 УРАЛЬСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

URAL  
STATE  
PEDAGOGICAL  
UNIVERSITY

 85 лет  
УрПИ-СГПИ-УрГПУ

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Министерство общего и профессионального образования Свердловской области  
Учебно-методическое объединение вузов РФ по направлению  
«Психолого-педагогическое образование»  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Уральский государственный педагогический университет»

## **«ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА»**

*материалы*

*I Международной научно-практической конференции,  
Екатеринбург 13 февраля 2015 г*

УДК 37.015 (06)  
ББК Ю96  
П 26



## **РЕЦЕНЗЕНТЫ:**

**Серда В.А.**, проректор по социальной и воспитательной работе УрГПУ, кандидат педагогических наук, доцент.

**Ермаченко Н.А.**, начальник