в сфере образования, к числу приоритетов относит «здоровье человека..., свободное развитие личности» [1]. Охрана здоровья детей входит в число главных задач, стоящих перед сотрудниками ГБОУ СОШ № 10 СПДС «Ягодка» и направленных на создание условий, которые гарантируют формирование и укрепление не только физического, но и психологического здоровья воспитанников.

Проблема адаптации ребёнка к дошкольной образовательной организации является одной из самых острых в педагогике раннего возраста. Более половины детей младшего возраста оказываются не готовыми к детскому саду. Отсутствие психологической готовности ребенка чревато многочисленными медицинскими и психологическими трудностями. Дети начинают непрерывно болеть, целыми днями плачут, у них появляются невротические реакции, обостряются психосоматические явления и пр. Однако какой-либо специальной работы по подготовке маленьких детей к детскому саду в настоящее время не ведётся. Если подготовка ребёнка к школе многократно и тщательно проработана и является одной из главных задач воспитания, то и переход ребёнка из семьи в дошкольную образовательную организацию требует специального внимания, поскольку является ничуть не менее резким и травмирующим событием в жизни ребенка.

Анализ педагогической, психологической и методической литературы и практический опыт показывает, что воспитателям и педагогам-психологам предлагается решать проблемы адаптации детей при переходе из семьи в дошкольную организацию посредством отдельных рекомендаций общего характера непосредственно перед поступлением ребенка в детский сад. Возникает потребность в создании и разработке целостного набора средств, приемов и методов, совокупность которых способствовала бы эффективному повышению адаптационных возможностей и содействовала снятию стрессового состояния.

К числу эффективных методов, безусловно, относится песочная терапия – один из методов психотерапии. Это способ общения с миром и самим собой; способ снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно-символическом уровне, что повышает уверенность в себе и открывает новые пути развития. Песочная терапия дает возможность прикоснуться к глубинному, подлинному Я, восстановить свою психическую целостность, собрать свой уникальный образ, картину мира [2].

Великий русский педагог К. Д. Ушинский писал: «Самая лучшая игрушка для детей – куча песка!» [3, с.4]. Игра ребенка с песком известна с давних времен и представляет собой один из наиболее любимых детьми видов творческой активности. Использование методов песочной терапии в работе с детьми раннего возраста является самым доступным способом. Игры с песком – одна из форм естественной активности ребёнка. Именно поэтому можно использовать песочницу, проводя коррекционные, развивающие и обучающие занятия. Строя картины из песка, придумывая различные истории, в наиболее органичной для ребёнка форме передаются знания и жизненный опыт, познаются законы окружающего мира. Взаимодействие с песком стабилизирует эмоциональное состояние ребенка, улучшает самочувствие взрослых и детей. Всё это делает песочную терапию прекрасным средством для развития и саморазвития человека [2]. При взаимодействии с песком повышаются адаптивные возможности ребенка, он быстрее и менее болезненно адаптируется к детскому саду.

В нашей образовательной организации четыре группы детей младшего дошкольного возраста. В адаптационный период малыши проходят серьезные испытания. Из знакомой домашней обстановки дети попадают в иные для них условия, что конечно приводит к изменениям поведенческих реакций ребенка, расстройству сна и аппетита, эмоционального благополучия. Поэтому главной задачей педагогического коллектива мы считаем создание такой среды, в которой ребенок будет чувствовать себя комфортно, защищенно, будет находиться в гармоничном равновесии с самим собой.

Для преодоления трудностей адаптационного периода мы используем песочную терапию. На первом этапе, на основании наблюдения выявляем детей, испытывающих трудности в процессе адаптации к детскому саду, затем педагог-психолог совместно с воспитателями выстраивает план проведения мероприятий методом песочной терапии. В песочных играх ребенок с помощью взрослого проигрывает психотравмирующую ситуацию расставания с родителями, встречу с неизвестным, осваивает позитивные способы поведения, дети взаимодействуют друг с другом, осознают себя частью коллектива. Если ребенок еще плохо говорит и не может рассказать взрослому о своих переживаниях, то в играх с песком все становится возможным. Проигрывая различные ситуации на песке вместе с героями сказочных персонажей, ребенок реально осуществляет взаимный переход от Воображаемого в Реальное и наоборот [4].

Такая деятельность имеет еще и диагностический эффект, так как позволяет на первоначальном этапе выявить детей с проблемами в поведении: диагностировать наличие внутренних конфликтов, уровень и направленность агрессии, определить способы преодоления трудностей и другие проблемы, которые нуждаются в коррекции.

Для проведения занятий по песочной терапии созданы специальные условия. Занятия проводятся каждый день с подгруппой детей (три-четыре ребенка) и индивидуально. В оборудованном кабинете размещена «песочница»,

куклы Песочная Фея и Песочный Принц. Воспитатели и родители помогли собрать коллекцию миниатюрных фигурок из «киндер-сюрпризов», человеческих персонажей сказочных героев, зданий, животных, растений, наборов букв и цифр, геометрических фигур и т.д. Словом, в коллекцию вошло всё, что встречается в окружающем мире. Песочница имеет квадратную форму. Это на подсознательном уровне улучшает процессы интеграции личности. Внутренняя поверхность окрашена в голубой цвет, дно символизирует воду, борт – небо.

Большое внимание уделяем деятельности педагогов с родителями: проводятся различные семинары, консультации, родительские собрания, на которых предоставляются различные варианты игр с песком. В присутствии родителей дети лучше идут на контакт с воспитателем, педагогом-психологом, хорошо контактируют со сверстниками, участвуют в играх, активно интересуются игрушками и окружающей обстановкой.

Индивидуальная диагностика детей позволяет определить наличие внутренних конфликтов, конфликтов со значимыми близкими людьми (в этом случае имеется противоборство героев песочной сказки, играющих роль реальных членов окружения автора), определить потенциальные, ресурсные возможности (когда есть некие чудесные предметы, несущие избавление и счастливое разрешение ситуации) и уровень развития эмоциональной сферы (анализ чувств, рефлексия).

Групповая диагностика детей выявляет характер взаимодействия в группе и стиль поведения каждого участника группы.

Эффективность и систематизация использования игр и упражнений с песком подтверждается положительными результатами уровня адаптации ребенка к детскому саду. Легкая и средняя степень адаптации наблюдается у 93% воспитанников. У детей, входящих в «группу риска», возрастает интерес к играм с песком (что приводит к повышению уровня внимания), дети стали более уравновешены в поведении и заметна положительная мотивация к организованной образовательной деятельности. Воспитатели групп ведут активную работу по обогащению предметно-пространственной среды. На группах имеются настольные песочницы, малыши играют в разные игры, рисуют пальчиками, инсценируют сказки с воспроизведением различных сюжетов, конструируют из песка.

Игры с песком имеют большое значение для поддержания психического здоровья ребенка, развития его познавательных процессов, влияют на становление всех сторон личности, помогают безболезненно перенести период адаптации в детском саду.

В перспективе наш педагогический коллектив планирует использовать метод песочной терапии в группах старшего дошкольного возраста с целью психологического обеспечения здоровья детей через формирование:

- восприятия, мышления, памяти, внимания, речи, навыков самоконтроля и саморегуляции, творческого мышления, воображения и фантазии;

- представлений об окружающем мире;
- развития мелкой моторики, глазомера,
- умения успокаиваться и расслабляться, снимать напряжение;
- воспитания чувства успешности и уверенности в себе (вот как я могу!)
- умения познавать внешний и свой внутренний мир.

Когда ребенок находится в гармоничном равновесии со своим внутренним миром, у него возникают положительные эмоции, и он знает, что может справиться с любой ситуацией внутри себя – это придает ему уверенность.

Список литературы

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) : федер. закон [с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 25.10.2015 г.).
2. Губанова В. В. Повышение уровня адаптационных возможностей детей раннего возраста посредством метода песочной терапии» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moi-detsad.ru/konsultac/konsultac2631.html> (дата обращения 25.10.2015 г.).
3. Епанчинцева, О. Ю. Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. – СПб.: Детство-Пресс, 2010.
4. Грабенко, Т. М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева [Электронный ресурс] : Центр практической психологии «Шаги». – Режим доступа: <http://shagi-irk.ru/knigi/pedagogicheskaya-psikhologiya/grabenko-t-m-zinkevich-evstigneeva-t-d-chudesa-na-peske-pesochnaya-igroterapiya> (дата обращения 25.10.2015 г.).

Сведения об авторах

Михеева Наталья Борисовна, руководитель

Едокова Оксана Владимировна, методист

Погосян Ольга Сергеевна, методист

Немчинова Наталья Андреевна, педагог-психолог

ГБОУ Самарской области СОШ № 10 имени полного кавалера ордена Славы П. Г. Макарова г. Жигулевск г. о. Жигулевск Самарской области структурное подразделение детский сад «Ягодка» Михеева

Профилактика нарушений в развитии детей младенческого возраста в рамках реализации тренинговой программы «Вы и Ваш малыш»

В последнее время увеличивается количество обратившихся за комплексной медико-психолого-педагогической помощью родителей, имеющих детей младенческого возраста. Потребность в оказании специальной психологической помощи матерям, воспитывающим детей с нарушениями в развитии, возникает из-за огромного числа разнообразных проблем, с которыми они повседневно встречаются. Часто это связано с тем, что у детей проявляются различные соматические заболевания, которые могут оказывать неблагоприятное влияние на их дальнейшее развитие. Вследствие этого возникла необходимость составления тренинговой программы, направленной на профилактику нарушений в развитии детей младенческого возраста.

Актуальность разработки программы социально-профилактического тренинга для матерей, воспитывающих детей младенческого возраста, обусловлена тем, что современная семья, в которой воспитывается ребенок с отклонениями в развитии, на данный момент не всегда справляется с ролью базовой структуры, обеспечивающей максимально благоприятные условия для его развития и воспитания.

Семья – это место, в котором ребенок не только живет, но и в котором формируются его нравственные качества, отношение к людям и к окружающему миру. В результате исследований выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка. И наоборот – гармоничная внутрисемейная атмосфера, учитывающая особенности и потребности ребенка, благоприятно влияет на его развитие, способствует адекватному определению и реализации в жизни. Такой подход к воспитанию требует от родителей определенного объема знаний, способствующих пониманию потребностей и возможностей ребенка. Они также должны владеть практическими навыками, позволяющими грамотно общаться с ребенком и воспитывать его.

Теоретико-методологическим обоснованием для разработки программы социально-профилактического тренинга стали известные утверждения отечественной психологической науки. Одним из них является положение об определяющей роли социальных условий в психическом развитии ребенка и о специфическом пути развития ребенка как особом процессе присвоения социально-культурного опыта во взаимодействии с миром взрослых (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Социальная среда (в данном случае внутрисемейная атмосфера) выступает не просто как внешнее условие, а как источник развития ребенка. В процессе взаимодействия ребенка со

взрослым возникают, развиваются и интериоризируются различные формы психической деятельности (А. Н. Леонтьев), а также зарождаются и формируются личностные качества.

Реализация программы социально-профилактического тренинга, направленной на оказание психологической помощи матерям и их детям, позволяет через обучение методам и приемам эффективного взаимодействия, включающих игры и упражнения на развитие восприятия, простейших предметных действий, крупной и мелкой моторики у детей, предупредить нарушения в развитии детей.

Занятия носят комплексный характер и состоят из вводной, основной и заключительной частей.

Вводная часть представляет собой проведение ритуала приветствия, когда все участники встают в круг и водят хоровод, а также проведение двигательных игр-разминок (на снятие напряжения) и пальчиковой гимнастики. Это позволяет участникам настроиться на групповую работу в благоприятной эмоциональной обстановке.

В основной части используются различные развивающие игры и упражнения, совместные рисунки как элементы арт-терапии, подвижные игры, направленные на развитие познавательной сферы посредством формирования простейших предметных действий у детей, развитие мелкой и крупной моторики и укрепление взаимоотношений матерей и их детей.

Заключительная часть занятия состоит из музыкальной релаксации с использованием больших мячей, направленной на расслабление, и анализа полученной информации, обсуждения и обмена мнениями. В результате использования на тренинговых занятиях таких методов и приемов, как наблюдение, элементы арт-терапии, дидактические и подвижные игры, музыкальная релаксация, пальчиковая гимнастика, у детей активизируется развитие познавательной и психоэмоциональной сфер.

Кроме того, в ходе проведения тренинговых занятий повышается уровень информированности матерей об особенностях развития детей данного возраста посредством проведения мини-бесед, показа способов взаимодействия. Использование музыки и рисования, создание благоприятной эмоциональной обстановки и сплочение группы, наличие возможности обсудить наиболее интересующие вопросы – все это способствует оптимизации эмоционального состояния у матерей, участвующих в данном тренинге и, как следствие, стабилизации настроения у их детей, что также благотворно влияет на познавательное и личностное развитие. Это подтверждается результатами проведенных диагностических мероприятий после окончания курса тренинговых занятий.

В ходе проведения занятий много внимания уделяется совместной деятельности матери и ребенка, что является важнейшим и необходимым условием для полноценного развития и обучения и зависит от стиля взаимоотношений со своим ребенком. Характер этих отношений во многом определяется особенностями восприятия матери личности ребенка, его

индивидуальных особенностей и потребностей. Это требует определенных эмоциональных затрат, духовных усилий, достаточного объема знаний и умений в области педагогики и детской психологии.

Формирование позитивной воспитательской позиции по отношению к своему ребенку позволяет более успешно сотрудничать с ним, выстраивая отношения на уважении к его личности, удовлетворении потребностей с учетом его психофизических возможностей, одаривая теплом, вниманием и любовью, что позволит обеспечить дальнейшую социальную адаптацию и подготовить к будущей взрослой жизни. Именно поэтому матери являются активными участниками на занятиях, а не посторонними наблюдателями, полностью погружаются в процесс и учатся понимать и принимать своих детей такими, какие они есть, организуя и создавая для них здоровую, эмоционально безопасную развивающую среду.

Список литературы

1. Андреева, Т. В. Социальная психология семейных отношений / Т. В. Андреева. – СПб. : СПбГУ, 1998.
2. Бауэр, Т. Психическое развитие младенца / Т. Бауэр. – М. : Прогресс, 1979.
3. Выготский, Л. С. Проблемы возраста. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Педагогика, 1997.
4. Кевля, Ф. И. Семья и развитие личности ребенка / Ф. И. Кевля. – СПб. : Питер, 2001.
5. Ковалев, С. В. Психология современной семьи / С. В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1988.
6. Лютова Е. К. Тренинг общения с ребенком / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб. : Речь, 2006.

Сведения об авторе

Мусилович Татьяна Анатольевна, педагог-психолог
ГБОУ «ППЦ» г.о. Тольятти

Развитие познавательных и коммуникативных навыков учащихся 5-6 классов посредством реализации психопрофилактической программы «Учимся и общаемся с удовольствием»

Отрицательное отношение школьников к учёбе – одна из наиболее часто озвучиваемых родителями проблем:

- низкая успеваемость детей и отсутствие мотивации к учёбе;
- трудности в общении со сверстниками, учителями;
- нежелание идти в школу.

Всё это приводит к конфликтам с родителями дома, что не может не отражаться на психологическом здоровье, как детей, так и их родителей.

Причина отрицательного отношения детей к получению знаний в Образовательном учреждении и отсутствия познавательных интересов у ребёнка чаще всего связана именно с тем, что в семье и школе царит атмосфера принудительности, муштры и безрадостности.

Атмосфера творчества, осознания радости открытия и приобретения новых знаний – это то, что могло быть решением данной проблемы.

Стремлением оказать психолого-педагогическую помощь детям и родителям в решении актуальных психологических проблем, с которыми они обращались на консультацию к психологу, и послужило поводом разработки программы по развитию познавательных и коммуникативных навыков учащихся 5-6 классов. Так как младший подростковый возраст – это возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, возраст кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности [5].

Программа получила название «Учимся и общаемся с удовольствием», так как именно в формировании у школьников чувства удовлетворённости от учебной и внеурочной деятельности, в гармонизации межличностных отношений взрослых и детей в ходе психолого-педагогического процесса виделось основное её назначение.

В ходе разработки данной программы использовались материалы методических пособий, таких авторов, как: О. В. Хухлаева, Н. П. Слободяник, Л. В. Мищенко, К. Фопель и другие.

Цель программы: развитие познавательных и коммуникативных навыков учащихся среднего школьного звена.

Задачи:

- способствовать развитию позитивного мышления;
- научить детей не бояться школьных оценок;
- мотивировать детей к чтению книг и получению знаний;
- помочь сформировать адекватную самооценку;
- помочь обрести уверенность в себе;
- повысить ответственность детей за собственное поведение и развитие саморегуляции;

– научить детей взаимодействовать друг с другом и сотрудничать с другими людьми.

Адресат: учащиеся 5-6 классов.

Продолжительность: программа рассчитана на 10 занятий по 1,5 часа.

В ходе занятий активно использовались интерактивные приёмы и методы. Теоретический материал обсуждался в ходе дискуссий, что способствовало формированию у учащихся навыков позитивного общения, формировало желание высказывать собственную точку зрения на проблему, стимулировало обретение навыков мотивации своей позиции. В каждое занятие были включены кинезиологические упражнения, которые способствовали развитию высших психических функций учащихся, стабилизации межполушарного взаимодействия и обеспечению регуляции, программирования и контроля протекания психической деятельности в целом. Что способствовало улучшению успеваемости школьников, повышению их самооценки и гармонизации психологического состояния и межличностных отношений.

Каждое занятие имело следующую структуру:

1. Упражнение «Эстафета хороших новостей».

Занятия начинались с упражнения-разминки «Эстафета хороших новостей», где дети учились формулировать позитивные высказывания о событиях прошедшей недели. Это способствовало формированию навыка позитивного мышления.

Вопросы были следующего характера:

- Что тебе доставило наибольшее удовольствие?
- От кого ты в последнее время слышал что-нибудь интересное?
- Какую проблему тебе удалось недавно решить?
- Что доброго ты сделал за последнюю неделю?

2. «Открытия» - правила, которые можно применять на практике (в школьной ситуации).

На занятиях по программе «Учимся и общаемся с удовольствием» уделялось достаточно времени работе с текстом, его прочтению и обсуждению, в результате чего дети делали «открытия» для себя новых знаний, учились выносить жизненные уроки, прогнозировать последствия сделанного выбора. Возможно, полученные навыки в дальнейшем помогут детям в разрешении проблем, связанных со школьной жизнью, побудят детей к чтению книг и самостоятельному получению знаний, что сделает их любознательными, интересующимися, умеющими учиться и способными к ответственному поведению.

3. «Эксперимент», который должны были провести учащиеся у себя в классе или дома (домашнее задание), используя полученные «открытия».

Школьники делились полученными результатами на занятиях. Это было одним из ключевых моментов мотивации, как учебной, так и социальной.

4. Кинезиологические упражнения, направленные на активизацию межполушарного взаимодействия, повышение стрессоустойчивости и

улучшение мыслительной деятельности, памяти и внимания, что способствовало улучшению успешности обучения.

5. *Упражнения на развитие познавательных способностей.*

В программу были включены занятия по развитию интеллектуально-творческого потенциала личности ребёнка. Тематические занятия, проводимые в игровой форме, способствовали непринуждённой коррекции и развитию умственных способностей учащихся, расширению кругозора и развитию эмоционально-волевой сферы детей, что способствовало личностному росту учащихся (использовались материалы рабочих тетрадей «36 занятий для будущих отличников» [1], работа с пословицами, задания на развитие логики (индивидуально, в парах, в группе)).

6. Коммуникативные игры на развитие уверенности в себе и умения сотрудничать. Через которые учащиеся отработывали навыки саморегуляции, умения управлять своим поведением и навыки позитивного общения.

7. Упражнения на релаксацию проводились в целях:

- снижения мышечного напряжения;
- повышения психофизического потенциала;
- формирования самообладания и позитивного мышления.

8. Обсуждение занятия:

- Что понравилось? Что не понравилось?
- Что хотелось бы изменить? Добавить?
- Предложения и игры, которые дети хотели сами провести в группе.

Каждый участник имел возможность предложить свою игру. Это могла быть игра на коммуникацию, развитие ассоциативного, логического мышления (настольные игры), ребусы и кроссворды.

В ходе реализации программы «Учимся и общаемся с удовольствием» появилась потребность организовать работу и с родителями. В беседе с родителями выяснилось, что неуспешность у детей проявлялась не только, по причине их личностных психологических особенностей, но и по причине низкой психолого-педагогической грамотности самих родителей.

Начала свою работу «Школа успешных родителей», где каждый родитель мог получить психологическую поддержку. Создавалась ситуация успеха и доверия.

В «Школе успешных родителей» использовались такие методы и формы работы, как: беседа; анкетирование (опросник родительского отношения А. Я. Варги), «Насколько я знаю своего ребёнка?» (авторская); мини-лекции по построению эффективных детско-родительских отношений; ролевые игры; упражнения по формированию навыка позитивного мышления; релаксация; творчество (написание сочинения «Идеальный ребёнок», рисунок «Я-родитель»).

О результативности программы «Учимся и общаемся с удовольствием» свидетельствуют отзывы (устные и письменные) родителей и самих участников программы.

В ходе диагностических бесед и интервью с учащимися и их родителями была получена информация о положительных изменениях, как в учёбе, так и в поведении детей, а также высказаны пожелания посещать подобные занятия и в следующем учебном году.

Школьники положительно отзывались о каждом занятии, особенно отметили упражнения, направленные на совместное сотрудничество, кинезиологические упражнения и релаксацию.

На основе обратной связи было выявлено, что школьники, выполняя упражнения в группах, научились выстраивать конструктивные отношения между собой, разрешать конфликты, высказывать собственное мнение и выслушивать другую точку зрения. Кинезиологические упражнения способствовали повышению работоспособности, стрессоустойчивости, улучшению мыслительной деятельности. Об этом свидетельствуют сообщения ребят, о том, что их успеваемость улучшилась, и уменьшился страх ответа у доски. А самое главное, по мнению ребят, что благодаря занятиям по программе они обрели новых друзей. Ведь общение является наиболее важной потребностью для подросткового возраста.

Достигнутые результаты программы способствовали сохранению и укреплению психологического здоровья детей и их родителей.

Содержание программы «Учимся и общаемся с удовольствием» может изменяться с учётом временных рамок, возрастной категории детей, их личностных психологических особенностей и запросами родителей.

Список литературы

1. Мищенко, Л. В. 36 занятий для будущих отличников / Л. В. Мищенко. – М. : Росткнига, 2012.
2. Слободяник, Н. П. Уроки психологии в средней школе (5-6 класс) / Н. П. Слободяник. – М. : Генезис, 2012.
3. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? / К. Фопель. – М. : Генезис, 1999.
4. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему «Я» (5-6 класс.) / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2012.
5. Чибисова, М. Ю. Психолог на родительском собрании / М. Ю. Чибисова, Н. В. Пилипко. – М. : Генезис, 2009.

Сведения об авторе

Небаева Анжела Геннадьевна, педагог-психолог
ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Формирование произвольной саморегуляции дошкольников через игровые психомышечные упражнения

Сегодня система дошкольного образования сталкивается с рядом острых проблем, от решения которых в значительной степени зависит психологическое благополучие и психическое здоровье детей. Так многие знают, но далеко не все понимают насколько важно для становления личности человека формирование социально-психологической компетентности, произвольной саморегуляции деятельности и поведения.

Новый образовательный стандарт в качестве основного целевого ориентира в развитии детей выделяет формирование таких интегративных качеств, как *«умение регулировать свои эмоциональные процессы и собственное поведение»*. Поэтому вопрос формирования у дошкольников «способности управления своим поведением» стоит особо актуально. *Как и чем может помочь психологическая служба детского сада при формировании таких непростых для дошкольника умений?*

В процессе поиска решения данного вопроса мы пришли к пониманию того, что в психолого-педагогическую деятельность с детьми необходимо включить «собственный» инновационный формат работы. Акцент при формировании новых методов мы решили сделать на доработку и модификацию старых образовательных моделей. При этом необходимо обязательно учитывать тот факт, что приемы психопрофилактики и психокоррекции могли бы быть использованы воспитателями и родителями.

В дошкольной практике очень часто используется здоровьесберегающие технологии. Одной из адаптированных форм является метод реконструктивной психокоррекции [2], то есть психогимнастика. Понимая, как работает эта технология, можно сознательно влиять на деятельность тех произвольных психических функций, которые подвластны волевому контролю.

Применяя психогимнастические упражнения, а именно, чередуя противоположные по характеру движения – резкие и плавные, быстрые и медленные, сопровождая всё попеременным мышечным напряжением и расслаблением, мы стимулируем психическую деятельность мозга дошкольника, упорядочиваем психическую и двигательную активность ребенка, сбрасываем инертность, улучшаем настроение. В этом принципиальное отличие физических упражнений в психогимнастике от физкультуры [1]. Психогимнастика способствует формированию осмысленной моторики. А. В. Запорожец в своих классических исследованиях доказал, что движение может стать произвольным, управляемым только в том случае, если оно будет ощущаемым и осмысленным.

Наши наблюдения показывают, что дети дошкольного возраста часто испытывают затруднения в сохранении и изменении своего эмоционального состояния. Поэтому очень важно формировать у дошкольников *умение чувствовать психическое напряжение, изменять его степень и стараться*

снимать совсем. В соответствии с возникающими задачами нами были разработаны несложные игры и релаксационные упражнения, в технике «напряжения – расслабления».

Преимущество техники «напряжение – расслабление» в том, что она позволяет достичь активизации и снятия психоэмоционального напряжения за короткий промежуток времени, это наиболее доступный в применении метод практической психокоррекции, не требующий специального технического оснащения. Релаксационные упражнения просты и непродолжительны, в игровой форме их легко применять в индивидуальной и групповой работе. Содержание упражнений продумано так, чтобы выполнить следующие задачи: *дать ребенку возможность испытать разнообразные эмоциональные и мышечные ощущения; тренировать способность ребенка задерживать внимание на своих ощущениях; научить различать и сравнивать их.*

В основе всех упражнений, конечно же, лежит *игра*, являющаяся основным видом деятельности дошкольника. Отсюда высокая эффективность использования техники. Для повышения интереса и внимания детей каждому упражнению было дано образное название, что очень увлекает и мотивирует.

«Новшество» представляемого нами материала заключено в его классификации и подборе с учетом комплексно-тематического планирования (см. Таблицу).

Таблица

Месяц, неделя	Тема недели	Название игр-упражнений
октябрь 1 неделя	«Собираем осенью урожай плодов»	«Выжимаем сами сок», «Круглые фрукты», «Дрожащее желе»
октябрь 2 неделя	«За грибами в лес пойдём»	«Прогулка», «Гриб-штангист», «Тропинка-балеринка», «Не промочим в лужах ноги»
октябрь 3-4 недели	«Уж небо осенью дышало...» (Растительный и животный мир осенью)	«Ежик – крепыш», «Сильные ветки», «Шишки и мишки»
ноябрь 1 неделя	«Одежда, обувь, головные уборы»	«Одежда на вешалках – плечиках», «Пружинки в ботинках», «Непослушный шарфик»
ноябрь 2 неделя	«Много мебели в квартире...»	«Яркая лампа-абжур», «Ковер-самолет»
ноябрь 3 неделя	«Федорина неделя»	«Чистая – грязная посуда», «Кипим как каша», «Не звени тарелками»
ноябрь	«Домашние животные,	«Кошка и мяч», «Спящий

4 неделя декабрь 1 неделя	птицы и их детёныши»	котёнок», «Гусиные крылья»
декабрь 2 неделя	«Идёт волшебница – Зима»	«Снег идёт», «Вьюга и сугроб», «Сосулька»
декабрь 3 неделя	«Они остались зимовать, мы им будем помогать»	«Спаси птенца», «Птички на крыше»
декабрь 4 неделя	«Наступает новый год»	«Подарок под елкой», «Надувные игрушки», «Праздничные мыльные пузыри»
январь 2 неделя	«Мы слепили снежный ком...»	«Снеговик зимой, снеговик летом», «Ледяные фигуры», «Крепкий снежный ком»
январь 3 неделя	«Дикие животные и их детёныши»	«Медвежата и северный ветер», «Ленивые барсуки»
январь 4 неделя	«Путешествие на Северный полюс»	«Ныряльщик – тюлень», «Ветвистые рога оленя», «В гости к Умке»
февраль 1 неделя	«В жарких странах оказались»	«Панцирь черепахи», «Уверенный слон», «Ты – гордый и свободный тигр», «Шея жирафа», «Гневная гиена и счастливая черепашка»
февраль 2 неделя	«Тольятти – мой город родной»	«Жигулевские горы», «В нашем городе расцвели цветы», «Грязная бумажка»
февраль 3 неделя	«Наша армия родная и отважна и сильна»	«Разведчики», «Стойкий солдатик»
февраль 4 неделя	«Мы едем, едем, едем в далёкие края»	«Самолет летит, самолет отдыхает», «Капитанская смелость»

При разработке игровых мышечных техник нами был учтён и тот факт, что дошкольники, «нуждающиеся в психоэмоциональной регуляции» – определение достаточно обширное и разнообразное. Поэтому нами были проведены «невидимые нити», которые помогли разделить подобранный игровой материал ещё и на специфические направления (*работа с тревогой, агрессивностью, гиперактивностью*).

Так, формирование «психоэмоциональной регуляции» у дошкольников с повышенной тревожностью реализовывалось через формирование умений управлять собой в конкретных, наиболее волнующих ситуациях, снятие мышечного напряжения, получения удовольствия от взаимодействия со сверстниками. Названия упражнений-техник говорят сами за себя «Уверенный слон», «Капитанская смелость». Следует отметить, что при реализации техник

«напряжения – расслабления» *прослеживается и интеграция образовательного развития* – укрепление мышц тела, выработка равновесия, координации движений, преодоление барьеров общения, обогащение словаря, коррекция нежелательных черт характера и поведения, развитие навыков адекватного поведения, знакомство с эмоциями.

Аналогично подобраны техники-упражнения для дошкольников с проявлением агрессии, дефицитом активного внимания и двигательной активностью.

Полагаем, что для каждого специалиста очевиден тот факт, что любая работа дает свои результаты лишь в комплексном и системном ее проявлении. Поэтому сейчас целесообразно будет коснуться вопросов комплексности и системности в реализации техник «напряжения – расслабления».

Во-первых, мы придерживались принципа внедрения мышечных техник уже в готовые психологические программы различной направленности.

Во-вторых, как отмечено ранее, учитывали календарно-тематическое планирование. Например, тема недели «Одежда, головные уборы, обувь» предполагает проведение упражнения в технике «напряжения – расслабления» «Одежда на вешалке-плечиках». Далее, кратко представим его выполнение. Упражнение выполняется стоя.

Психолог говорит: «Ребята, давайте представим что, мы с вами одежда в магазине. Мы красиво висим на вешалках – плечиках. Висим ровно, так как очень хотим, чтобы нас заметили и купили (плечи детей развернуты, спина прямая, ноги вместе, руки в стороны, мышцы напряжены). Чудо, ура! Вот нас выбрали и купили. Аккуратно сняли один рукав (дети расслабляют, опускают одну руку), второй рукав, и аккуратно сложили (дети сгибаются в поясе, руки свободно свисают). Потом нас аккуратно несут домой (дети остаются некоторое время в позе расслабления) чтобы повесить в шкаф на вешалку – плечики. Вот мы с покупкой пришли домой (вновь мышечное напряжение). Смотрим на свою обновку, радуемся, какая она красивая. Затем аккуратно сняли (расслабление). Надели на мальчика (девочку). И вот наши дети в нарядной одежде пришли в детский сад (мышечное напряжение)».

Регулярное выполнение психогимнастических упражнений способствует:

- формированию у детей представлений о способах психоэмоциональной регуляции собственного тела;
- выработке эмоционально-положительного отношения к психоэмоциональной регуляции собственного поведения;
- формированию умений осознанно регулировать психоэмоциональное состояние.

Главным же является достижение основной цели регулярных психогимнастических занятий – стимулирования психической и физической деятельности ребенка, содействие эмоциональному равновесию. Дошкольники с помощью взрослого *способны контролировать свои деструктивные эмоции и действия, овладевают навыками саморегуляции, сохраняют ровное эмоциональное состояние*, что способствует благоприятной психологической

обстановке в группе. Воспитатели отмечают качественные изменения психо-эмоционального состояния детей, и расширение их поведенческого репертуара.

Просто несколько минут играя, подражая взрослому, перевоплощаясь, получая удовольствие, испытывая интерес, дети формируют «непростое» интегративное качество – *«умение управлять собой и своим поведением»*.

Список литературы

1. Калинина, Р. Р. Тренинг развития личности дошкольника / Р. Р. Калинина. – СПб. : Речь, 2010.
2. Осипова, А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2002.

Сведения об авторе

Пушкарева Надежда Владимировна, педагог-психолог
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 69 «Веточка» г. о. Тольятти

Пьянова Л. А.

Формирование развивающей образовательной среды в дошкольной образовательной организации в условиях введения ФГОС дошкольного образования

Образовательная среда – это ближайшее окружение человека, во взаимодействии с которым он формирует, развивает и проявляет свои познавательные, коммуникативные, социально-направленные качества. Это и огромный интеллектуальный мир знаний, который состоит из различных источников информации: книги, технологии и программы, интернет, видео, радио, телевидение и т. д.

Коллектив нашего детского сада «Дружная семейка» видит формирование развивающей образовательной среды в разумном сочетании использования как традиционных средств и методов развития и воспитания, так и современных инновационных технологий.

Инновационность подхода к организации среды в развитии ребёнка определяется актуальностью интеграции не только образовательных областей, но и необходимостью организации центров активности на принципах развития и интеграции.

Поэтому мы задумались над тем, как организовать работу наших детей так, чтобы это было интересно и познавательно.

При организации предметно-пространственной развивающей среды в групповых помещениях нашего детского сада, в кабинетах специалистов, учитывалось всё, что способствовало бы становлению базовых характеристик личности воспитанников.

В сенсорной комнате особым образом была организована окружающая среда, которую наполнили различными стимуляторами для органов зрения, слуха, обоняния и осязания. Сенсорная комната для дошкольника является идеальной обстановкой, в которой ребёнок не только расслабляется, но и развивается, получает новые представления о мире, получает новые ощущения, заряжается энергией для активной деятельности.

В оборудовании сенсорной комнаты заложено разнообразие стимулов – цветные таблички, объёмные и шероховатые буквы, наборы тактильных шаров, наборы полупрозрачных мячей, различные мягкие модули.

В процессе организованной деятельности при использовании различных световых и шумовых эффектов (пузырьковая колонна, ароматерапия), ребёнок расслабляется, успокаивается, нормализуется его мышечный тонус, снимается эмоциональное и физическое напряжение, снижаются проблемы эмоционально-волевой сферы.

Зона для развития эмоциональной сферы привлекает детей и помогает им понимать собственные эмоции, эмоциональное состояние других, способствует овладению средствами эмоциональной выразительности. Эта зона

включает в себя зеркальный уголок настроения, зеркальный домик, также здесь находятся разнообразные игры и пособия для развития эмоций детей.

Зона воды и песка помогает создать радостное настроение, установить первые контакты с ребёнком, снимает напряжение, агрессию, состояние внутреннего дискомфорта у детей.

Посещение сенсорной комнаты сотрудниками нашего коллектива помогает снять психоэмоциональное напряжение, обеспечить релаксацию, повысить мотивацию к деятельности.

Рядом с сенсорной комнатой находится комната коррекции психомоторного развития. Это комната психологической поддержки ребёнка в стрессовых ситуациях, снятия тревожности. Здесь ребёнок может подвигаться, снять напряжение с помощью двигательных тренажёров. А также в парных и коллективных играх дети учатся отстаивать своё мнение и преодолевать разногласия, уважать мнение другого человека и достигать компромисса.

Особенности формирования образовательного потенциала пространства логопедического кабинета направлены на обеспечение равных стартовых возможностей каждого ребёнка и выполнение федеральных государственных требований основной общеобразовательной программы дошкольного образования, а также на повышение эффективности коррекционной работы, развитие разных сторон речевой деятельности ребёнка и коррекцию имеющихся недостатков. Поэтому и организация предметного пространства, как развивающей среды, ориентирована на достижение этой цели.

При оформлении логопедического кабинета мы стремились к созданию ситуации успешности и комфорта.

В логопедическом кабинете зона действия коррекционно-развивающей речевой среды разбита на мини – зоны:

- зона речевого развития – это игры, игровые упражнения, игротеки для развития фонематического слуха, для изучения лексико-грамматических тем; для развития связной речи; тренажёры речевой активности – это многофункциональные пособия, помогающие логопеду использовать различные варианты игровых заданий и упражнений с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Они имеют привлекательный вид и вызывают интерес многократной игрой с ними. Такие речевые тренажёры могут использоваться сразу в нескольких мини-зонах коррекционно-развивающей среды;

- зона социально-эмоционального развития (обыгранная сюжетом система зеркал, игры и игровой материал, направленные на формирование эмоциональной лексики, усвоение слов, обозначающих эмоции и введение их в экспрессивную речь);

- зона физического развития – это игры с нитками, шнурками, комплексы артикуляционной, дыхательной и пальчиковой гимнастики с использованием атрибутики, различные мозаики, пирамидки, матрёшки, конструкторы, кубики, массажные мячики;

– зона художественно-эстетического развития представляется детской художественной литературой, детскими музыкальными инструментами, различными видами театральных кукол, масками, декорациями, ширмами, костюмами.

Для проведения индивидуальной организованной образовательной деятельности по коррекции звукопроизношения имеется логопедический стол-парта с большим зеркалом и лампой дневного освещения.

Весь материал, который используется в непосредственной работе с детьми, помогает раскрытию индивидуальных особенностей каждого ребенка, обладает множеством возможностей применения.

Физическое развитие является приоритетным направлением образовательного процесса. Вариативность развивающей образовательной среды в нашем дошкольном образовательном учреждении позволяет использовать различные формы и направления физкультурно-оздоровительной работы с детьми с учётом уровня их развития и состояния здоровья.

В спортивном зале рационально размещены все виды спортивного инвентаря, предметы двигательной активности, авторские нестандартные полифункциональные двигательные игрушки, методические пособия, дидактический материал. Использование разнообразных физкультурных и спортивно-игровых пособий повышает интерес детей к выполнению различных движений, ведёт к увеличению интенсивности двигательной активности, что благотворно влияет на физическое, умственное развитие и на состояние здоровья ребёнка.

В детском саду применяется бассейн с сауной. Имеется соответствующий инвентарь и оборудование. Другие поддерживающие средства и игрушки предназначены для наиболее эффективной организованной образовательной деятельности, проведения различных упражнений и игр.

Современная образовательная среда не может развиваться без использования информационно-коммуникативных технологий. Поэтому в музыкальном зале, кроме музыкальных инструментов, на которых дети учатся играть, имеется фонотека, в которой находятся записи классической и народной музыки, звуки природы, а также различные музыкальные сказки.

Имеется: телевизор, видеомэгаффон, музыкальный центр, видеокамера, ноутбук и мультимедийный проектор, который облегчает ведение организованной образовательной деятельности. Одним из новых направлений в формировании развивающей образовательной среды является создание фильмов, съёмку которых ведут старшие дошкольники и их родители.

Экология, как справедливо утверждает Д. С. Лихачёв, – это, прежде всего, борьба за нравственное сознание, и устойчивая полноценная система «человек – природа». Поэтому нравственно-духовная составляющая экологической культуры наиболее важна и должна доминировать в целеполагании воспитания дошкольников.

В нашем детском саду специально выделено помещение для проведения организованной образовательной деятельности по экологии. В экологической

комнате находится библиотека, различные коллекции, имеются зоны развития и релаксации, лаборатория, игровое пространство и макеты. Всё это способствует развитию физически и психически здорового, свободного, творческого, владеющего элементарными основами общечеловеческой и экологической культурой ребёнка дошкольника.

Зимний сад и огород – это островок живой природы, где созданы условия для развития у детей основ экологической культуры, воспитания любви к живому, формирования сознания того, что человек – часть природы.

Кабинет изобразительности в нашем детском саду является центром художественно-творческого развития, копилкой методического материала по всем видам художественно-творческого развития воспитанников. Он оснащён необходимым оборудованием, техническими средствами и мебелью. Особенностью создания предметно-пространственной развивающей среды в кабинете по изобразительности является то, что мы создаём её своими руками вместе с детьми, а это очень ценно и важно для развития ребёнка. В основе всей совместной работы с детьми лежит принцип доступности, но наряду с ним мы преследуем и красивый результат.

В созданной «русской избе» есть предметы быта, домашней утвари: русская печь, чугуны, ухваты, прялка, колыбель, сундуки, старинная кровать, утюги, глиняная и деревянная посуда, зеркала. Попадая в «Русскую избу» ребёнок может почувствовать себя в русской народной сказке, поиграть с предметами народного быта. Все народные обрядовые праздники, проводимые в детском саду, проходят в «Русской избе».

Предметно-пространственная среда на участке нашего детского сада способствует гармоничному развитию и саморазвитию детей. Он стал многофункциональным, отвечающим современным требованиям, посредством применения инновационных подходов к оформлению территории участка. На участке имеется «Тропа здоровья», «Альпийские горки», «Зелёная аптека». Групповые участки оформлены в сказочном стиле: «У лукоморья дуб зелёный», «Колобок», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Мельница» и др. Каждый уголок нашего детского сада в своём интерьере своеобразен, педагоги приложили немало усилий, чтобы сделать второй дом своих воспитанников уютным и эстетичным.

Новый стандарт направлен на развитие дошкольного образования в Российской Федерации. В то же время, он работает на развитие маленького ребёнка. И основная задача детских садов – создавать условия, при которых дети развиваются и проявляют интерес. В итоге ребёнок полноценно проживает дошкольный возраст, с должным уровнем развития переходит на следующий уровень образования.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155.

2. Артамонова, О. В. Предметно-пространственная среда: ее роль в воспитании личности / О. В. Артамонова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 4. – С. 5-12.
3. Киреева, Л. Г. Организация предметно-развивающей среды: из опыта работы. Изд. 2-е / Л. Г. Киреева. – Волгоград : Учитель, 2013. – 143 с.
4. Нищева, Н. В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / Н. В. Нищева. – Спб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
5. Новосёлова, С. Л. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С. Л. Новосёлова. – М. : Айресс Пресс, 2007. – 119 с.
6. Петровский, В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский. – М. : Новая школа.1993. – 198 с.

Сведения об авторе

Пьянова Людмила Александровна, учитель-логопед
ГБОУ СОШ п. Луначарский м. р. Ставропольский Самарской области СПДС
«Дружная семейка»

Стабилизация психоэмоционального поведения подростков с помощью программ функционального биоуправления «Волна» и «Экватор»

В последнее время к психологам нашего центра чаще стали обращаться родители и классные руководители подростков, у которых заметны снижения работоспособности на уроках и которым трудно контролировать свои эмоции и поведение. Такие дети часто отвлекаются, бурно реагируют на замечания учителя, долго не могут успокоиться.

Кроме того, к психологам обращаются и по причине внешности подростка, которой он не доволен. В поведении это проявляется в виде обид, раздражения, агрессии на любые разговоры о внешнем облике, неприятии своего тела. Еще одна причина посещения психолога – повышение учебной нагрузки, учащимся трудно восстанавливать свое психоэмоциональное состояние, они не умеют расслабляться.

В течение нескольких лет в ГБОУ Красноярский ЦПМСС проходят занятия по программам «Волна» и «Экватор». Тренировки по этим программам способствуют смягчению протекания подросткового кризисного периода, помогают восстановить контакт со своим телом, повысить концентрацию внимания, освоить эффективные способы саморегуляции и релаксации. Программы реализуют метод функционального биоуправления, который основан на использовании феномена биологической обратной связи. Работа ведется с помощью специального оборудования на компьютере от научно-производственной фирмы «Амалтея».

Чтобы помочь подросткам, необходимо объяснить им механизмы, происходящие в нашем организме. Наше состояние сразу же отражается на том, как мы дышим. Страх, тревога, гнев характеризуются учащением дыхания, а в состоянии покоя и отдыха дыхание становится глубже и реже.

Одной из реакций организма на стресс является также и повышение тонуса периферических сосудов, они сужаются, понижается периферическая температура. Когда мы спокойны, температура периферических органов в норме. Длительное состояние перенапряжения приводит к срыву адаптационных механизмов.

При работе по программе «Волна» мы обучаем детей диафрагмальному типу дыхания и закрепляем этот навык. После тренировок у школьников нормализуется дыхательный и сердечный ритм.

По результатам компьютерной диагностики, положительная динамика после прохождения занятий по программе «Волна» наблюдается у абсолютного большинства подростков: во 2 полугодии 2014 года – 81,8%, в 1 полугодии 2015 года – 100%. Улучшились показатели коэффициента соотношения длительности вдоха и выдоха, снизились также значения среднего пульса, что является показателем эффективности занятий и говорит о том, что дети научились

произвольному применению диафрагмального дыхания. По данным опроса классных руководителей и родителей, у всех учащихся, посещавших занятия, стабилизировалось общее эмоциональное состояние, появилось умение быстрее успокаиваться, эффективнее осуществлять контроль своего поведения и волевой контроль.

При работе с программой «Экватор» происходит обучение повышению температуры пальцев рук и, следовательно, периферической температуры всего организма. По результатам компьютерной диагностики, положительная динамика после прохождения занятий по программе «Экватор» во 2 полугодии 2014 года наблюдается у 93,2% от общего числа учащихся, в 1 полугодии 2015 года – 99%. После занятий в нашем центре подростки умеют прислушиваться к своему телу, своим ощущениям, учатся расслабляться. Они осваивают навык мышечной релаксации, также являющийся эффективным способом саморегуляции своего состояния.

Положительная динамикой по тесту «Самооценка, активность, настроение» во 2 полугодии 2014 года и в 1 полугодии 2015 года наблюдается у 100% подростков.

При работе большое внимание уделяется формированию мотивации школьников, созданию положительного эмоционального фона. В конце каждого занятия проводится рефлексия с оценкой достижений участников работы по данным программам. Успешность каждого шага сопровождается изменением самооценки, тактики поведения, и приводит к изменениям в социальной жизни подростка.

Все учащиеся, занимающиеся по профилактическим программам «Волна» и «Экватор», занимаются добровольно, по собственному желанию, не смотря на то, что рекомендованы эти занятия педагогами, у которых эти подростки обучаются. В конце занятий многие ребята оставляют свои положительные отзывы о результатах занятий и о процессе обучения. Они отмечают повышение уверенности в себе, своих силах, улучшении внимания на уроках. По отзывам педагогов и родителей, у всех учащихся, посещавших занятия, отмечается улучшение общего состояния, появление умения быстрее успокаиваться, эффективнее контролировать свои эмоции и поведение.

Таким образом, в результате совмещенной работы по программам «Волна» и «Экватор» в ГБОУ Красноярский ЦПМСС в 2014-2015 учебном году, на основе сравнительного анализа результатов входящей и итоговой диагностики, по результатам опроса родителей и педагогов, можно сделать вывод об эффективности произошедших изменений у каждого подростка.

Сведения об авторе

Романадзе Марина Мурадовна, педагог-психолог
ГБОУ Красноярский ЦПМСС

**Формирование установок на здоровый образ жизни у подростков,
попавших в трудную жизненную ситуацию,
на площадке летнего военно-спортивного лагеря «Авиатор»
(из опыта работы психологической службы)**

Одной из значимых проблем современного общества остается быстрое распространение различных форм деструктивного поведения среди подростков, особенно среди ребят, попавших в сложную жизненную ситуацию. Средством предотвращения этих явлений в детско-молодежной среде является создание установок на здоровый образ жизни, т. е. формирование комплекса социальных, образовательных, психологических и медицинских мер, ориентирующих ребенка, молодого человека в основных вопросах его личностного и социального развития, предупреждающих формирование асоциальных моделей поведения.

Особенно актуальна профилактическая деятельность в летний период, так как значительная часть подростков именно в этот период времени предоставлены сами себе со всеми вытекающими последствиями, связанными с нарушением поведения, что нередко приводит к противоправным действиям и совершению преступлений.

В этой связи большую работу по созданию условий для отдыха подростков, по формированию установок на здоровый образ жизни проводит администрация, педагогический коллектив и психологическая служба летнего военно-спортивного лагеря «Авиатор».

Работа психологической службы ВСЛ «Авиатор» строилась согласно плану работы психолога, утвержденному директором лагеря.

В основу работы службы были поставлены следующие цели:

- психологическое сопровождение приоритетных направлений региональной и муниципальной образовательной политики,
- сохранение и укрепление психического и психологического здоровья детей и персонала, предполагающее полноценное психологическое и личностное развитие на всех возрастных этапах, посредством создания социально-психологической среды, обеспечивающей психологическое благополучие детей, отдыхающих в детском военно-спортивном лагере «Авиатор».

Для достижения поставленных целей необходимо было актуализировать у воспитанников такие нравственные категории, как ответственность и доверие. Как показал опыт проведенных групповых занятий эти две нравственные категории тесно взаимосвязаны.

Так что же такое ответственность? Ответственность – это необходимость, обязанность отвечать за свои действия, поступки. Каждый человек за что-то отвечает: семья, работа, общественная деятельность и т.д. Взять на себя ответственность означает отвечать за свои действия перед другими. По сути, имеется два вида ответственности: это вынужденная ответственность,

навязанная человеку установленными в обществе нормами морали или законом, и добровольная ответственность, принятая на себя человеком добровольно, например, решение о создании семьи, выбор профессии, участие в каком-нибудь движении [1] или, в нашем случае, выполнение норм и правил поведения, принятых в ВСЛ «Авиатор».

В начале каждой лагерной смены целесообразно было провести тренинги, направленные на обучение навыкам самопрезентации и самоанализа, использования своих возможностей для успешного развития личности воспитанников.

В рамках проведения занятий использовали следующие упражнения:

1. Упражнение «Представь себя», цель которого – представить себя в образе цветка, животного, предмета. Это упражнение способствует развитию ассоциативного мышления и помогает воспитанникам раскрыть свои личностные качества.

2. Упражнение «Метафора», цель которого – дать возможность участникам составить представление о команде, используя ассоциативное мышление. Оно помогает участникам сблизиться, составить представление о команде как о едином целом, об особенностях и основных способах ее работы, о царящей в ней атмосфере. На основе предложенных в ходе упражнений метафор можно выделить сильные и слабые стороны работы конкретной группы.

Следующим этапом тренинговой работы были занятия, направленные на формирование позитивного отношения к окружающим сверстникам. В рамках проведения занятий использовали следующие упражнения:

1. Упражнение «Поезд», цель которого – сплочение, повышение взаимного доверия и ответственности участников, тренировка уверенности поведения при необходимости действовать в условиях недостатка информации, положившись на партнера, а также в развитии умения координировать совместные действия, прояснении личностных качеств лидера и ведомого.

2. Упражнение «Поводырь», цель которого – сформировать доверие к членам группы на телесном уровне, отработать навыки согласованности действий. Форма проведения: участникам команды предлагается встать в колонну, друг за другом, закрыть глаза всем, кроме стоящего впереди колонны. Держась друг за друга, колонна должна передвигаться, преодолевая препятствия (оглябая деревья, преодолевая барьеры и т.п.).

3. Упражнение «Льдина». «Таяние» льдины осуществляется до тех пор, пока вся группа не включится в процесс взаимной поддержки, после чего «экспедиция успешно завершается». После обсуждения стратегии взаимной поддержки «экспедицию» можно повторить, а «льдину» сократить. Упражнение позволяет посредством физического контакта сократить дистанцию между участниками, а за счет обсуждения стратегии поведения принять эффективное групповое решение. Как правило, при выполнении задания инициативу в управлении группой берут на себя лидеры. Драматизация усиливает мотивацию достижения экстраординарных (выходящих за рамки группы) целей.

Эти упражнения заложили основу для понимания ребятами значимости личной ответственности и сформированности доверия к товарищам в той или иной степени, что и было высказано воспитанниками в рефлексии по окончании занятий.

Отличительной особенностью в работе психологической службы была тщательно спланированная работа с ребятами «парашютистами». Если в предыдущих сменах это были индивидуальные консультации по запросу инструкторов, ведущих подготовку к прыжкам, в которых последние отмечали те или иные проблемы определенных воспитанников, такие как:

- нарушение дисциплины на занятиях,
- личностная несобранность,
- возможные нарушения, связанные со здоровьем,
- недостаточная мотивация и т. д.

По результатам проведенных в начальной смене индивидуальных консультаций, психологами были определены те факторы, которые необходимо либо устранить, либо проработать с группами парашютистов в последующих сменах.

На момент заезда в каждой из смен список парашютистов состоял из чуть более 70 кандидатов на прыжки с парашютом (в процессе занятий по парашютному спорту этот список сокращался, в среднем, на 30%). И, тем не менее, психологу необходимо было провести самую серьезную психологическую работу со всеми кандидатами.

В ходе подготовки парашютистов на психологических занятиях поднимался вопрос личной дисциплины и ответственности в экстремальной ситуации, которой, в частности, является прыжок с парашютом.

Психологами были приведены примеры из опыта предыдущих смен ВСЛ «Авиатор», в которых ребят не допускали к прыжкам из-за несущественных, по их мнению, поведенческих проступков.

Было обращено внимание на то, что из-за таких «мелочей» некоторыми парашютистами в предыдущих сменах при приземлении были получены травмы, пусть и не большие.

Так же было отмечено, что успех каждого из ребят в вопросе осуществления своей мечты зависит и от него самого, и от всех, кто находится рядом с ним в этот ответственный момент его жизни.

Психологом было проанализировано то, как ребята приземлялись после прыжка и то, как их товарищи всегда спешили к ним на помощь при приземлении. Чувствовалось, что работает единая команда.

В результате, во время совершения прыжков не было ни единого случая нарушения выполнения инструкции при приземлении. Как следствие, обошлось без травм, настроение у ребят было бодрым до и после приземления.

Подводя итоги работы психологической службы за летний период в ВСЛ «Авиатор», следует отметить позитивную динамику в вопросах формирования установок на здоровый образ жизни у ребят, находящихся в ТЖС, что следовало из анкет и личных бесед с воспитанниками. В анкетах ребята давали высокую

оценку работе психологов, отмечая, что они, во многом благодаря психологическим занятиям, по другому стали относиться к своей жизни и к тем людям, которые их окружают.

Список литературы

1. Нургалиева, А. К. Ответственность подростков и ее формирование в воспитательном процессе школы : Монография / А. К. Нургалиева. – Павлодар : Научно издательский центр ПГПИ, 2012.
2. Фопель, К. Групповая сплоченность / К. Фопель. – М. : Генезис , 2010.

Сведения об авторе

Савостьянов Юрий Борисович, педагог-психолог
ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Наставничество как средство развития компетенций молодых специалистов

Молодой учитель, приступающий к профессиональной деятельности, нуждается в поддержке, т.к. адаптация сопровождается высоким эмоциональным напряжением, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов. Решить эту проблему поможет создание гибкой и мобильной системы наставничества, способной оптимизировать процесс профессионального становления молодого специалиста, сформировать у него мотивацию к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации. В этой системе отражена жизненная необходимость получить поддержку опытного педагога-наставника, который готов оказать практическую и теоретическую помощь на рабочем месте, повысить профессиональную компетентность молодого педагога [2].

Как бы оптимистично педагоги в вузах и колледжах не настраивали своих выпускников на работу среди отзывчивых коллег и послушных учеников, на деле каждый из учителей-новичков сталкивается с чередой проблем разного уровня [3]. Эмоциональное напряжение, которое почти никого стороной не обходит, не даёт возможности молодому педагогу мобилизовать все свои ресурсы, что не прибавляет успешности его деятельности. Опытный педагог может помочь теоретически, практически, ответить на многие вопросы и скоординировать деятельность молодого коллеги [1].

Наставничество – это социальный институт, осуществляющий процесс передачи и ускорения социального опыта, форма преемственности поколений. Кроме того, наставничество является одной из наиболее эффективных форм профессиональной адаптации, способствующей повышению профессиональной компетентности.

Задача наставника – помочь молодому учителю реализовать себя, развить личностные качества, коммуникативные и управленческие умения. Но при назначении наставника администрация образовательного учреждения должна помнить, что наставничество – это общественное поручение, основанное на принципе добровольности. Нужно учитывать следующее: педагог-наставник должен обладать высокими профессиональными качествами, пользоваться авторитетом в коллективе среди коллег, учащихся (воспитанников), родителей. Желательно и обоюдное согласие наставника и молодого специалиста на совместную работу.

В данный момент в нашей школе работают три молодых учителя, один из них преподаёт в специальном (коррекционном) классе. Свою работу в качестве наставников мы начинаем с вводной беседы, из которой узнаем о трудностях, возникших у молодого учителя, проблемах, возможных неудачах (удержание дисциплины в классе, ощущение слабости и истощаемости после уроков и др.). Затем составляем специальный план работы с подшефными.

Наставник уделяет особое внимание своего подопечного на требования к организации учебного процесса; ведение школьной документации; формы и методы организации внеурочной работы и досуга учеников; знакомит со вспомогательными техническими, электронными средствами обучения, с современными тенденциями в педагогике, проводит работу над темой самообразования; оказывает помощь при подготовке к аттестации.

Психолог-наставник составляет свой план работы по профессиональной адаптации молодого учителя в школе, включая в него диагностику уровня самоактуализации педагогов; развивающую работу через активизацию личностного потенциала («Психологический тренинг для учителя» Н. В. Самоукиной); отслеживание эффективности проведенной работы (посещение уроков, обратная связь от молодого педагога и т.д.).

Чтобы взаимодействие с молодыми специалистами было конструктивным, необходимо помнить, что наставничество – это постоянный диалог, межличностная коммуникация. Формы и методы, применяемые в нашей работе: деловые и ролевые игры, анализ ситуаций, посещение уроков, индивидуальные и групповые консультации, посещение семинаров, работа в «малых группах» и др. Это развивает деловую коммуникацию, личное лидерство, способности принимать решения, умение аргументированно формулировать мысли.

Примером успешной адаптации молодого педагога в школе может являться работа с Корнеевой Надеждой Вячеславовной. Она обучает детей с ОВЗ в специальном (коррекционном) классе второй год. За этот период времени ей удалось выстроить позитивные взаимоотношения в системах «учитель – ученик», «учитель – родитель», «учитель – учитель». Для повышения своего профессионального уровня Надежда Вячеславовна получает второе высшее образование по специальности «Дефектолог». Летом 2015 года вместе со своими наставниками она посетила II Всероссийский педагогический практикум в г. Сочи и поделилась с коллегами опытом по работе с детьми с ОВЗ.

В своей работе с молодыми специалистами мы способствуем раскрытию их профессионального потенциала, привлекаем к участию в общественной жизни коллектива, формируем общественно значимые интересы, содействуем развитию общекультурного и профессионального кругозора, их творческих способностей и профессионального мастерства.

Список литературы

1. Положение о наставничестве педагогических работников школы [Электронный ресурс] : Современное образование [сайт]. – Режим доступа: <http://www.neuch.org/realias/nastavnichestvo-v-shkole>.
2. Профессиональная адаптация молодого педагога к учебно-воспитательной среде [Электронный ресурс] : Менеджер образования: [портал информационной поддержки руководителей образовательных организаций]: – Режим доступа: <http://www.menobr.ru/materials/370/5174>.

3. Современные психолого-педагогические технологии обучения [Электронный ресурс] : Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа: [http:// www.festival.1september.ru/articles/310937_](http://www.festival.1september.ru/articles/310937_).

Сведения об авторах

Самсонова Ирина Александровна,

педагог-психолог ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» (МБУ школа № 1 имени Виктора Носова г. о. Тольятти)

Захарова Наталья Владимировна, учитель начальных классов МБУ школа № 1 имени Виктора Носова г. о. Тольятти, почетный учитель Российской Федерации

Проблемы реализации ФГОС ДО в ДОО Самарской области: особенности осуществления психолого-педагогического условия «Использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующими их возрастным и индивидуальным особенностям»

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования задает требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, в том числе и к психолого-педагогическим условиям. Одним из важных психолого-педагогических условий в Стандарте ФГОС ДО выделяют психолого-педагогическое условие «Использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующими их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного развития детей)».

При изучении данного условия мы исходили из положения о том, что каждому возрасту присуща ведущая деятельность, которая обеспечивает кардинальные линии психического развития именно в этот период (А. Н. Леонтьев). В ней наиболее полно представлены типичные для данного возраста отношения ребенка с взрослым, а через это и его отношение к действительности. Ведущая деятельность связывает детей с элементами окружающей действительности, которые в данный период являются источниками психического развития. В этой деятельности формируются основные личностные новообразования, происходит перестройка психических процессов и возникновение новых видов деятельности.

Специалистами Регионального социопсихологического центра в 2014 году в рамках исследования психолого-педагогических условий реализации ФГОС ДО в дошкольных образовательных организациях Самарской области было проведено наблюдение за деятельностью 768 воспитателей на своих рабочих местах из 50 ДОО Самарской области с целью изучения психолого-педагогических условий реализации ФГОС ДО в дошкольных образовательных организациях Самарской области.

Специалистами центра были разработаны анкеты наблюдения. Педагогические психологи посещали группы детских садов и наблюдали за деятельностью воспитателя в процессе режимных моментов, организованной деятельности и свободной деятельности детей.

По данному условию были представлены следующие показатели, которые педагоги-психологи наблюдали у воспитателей в процессе их общения с детьми:

- воспитатель терпимо относится к трудным детям;
- при затруднениях ребенка воспитатель предлагает образцы действия;
- воспитатель тактично указывает на ошибки ребенка;
- в ситуации контроля деятельности воспитатель учитывает индивидуальные особенности ребенка (смущение, медлительность и пр.);

- воспитатель обращается к ребенку по имени, смотря в глаза;
- воспитатель откликается на просьбы ребенка о совместной деятельности;
- воспитатель объясняет причины при невозможности откликнуться на просьбу ребенка о совместной деятельности;
- воспитатель осуществляет индивидуальный подход к воспитанию с ориентировкой на зону ближайшего развития конкретного ребенка (оказание «дозированной помощи»):
 - а) переспрашивание, подсказка;
 - б) демонстрация игровых ролей (основной и второго плана) при помощи другого ребенка;
 - в) тренировка ролей (основной и второго плана) с последующей сменой роли и партнеров по совместной деятельности;
 - г) прямое указание или «указание заместителем»;
 - д) помощь действием или выполнение решения задачи с просьбой его повторить;
- воспитатель планирует образовательную деятельность, учитывая возрастные особенности детской деятельности.

Результаты исследования по психолого-педагогическому условию «Использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующими их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного развития детей)» представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты по психолого-педагогическому условию «Использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующими их возрастным и индивидуальным особенностям»

№ вопроса	Показатели	Не свойственно воспитателю	Проявляется ситуативно	Характерная черта воспитателя
6.1	Воспитатель терпимо относится к трудным детям	3,5	28,9	67,6
6.2	При затруднениях ребенка воспитатель предлагает образцы действия	1,4	36,4	62,2
6.3	Воспитатель тактично указывает на ошибки ребенка	1,8	29,8	68,4
6.4	В ситуации контроля деятельности воспитатель учитывает индивидуальные особенности ребенка (смущение, медлительность и пр.)	1,8	27,8	70,4
6.5	Воспитатель обращается к ребенку по имени, смотря в глаза	1,8	18,8	79,4

6.6	Воспитатель откликается на просьбы ребенка о совместной деятельности	1,9	36,4	61,6
6.7	Воспитатель объясняет причины при невозможности откликнуться на просьбу ребенка о совместной деятельности	3,2	33,3	63,6
6.8	Воспитатель осуществляет индивидуальный подход к воспитанию с ориентировкой на зону ближайшего развития конкретного ребенка (оказание «дозированной помощи»)	2,3	34,5	63,2
6.9	Воспитатель планирует образовательную деятельность, учитывая возрастные особенности детской деятельности	0,2	15,0	84,9

Показатель «Воспитатель терпимо относится к трудным детям» 67,6% воспитателей проявляют как характерную черту деятельности. 28,9% воспитателей проявляют терпимость ситуативно, что является неблагоприятным фактором включения детей с ограниченными возможностями здоровья в группу детей с нормальным развитием. Трудности детей могут проявляться и как факторы нарушения здоровья, и как факторы социально-психологических проблем.

Согласно профессиональному стандарту педагога воспитатели должны понимать причины трудностей детей, находить приемы благополучного разрешения ситуаций в повседневной жизни группы. Для 3,5% воспитателей данное поведение вообще не свойственно, что дает основания говорить о профессиональной непригодности воспитателей.

По показателю «При затруднениях ребенка воспитатель предлагает образцы действия» 62,2% от общего числа воспитателей профессионально грамотно разрешают подобные ситуации в большинстве случаев. 36,4% от общего числа воспитателей проявляют данное свойство ситуативно. 1,4% воспитателей не применяют данных приемов в своей работе никогда.

При сравнении с предыдущим аналогичным показателем «При порицании дается образец действия», мы увидим, что если ребенок затрудняется в деятельности, то воспитатели охотнее помогают ему, предлагая образцы поведения (62,2%), чем в тех случаях, когда воспитатели замечают неподобающее поведение ребенка (53,9%). Во втором случае ребенок слышит чего делать *нельзя*, а то, как *можно* делать, воспитатель до него не доносит, что является ошибкой в воспитательном процессе.

По показателю «Воспитатель тактично указывает на ошибки ребенка» 68,5% от общего числа воспитателей демонстрируют как характерную черту своей деятельности, а 29,8% от общего числа воспитателей проявляют это качество ситуативно. Для 1,8% от общего числа воспитателей данный показатель совершенно не характерен.

Для менее 70% (68,4%) от общего числа педагогов характерной чертой является тактичное указание на ошибки ребенка. Около 30% (29,8%) от общего числа педагогов могут и нетактично озвучивать недочеты ребенка. Для некоторых воспитателей (1,8%) данная характеристика деятельности вообще не свойственна.

Тревогу вызывает тот факт, что 32% от общего числа воспитателей не понимают детских проблем. Возможно, это происходит потому, что многие воспитатели или забыли, или не знают специфику детского возраста.

В дошкольном возрасте происходит становление самостоятельности и проявления инициативы. Через преодоление трудностей, исправление ошибок, понимание причин своих промахов ребенок учится самостоятельности. Он так растет. И, если взрослые не будут проявлять понимание и сочувствие к детям, корректно указывать на ошибки, детская инициатива быстро угаснет. В школьном возрасте ребенок будет бояться действия из-за боязни осуждения со стороны окружающих, а значит – не получит бесценного опыта. Воспитателям необходимо донести важность адекватной реакции на ошибки и промахи дошкольников, научить их видеть положительное в ошибках, искать пути исправления.

По показателю «В ситуации контроля деятельности воспитатель учитывает индивидуальные особенности ребенка (смущение, медлительность и пр.)» для более 70% от общего числа воспитателей характерной чертой в ситуации контроля деятельности является учет индивидуальных особенностей ребенка (смущение, медлительность и пр.). Для менее 30% (27,8%) – данная черта проявляется ситуативно. Это говорит о том, что воспитатели не сдерживают своих эмоций и словесных замечаний.

Для 2% воспитателей данная черта вообще не свойственна. Причин такого поведения воспитателей может быть несколько: либо это эмоциональное выгорание, которое сказывается на восприятии детей, либо воспитатель не понимает индивидуально-типологические особенности своих воспитанников из-за недостатка знаний. Вследствие этого у детей с особенностями поведения могут возникнуть личностные проблемы в ситуации проверки знаний в старшем возрасте на этапе обучения в школе.

Необходимо доносить до воспитателей то, что терпимость к трудным детям в ситуации контроля деятельности является профилактикой их проблем при обучении в школе. Проявление терпимости и уважения воспитателя будут подхватывать и дети. Они будут уважать индивидуальные особенности своих сверстников.

Около 80% от общего числа воспитателей (79,4%) при обращении к ребенку по имени смотрят в глаза. Около 20% от общего числа воспитателей

проявляют данное качество ситуативно. Некоторые воспитатели (2%) вообще не проявляют это качество. Большинство воспитателей понимают, что дошкольники еще достаточно малы, чтобы слышать постоянно свою фамилию. Грамотные воспитатели называют детей по имени, применяют ласковые слова и уменьшительные имена. Это создает в группе атмосферу принятия, настраивает детей на положительный тон. Детям хочется общаться с воспитателем, открываться ему, делиться с ним радостями и горестями.

Более 20% от общего числа воспитателей не используют этот простой и очень эффективный ресурс. Фамилия для маленького ребенка является стрессовым фактором, отдает казенщиной. Дети очень быстро перенимают манеру воспитателей обращаться друг к другу именно таким образом, как с ними общаются воспитатели. Поэтому в дошкольном возрасте можно заложить основы вежливого отношения к людям, привычки обращаться к ним по имени, глядя в глаза. Эта эффективная привычка может помочь воспитателю быстро найти контакт с ребенком, дает возможность быть услышанным и понятым, освобождает от многих недопониманий и проблем в общении с ребенком. Необходимо обратить внимание на формирование привычки обращаться ребенку по имени, смотря в глаза, если ее у воспитателя нет.

По показателю «Воспитатель откликается на просьбы ребенка о совместной деятельности» более половины воспитателей (61,6%) откликаются на просьбы ребенка о совместной деятельности, что является их характерной чертой деятельности.

Только 36,4% от общего числа воспитателей проявляют эту черту ситуативно. И 2% от общего числа воспитателей вообще никогда не откликаются на просьбы ребенка о совместной деятельности.

Возможно, причиной такого поведения 38% всех воспитателей является непонимание важности совместной деятельности с взрослым. Воспитатели не поощряют совместную деятельность, инициированную ребенком. Вследствие этого дети не получают поддержки со стороны воспитателя. Дети не видят необходимости обращаться за помощью к воспитателю, если возникают трудности. Необходимо донести до воспитателей, что совместная деятельность очень важна для развития у ребенка доверия к взрослому, формирования потребности в общении с взрослым.

По показателю «Воспитатель объясняет причины при невозможности откликнуться на просьбу ребенка о совместной деятельности» около 65% от общего числа воспитателей объясняют причины при невозможности откликнуться на просьбу ребенка о совместной деятельности. 33,3% от общего числа воспитателей не всегда объясняют свои причины, то, почему они не могут поиграть или позаниматься с ребенком. 3,2% от общего числа воспитателей вообще не считают, что нужно объяснить свои действия детям.

Возможно, воспитатели не обращают на данный факт внимания, потому что считают, что дети многого не понимают, и им незачем пояснять свои поступки. Такое поведение может стать признаком того, что дети видят неуважение к себе как к личности. Дети начинают думать, что их мнение и

чувства не важны, что с ними не считаются. Дети с низкой самооценкой закрепляют свою позицию на низком уровне. Следует обращать внимание воспитателей на то, что детям необходимо объяснять причины при невозможности откликнуться на просьбу ребенка о совместной деятельности.

Более половины воспитателей (63,2%) осуществляет индивидуальный подход к воспитанию с ориентировкой на зону ближайшего развития конкретного ребенка (оказание «дозированной помощи»). Лишь 34,5% иногда осуществляют индивидуальный подход к воспитанию с ориентировкой на зону ближайшего развития конкретного ребенка.

2,3% от общего числа воспитателей совсем не осуществляют индивидуальный подход к воспитанию с ориентировкой на зону ближайшего развития конкретного ребенка. Таким образом, около 37% от общего числа воспитателей редко осуществляют индивидуальный подход к воспитанию с ориентировкой на зону ближайшего развития конкретного ребенка.

Возможно, это связано с тем, что воспитатели не знакомы с понятием «зона ближайшего развития», а тем более – для конкретного ребенка. Многие воспитатели аргументируют невозможность осуществления индивидуального подхода из-за большого количества детей в группе. Вследствие этого дети, нуждающиеся в помощи воспитателя, не получают квалифицированной помощи для полноценного развития. Не создаются условия для развития детей, зона ближайшего развития которых выходит за рамки среднестатистических. Либо это дети с задержкой в развитии, либо с опережением развития, либо у детей свои особенности развития. До воспитателей необходимо донести информацию о специфике осуществления индивидуального подхода в группе, а также необходимо разъяснить им, в чем же состоит смысл «зоны ближайшего развития», и как ее учитывать для разных категорий детей.

По критерию «Воспитатель планирует образовательную деятельность, учитывая возрастные особенности детской деятельности» большинство воспитателей (84,9%) планирует образовательную деятельность, учитывая возрастные особенности детской деятельности. 15% от общего числа воспитателей планируют образовательную деятельность, не всегда учитывая возрастные особенности детской деятельности.

Возможно, это связано с тем, что воспитатели не достаточно быстро перестраиваются с одного возраста на другой. Если воспитатель долгое время работал с детьми старшего дошкольного возраста, то для того, чтобы переключиться на более младший возраст, ему необходимо время. И наоборот. Либо воспитатели не учитывают возросшие способности детей и предлагают им облегченные варианты игр и заданий. Вследствие этого дети быстро теряют интерес к играм и упражнениям, которые предлагают воспитатели в процессе образовательной деятельности, и ожидать высокой эффективности от занятий трудно. Поэтому воспитателям, которые при планировании образовательной деятельности не всегда учитывают возрастные особенности детской деятельности, необходимо еще раз провести наблюдение за детьми, провести педагогическую диагностику, определиться с понятием зоны ближайшего

развития и с тем, как определить ее для каждого конкретного ребенка и предлагать задания и игры в соответствии с возрастом детей.

Итак, по психолого-педагогическому условию «Использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующими их возрастным и индивидуальным особенностям» наиболее высокие результаты (85% до 70%) получены по следующим показателям: воспитатель планирует образовательную деятельность, учитывая возрастные особенности детской деятельности; воспитатель обращается к ребенку по имени, смотря в глаза; в ситуации контроля деятельности воспитатель учитывает индивидуальные особенности ребенка (смущение, медлительность и пр.).

Наиболее высокие результаты (36-34%) получены по показателям, которые проявляются у воспитателей ситуативно: при затруднениях ребенка воспитатель предлагает образцы действия, воспитатель откликается на просьбы ребенка о совместной деятельности, воспитатель осуществляет индивидуальный подход к воспитанию с ориентировкой на зону ближайшего развития конкретного ребенка (оказание «дозированной помощи»).

Таким образом, психолого-педагогическое условие «Использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующими их возрастным и индивидуальным особенностям» в целом выполняется воспитателями, но необходимо обратить внимание на некоторые показатели. До воспитателей нужно донести важность адекватной реакции на ошибки и промахи дошкольников, научить их видеть положительное в ошибках, искать пути исправления.

Кроме того, совместная деятельность очень важна для развития у ребенка доверия к взрослому, формирования потребности в общении со взрослым. В связи с этим, до воспитателей необходимо донести информацию о специфике осуществления индивидуального подхода в группе, а также разъяснить, в чем состоит смысл «зоны ближайшего развития», и как ее учитывать при работе с разными категориями детей.

Список литературы

1. Комментарии к Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2014. – № 5.
2. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : фед. приказ : [принят Минобрнауки РФ 17 октября 2013 г.] // Российская газета. – 2013. – № 11.
3. Турчин, А. С. Особенности психолого-педагогической оценки качества занятий воспитателя ДОУ / А. С. Турчин // Психолог в детском саду. – 2010. – № 4

4. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Сведения об авторах

Сечкина Ольга Константиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук, начальник отдела психологического сопровождения образовательного процесса в ДОУ ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Злобина Елизавета Павловна,

научный сотрудник, методист отдела психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в ДОУ ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Организация психопрофилактической работы
в образовательном учреждении
(из опыта работы специалистов МБОУ «Помощь» г. о. Самара)**

Суицидальное поведение подростков – одна из актуальных проблем современной жизни. После очередного трагического случая происходит всплеск профилактической работы, которая должна в каждом ОУ вестись планомерно, регулярно и многовекторно, так как результативность работы во многом зависит от включенности в профилактику всех участников образовательного процесса.

Реализация ФГОС требует от школьного психолога проведения большого количества психологических исследований, что зачастую становится причиной ухудшения качества психопрофилактической работы или вовсе отказа от нее. Это неизбежно ведет к негативным последствиям, ведь юношеский суицид – только вершина айсберга, который таит в себе массу острых проблем.

В соответствии с современными отечественными концепциями самоубийство рассматривается как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемых ей микроконфликтов. Суицидальный конфликт может быть вызван различными причинами.

Критериями взрослости для самого подростка, к сожалению, выступают такие факторы, как ситуативная успешность и превосходство. Оказавшись в ситуации неуспеха, которая возникает в процессе общения с взрослыми и сверстниками, достижения жизненных целей или в случае несогласованности «Я-реального» и «Я-идеального», молодой человек может демонстрировать девиантное поведение, и даже способен совершать поступки, которые могут угрожать его жизни и здоровью.

Психологическая устойчивость подростка зависит не только от особенностей характера, но и от его способности преодолевать внутриличностные противоречия и умения осуществлять конструктивную коммуникацию. По мнению исследователей (К. С. Лисецкий, С. В. Березин и др.), для формирования у подростка личностной системы самоподдержки, ему необходимо решить комплекс задач взросления. И в этом ему требуется помощь положительно значимого взрослого.

Общение с положительно значимым взрослым крайне важно для детей из семей «группы риска», поскольку у большинства из них вообще отсутствует опыт конструктивного, социально приемлемого взаимодействия в неформальной обстановке. Большую часть времени ребенок проводит в школе, поэтому именно педагоги должны уметь диагностировать тревожные изменения в поведении подростка, чтобы успеть оказать ему своевременную помощь.

От того, насколько четко отлажен механизм взаимодействия в системе «учитель-предметник – классный руководитель – социальный педагог – психолог» зависит многое. При организации психопрофилактической работы важно помнить, что профилактика суицида не должна сводиться к беседам

нотационного характера о том, что жизнь дается человеку один раз. Хотя, конечно, необходимо говорить об этом с детьми, на формирование личности которых большое влияние оказывает Интернет-пространство, виртуальный мир, где каждому герою предоставляется возможность прожить и вторую, и третью жизнь.

Однако при проведении профилактической работы следует соблюдать принцип безопасности предоставляемой информации, чтобы не вызвать у подростков, склонных к девиантному поведению, желания прикоснуться к запретному плоду, перешагнуть опасную черту. Необходимо помнить о так называемом «эффекте Вертера», когда после сообщения об очередном самоубийстве возникает волна случаев суицидального поведения. Поэтому основная задача психопрофилактики суицидов – конструктивный, позитивный настрой.

Важнейшая задача этой работы – формирование у всех участников образовательного процесса навыков психосоциальной компетентности, здоровых жизненных установок и стремления к позитивной самореализации. Человек, понимающий и принимающий свои достоинства и недостатки, способный к конструктивному взаимодействию и обладающий навыками реалистичного целеполагания, вряд ли будет проявлять склонность к суициду. В организации этой работы особое внимание необходимо уделять использованию интерактивных методов и практикоориентированности реализуемых программ.

Безусловно, каждый случай суицида неповторим, однако опыт работы, накопленный специалистами МБОУ «Помощь», показывает, что степень остроты этой проблемы можно снизить посредством ведения многовекторной психопрофилактической работы. В МБОУ «Помощь» эта работа осуществляется в системе «ученик – родители – педагоги» и в рамках реализации психосоциальной модели.

Специалисты Центра на базе МБОУ г. о. Самара (№ 92, 144, 29, 16, 85 и др.) ведут работу по психопрофилактическим программам «Задачи взросления», «Учусь владеть собой», «Солнечный круг» и др. Индивидуальная и групповая работа с обучающимися нацелена на формирование у них таких навыков и личностных качеств:

- позитивной самопрезентации и коммуникации;
- эмпатии и гибкости, креативности мышления;
- выработки альтернативных решений;
- самоконтроля и адаптивного дистанцирования (умения сказать «нет», не быть втянутым в опасную ситуацию);
- конструктивного целеполагания (умения ставить реально достижимую цель, контролировать окружение).

На базе Центра с 2010 г. работает Подростковый психологический клуб, в который принимают и всех желающих, и тех учащихся, которых направили в Центр специалисты психологических служб ОУ. На групповых занятиях, которые проходят в неформальной обстановке и с использованием интерактивных технологий, ребята учатся понимать себя и других, слушать и слышать, уважать

того, с кем взаимодействуют, понимать, что наличие несовпадающих точек зрения, принадлежность к другой культуре и религии не повод для изоляции, травли и конфликтов.

Психологическая устойчивость человека зависит во многом от той среды, тех условий, в которых он формируется и существует, поэтому проблеме нормализации детско-родительских отношений, разъяснению роли положительно значимого взрослого в жизни каждого ребенка, повышению психолого-педагогической грамотности родителей в ходе профилактики суицидов должно уделяться существенное внимание в деятельности как классного руководителя, так и специалистов психологических служб ОУ.

В процессе работы, осуществляемой специалистами МБОУ «Помощь» с родителями, большое значение придается формированию у взрослых навыков позитивного родительства, основанного на принятии своего ребенка таким, какой он есть. В ходе психопрофилактической работы с родителями в МБОУ «Помощь» используются следующие формы работы:

- индивидуальные психологические консультации; диагностическое анкетирование родителей (по запросам ОУ);
- «Школа будущих мам»;
- «Школа успешных родителей»;
- собрания-практикумы «Практика конструктивного детско-родительского взаимодействия (на базе ОО г. о. Самара).

Занятия в «Школе будущих мам» и «Школе успешных родителей» предоставляют возможность взрослым не только пополнить свой багаж педагогических знаний, но и обсудить актуальные проблемы, понять, что и другие встречаются с подобными трудностями, узнать о негативном и позитивном опыте разрешения жизненных ситуаций, поделиться собственным опытом.

Занятия с детьми и родителями в Центре «Помощь» проводят не только социальные педагоги, педагоги-психологи, но и психотерапевт, который активно использует в своей работе приемы арт-терапии. Кроме того, в ходе занятий принимают участие педиатр и невропатолог, которые знакомят родителей с физиологическими аспектами проблемы взросления и сохранения здоровья детей и подростков.

Не менее важным условием качественной профилактики суицидов является и создание психологически комфортной образовательной среды. Эту работу необходимо начинать с мероприятий, направленных на формирование у педагогов навыков толерантного мышления и взаимодействия. Важно донести до педагогов информацию не только о принципах и технологиях гуманной педагогики, но и о задачах, формах и методах мигрантской педагогики и инклюзивной практики, т.е. о тех аспектах, которые являются актуальнейшими направлениями современной мировой образовательной стратегии.

Психопрофилактическая работа с педагогами в Центре осуществляется с использованием таких форм работы, как: обучающие семинары для специалистов психологических служб ОО; проведения методических

объединений социальных педагогов и педагогов-психологов, занятий в Школе молодого специалиста. В течение 2014-2015 учебного года на базе Центра были организованы курсы повышения квалификации для представителей педагогических коллективов по теме «Толерантность как основной принцип педагогического взаимодействия».

Особая роль в работе с педагогами уделяется проблемам профессионального выгорания, ведь от психологического здоровья учителя во многом зависит качество педагогического взаимодействия и уровень комфортности образовательной среды.

Специалисты Центра «Помощь» придают большое значение организации обратной связи. Мониторинг психологического состояния детей, анализ результатов анкетирования родителей и педагогов, отзывы родителей, обратившихся за помощью в Центр, увеличение количества договоров о сотрудничестве с ОУ свидетельствуют о том, что психопрофилактическая работа специалистов Центра имеет практикоориентированную направленность и способствует решению актуальных проблем ОУ.

Список и литературы

1. Клейберг, Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах [Текст] : учебное пособие / Ю. А. Клейберг. – М. : Издательство МПСИ, 2008. – 304 с.
2. Программа первичной профилактики негативной зависимости в среде подростков и старшеклассников [Текст] : сборник материалов конф. / К. С. Лисецкий, С. В. Березин, Самыкина Н.Ю. [др.]. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2006. – 128 с.
3. Трегубов Л. Эстетика самоубийства / Л. Трегубов, Ю. Вагин. – Пермь : КАПИК, 1993. – 188 с.
4. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
5. Югова, Н. Л. Суицидальное поведение подростков: Технологии, методы и средства профилактической работы классного руководителя [Электронный ресурс] / Н. Л. Югова, А. Р. Касимова. – Режим доступа: <http://sibac.info/15170>.

Сведения об авторе

Сойнова Светлана Вадимовна,

Методист МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» г.о. Самара

Особенности работы с первокурсниками через реализацию проекта «Протяни руку!»

В первые месяцы обучения у первокурсников закладывается социальный и интеллектуальный фундамент дальнейшего успешного учения и овладения профессией. В противном случае, обучающийся испытывает трудности в усвоении новых знаний, в общении, он подвержен повышенной тревожности, низкой самооценке, психосоматическим заболеваниям.

Именно поэтому так важна социальная поддержка обучающихся 1-го курса в виде создания социально-психологических условий, позволяющих успешно действовать и развиваться в образовательной среде. Первокурснику предстоит приспособиться к требованиям и установкам, задаваемому темпу, новому для них способу изложения материала. Необходимо отметить особенность адаптационного периода иногородних учащихся, который осложнен, кроме прочего, еще и новыми условиями проживания в общежитии, что нередко приводит к определенным психологическим проблемам.

Таким образом, юноши и девушки, поступившие в профессиональное учебное заведение, решают проблемы освоения новой деятельности и вхождения в новый коллектив. Качественно иная атмосфера профессионального обучения, складывающаяся из совокупности интеллектуальных и социальных нагрузок, предъявляет свои, усложненные требования к психофизиологической конституции первокурсника, его интеллектуальным возможностям и к личности в целом.

Возникает проблема: как создать условия для успешной адаптации первокурсников? На наш взгляд, успешная адаптация к условиям нового образовательного пространства может являться фактором, способствующим оптимизации процессов освоения профессиональной и учебной деятельности.

В связи с этим, считаем целесообразным реализовать систему мер, позволяющих первокурсникам быстрее адаптироваться к новой ситуации жизнедеятельности. Использование для этих целей студентов-волонтеров старших курсов, имеющих опыт прохождения периода адаптации, способствует эффективности решения проблемы. Старшекурсники имеют возможность исполнять роль советчиков, работать индивидуально с каждым первокурсником, а также со всей группой.

Для решения проблемы адаптации нами был разработан проект «Протяни руку!», целью которого – создание благоприятных условий, способствующих успешному привыканию к новым требованиям учебного заведения, для первокурсников.

При реализации проекта решались следующие задачи:

1. Подготовить волонтеров-трансляторов идеи проекта к работе с обучающимися;
2. Привлечь внимание старшекурсников к проблемам первокурсников.

3. Организовать взаимодействие студентов первых и старших курсов, используя различные формы коммуникации.

Мы считаем, что важно использовать опыт старшекурсников, имеющих в арсенале навык прохождения периода адаптации. В основу реализации проекта положен принцип «сверстник – сверстнику», позволяющий произвести взаимобмен имеющимся опытом участников проекта.

Проект реализовался силами студентов 2-го курса с использованием методов и приемов активного социально-психологического взаимодействия, интерактивных приемов и др.

Результаты реализации данного проекта:

- участники проекта приобретают опыт социального взаимодействия;
- участники проекта получают дополнительные аргументы выбора Губернского колледжа как образовательного учреждения;
- опыт, приобретенный в проекте, станет частью личного опыта участников;
- проект способствует созданию в группах атмосферы доброжелательности и конструктивного взаимодействия;
- проект позволит содействовать внесению изменений в параметры социально-психологической среды в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся;
- проект способствует решению локальных проблем первокурсников, получения ими адресной помощи и психологической поддержки.

Постоянно обновляющаяся целевая аудитория позволяет применять проект многократно. Атмосфера доступности в общении студентов старших и младших курсов позволяет донести необходимую информацию, минуя формальности и справиться с затруднениями, возникающими у первокурсников.

Сведения об авторе

Сураева Светлана Георгиевна,

педагог-психолог Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Самарской области «Губернский колледж г. Сызрани»

Опыт применения настольных игр для развития познавательных способностей младших школьников на уроках психологии

Задачей современной школы является воспитание творческой, самореализующейся, самостоятельно мыслящей личности. Необходимым условием для достижения этих целей является поиск разных, зачастую новых, эффективных форм, средств, приемов обучения. Своевременное и правильное применение различных нетривиальных методов, форм и средств в учебном процессе может по-новому решить проблему развития у детей познавательных способностей.

Одним из вариантов достижения таких задач будет использование дидактических игр. Подобные игры позволяют организовать обучающий процесс так, что занятия будут восприниматься учениками как интересные и радостные, а не скучные и обременительные.

Применение на уроках психологии настольных игр как формы дидактической игры оправдано ещё и с той точки зрения, что игровая деятельность, являясь приоритетной для детей дошкольного возраста, затем продолжается и в младшем школьном возрасте. Как отмечал ещё Л. С. Выготский, в процессе игры происходит активизация умственных способностей, развитие логического мышления, овладение навыками управления произвольным вниманием, наращивание объёма памяти, развитие воображения [1].

Одной из специфических черт игровой деятельности является ее двуплановость: участник игры, с одной стороны, осуществляет реальную деятельность, решает конкретные задачи, а, с другой стороны, деятельность эта выполняется, зачастую, в отвлечении от реальной ситуации. Всё это обеспечивает развивающий эффект игры, позволяет снять напряжение, минимизирует возникновение стрессовых ситуаций, так как ряд неудавшихся моментов можно повторить нужное количество раз, до получения нужного результата, что зачастую невозможно в повседневной жизни.

Помимо развития у школьников собственно познавательных способностей, за счёт включения эмоционального компонента дидактические игры способны также пробуждать у обучающихся и познавательный интерес. Как отмечает в своей статье С. Ю. Курилова, это приводит к возникновению у обучающегося не только ответов, но и вопросов, а, значит, стимулирует самостоятельность в познавательной деятельности [2].

При подборе дидактических игр необходимо помнить о том, что они должны соответствовать возрастным возможностям, интересам и потребностям учеников. Кроме того, оправданным является внесение соревновательного элемента в организацию игры, так как добавление этого элемента позволяет дополнительно решить проблему сплочения ученического коллектива и развитию коммуникативных УУД у обучающихся.

На своих занятиях в рамках реализации коррекционно-развивающих психолого-педагогических программ с обучающимися 1–4-х классов мы активно используем различные настольные игры как разновидность дидактических игр. Большинство из этих игр позволяют решить сразу несколько задач, так как способствуют одновременному развитию ряда познавательных способностей.

Важным ограничением к использованию на уроках настольных игр является численность группы. Так, для эффективной реализации игры оптимальным количеством участников является 4–6 человек, но не более 8 человек.

После освоения правил игры в малых группах, игра может проводиться и со всем классом в формате соревнования между подгруппами при условии наличия у каждой подгруппы своего набора игры. Другим важным условием использования настольных игр в курсе реализации комплексной программы является чередование занятий, в составе которых используются игры, с занятиями в классическом формате с использованием теоретической информации и индивидуальных заданий.

Далее мы подробно рассмотрим рекомендованные настольные игры с описанием развиваемых ими познавательных процессов. Отметим также, что данные настольные игры могут использоваться не только учителем на занятиях, но и могут быть рекомендованы родителям для домашнего совместного использования с детьми. Во втором случае, игры решают также задачу улучшения детско-родительских отношений, способствуют формированию здорового и положительного семейного психологического климата.

В целом, можно выделить следующие функции настольных игр:

- способствуют развитию познавательных процессов, в частности развитию внимания, памяти и мышления;
- способствуют формированию положительной учебной мотивации;
- способствуют улучшению детско-родительских отношений и формированию и поддержанию положительного психологического климата в семье (при использовании родителями за счёт совместно проводимого досуга).

Рекомендованные настольные игры

1. Крокогонки. Игра на скорость сопоставления примет, по которым нужно поймать «преступника», и внимательность. Развиваемые познавательные процессы: переключаемость и объём внимания, скорость реакции, анализ и синтез, сравнение

2. Пентамино. Головоломка, в которой плоские фигуры, каждая из которых состоит из пяти одинаковых квадратов, требуется укладывать в прямоугольник или другие формы. Развиваемые познавательные процессы: пространственное мышление, анализ и синтез, абстракция и конкретизация

3. Водяная лилия. Лягушки скачут по кувшинкам на другую сторону пруда по определённым правилам. В ходе игры нужно запоминать ходы-прыжки лягушек и выстраивать определённую стратегию для того, чтобы набрать максимум очков. Развиваемые познавательные процессы: внимание, память, скорость реакции, стратегическое мышление

4. Сет. Игра на основе комплекта из 81-й карты. На картах нарисованы простые фигуры, обладающие четырьмя характеристиками. Игрокам нужно составить набор («сет») из трёх карт, в котором каждая из характеристик изображённых фигур будет либо одинаковая для всего набора, либо разная, то есть не повторяющаяся ни на одной карте. Развиваемые познавательные процессы: распределение, переключаемость, объём внимания, скорость реакции, анализ и синтез

5. Барабашка / Барбарон / Барамелька – серия игр, отличающихся друг от друга сложностью. Перед участниками игры лежат пять разноцветных предметов. Ведущий держит колоду карт с различными сочетаниями предметов и открывает по одной карте. Задача игроков – как можно скорее схватить либо предмет, который точно такой же, как на открытой карте, либо предмет, ни изображения, ни цвета которого нет на карте. Развиваемые познавательные процессы: переключение, распределение и объём внимания, анализ и синтез, скорость реакции

6. Головоноги. Каждому головоногу нужно придумать имя, а затем, запомнив каждого по характерным признакам, вспоминать данные им имена, вытягивая их по порядку из колоды. Развиваемые познавательные процессы: объём памяти, воображение, анализ и синтез

7. Карамельки. Классическая игра-мемори. В начале игры участники выкладывают рубашкой вверх карточки с конфетками в квадрат 6х6. Затем каждый из игроков получает на руки круглые карточки с изображением карамелек, к которым требуется найти пару. Развиваемые познавательные процессы: объём памяти, анализ и синтез, скорость реакции

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – с. 62-77
2. Курилова, С. Ю. Образовательные горизонты дидактической игры в контексте активизации познавательной деятельности младшего школьника / С. Ю. Курилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 44, т. 18. – с. 379-383

Сведения об авторе

Сухомлинова Татьяна Александровна,

педагог-психолог ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Психолого-педагогическое сопровождение процесса диалогизации детско-родительских отношений в условиях учреждения дополнительного образования ЦДТ «Металлург»

Значение семьи и детско-родительских отношений в процессе формирования зрелой личности переоценить трудно. Концепция дома через призму семейных отношений приобретает новые оттенки: от пространства до реализации чувств, ощущения защиты и понимания.

Семейные взаимоотношения являются базой для системы воспитания и образования, развития нравственных и духовных ценностей личности ребенка. Семейное воспитание представляет собой сложную систему. Оно находится под влиянием наследственных факторов, экономической безопасности, социального положения, образа жизни, количества членов семьи, места жительства, отношения к конкретному ребенку.

Родители, как базовая часть семейной структуры, решают следующие задачи, касающиеся детско-родительских отношений:

- создание наилучших условий для роста и развития ребенка;
- создание социально экономической и психологической защиты ребенка;
- передача опыта создания и сохранения семьи, воспитания детей;
- обучение детей полезному применению навыков, самообслуживания и помощи;
- повышение самооценки, значения собственного эго [1, с.102].

Решение этих задач невозможно без соблюдения следующих принципов воспитания детей и подростков:

- проявление человечности и милосердия;
- вовлечение детей в семейную жизнь в качестве равных участников;
- открытость и доверие отношений с детьми;
- последовательность и разумность требований;
- оказание посильной помощи ребенку, готовность ответить на вопросы, а так же запрет на любой вид насилия (физического, психологического), уважение личностного пространства [2].

Родители – первые педагоги в жизни ребенка, и поэтому они имеют сильное влияние на детей. Семейное воспитание напрямую зависит от того, насколько родители компетентны в психолого-педагогических вопросах, связанных с формированием личности в семье, насколько они замотивированы на решение поставленных перед ними задач воспитания, а так же от того, насколько они готовы принимать во внимание и использовать в своем влиянии на ребенка такие методы, как личный пример, обсуждение, доверие, любовь, сопереживание, рост личности, контроль, юмор, порядок, традиции, похвала, сочувствие и т.д.

Даже понимая и зная принципы позитивного воспитания, стать хорошим отцом или матерью нелегко. К счастью, в наш информационный век хорошим подспорьем для родителей является психологическая литература, где вы можете получить ответы на свои вопросы и, вооружившись теорией, реализовывать её на практике.

Но для поиска и экспертизы требуется время. Более того, не все родители обладают достаточными компетенциями и навыками работы с печатной литературой и научными изданиями, чтобы проводить анализ прочитанного и использовать на практике полученную информацию. Чаще процесс воспитания в семьях происходит «по наитию», исходя из опыта своих семей, не всегда позитивного и адекватного.

В Центре детского творчества «Металлург» работает психолого-педагогическая служба. Педагоги-психологи Центра большое внимание уделяют комплексной работе со всеми участниками образовательного процесса: детьми, педагогами и родителями.

С детьми, посещающими Центр детского творчества, проводятся: тренинги на уверенное поведение, по развитию креативности («Креатив +Я», «Оранжевое настроение», «Путешествие в мир творчества»), по саморегуляции («В мире с собой и другими»); занятия: по профилактике дивиантного поведения («Территория Добра», «Ты не одинокий остров»), по пропаганде здорового образа жизни («Твой выбор», «Уверенный Я»). Разработаны программы по общению («Ты и Я такие разные», «Учусь владеть собой», «Я и мой мир»).

С педагогами также ведется систематическая работа. Для них проводятся индивидуальные и групповые консультации. Уже второй год один раз в месяц проходят «Педагогические университеты», темы для них подобраны с учетом индивидуальных и групповых консультаций. Ведется еженедельная групповая работа по программе «От сердца к сердцу».

Педагоги-психологи понимают актуальность правильно спланированной работы с родителями. Семья вместе с Центром создаёт тот важнейший комплекс факторов воспитывающей среды, который определяет успешность всего воспитательного процесса. В Центре создан спектр педагогических и психологических услуг для родителей: групповые занятия с родителями; индивидуальное консультирование; обучающие семинары; родительские конференции; семейные праздники. Благодаря сотрудничеству психологов, педагогов и родителей решается проблема психологического просвещения родителей.

Разработана программа «Путешествуя с ребенком», направленная на родителей, чьи дети занимаются в различных кружках и секциях Центра детского творчества «Металлург». Целью данной программы является диалогизация детско-родительских отношений. Исходя из поставленных целей, педагоги-психологи совместно с родителями решают следующие задачи:

- оказание психолого-педагогической помощи родителям в воспитании;
- развитие коммуникативных навыков у родителей;

- укрепление уверенности родителей в собственных воспитательных возможностях;
- улучшение понимания родителями собственного ребенка, особенностей и закономерностей его развития;
- изучение стиля взаимоотношений в семье между ребенком и родителями.

Впервые программа прошла свою апробацию в 2012 году, и с тех пор является важным компонентом работы с родителями ЦДТ «Металлург».

Программа «Путешествуем с Ребенком» рассчитана на 15 занятий и состоит из трех блоков. На занятиях первого блока происходит знакомство с родителями, а также диагностика стилей воспитания с помощью методики «Тест-опросник родительского отношения к детям» (разработчики теста: А. Я. Варга, В. В. Столин)» [3, с. 193].

Результаты по тесту-опроснику на первом этапе участия родителей в программе «Путешествуем с Ребенком» показали низкий уровень использования социально-желательного образа родительского отношения (не более 40% от общего числа родителей преуспевают в данной категории). Более 75% от общего числа родителей не умеют устанавливать межличностную дистанцию в общении с ребенком. У 73% от общего числа родителей в общении с детьми отчетливо просматривается авторитаризм, что очень мешает воспитанию социально-активной личности ребёнка.

Но хуже всего обстоят дела у родителей в восприятии и понимании своего ребенка. Родители воспринимают своего ребенка младше по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия. Такие родители постоянно ощущают тревогу за ребенка, дети им кажутся маленькими и беззащитными.

Второй блок по программе «Путешествуем с Ребенком» включает в себя групповые занятия с родителями. В результате групповой работы устанавливаются более тёплые отношения между родителями и детьми. Эти занятия помогают родителям разобраться в сложных воспитательных вопросах.

Благодаря занятиям растет уровень диалогичности в отношениях родителей и детей. Родители принимают более активное участие в жизни своих детей, учатся лучше понимать собственного ребенка, изучают особенности и закономерности его развития, приобретают навыки слушания ребёнка, развивают коммуникативные компетенции в общении с детьми.

Третий блок программы – это завершающий этап работы. Результаты анализа вторичной диагностики: выявлена позитивная динамика, подтверждающая наблюдение за происходящими изменениями в детско-родительских отношениях. Число родителей, использующих в общении с детьми социально-желательный образ родительского отношения, увеличилось с 41% до 51.44%. Родителей, стремящихся к симбиотическим отношениям с ребенком стало меньше (число таковых снизилось и составило 66 % против изначальных

75%). Процентное соотношение числа родителей, практикующих авторитарный стиль общения с детьми, снизилось с 73% до 62%, по аспекту стремление инфантилизации своего ребенка показатели снизились с 83% до 61%.

В результате работы по программе «Путешествуем с Ребенком» родители осознали важность диалогического общения как активного деятельностного процесса, являющегося в одно одновременно и условием, и фактором и способом бытия и развития каждой личности, в нем участвующей [4].

Для того чтобы охватить такой работой большее число родителей, кроме программы «Путешествуем с ребенком» в Центре с сентября 2013 года стало функционировать новое направление работы с родителями «Родительские университеты», представляющее собой интерактивные обучающие семинары для родителей, которые проводятся один раз в месяц. Педагоги-психологи используют в своей работе песочную терапию, сказкотерапию, метафорические карты, арт-терапевтические методы. Формат проведения семинаров необычен и ярок, благодаря чему информация хорошо запоминается родителями и заставляет их задуматься. Доброжелательная обстановка, задорный родительский смех помогают взрослым понять и принять в первую очередь себя, а потом и своего ребенка. География «Родительских университетов» заметно расширилась и вышла далеко за пределы Кировского района города Самары, где располагается ЦДТ «Металлург».

Работа по диалогизации детско-родительских отношений нашла огромный отклик в сердцах родителей. Такая высокая оценка работы педагогов-психологов родителями подразумевает продолжение данной деятельности. В 2015 году разработана новая программа для родителей «Ваш Дар не даром», «Обретение Себя».

После проведения семинаров в унисон звучат отзывы родителей: «Родительский университет» – уникальная программа, лично я такого формата обучения не встречал», «Мне понравилась высокая степень вовлеченности родителей в процесс занятия», «Несмотря на то, что задания показались сложными, в процессе семинара появились ответы», «Ход семинара незаметным, естественным образом заставляет задумываться и принимать решения, высказывать свое мнение и выслушивать мнение другого. И все это без скучных лекций и утомительных споров».

Как итог наших «Родительских университетов», улучшились отношения с родителями с детьми подростками. Мама и папа перестали вести со своими повзрослевшими детьми «затяжные войны». В семьях наступил долгожданный мир. А постоянные участники семинаров приводят своих родных и знакомых на наш безопасный «Остров Радости и Надежды» под простым названием «Родительские университеты».

Список литературы

1. Буренкова, Е. В. Изучение взаимосвязи стиля семейного воспитания личностных особенностей ребенка и стратегии поведения значимого взрослого [Текст] : Дис. канд. псих. наук / Е. В. Буренкова. – Пенза, 2011. – 237 с.

2. Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения [Текст] : Дис. канд. псих. наук / А. Я. Варга. – М., 2012.
3. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М. : «Просвещение», «Учебная литература», 1996. – 352с.
4. Телепова, Н. Н. Диалогизация семейных отношений как фактор формирования устойчивости личности к аддикции [Электронный ресурс] / Н. Н. Телепова. – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/telepova.pdf>, 0421200132/0260 – Идентификационный номер статьи, Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 4.

Сведения об авторах

Телепова Надежда Николаевна, доктор психологических наук,
Доцент, зав. кафедрой педагогической и прикладной психологии, СФ ГБОУ ВО
МГПУ;

Барова Светлана Юрьевна,
педагог-психолог МБОУ ДОД ЦДТ «Металлург»

Формирование развивающей образовательной среды в кабинетах учителя-логопеда и педагога-психолога в условиях введения ФГОС дошкольного образования

Коррекционно-развивающая среда играет очень большую роль в речевом и психическом развитии детей с общим недоразвитием речи. Каждый специалист, работающий с дошкольниками с ОНР на этапе введения ФГОС ДО, знает её неопределимое значение. Это часть целостной формы педагогической деятельности, которая включает в себя систему взаимосвязанных задач, содержание и формы её организации, а также предполагаемые результаты.

Большое значение при формировании речи и высших психических функций у ребёнка с проблемами в развитии имеет организация предметно-пространственной среды не только в групповых помещениях детского сада, но и в кабинете учителя-логопеда и педагога-психолога. При создании коррекционно-игровых зон мы решили, что предметно-пространственная среда в кабинетах узких специалистов будет организована таким образом, чтобы каждый ребёнок имел возможность упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, а также добиваться поставленной цели – развить эмоционально-волевую сферу.

Эмоциональная насыщенность – одна из важных составляющих развивающей среды. Ребёнок быстрее и легче запоминает яркое, интересное, необычное. Разнообразие и богатство впечатлений способствуют эмоциональному и интеллектуальному развитию.

Организуя предметную среду, мы руководствовались следующими принципами:

1) доступности: материал для самостоятельных игр расположен на нижних открытых полках.

2) системности: весь материал систематизирован по разделам: каждое пособие пронумеровано и внесено в картотеку. Каждому разделу отведена отдельная полка; составлены паспорта кабинетов с перечислением всего имеющегося оборудования.

3) здоровьесбережения: имеется основное дополнительное освещение; проведена пожарная сигнализация; для игр на полу имеются разноцветные маленькие подушечки и т.д.

4) учёта возрастных особенностей детей: наглядно-дидактический материал и игры подобраны в соответствии с возрастом детей группы.

5) мобильности: пособия легко переносятся во время занятий или игр.

6) вариативности: наглядно-методический материал и многие пособия полифункциональны (в зависимости от возраста детей и задач обучения), могут вноситься или убираться благодаря приспособлениям из липучек, магнитов, кармашков.

7) эстетичности: наглядно-методические пособия или игры сделаны из современных, ярких, легко обрабатываемых материалов.

8) природосообразности: использование всех каналов восприятия, учёт алгоритма познавательного движения, соблюдение последовательности этапов процессов получения, переработки и передачи информации и др.

Несмотря на то, что площадь кабинетов небольшая по размеру, мы постарались максимально распределить имеющийся материал на зоны:

- игровая коррекционно – развивающая зона «В гостях у сказки»;
- игровая коррекционно – развивающая зона «Страна настроений»;
- игровая коррекционно – развивающая зона «Дракоша учится говорить»;
- игровая коррекционно – развивающая зона «Дракоша идёт в школу»;
- игровая коррекционно – развивающая зона «Дракоша и волшебные картины»;
- сенсомоторная зона – «Дракоша и предметы вокруг».

При наполнении сенсомоторной зоны мы обратили внимание на то, что наши воспитанники проявляют повышенный интерес к предметам природного происхождения (песок, крупы, ракушки, шишки, жёлуди и т. д.) Особенный восторг у детей вызывают игры с морскими и речными камешками.

Такие упражнения благотворно влияют на память, умственные способности, устраняют эмоциональное напряжение, развивают координацию движений. Они способны развивать речь ребенка, и даже помочь в обучении грамоте. Именно поэтому нам необходимо было создать пособия, игрушки, действуя которыми, ребёнок практически знакомился бы со свойствами предметов – величиной, формой, тяжестью, цветом и воспроизводил впечатления, полученные из окружающей среды.

Итогом нашей работы стал коррекционно-развивающий центр «Дракоша и волшебные камешки».

Прежде всего, перед нами встала задача в оборудовании места для игр с камнями. Мы выбрали необходимый минимум оборудования для проведения занятий с детьми:

- водонепроницаемый ящик (мини – бассейн);
- песок жёлтого или светло – коричневого цвета;
- коллекция камней разного цвета, формы, размера и фактуры (наша коллекция пополняется после прогулок, после выходных дней, после отдыха детей на море);
- набор игрового материала (высота 5 -10 см.) по разной тематике;
- пластиковые формочки;
- природный и бросовый материалы;
- краски, фломастеры, гуашь, кисточки;
- дощечки с накатанным слоем пластилина разного цвета;
- солёное тесто, пластилин;
- контуры фигур для выкладывания мозаики из камней;
- схемы.

Весь игровой материал размещается на полочках или в пластиковых контейнерах с отверстиями.

Формы работы с детьми с ОНР и ЗПР в коррекционно-развивающем центре «Дракоша и волшебные камешки»:

- проектная работа с родителями и воспитанниками «Недра земли»;
- сбор коллекции камней, в котором принимали активное участие не только воспитанники и педагоги, но и родители;
- создание центра речи и креативности «Весёлые камешки»;
- организация экспериментальной деятельности, опытов с дальнейшими зарисовками и обсуждением;
- знакомство детей с камнями различной фактуры, размера, цвета, формы;
- беседы на темы: «Камни в природе», «Путешествие вглубь земли», «Камни в жизни человека» и др.;
- создание педагогами мультимедиа презентаций «Камни. Какие они?», «Драгоценные камни», «Жизнь камней», «Каменные постройки», «Чудеса Света из камней»;
- рассказывание и инсценировки сказок Бажова «Хозяйка Медной горы», «Серебряное копытце» и др.;
- подобрана и составлена картотека речевых игр и упражнений, а также игр на развитие ВПФ;
- совместно с родителями подобрана соответствующая литература и статьи о камнях;
- организованы и проведены игры-раскопки в старшей и подготовительной группах «Мы – копатели», «На поиски неизведанного».

В заключение следует отметить, что в результате посещения игрового центра «Дракоша и камешки» дети овладели способами чувственного познания мира, наглядно-образным мышлением, произошло совершенствование всех видов детской деятельности, начала формироваться самостоятельность в познавательной и практической деятельности. Становится очевидным, что, создавая условия для взаимодействия дошкольников с ОНР с объектами природы, мы решаем важнейшую задачу своевременного и полноценного развития ребенка.

Сведения об авторах

Тюнина Надежда Сергеевна,

педагог-психолог ГБОУ лицей (технологический) СПДС «Золотой колосок»
с. Хрящёвка м. р. Ставропольский Самарской области

Ляшенко Елена Викторовна,

учитель-логопед ГБОУ лицей (технологический) СПДС «Золотой колосок»
с. Хрящёвка м. р. Ставропольский Самарской области

Адаптация детей мигрантов в условиях центра дополнительного образования

В настоящее время процессы миграции привели к значительному увеличению в образовательных организациях Российской Федерации численности детей, для которых русский язык не является родным.

Сложность включения в иную культурную среду, тяжело дающееся многим освоение русского языка, отсутствие представлений о нормах и базовых ценностях культуры российского общества, незнание особенностей повседневного быта и норм межличностного общения, трудности коммуникации в детском коллективе и с педагогами – основные проблемы, с которыми сталкиваются дети мигрантов.

Для речевого развития данной категории дошкольников характерны трудности в усвоении русской фонетики, аграмматизмы в связных высказываниях и другие недочеты, обусловленные, прежде всего, ограниченной речевой практикой в сфере русского языка, двуязычием в общении с родителями, приводящим к интерференции разных языковых систем.

Языковой и социокультурный барьеры мешают успешному вовлечению детей мигрантов в различные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности, что приводит к возникновению психологических проблем, формированию девиантного поведения, межличностных и межнациональных конфликтов, что в настоящее время очень актуально.

На основе анализа обозначенных администрацией Центра «Помощь» проблем было принято решение о создании на базе МБОУ «Помощь» группы дошкольной подготовки для детей из семей мигрантов. Данная группа была открыта в рамках реализации муниципальной программы «Самара многонациональная». В группе обучается 9 дошкольников. Обучение ведется по разделам: обучение грамоте, математике, введению в окружающий мир, изобразительной деятельности, лечебной физической культуре (ЛФК). В данной группе работает несколько специалистов: педагог-психолог, учитель-логопед, педагог по изобразительной деятельности, инструктор по ЛФК.

В группе ведется работа в рамках реализации «Программы обучения русскому языку», которая разработана специально для детей, посещающих группу дошкольной подготовки в Центре «Помощь» г. о. Самара, и предполагает погружение иноязычных детей в русскоязычную среду, обучение общению на русском языке в типовых ситуациях и коррекцию речевого недоразвития. Данная программа является частью программы «Учимся говорить по-русски», в которой объединены занятия по математике, изобразительной деятельности, по обучению грамоте.

«Программа обучения русскому языку» базируется на принципах «Программы логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком» Чиркиной Г. В., Лагутиной А. В.

Цель программы: обеспечить возможность ранней интеграции иноязычного ребенка в среду русскоговорящих детей. В рамках реализации программы решаются задачи по формированию фонетической стороны речи, формированию лексико-грамматической стороны речи, по формированию связной речи.

Программа рассчитана на 72 часа. Занятия проводятся 2 раза в неделю по 30 минут. Срок реализации программы – 1 год. Структура программы представлена следующими разделами: «Я и моя семья»; «Наш дом»; «Общественные места»; «Времена года»; «Наша страна. Наш город».

Новизной представленной программы является коммуникативная направленность. Большое внимание в ней уделяется развитию устной речи, в частности формированию монологической и диалогической речи, выполнению грамматических заданий.

В результате освоения программы дети должны овладеть навыками диалогической и монологической речи, свободно общаться по-русски со сверстниками в группе, рассказывать о себе, уметь пользоваться навыками бытового речевого общения.

Работа с двуязычными детьми – достаточно сложный процесс, поскольку для большинства детей родным является язык тюркской группы, в котором отсутствуют категория рода, предлоги, а также существуют значительные различия в составе и функциях падежей. Для преодоления обозначенных трудностей в своей работе мы используем различные методы и приемы. Особое внимание уделяем использованию наглядности, игровых приемов, которые, по сути, являются основными в ходе занятия, так как ведущей деятельностью дошкольника является игра.

В целом, необходимо отметить, что учет не только возрастных, но и индивидуальных особенностей, степени овладения русским языком очень важен для достижения значимых результатов. Также очень важно вовлекать родителей в учебный процесс. Мы приглашаем родителей присутствовать на занятии, просим использовать русский язык дома для общения в игровых ситуациях, советуем вместе просматривать и обсуждать мультфильмы и сказки на русском языке.

В ходе занятий педагог активно создает ситуации, способствующие развитию диалогического общения. Обязательным условием успешности освоения программы в стенах Центра является общение только на русском языке.

В Центре регулярно, 1 раз в квартал, проводятся праздничные мероприятия, в которых принимают участие как дети, посещающие занятия в группе дошкольной подготовки, так и русскоязычные дети из группы кратковременного пребывания. Совместные занятия, где дети, овладевающие русским неродным языком, учатся в процессе игры или в различных коммуникативных ситуациях с русскоговорящими детьми на русском языке, способствуют эффективному овладению мигрантами навыками речевого общения.

Большое внимание в ходе реализации программы уделялось мониторингу с целью внесения в программу коррективов в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями детей для повышения эффективности работы. Мониторинг проводился в сентябре, в январе, в мае.

Приведенные результаты свидетельствуют о том, что данная программа является практико-ориентированной, а использование интерактивных педагогических технологий способствует улучшению результатов образовательной деятельности детей, развитию их коммуникативных навыков.

Список литературы

1. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина [и др.]. – М : Просвещение, 2008.
2. Зборовский, Г.Е.. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации / Г. Е. Зборовский, Е. А. Щуклина // Социологические исследования. – 2013. – № 2. – С. 80-91.
3. Проект «Образовательная адаптация детей и молодежи из семей мигрантов и беженцев в Красноярском крае»: методические рекомендации по социальной и образовательной адаптации детей и молодежи из семей мигрантов/ Фонд «Новая Евразия». Сборник 1. – Псков: ООО «Дизайн экспресс», 2010. – 392 с.

Сведения об авторе

Усанова Людмила Евгеньевна,
учитель-логопед МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» г. о. Самара

Практика инновационной деятельности: проблемы и пути реализации (на примере МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь»)

Современное состояние российского общества характеризуется наличием глубинных социально-экономических изменений, которые являются основанием для серьезных требований, предъявляемых к системе образования и предполагающих не только совершенствование методов и форм работы с детьми, но и изменение содержания образования и организации образовательной среды, а также создание качественно нового образовательного продукта. Решение обозначенных задач реформирования образования возможно только посредством осуществления инновационной деятельности, т.к. именно инновации являются залогом создания качественно нового образовательного результата.

Со времен перестройки в российских образовательных организациях произошла масса изменений. И, наверное, нет ни одной школы или вуза, где не велась бы инновационная деятельность. Однако результаты, к сожалению, далеки от идеала. В чем причина недостаточной эффективности внедрения инноваций в образовательной среде?

Академик РАО В. С. Лазарев, проанализировав ситуацию, выявил ряд существенных проблем реализации инновационного процесса, среди которых особо стоит отметить проблему несистемности планирования развития ОО и проблему мотивации педагогов к инновационной деятельности. По мнению ученого, содержанием этой работы должно стать выявление и решение проблем образовательной деятельности ОО, причем качество инновационного процесса необходимо оценивать по соотношению между необходимым, потенциально возможным и фактически реализуемым.

Принципиально важной является интегрированность содержания инноваций, преемственность и комплексность во введении инновационной деятельности. Кроме того, успешность инновационного процесса в огромной степени зависит от ресурсного обеспечения, причем как от дидактического, технического, материального, информационного, так и, прежде всего, от кадрового. Формирование в ОО команды, объединенной наличием общей цели, создание в образовательном пространстве психологически комфортной, творческой атмосферы, когда каждый участник образовательного процесса не опасается возможности быть непонятым, отвергнутым – основной залог успешности инновационной практики.

Если представить инновационную деятельность в образовании в виде пирамиды, то собственно инновации будут расположены на вершине, а основание пирамиды составит креативный стиль мышления и творческий подход к практической деятельности. Только педагог-мастер, творец может стать подлинным новатором и вырастить ученика, способного к нестандартному мышлению и постоянному саморазвитию.

Педагогическая инновация представляет собой нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологиях обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности. Инновационные процессы в современных российских ОО реализуются в следующих направлениях:

- создание новых видов ОУ;
- разработка и реализация новых педагогических технологий;
- формирование нового содержания образования.

Инновационная деятельность является одним из основных векторов развития МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» г. о. Самара. Об успешности этой работы свидетельствует тот факт, что по итогам 2014 года Центр стал победителем регионального конкурса «Образовательное учреждение – центр инновационного поиска – 2014». На основе анализа результатов деятельности МБОУ «Помощь», а также проблем, для разрешения которых в наш Центр обращаются специалисты психологических служб ОО г. о. Самара с просьбой об оказании методической и практической помощи, было принято решение о том, что основным направлением инновационной деятельности МБОУ «Помощь» станет реализация кластерного подхода.

Курс на формирование кластеров был взят в российской экономике в 2005 году, и с этого времени кластерный подход является лейтмотивом стратегии инновационного развития России, т.к. именно система кластеров позволяет придать гибкость организации управления инновационным процессом. Многочисленные исследования доказали высокую эффективность использования на практике сетевых структур. Инновационный потенциал кластера состоит в актуализации функционирования всех компонентов сообщества, что позволяет создать качественно новый итоговый продукт.

Применительно к образованию термин «кластер» используется уже около 20-ти лет. По мнению Е. И. Соколовой, образовательный кластер позволяет по-новому увидеть возможности уже сложившихся и потенциальных связей между компонентами образовательного пространства, а, значит, создает условия для более эффективного использования элементов образовательной среды. Помимо вертикальных кластеров (ДОУ – школа – центр дополнительного образования – ВУЗ) практикуется также и организация горизонтальных структур, построенных на основе интеграции ОО, находящихся в постоянном взаимодействии, когда все участники цепочки – от разработчиков образовательных программ до специалистов-практиков – находятся в постоянном взаимодействии, базирующемся на основе учета текущих и прогнозных требований, предъявляемых к системе образования, а также на основе реализации сквозных программ в рамках единого образовательного пространства.

Как утверждает Е. И. Соколова, образовательный кластер подразумевает немеханическое объединение ряда научных и образовательных учреждений в группу, указывает на их тесное взаимодействие и взаимозависимость. Это ведет к качественным преобразованиям как отдельных частей, так и всего кластера,

при этом в ходе его функционирования обязательно создание нового качественного продукта. Обозначенные преимущества кластерного подхода и послужили основанием для разработки инновационной стратегии Центра «Помощь».

Важнейшим направлением в работе Центра является коррекция и реабилитация детей с ОВЗ. В Центре «Помощь» занимаются дети с самыми разными отклонениями в развитии, начиная от ФФН и моторной алалии до ДЦП, РДА, ЗПР, а также дети с нарушением слуха, заболеваниями сердечнососудистой системы. Возраст детей: от 2 до 17 лет.

Специалисты Центра (педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, врачи, педагоги допобразования, медсестры по ЛФК и массажу, методисты) начинают работу с ребенком с ОВЗ с тщательной диагностики, а затем разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут. Педагоги Центра стремятся для каждого ребенка создать ситуацию успеха, чтобы каждый обучающийся смог испытать радость от познания нового, от осознания собственных возможностей и выявления личностных ресурсов.

Ощущение собственной успешности способствует повышению образовательной мотивации детей с ОВЗ, развитию стремления к приобретению новых компетенций, необходимых для дальнейшей успешной профессиональной и жизненной интеграции. Первостепенное внимание специалисты Центра уделяют внедрению в образовательный процесс инновационных психолого-педагогических технологий, разработке адаптивных авторских программ.

В 2014–2015 гг. на базе МБОУ «Помощь» была открыта школа-лаборатория ПГСГА, которая и стала базовой экспериментальной площадкой проекта по созданию психолого-педагогического кластера. Этот проект рассчитан на период до 2017 г. Сейчас мы находимся только в начале пути. Проект получил название «Учиться и жить вместе!» (психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение субъектов образовательной деятельности в рамках единого непрерывного многопрофильного образовательного пространства).

Предпосылкой создания проекта явилось стремление обеспечить успешность комплекса мер по реализации приоритетных направлений инклюзивного образования, образовательных потребностей ребенка с ОВЗ, успешной интеграции его в социум и позитивной самореализации.

Цели проекта: создание единого непрерывного многопрофильного образовательного пространства как равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Проект реализуется в следующих направлениях:

1. Лечебно-реабилитационное. В рамках этого направления разработаны или модифицированы дополнительные образовательные программы лечебно-реабилитационного типа. Для реализации данных программ в Центре создана доступная образовательная среда, включающая пандус, специально

оборудованный тренажерный зал, Сенсорную комнату, логопедические кабинеты и т.д.

2. Психолого-педагогическое сопровождение образовательных кластеров. В ходе реализации данного направления осуществляется сопровождение единого образовательного пространства в системе «ДОУ – школа – СПО – ВУЗ», обеспечивающее учебную и педагогическую успешность обучения.

3. Методическое сопровождение. Новизна работы по данному направлению заключается в создании модели междисциплинарной команды специалистов сопровождения и педагогов, реализующих инклюзивную практику образовательных кластеров. Модель представляет согласованное взаимосвязанное сотрудничество всех участников образовательного процесса, объединенных территориально и профессионально, которое позволяет четко определить соответствие поставленной цели конечному результату.

В реализации проекта принимают участие ученые-исследователи ПГСГА, методисты, врачи (психотерапевт, невролог, педиатр), практикующие педагоги Центра «Помощь», специалисты психологических служб ОО г.о. Самара. На базе Центра проходят практику студенты ПГСГА, что также является частью реализации кластерного подхода.

Большое внимание в Центре уделяется командообразовательной деятельности, стимулированию творческого поиска и профессиональному росту специалистов Центра. По итогам 2015 года 4 представителя МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» стали победителями конкурса «Содружество профессионалов – 2015» в различных номинациях: «Лучший учитель-дефектолог», «Лучший педагог-психолог», «Лучший социальный проект». Специалисты Центра активно участвуют во всероссийских и международных психолого-педагогических форумах, публикуются в российских и зарубежных изданиях.

Центр ведет активную работу по укреплению связей науки и практики, по созданию тесного сетевого взаимодействия. На базе Центра проводятся обучающие семинары для специалистов ОО, работает Школа молодого специалиста. Мы активно участвуем в проведении общегородских мероприятий. Так, уже стала традиционной проводимая МБОУ «Помощь» конференция «Социальная инклюзия: методология, практика исследования», в которой принимают участие специалисты ОО и вузов г.о. Самара.

В 2015 г. специалисты Центра стали инициаторами и в настоящее время ведут подготовку к первому Самарскому Форуму психологов – 2015, который состоится 24–25.11.2015 г., на дискуссионных площадках которого планируется обсуждение различных инновационных практик. Таким образом, в данный период реализация проекта по внедрению кластерного подхода находится на стадии поисково-преобразовательного этапа. Участники проекта ведут активную разработку инновационных образовательных программ, поскольку дальнейшее развитие системы образования возможно только посредством реализации инноваций, которые способствуют повышению качества образования, созданию вариативной образовательной среды и формированию качественно нового

образовательного продукта, т.е. позволяют воспитать творческую, высоконравственную личность, способную к постоянному саморазвитию.

Список литературы

1. Лазарев, В. С. Направления и задачи совершенствования инновационной деятельности в образовании / В. С. Лазарев // Педагогика. – 2013. – № 3.
2. Соколова, Е. И. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики / Е. И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 2 (6).
3. Солодухина, О. А. Классификация инновационных процессов в образовании / О. А. Солодухина // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 10. – С. 12-13.

Сведения об авторах

Ушатова Татьяна Геннадьевна,

директор МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» г. о. Самара

Трегубова Алла Константиновна,

учитель логопед МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» г. о. Самара

Хрон О. С.

Специфика психологического сопровождения воспитанников ДОО на основе гендерного подхода

Обеспечение высокого качества российского образования является приоритетной целью модернизации образования. Дошкольное образование – первая ступень образовательной системы. Значимое направление модернизации образования – развитие личности ребенка, способной реализовать себя в социальном пространстве.

Анализ психолого-педагогических исследований, проведенных в России и за рубежом, установил, что именно в период дошкольного детства у всех детей, живущих в разных странах мира, происходит формирование гендерной идентичности.

В настоящее время в мировой психолого-педагогической науке множество работ посвящено изучению гендерных особенностей детей дошкольного возраста. Ученые уверены – гендерная устойчивость формируется социокультурными нормами, и в значительной степени зависит от отношений детей и родителей.

Наше структурное подразделение – детский сад «Солнышко» с. Борское работает в инновационном режиме, что предполагает постоянный поиск неординарных форм организации воспитательно-образовательного процесса. С июня 2010 по июль 2014 года детский сад функционировал в рамках опытно-экспериментальной площадки по теме: «Развитие способностей детей в условиях ДОО на основе гендерного подхода».

Актуальность инновационной работы объясняется, с одной стороны, социальными причинами (происходит размывание границ между женскими и мужскими социальными ролями, отмечается влияние негативного информационного фона, провоцирующего агрессию у девочек и повышенную тревожность у мальчиков), с другой стороны – профессиональными причинами (обновленная нормативная база системы дошкольного образования, внедрение ФГОС ДО).

На протяжении всего функционирования экспериментальной площадки в рамках психологического сопровождения была проведена огромная работа:

1. Проведено обучение педагогов по вопросам организации педагогической диагностики.
2. Ежегодно проводилось психолого-педагогическое исследование индивидуальных интересов и наклонностей, гендерной направленности воспитанников.
3. Разработаны индивидуальные маршруты развития детей.
4. Реализована деятельность, направленная на готовность педагогов к реализации гендерного подхода в условиях ДОО.

Только после организационной и диагностической работы педагоги и родители смогли получить информацию об индивидуальных характеристиках и гендерных особенностях детей:

- по показателю роста наблюдается преимущество мальчиков, но более раннее созревание – у девочек;
- существуют различия в моторике у девочек и мальчиков, которые важно учитывать в процессе обучения, но при этом не рассматривать тот или иной пол в качестве эталона, «подгоняя» к одному другой;
- в раннем детстве мальчики: лучше различают желтый и зеленый цвет, а девочки — красный и фиолетовый;
- в возрасте 3-4 и 5-9 лет девочки превосходят мальчиков в зрительно-пространственных способностях;
- в старшем дошкольном возрасте отмечается превосходство девочек в произвольном внимании;
- в речевых способностях и интересе к занятиям обнаруживается превосходство девочек;
- девочки и мальчики одинаково испытывают страх в незнакомых и опасных ситуациях;
- мальчики эмоциональны, так же как и девочки, но стремятся скрывать свои эмоции и превосходят девочек по открытой физической агрессии;
- самооценка более устойчива у мальчиков, чем у девочек;
- стремление отделиться от противоположенного пола (половая сегрегация) появляется у девочек на третьем году жизни, а у мальчиков – на четвертом.

В социальном и эмоциональном развитии ребёнка решающую роль играют не только родители, но и сверстники, которые фиксируют нарушение неписанного гендерного кода и жестоко наказывают его нарушителей. Дети не приемлют в своем обществе поведенческих нарушений. Причем женственных мальчиков отвергают мальчики, но охотно принимают девочки, и наоборот – маскулинных девочек отвергают девочки, но принимают мальчики.

Хотя несоответствие гендерным стереотипам создаёт психологические трудности для всех детей, у мальчиков, независимо от их будущей сексуальной ориентации, такие проблемы встречаются гораздо чаще.

Период дошкольного детства – это тот период, в процессе которого педагоги и родители должны понять ребенка и помочь ему раскрыть те уникальные возможности, которые даны ему своим полом. В самый ответственный период формирования гендерной устойчивости девочки и мальчики в течение длительного времени пребывания в дошкольном образовательном учреждении (8-12 часов) подвергаются исключительно женскому влиянию.

Стратегия обучения, формы и методы работы с детьми, применяемые в детском саду, чаще всего рассчитаны на девочек. При этом воспитывают и девочек, и мальчиков чаще всего женщины: дома – мама или бабушка, а в детском саду – женщины-воспитатели. В результате для многих мальчиков гендерная устойчивость формируется без участия мужчин. Кроме того, педагог-женщина,

естественно, не располагает детским опытом переживаний, с которыми сталкиваются мальчики дошкольного возраста при общении с взрослыми и детьми. Поэтому, при общении с мальчиками, многие воспитатели руководствуются лишь представлениями о том, что если это мальчик, то, следовательно, он является воплощением воли, силы, выносливости.

В результате этого совсем не мужественные, а в силу индивидуальных особенностей, скорее, боязливые, слабые физически и очень ранимые мальчики систематически подвергаются со стороны воспитателей травмирующему их воздействию. Так, например, когда на занятии воспитатель обращается с вопросом к детям, то первыми всегда поднимают руку девочки. При ответе на вопрос они стараются, чтобы их ответ был полным, смотрят в глаза педагогу и т. д. Мальчики не торопятся с ответом, потому что более тщательно обдумывают его. Речь у мальчиков развита хуже, чем у девочек, поэтому они вынуждены потратить большее количество времени для того, чтобы подобрать нужные слова и проговорить их.

В результате в глазах воспитателя девочки выглядят более знающими и умеющими и получают больше положительных оценок и похвал. А у мальчиков на фоне этого формируется низкая самооценка, они теряют уверенность в себе и своих возможностях. В связи с этим, первоочередной задачей является обучение воспитателей дифференцированному подходу к девочкам и мальчикам как при общении с ними, так и при организации различных видов деятельности на занятиях и в повседневной жизни.

При обучении детей воспитателю важно учитывать, что девочки нуждаются в стимулах, в большей степени построенных на основе слухового восприятия. Мальчики плохо воспринимают объяснение воспитателя на слух, и для них предпочтительнее использовать визуальные средства, построенные на зрительном восприятии.

На занятиях по изобразительной деятельности важно создавать условия для того, чтобы девочки и мальчики могли выразить то, что для каждого из них интересно или эмоционально значимо. Но, при организации занятий рисованием, лепкой и аппликацией, важно помнить о том, что кисть руки мальчика в своем развитии отстает на 1,5 года от кисти руки девочки.

При оценке поведения детей и результатов их деятельности (рисунка, лепки, аппликации, поделки, конструкции и т. п.) воспитателю необходимо помнить, что девочки крайне чувствительны к интонациям, форме оценки, ее публичности. Для девочек очень важно, чтобы ими восхищались в присутствии других детей, родителей и т. п. Для мальчиков наиболее значимым является указание на то, что он добился результата именно в этом: научился здороваться, чистить зубы, конструировать что-то и т. п.

Каждый приобретенный навык, результат, который мальчику удалось получить, положительно сказывается на его личностном росте, позволяет гордиться собой и стремиться к новым достижениям. Но именно у мальчиков наблюдается тенденция к тому, что, добившись результата в каком-то виде деятельности и получив удовлетворение и радость, они готовы повторять одно и то

же, что позволяет им утвердиться в этом достижении, однако это требует правильного понимания со стороны воспитателя.

При совместном воспитании мальчиков и девочек очень важной педагогической задачей является преодоление разобщенности между ними. Необходима организация совместных игр и других видов детской деятельности, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями.

Таким образом, проблема гендерного воспитания и обучения остается по-прежнему актуальной для дошкольного образования. Только совместными усилиями всех участников образовательного процесса, благодаря планомерной и последовательной работе по гендерному образованию, в ДОО можно добиться успеха в реализации личности каждого ребенка, помочь и девочкам, и мальчикам, стать счастливыми людьми, наиболее полно реализующими свои индивидуальные особенности и способности, уверенных в себе и своем будущем.

Список литературы

1. Борытко, Н. М. Гуманитарная парадигма образования в контексте гендерных исследований / Н. М. Борытко // Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы: сб. науч.ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 15–18 апр. 2009 г. – Волгоград: Перемена, 2010. – С. 36–40.
2. Гендерное образование: учеб. пособие / под общ. ред. Л. И. Столярчук. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2013. – 386 с.
3. Мудрик, А. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А. О. Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2013.– № 5. – С. 15-19.
4. Радзивилова, М. А. Гендерный подход в воспитании дошкольников в условиях ДОУ / М. А. Радзивилова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 4 (часть 2). – С. 453-456;
5. Штылева, Л. В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании / Л. В. Штылева. – Режим доступа: <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm>

Сведения об авторе

Хрон Ольга Сергеевна,

старший воспитатель ГБОУ Самарской области средняя общеобразовательная школа № 2 «Образовательный центр» имени Героя Российской Федерации П.Н. Немцова с. Борское м. р. Борский Самарской области – Детский сад «Солнышко»

Цой С. А.

Особенности танатических переживаний подростков

В настоящее время одним из важнейших направлений деятельности современной школы, наряду с воспитанием и обучением подрастающего поколения, является сохранение психологического здоровья обучающихся. В функциональные обязанности педагога-психолога входит психолого-педагогическое сопровождение кризисных периодов развития обучающихся, оказание психолого-педагогической помощи детям в кризисной ситуации, профилактика подростковых суицидов и др. В то же время решение проблемы развития здоровья учащихся невозможно без участия всего педагогического коллектива и родителей [1].

Исследования, касающиеся отношения детей к смерти, приобрели особую остроту и актуальность, так как обострилась проблема неблагополучия несовершеннолетних детей и молодежи. Наблюдается увеличение числа тяжких преступлений среди представителей данной категории: совершение грабежей, изнасилований, убийств. Нужно отметить также и увеличение числа суицидов среди подростков.

Отношение современных подростков к смерти различно: у одних мысль о неизбежности собственной смерти вызывает смятение и ужас, у других – философские размышления о смысле жизни.

Проблема подросткового суицида связана с искаженным и незрелым представлением ребенка о смерти. Смерть видится подростку временным состоянием, которое можно сравнить со сном. У подростков не сформирована ориентация на отдаленное будущее. Смерть представляется им в виде желанного сна, отдыха от невзгод, а также средства наказания обидчиков. Подросток, совершенно искренне желая умереть в невыносимой для него ситуации, в действительности хочет наладить отношения с окружающими [2].

В 2015 году по заказу Министерства образования и науки Самарской области сотрудниками отдела профилактики злоупотребления ПАВ в образовательной среде Регионального социопсихологического Центра проводилось исследование «Ценностно-смысловые ориентации подростков» (Особенности танатических переживаний подростков). Была поставлена цель – выявить специфику ценностно-смысловых ориентаций у обучающихся 9-х – 10-х классов.

Для достижения указанной цели был использован комплекс методик, соединенных в единую анкету: методика Д. Темплера «Шкала танатической тревоги» (DAs); методика «Метафоры личной смерти» (RDFS) Дж. Макленнана и опросник «Формы страхов».

В исследовании приняли участие 855 учащихся 9-10 классов ОУ Самарской области.

В ходе исследования решался ряд задач, появилась возможность проанализировать предмет исследования с разных сторон и сделать следующие выводы:

- учащиеся, принимавшие участие в исследовании, оценивают свое **здоровье** как очень хорошее;
- уровень самооценки *религиозности* выше среднего значения;
- меньше всего *удовлетворены собственной жизнью* подростки, проживающие в Западном ТУ; выше среднего значения, по данному критерию, получены результаты в Северо-Западном и Южном ТУ;
- у подростков, принявших участие в исследовании, преобладает **высокая танатическая тревожность**.

По методике Д. Темплера «Шкала танатической тревоги» (DAs) были получены следующие результаты, представленные на рис.1 и 2.

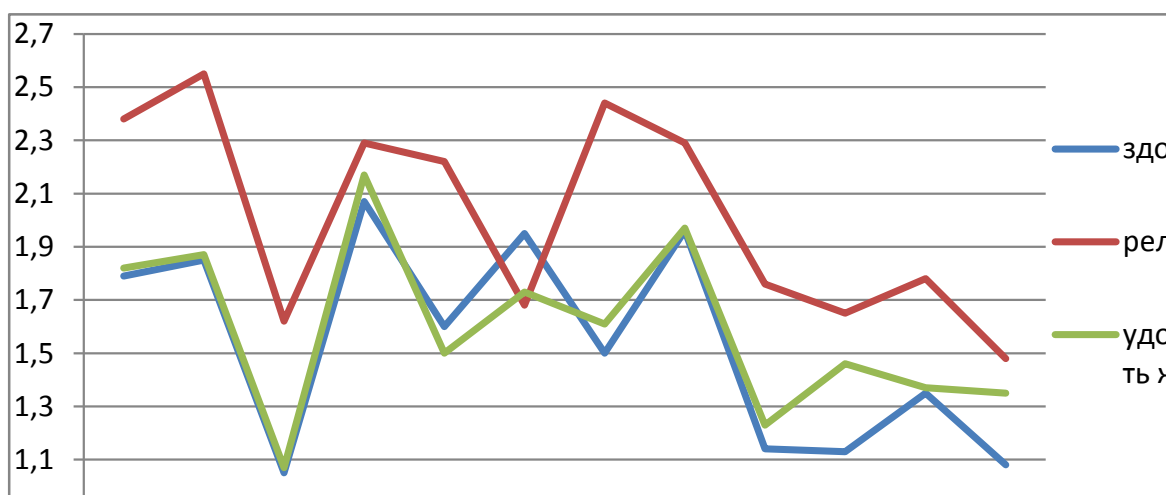


Рис.1. Самооценка обучающихся по параметрам «Здоровье», «Религиозность», «Удовлетворенность жизнью»

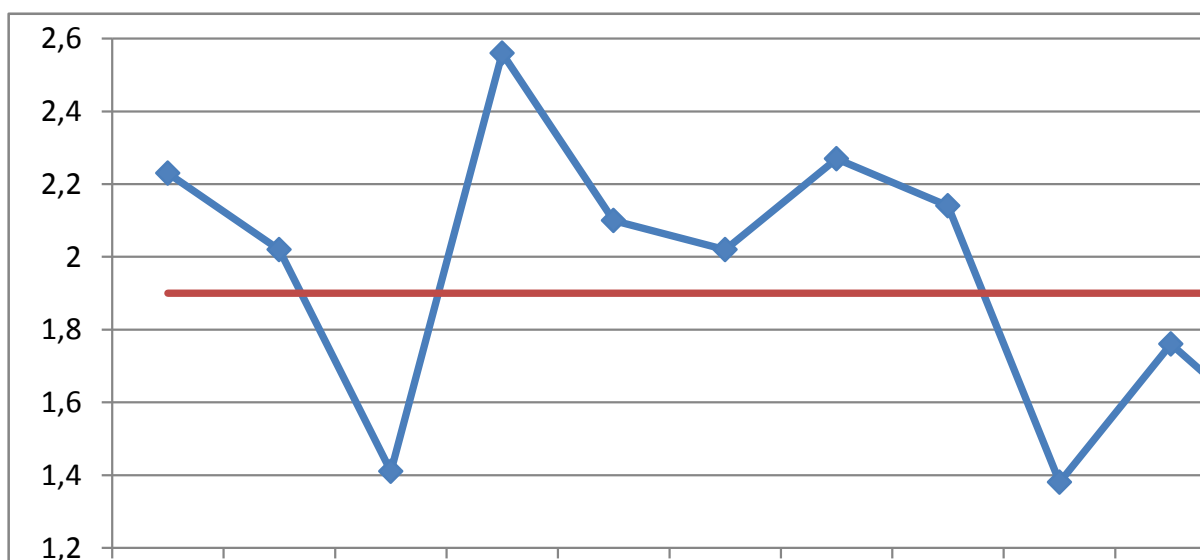


Рис.2 Средние показатели уровня танатической тревожности у обучающихся 9-10 классов

У подростков с *высоким уровнем танатической тревожности* (74,2% – 635 респондентов) наблюдается протестное отношение к смерти, сопровождающееся такими эмоциями, как «гнев» и «отчаяние». При таком отношении смерть воспринимается как зло, которое невозможно победить, подросткам трудно смириться с фактом «конечности» жизни. Для лиц с таким уровнем танатической тревожности свойственно противопоставление жизни и смерти.

Средний уровень танатической тревожности (25,1% – 215 респондентов) свидетельствует о том, что подростки относятся к смерти как к факту физиологического прекращения существования. Среди подростков, принявших участие в исследовании, средняя танатическая тревожность наблюдается у 77 мальчиков (9%) и 128 девочек (14,9%). Респонденты с таким уровнем танатической тревожности характеризуются ощущением собственной неуязвимости в силу возраста. Они относятся к смерти, как к атрибуту старости. Так же им свойственно долговременное планирование на будущее, построение планов и проектов.

Респондентам с *низким уровнем танатической тревожности* (0,58% – 5 человек) свойственно отношение к смерти как к избавлению. По их мнению, смерть приносит покой и отдых. Такое отношение можно охарактеризовать, скорее, неприятием жизни.

По критерию *танатические эмоции* были получены результаты, которые показали, что большинство подростков ощущают радость, когда думают о том, что их жизнь когда-нибудь закончится. Это обусловлено наличием различных переживаний и изменений, происходящих в данном возрасте.

По критерию *«после смерти»* мальчики и девочки, принявшие участие в исследовании, выбирают одни и те же варианты: «смогу когда-нибудь воскреснуть для вечной жизни в своем теле» и «смогу вернуться к жизни в другом воплощении». Что указывает на несформированность понятий о конечности собственной жизни.

Подросткам, принявшим участие в исследовании, свойственен уход от проблем, это выражается в выборе ими вариантов «переключение на другую тему» и «отсутствие самостоятельности при решении проблем».

Подростков, принявших участие в исследовании, с высокой танатической тревожностью – 635 человек. Данные подростки, по методике «Метафоры личной смерти» (RDFS) Дж. Макленнана, чаще всего выбирали метафоры: «большое приключение», «заслуженный отдых» и «пустое сумрачное пространство». Выбор метафор, подростками с высокой танатической тревожностью, представлен на рис. 3:

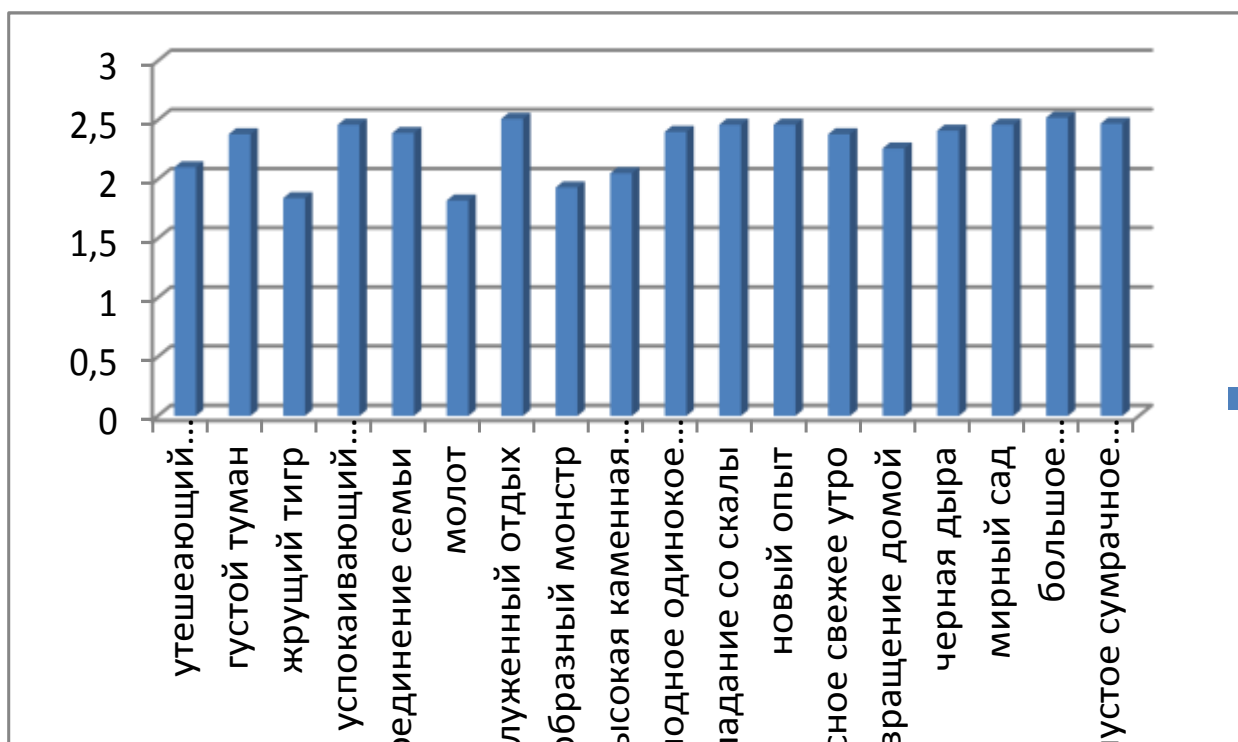


Рис 3. Выбор метафор подростками с высокой танатической тревогой

Отмеченные негативные метафоры фиксируют неприятные психологические переживания подростков, связанные с перспективой смерти, и смерть воспринимается ими как избавление от тяжести жизни, приносящее покой и отдых. Также были выделены метафоры «густой туман», «новый опыт» и «ясное свежее утро». Данные метафоры показывают, что для подростков жизнь имеет ценность.

Опросник «Формы страхов» позволяет выявить наиболее значимую форму страха, интенсивность и частоту ее проявления. По данной методике были получены результаты, представленные на рис.4:

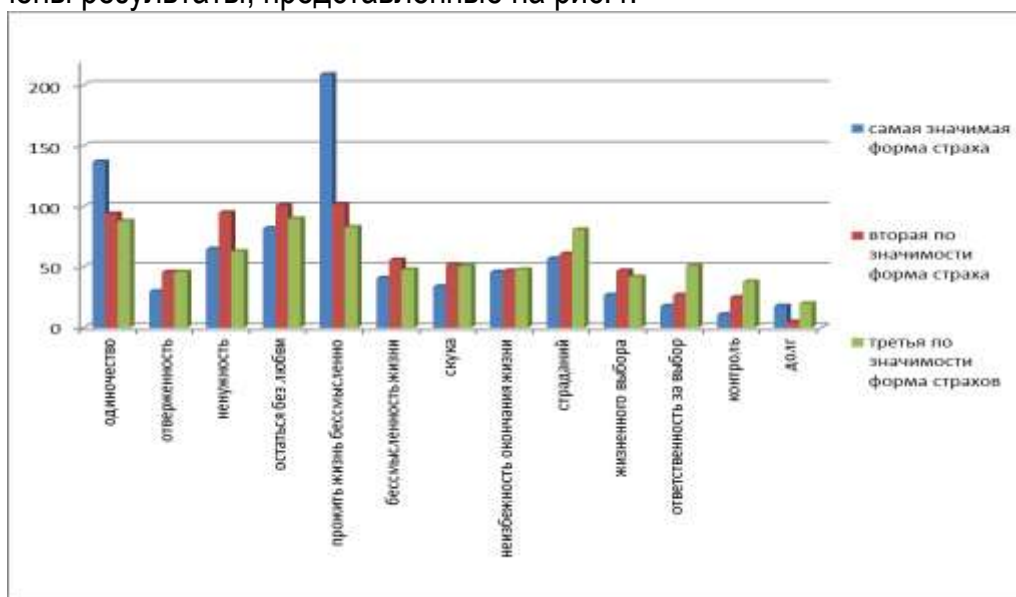


Рис 4. Показатели формы страхов

Как видно из рис. 4, в качестве наиболее значимой формы страха подростки выделяют «прожить жизнь бессмысленно», затем следует страх перед «одиночеством», «остаться без любви» и страх перед «ненужностью».

Обобщая полученные данные исследования, можно сделать выводы:

- уровень самооценки обучающихся находится в рамках среднего значения;
- у подростков, принявших участие в исследовании, наблюдается высокий уровень танатической тревожности;
- подростки, принявшие участие в исследовании, боятся внезапности смерти в связи с тем, что СМИ постоянно транслируют различную информацию о войнах, терактах, болезнях и т.д.;
- среди танатических эмоций наиболее ярко выражена эмоция «радости»;
- у подростков данной возрастной группы не сформировано представление о конечности жизни;
- всем респондентам, участвовавшим в исследовании, свойственен уход от проблем, перекалывание ответственности на других;
- подростками смерть воспринимается как избавление от тяжести жизни, приносящее покой и отдых;
- подростки, принявшие участие в исследовании, боятся «прожить жизнь бессмысленно», «одиночества», «остаться без любви» и быть «ненужными».

Данные страхи подростки испытывают не постоянно и с небольшой силой их проявления.

Полученные результаты исследования позволяют скорректировать направления работы педагога-психолога как в части определения целевой группы, так и в определении рекомендаций касательно организации работы по формированию ценностно-смысловых ориентаций подростков:

Исходя из результатов, полученных в ходе исследования, можно дать следующие **рекомендации**:

- с подростками, у которых выявлена высокая танатическая тревожность, следует вести работу на ее снижение;
- с подростками, у которых выявлена низкая танатическая тревожность, следует формировать понятия о ценности жизни и т.д.
- у всех респондентов, принявших участие в исследовании, следует формировать понятия о ценности жизни, ее уникальности и конечности.
- проводить с подростками работу, направленную на формирование ответственности за поступки, умение принимать решения.
- всем участникам образовательного процесса следует быть более внимательными к окружающим.

Список литературы

1. Старшенбаум, Г. В. Суицидология и кризисная психотерапия [Электронный ресурс] / Г. В. Старшенбаум. – Режим доступа: <http://www.e->

reading.club/bookreader.php/1023955/Starshenbaum_Suicidologiya_i_krizisnaya_psi
hoterapiya.html

2. Советы специалистов: Подростковый суицид [Электронный ресурс] /
Официальный сайт Муниципальное образование «Город Можга». – Режим
доступа: http://mzhga-gov.ru/social/youth/expert_advice/teenage_suicide.php

Сведения об авторе

Цой Светлана Александровна,

научный сотрудник ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Актуальность и целесообразность использования дидактического синквейна в логопедической практике

В современном мире активно происходят процессы модернизации образования. В России вводятся стандарты нового поколения. С 1 января 2014 г. действует Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Современная дошкольная педагогика не может оставаться в стороне от процессов модернизации образования. Дошкольное звено образования – важный и неотъемлемый этап развития личности.

Ни для кого не секрет, что одним из важнейших факторов развития человека является речь. Речь – это сложная психическая функция, которая формируется постепенно. Различные отклонения в становлении речи приводят не только к ограниченному речевому общению, но и отрицательно влияют на развитие личности. Своевременное овладение правильной речью имеет огромное значение для формирования полноценной личности ребенка. Но бывает, что в силу определенных причин, у детей возникают речевые нарушения. Согласно статистике, количество речевых нарушений в последние годы имеет тенденцию к увеличению. Поэтому работе по коррекции речи уделяется большое внимание. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития и формирования речи у детей, а ее недостатки в это время легче и быстрее преодолеваются. Это создает благоприятные условия для полноценного речевого и психического развития подрастающего человека. От того, насколько эффективно проводится работа в группе компенсирующей направленности, зависит дальнейшее обучение ребенка в школе и становление его как личности.

Перед нами, учителями-логопедами, стоит задача – работая с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР, находить такие специальные методы и приемы работы, которые совершенствовали бы мыслительные способности дошкольников и позволили бы им мыслить более продуктивно, развивали бы лексико-грамматический строй языка и связную речь, позволяли бы применять личностно-ориентированный подход и осуществлять индивидуализацию педагогического процесса, т. е. соответствовали бы требованиям ФГОС и запросам современного информационного общества.

Для решения этих задач, как вариант, можно использовать образовательную технологию «Дидактический синквейн», которая на практике показала эффективность применения. Многие учителя-логопеды применяют активно эту технологию, так как благодаря ей создаются условия для развития личности, которая может критически мыслить: отсекают лишнее и определять главное, обобщать, систематизировать, что важно для человека в быстроменяющемся современном мире.

Что же такое «Дидактический синквейн»? Синквейн с французского языка переводится как «пять строк», пятистрочная строфа стихотворения. Дидактический синквейн основывается на содержательной стороне и синтаксической заданности каждой строки. Кратко изложим правила составления дидактического синквейна. Первая строка – одно слово, обычно существительное, отражающее главную идею. Вторая строка – два слова, прилагательные, описывающие основную мысль. Третья строка – три слова, глаголы, описывающие действия в рамках темы. Четвертая строка – фраза из нескольких слов, показывающая отношение к теме. Пятая строка – слова, связанные с первым, отражающие сущность темы (это может быть одно слово). И хоть дидактический синквейн подчиняется определенным правилам, он все же является формой свободного речевого творчества. Вот пример синквейна:

Самолет.

Новый, серебристый.

Взлетает, летит, гудит.

Я люблю путешествовать.

Воздушный транспорт.

Кажется, все легко и просто. Но это просто, если мы знаем очень хорошо обсуждаемый предмет. Ребенку с ОНР, имеющему ограниченный словарный запас, сложно составить синквейн. Учитывая, что ведущая деятельность у дошкольников – игровая, организовать процесс познания новых слов проще в игре. Составление дидактического синквейна – увлекательная и интересная игра. Естественно, что перед составлением дидактического синквейна проводится большая предварительная работа по развитию речевой базы. Дети знакомятся с понятиями «слово-предмет», «слово-действие», «слово-признак», «предложение». Уместно начинать использовать дидактический синквейн с дошкольниками с ОНР со второго полугодия первого года обучения. Целесообразно составлять дидактический синквейн для закрепления какой-либо лексической темы. Эту работу можно проводить индивидуально и в подгруппах.

Как же можно использовать в подгрупповой работе индивидуальный подход при применении технологии дидактического синквейна в развитии связной речи? Учитель-логопед может реализовать эту задачу, учитывая индивидуальную избирательность и личную активность каждого ребенка, при предоставлении ему свободного самостоятельного выбора, основанного на стремлении реализовать индивидуальные интересы и потребности. Применение дидактического синквейна позволяет использовать интересы и потребности ребенка на благо развития личности. Чтобы предоставить ребенку право на свободный и самостоятельный выбор учителю-логопеду необходимо создать своего рода поле выбора. При создании поля выбора учитель-логопед учитывает индивидуальные интересы дошкольников, особенности деятельности, предпочитаемые виды деятельности, способы работы с материалом, особенности усвоения материала. Поле выбора складывается из ряда альтернатив деятельности, что позволяет осуществлять баланс между инициативами учителя-логопеда и ребенка. Например, задача для учителя-

логопеда: получить образовательный продукт – рассказ в рамках лексической темы. Детям предлагается на выбор – составить всем синквейн к одному слову-предмету или каждому составить дидактический синквейн к разным словам-предметам, связанным между собой лексической темой. Здесь мы видим появление двух альтернатив. В зависимости от выбора детей учитель-логопед организует и структурирует поле выбора: вводит новые условия, меняет ситуацию выбора. Так, возможно предложить следующие альтернативы: написать печатными буквами на листе бумаги, на доске; использовать готовую картинку, нарисовать, раскрасить предмет, сделать аппликацию, вылепить, выложить мозаику, собрать картинку из разрезанных частей, использовать наглядно-графические схемы и составить синквейн устно. Далее учитель-логопед предлагает следующую ветвь выбора. Ребенку предлагается: составление синквейна; коррекция готового синквейна; совершенствование готового синквейна; анализ неполного синквейна для определения отсутствующей части (например, дан синквейн без первой строки, необходимо определить ее на основе имеющихся).

Педагогам, которые будут использовать в своей работе технологию «дидактический синквейн», хочется дать несколько советов. Начиная учить детей составлять синквейны, предложите детям составить синквейн на тему, хорошо им знакомую («Семья», «Детский сад» и т.д.). Необходимо поощрять синквейны, в которых содержится наиболее точная характеристика различных сторон темы или предмета.

На любой непосредственно образовательной деятельности дети получают от нас информацию, знакомятся с новыми терминами, учатся делать выводы, искать взаимосвязи. Способность изложить информацию, сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах – очень важное умение. Оно требует вдумчивой рефлексии, основанной на богатом понятийном запасе и смысле.

Синквейн для специалиста детского сада – это:

- инструмент для синтеза и обобщения сложной информации,
- средство творческого самовыражения ребёнка,
- способ обогащения словарного запаса,
- подготовка к краткому пересказу,

— и просто увлекательное занятие, благодаря которому каждый дошкольник может почувствовать себя гением-творцом.

Синквейны – превосходный способ контроля. Сочинить синквейн, не зная темы, предмета или текста, невозможно.

При помощи дидактического синквейна можно организовывать вариативное многофакторное поле выбора. Учитель-логопед создает для каждого ребенка реальную возможность двигаться по своей собственной, индивидуальной траектории развития.

Таким образом, дидактический синквейн – такой вид деятельности, который способствует развитию мышления, речи, общения, воображения и

детского творчества, личностного развития ребенка, что позволяет выстраивать вариативное развивающее образование, ориентированное на уровень развития ребенка. Дидактический синквейн позволяет создавать условия для свободного выбора ребенком деятельности, принятия решений, выражения чувств и мыслей, благодаря ему возможна поддержка индивидуальности и инициативы каждого ребенка, а это, в свою очередь, создает социальную ситуацию для развития ребенка, что актуально в связи с вводом в действие ФГОС дошкольного образования.

Список литературы

1. Акименко, В. М. Развивающие технологии в логопедии / В. М. Акименко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.
2. Акименко, В. М. Новые педагогические технологии/ В. М. Акименко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.
3. Душка, Н. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников / Н. Душка. // Логопед. – № 5. – 2005.
4. Терентьева, Н. Синквейн по «Котловану» // Первое сентября». – № 4. – 2006.

Сведения об авторе

Чекрыгина Людмила Сергеевна,

учитель-логопед, структурное подразделение государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы № 1 «Образовательный центр» имени Героя Советского Союза С. В. Вавилова с. Борское муниципального района Борский Самарской области – детский сад «Колокольчик».

Роль духовно-нравственного воспитания в развитии морального самосознания младших подростков

Исходя из Примерной основной образовательной программы, разработанной в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, духовно-нравственное развитие, воспитание и социализация обучающихся определены как основа формирования личностных ценностно-смысловых ориентиров и установок [5, с. 70].

Духовно-нравственное развитие подростков является неотъемлемой частью психологического здоровья, позволяющего личности постепенно стать самодостаточной, когда она всё больше ориентируется в своём поведении и отношениях не только на извне задаваемые нормы, но и на внутренние осознанные самоориентиры [3, с. 43]. А «духовность человека – это не просто его характеристика, а конституирующая особенность: духовное не просто присуще человеку наряду с телесным и психическим, свойственным и животным. Духовное – это то, что отличает человека от других существ, что присуще только ему и ему одному» [4, с.93].

Нравственное формирование и воспитание человека начинается с рождения и является важнейшей стороной развития личности ребёнка. Основная задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества превратить в высокие нравственные внутренние стимулы каждого ребёнка, такие, как долг, честь, совесть, достоинство.

Именно младший подростковый возраст является периодом интенсивного формирования нравственных понятий и убеждений, выработки принципов, сензитивным периодом для морального развития личности. Здесь складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Стабилизируются черты характера и основные формы межличностных отношений, появляется стремление быть похожим на старших, изменяются содержание и роль подражания в развитии личности (оно становится управляемым). Желательный образ «Я» у подростков обычно складывается из ценимых ими достоинств других людей.

Главная новая черта в личностном развитии младших подростков – это более высокий уровень самосознания. Эталоны межличностного восприятия становятся все более обобщёнными и соотносятся не с мнениями отдельных взрослых, а с идеалами, ценностями и нормами.

На первом месте во взаимоотношениях младших подростков стоят товарищеские отношения. Они базируются на «кодексе товарищества», который включает в себя уважение личного достоинства другого человека, равенство, верность, честность, порядочность, готовность прийти на помощь. Сходство в интересах и делах является важнейшим фактором дружеского сближения

подростков. Появляется потребность в близком друге, возникают особые нравственные требования к дружеским взаимоотношениям: взаимная откровенность, взаимопонимание, отзывчивость и чуткость, умение хранить тайну. «Родство душ» становится более значимым фактором, определяющим личные взаимоотношения подростков. Овладение нормами нравственного поведения составляет важнейшее личностное приобретение школьника-подростка [2, с. 146-147].

В подростковом возрасте формируется готовность к личностному самоопределению на основе развития самосознания и мировоззрения, выработке ценностных ориентаций и личностных смыслов, включая формирование гражданской идентичности (Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, И. С. Кон, Э. Эриксон). Ситуация ценностно-нормативной неопределённости сделала очевидной актуальность перехода к новой стратегии воспитания – социальному конструированию гражданской идентичности как базовой предпосылки укрепления государственности [1, с. 30].

В рамках когнитивного компонента структуры гражданской идентичности в вопросе формирования гражданской идентичности обучающихся в средней общеобразовательной школе акцентируют внимание на таких аспектах, как:

- ориентация в системе моральных норм и ценностей и их иерархии, понимание конвенционального характера морали;
- сформированность социально-критического мышления, ориентация в особенностях социальных отношений и взаимодействий, установление взаимосвязи между общественными и политическими событиями.

В рамках ценностного и эмоционального компонентов требований важно обратить внимание на критерий сформированности позитивной моральной самооценки и моральных чувств – чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении.

Деятельностный компонент определяет условия формирования основ гражданской идентичности личности и может рассматриваться как система психолого-педагогических рекомендаций в отношении гражданского воспитания личности. Здесь стоит акцентировать внимание на выполнении моральных норм в отношении взрослых людей и сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности [1, с. 31-33].

С целью получения прогностической оценки результатов в отношении достижений личностного развития обучающихся основной школы (5 класс), уровня сформированности социальных компетенций, включая ценностно-смысловые установки и моральные нормы, был проведён психодиагностический срез на основе комплекта методик, рекомендованных к использованию Региональным социопсихологическим центром (г. Самара): «Диагностика нравственной самооценки», «Задание на выявление нормы взаимопомощи в конфликте с личными интересами», «Задание на выявление оснований выбора моральных и конвенциональных норм», «Диагностика нравственной мотивации».

Психологическая диагностика проводилась в 2013-2014 и 2014-2015 учебных годах в МБУ «Школа № 71» г. о. Тольятти. В ней приняли участие 164

обучающихся 5-х классов. По результатам психодиагностического среза были определены уровни сформированности ориентации в системе моральных норм и нравственных представлений младших подростков.

Определяя уровень нравственной самооценки, 34% от общего числа пятиклассников выбрали те высказывания, которые характеризовали их как людей, стремящихся в разных ситуациях и с разными людьми соблюдать нормы нравственности и этической культуры. А 51% от общего числа обучающихся посчитали, что не во всех сферах жизни есть необходимость соблюдения нравственных норм.

12% от общего числа обучающихся выразили мнение, что нормами нравственности и этической культуры иногда можно и пренебречь, в то время как некоторые пятиклассники (3%) на данный момент были убеждены в том, что нормы нравственности и этической культуры не слишком важны.

Выполняя «Задание на выявление нормы взаимопомощи в конфликте с личными интересами», 27% от общего числа обучающихся сделали свой выбор в решении проблемы в пользу собственных интересов без учёта интересов партнера, что говорит о том, что свои собственные интересы для этих пятиклассников всегда стоят на первом месте. 41% от общего числа младших подростков стремились к реализации собственных интересов с учётом интересов других, что характеризует их позицию как максимально продуктивную. Лучший для себя выход 32% от общего числа обучающихся увидели в отказе от собственных интересов в пользу интересов других, нуждающихся в помощи.

Таким образом, полученные по данной методике результаты говорят о необходимости развития у младших подростков социально-критического мышления как аспекта, помогающего ориентироваться в особенностях социальных отношений и взаимодействий.

В рамках этого направления также было выполнено «Задание на выявление оснований выбора моральных и конвенциональных норм», т.е. принятых в обществе представлений о хорошем и плохом, правильном и неправильном, добре и зле, а также совокупности норм поведения, вытекающих из этих представлений и конвенциональных норм как совокупности общепринятых в данной общности правил и требований, играющих роль важнейшего средства регуляции поведения её участников, характера их взаимоотношения, взаимодействия и общения.

Результаты данной диагностики говорят о том, что 18% от общего числа обучающихся 5-х классов учитывают в своём поведении конвенциональные нормы школьной общности, а 82% от общего числа младших подростков ориентируются в своём поведении на моральные нормы.

Учитывая, что нравственность – это внутренние установки человека, которые делают допустимыми или недопустимыми определенные поступки, совершаемые человеком, диагностика нравственной мотивации даёт представление о нравственном формировании личности. Социальное развитие подростков происходит под влиянием внешних и внутренних воздействий, и всё, с чем они соприкасаются, – люди, вещи, явления окружающей жизни –

накладывает отпечаток на их поведение и моральный облик. 26% от общего числа обучающихся имеют высокий уровень нравственной мотивации, стремятся сформировать внутренние нравственные установки, большинство пятиклассников (63%) не слишком в этом активны, тогда как 11% от общего числа обучающихся имеют низкий уровень побуждения к формированию внутренних нравственных установок.

Результаты диагностики по данной методике говорят о необходимости в процессе воспитательной работы активизировать осознание у пассивных обучающихся моральной стороны своих поступков, а самого себя – как носителя нравственности.

Таким образом, определяя текущее состояние развития морального самосознания младших подростков за два учебных года, уровня сформированности социальных компетенций, включая ценностно-смысловые установки и моральные нормы, нужно отметить, что данный психодиагностический срез отражает качество и количество накопленного ими собственного нравственного опыта. Семья является традиционно главным институтом воспитания, где закладываются основы духовно-нравственного воспитания. Школа всегда создавала исключительные условия для усвоения нравственных ценностей и представлений, для воспитания положительного нравственного опыта учеников.

Результаты этой диагностической работы – показатель и ориентир для воспитательной работы родителей и учителей, так как нравственные отношения личности обучающихся этого возраста динамичны и неисчерпаемо разнообразны по содержанию и формам проявления. Из всего сказанного следует, что за духовно-нравственным воспитанием обучающихся 5-х классов нужно уделять не меньше внимания, чем учебной деятельности. Ведь в каждый момент образ «Я» в самосознании субъекта отражает лишь некоторые события его сложной моральной жизни, поэтому духовно-нравственное воспитание гражданина России – это начало и результат, смысл и основной ресурс социального и экономического прогресса общества.

Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с.
2. Марьенко, И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И. С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.
3. Практическая психология образования : учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е издание. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 528 с.
4. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990, с. 93.

5. Образовательная система «Школа 2100». Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Д. И. Фельдштейн. – М. : Баласс, 2013. – 256 с.

Сведения об авторах

Чернова Елена Евгеньевна,

педагог-психолог ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Закурко Надежда Алексеевна,

педагог-психолог ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Культурная идентификация и собственная уникальность

Потребность человека в принадлежности к социальной группе, быть причастным к её культуре и истории в современном обществе усиливается. Потребность «быть принятым» уже не заключается только в приобщении к культурно-историческим истокам, принятии и следовании морально-нравственным требованиям. Для постиндустриального общества, в котором процессы информатизации идут с невероятной скоростью, всё более значимой проблемой становится поиск ценностно-смыслового предназначения его членов.

При такой скорости потребления продуктов информационной культуры человеку всё труднее осознавать своё предназначение в жизни. Всеобщая информатизация во многом решила проблему одиночества, трансформировав её в страх остаться незамеченным, никому ненужным.

Влияние культуры, многообразие её продуктов и технологий их производства и воспроизводства, с одной стороны, облегчают жизнь человека. С другой стороны – человек начинает ощущать себя инвалидом (от лат. *invalidus* – бессильный), об удовлетворении желаний и потребностей которого уже позаботились. Однако «человек мыслящий» осознает свою психологическую индивидуальность, постоянно чувствует необходимость в социально одобряемой культурной идентификации, обеспечивающей принадлежность к обществу, культуре и устанавливающей рамки проявления свободы и предъявления собственной неповторимости, творческой уникальности.

В словаре философских терминов под культурой понимается «совокупность искусственных объектов (идеальных и материальных), созданных человечеством в процессе освоения природы и обладающих структурными, функциональными и динамическими закономерностями (общими и специальными)» [6, с. 27]. Культура включает в своё понятие ценностно-смысловые, нормативно-регулятивные и знаково-коммуникативные характеристики. Культура, по мнению Н. Б. Крыловой, «набор культурных средств и технологий деятельности, передающихся из поколения в поколение, развиваемых и изменяемых ими; основное условие и процесс включения людей в сообщество. Культура – концентрированный опыт предшествующих поколений, она позволяет каждому человеку не только усваивать этот опыт, но и участвовать в его преумножении» [2, с. 38].

Культура как единая система обладает специфическими механизмами возникновения, кодового сохранения, трансляции, интерпретации, коммуникации, конкуренции, самозащиты, формирования устойчивых структур и их воспроизведения в инокультурной среде. Приобретение человеком культурной идентичности заключается в принятии и трансляции её культурных ценностей.

Термин «идентификация» происходит от латинского слова «identificare» – «отождествлять», и понимается как отождествление, уподобление, опознание, установление совпадения объектов.

Впервые как научное понятие термин «идентификации» был введен З. Фрейдом. Феномен идентификации он рассматривал как механизм формирования «Сверх-Я» (супер-эго) через отождествление ребенка себя с родителями или иным авторитетом. Таким образом, он объяснял приобщение ребенка к морально-личностным нормам, ценностям, приобретению норм поведения во взаимодействии. Значение идентификации он видел в том, что она позволяет пределы своего «Я», понять чувства и переживания других людей, позволяя собственному бессознательному произвести отождествление с объектом своих потребностей.

Культурная идентификация отвечает за установление тождественности между индивидом и этнокультурным сообществом. Культурная идентификация выступает и как защитный механизм, оберегая «адептов» культуры от хаоса и инакомыслия.

Следует учитывать, что на более поздних стадиях социального развития большее значение приобретает феномен индивидуальности и суверенности человеческой личности. Таким образом, на лицо противоречие: с одной стороны культурная идентификация устанавливает рамки и формы проявления личности в культурном обществе, с другой стороны, она является стимулом, который подвигает человека на поиск индивидуальности, осознания и проявления собственной уникальности. Данное противоречие является движущим механизмом, который обуславливает постоянное культурное развитие, происходящее на стыке двух процессов: поиска индивидуализации и позитивной социальной идентичности.

В свою очередь проявление собственной уникальности и творческой индивидуальности имеет смысл только в обществе. Вне общества невозможно оценить насколько «собственная уникальность – уникальна» и без канонов, критериев, идентификационных образцов, созданных человеческой культурой невозможно охарактеризовать собственный продукт жизнедеятельности как уникальный.

Уникальность личности заключается в её индивидуальной неповторимости – это набор личных качеств и достоинств, которые человек приобрел и развил в процессе своей жизни.

Размышляя о собственной уникальности, определяя её роль и значение, принимая решение о её выражении и предъявлении, необходимо честно ответить на вопросы: «Что обрету я, заявив миру о собственной уникальности?», «Как изменится моя жизнь, когда я заявлю о своей уникальности: страхи, угрозы, риски?». Ответы на эти вопросы позволяют подойти к осознанию потребности в собственной уникальности и той роли, которую играет культурная идентификация в этом процессе.

Почему для некоторых людей осознание и проявление собственной уникальности становится одним из главных вопросов в жизни? Обеспокоенность

созданием собственных оригинальных творческих продуктов и их презентация обществу не характерна для каждого человека. Также для большинства людей не характерна потребность в самовыражении. Всё больше людей довольствуются ролью потребителя информационных услуг, не вспоминая о собственной способности к трансляции уникального опыта.

Многообразие заманчивых информационных, материальных продуктов, способных удовлетворять даже самые сокровенные желания, лишают человека потребности в использовании творческой активности и самовыражения, предлагают довольствоваться готовыми «уникальными и совершенными» образами. Человеку необходимо только выбрать образ. В соответствии с выбранным образом предлагается полный «пакет» инструкций, рекомендаций, технологий, неоспоримых ценностных убеждений и поведенческих реакций, позволяющих его достоверно транслировать.

Многие люди прекрасно чувствуют себя в мире, созданном культурой, не предпринимая никаких попыток к его изменению, трансформации окружающего мира. Почему поиск и потребность в предъявлении собственной уникальности не характерны для всех и не являются обязательным этапом развития каждой личности? Является ли период осознания собственной уникальности критическим, как другие возрастные кризисы? Данные вопросы связаны с проявлением рефлексии человека как способности осознания значимости собственной жизни в её творческом проявлении через призму ценностей того общества, в культуре которого существует.

Вопросами проявления уникальности человека занимались многие ученые разных наук: философии, педагогики, психологии. Признание человеком собственной уникальности способствует раскрытию творческой составляющей его личности в её более полном проявлении в личной и общественной деятельности.

В центре любой философской мысли – человек, его свобода и творчество. Способность к творчеству – это величайший дар, заложенный в каждом человеке. В гуманистической психологии человеческая ценность заключается в уникальности его внутреннего мира, которая является центральным понятием с точки зрения педагогики и психологии и предстает философским, этическим понятием (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл). Так, В. Франкл отмечает, что понимание смысла жизни имеет прямое отношение к проблеме, связанной с самоуважением. Признание ценности жизни в её духовно-нравственном звучании идет через глубокое уважение к внутреннему миру человека.

Л. Н. Гумилев, говоря о духовно-творческой энергии, обозначал, что она позволяет использовать мощь интеллекта и оценивать значение эволюционно-творческого позыва людей к созиданию нового в жизни, стремлением к намеченной цели и уверенному осуществлению их жизненных идеалов. Количество духовно-творческой энергии, заложенной в каждом человеке, влияет и на степень проявления его индивидуальной уникальности. Её технологическое использование не вызывает чувства удовлетворения, а осознание собственного уникального предназначения как стремления человека к поиску и реализации

смысла жизни остаётся невостребованным мотивом, затрудняющим саморазвитие и самоактуализацию [1, с. 486].

Предъявление обществу продуктов собственной уникальности во многом является результатом осознания собственного смысла жизни. Принятие решения «предъявить уникальность» – это принятие ответственности за исполнение своего предназначения. Любой выбор – это поступок, за который человек платит. Человек всегда свободен в выборе своих поступков, в принятии решения, но только в случае выбора созидающего поступка реализуется смысл жизни.

Знать о своей уникальности и быть («слыть») уникальным – это не тождественные характеристики. Не каждый человек, зная о собственной уникальности, решается заявить о ней. И степень предъявления себя миру у каждого своя. Принимая решение заявить о себе, необходимо определить, какого «рода и веса» признание вас устроит.

С позиции обывателя, проявление уникальности, самовыражение себя в творчестве – это проявление эгоизма, тщеславия или глупости. И в этом заключается ещё одна ловушка культурной идентификации. С одной стороны, культурная идентификация позволяет пользоваться заложенными в ней наработанными человечеством способами творческого самовыражения, с другой стороны – всё новое подвергается критике, соотносится с «каноном».

Творчество – естественная потребность каждого человека. У каждого из нас есть творческие задатки, может быть, только пока не превращенные в творческие способности и таланты. Исключение из своей жизни творческого начала, искоренение творческой сущности, сублимация творческих потребностей в «правильную» деятельность, ограничивает нас, вызывая неудовлетворенность собой и обесценивая жизнь.

Принятое нами воздержание от творчества очень удобно нашим близким, друзьям и знакомым. Время, которое мы могли бы уделять своему творчеству, мы уделяем им. Живем их проблемами, радостями и заботами. Мы заглушаем собственные творческие порывы, получая в награду за это звания: «заботливого родителя», «верного друга», «дисциплинированного сотрудника» и т.п.

Что же, это не плохо. Даже очень хорошо. Но не всем. Многие из нас хотели бы быть творческими личностями, и многие в душе считают себя именно такими, просто не знают, как реализовать свой потенциал. Наши мечты ускользают от нас, жизнь кажется тусклой. Часто мы вынашиваем ценные идеи, но осуществить их не способны.

Уникальный человек не прячет свою творческую энергию внутрь себя, он реализует её без сожаления, уничтожая свои мечты, предавая им реальное воплощение. Он гордится результатами своего творческого проявления. Он не стыдится заявлять о своих победах. Его творческая энергия является созидающей. У человека, отказавшегося от своей уникальности, творческая энергия направлена на «залечивание ран», оставленных погребенными мечтами и нереализованными планами. Чем больше таких ран – тем более истощенным чувствует себя человек. Зависть – вот безошибочный маркер, способный определить, насколько сильно заблокирована у вас способность творческого самовыражения. Чем сильнее вы завидуете творческим людям, тем сильнее ущемляете собственное право на уникальность и творческую оригинальность.

Чаще всего мы оправдываем свою зависть превратностями собственной судьбы, обделенностью удачей, счастливым случаем. Продолжая договариваться с завистью, мы начинаем в своих неудачах обвинять беспомощность своих близких, невнимательных учителей, недостаток времени и денег. Сталкиваясь с уникальностью других, обвиняем их в самолюбовании и нескромности. Нам тяжело принять уникальность другого человека, если мы не принимаем уникальность в себе. Позволить себе быть уникальным – большая роскошь, но эта та роскошь, которую может иметь каждый.

Талант, задатки, творческие способности – это сокровища, дарованные природой. Но если об этих сокровищах знаете только вы, если они где-то очень глубоко спрятаны, если их никто не видит и не видел, это всё равно, что их нет. Можно всю жизнь потратить на охрану своего сокровища. А можно сокровище сделать роскошью, предметом восхищения и вызывая желание у других стать причастным к нему. Перевести сокровище в разряд роскоши позволяет внешняя оценка общества, культуры, в котором это «сокровище» предъядвляется.

Можно фантазировать, размышляя о бесценности и уникальности своего таланта, творческих задатков, но они так и останутся «бесценными», то есть не имеющим цены, до тех пор, пока они не будут соотнесены с другими ценностями, то есть, пока не будет произведена их культурная идентификация.

Список литературы

1. Гумилёв, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли [Текст] / Л. Н. Гумилев. – М. : АСТ, 2001. – 560 с.
2. Крылова, Н. Б. Культурология образования [Текст] / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
3. Лейбин, В. Словарь-справочник по психоанализу [Электронный ресурс] / В. Лейбин. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/>
4. Кэмерон, Дж. Путь художника. Ваша творческая мастерская. [Электронный ресурс] / Дж. Кэмерон. – М. : Гаятри, 2005. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/>.
5. Де Сент-Экзюпери, А. [Электронный ресурс] / А. Де Сент-Экзюпери. – Режим доступа: <http://detectivebooks.ru/>
6. Словарь философских терминов [Текст] / науч. ред. проф. В. Г. Кузнецова. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 731 с.
7. Фрейд, З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд; под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан // Хрестоматия по истории психологии [Текст]. – М. : МГУ, 1980. – 364 с.

Сведения об авторе

Шехтман Ирина Вячеславовна,

педагог-психолог, методист муниципального казённого образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Ресурсный центр» г. о. Тольятти

Самооценивание профессиональной деятельности и его роль в профессиональном саморазвитии педагога-психолога

Термин «самооценивание» («self-evaluation») введен F. H. Kanfer и D. Meichenbaum в качестве элемента поведенческой теории самоконтроля. Самооценивание, с точки зрения авторов, выступает как процесс применения определенных критериев к данным, полученным в самовосприятии. В результате каждого отдельного акта самооценивания выносится суждение о степени достижения ожидаемого результата [6].

По мнению А. В. Садковой [3], самооценивание – это личностный механизм, с помощью которого человек «привязывает» свои достижения и промахи, настоящее и будущее к определенной точке отсчета: к своим индивидуально-психическим особенностям и к социальным нормам, тем самым направляя, регулируя свое развитие. Личность непрерывно оценивает себя, свои достижения, и в известном смысле можно сказать, что личностного в человеке тем больше, чем более всеобъемлюще в нем выражено самооценивающее начало.

На начальных этапах формирования, как это установлено экспериментально [4], самооценивание носит неоднозначный характер: субъект оценивает свои парциальные качества более объективно, а себя как целостность – менее. Это объясняется тем, что в первом случае, в связи с предметной деятельностью, он использует конкретные эталоны и самооценивание носит когнитивный характер, а, во втором случае, когда самооценивание ещё не опирается на конкретный эталон, оно носит больше эмоционально-ценностный характер.

Правда, с возрастом оценивание себя как целостности принимает когнитивные черты. Однако, по мнению И. И. Чесноковой, в деятельности самооценивания когнитивный и эмоциональный компоненты функционируют в неразрывном единстве: в чистом виде не может быть представлено ни то, ни другое [5].

Как бы то ни было, самооценивание так же, как и оценка, возникает в практической деятельности и в общении, обслуживает ее, выступая способом, средством саморегуляции. Самооценивание, прежде всего, связано с реальными успехами и неудачами, на основе которых субъект ставит новые цели, уточняет задачи, сформированные ранее в идеальном плане. По этой причине самооценивание выступает механизмом, регулятором качества деятельности и во внешнем плане.

В аспекте оценки профессиональной деятельности самооценивание такой же важный способ оценки, как и внешние оценки – мнения клиентов, результаты различных проверок, аттестаций и сертификаций.

В отличие от внешних оценок, проводимых периодически, разово или по запросу, самооценивание применяется каждым человеком, повсеместно и

постоянно. Самооценивание – это то, что постоянно делает каждый человек как в процессе своего развития, так и в процессе профессиональной деятельности. Через оценку своих профессиональных возможностей определяется потенциал, отражающий веру в себя и уверенность в своих силах [2, с. 67-73].

Самооценивание является наряду с самоизучением основным инструментом самопознания. Самопознание представляет собой сложный процесс определения своих способностей и возможностей, уровня развития требуемых качеств личности, что позволяет выявить и конкретизировать те самые противоречия, присущие профессиональной деятельности, которые впоследствии становятся движущими силами профессионального саморазвития. Самооценка, в свою очередь, вырабатывается на основе сопоставления имеющихся знаний, умений, качеств личности с предъявленными требованиями.

В результате осознания степени расхождения содержания актуального и желаемого «Я» личности возникает мотив саморазвития. Его строение определяется наличием двух оснований – исходного, обусловленного реальной самооценкой личности, и идеального, смоделированного предвосхищения себя в будущем [1].

Таким образом, результаты самооценивания носят не только констатирующий характер, отражающий удовлетворенность или неудовлетворенность достижениями, но и помогают выявлять потенциал, способствующий саморазвитию. В связи с этим, самооценка была и остается важным инструментом саморазвития личности, а самооценка профессиональной деятельности выступает важным регулирующим фактором развития профессионализма. От результатов самооценивания зависят активизация, актуализация процесса профессионального саморазвития и самосовершенствования личности [3].

Список литературы

1. Кряхтунов, М. И. Психолого-педагогические условия профессионального саморазвития учителя : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08, 19.00.07 / М. И. Кряхтунов. – М., 2002. – 466 с.
2. Рогинский, В. М. Азбука педагогического труда / В. М. Рогинский. – М. : Высшая школа, 1990. – 112 с.
3. Садкова, А. В. Психологические особенности профессиональной самооценки личности и условия ее совершенствования : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А. В. Садкова. – М., 1998. – 192 с.
4. Сафин, В. Ф. Психология самоопределения личности: учебное пособие / В. Ф. Сафин. – Свердловск : Свердлов. гос. пед. ин-т, 1986. – 142 с.
5. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
6. Kanfer, F. H. Self-management methods / (Eds.) Kanfer F.H., Goldstein A.P. Helping People Change. N.Y., 1975; Meichenbaum D. Cognitive modification of test anxious college students // J. Of Consulting and Clinical Psychology., 1972; Fuchs A.

Kognitivistische Aspekte der Verhaltenstheorie der Selbstkontrolle // Psychol. Rundsch. – 1982. – №3. – S. 204-216.

Сведения об авторе

Эстерле Антон Евгеньевич,
начальник лаборатории социальной психологии ГБОУ ДПО «Региональный
социопсихологический центр» (г. Самара)

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Сборник материалов научно-практической конференции
11 – 12 ноября 2015 года.

Печать оперативная. Гарнитура Arial Narrow
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 13,4.

Отпечатано редакционно-издательским отделом
ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»
443034, г. Самара, ул. Металлистов, 61а, тел. (846) 993-16-38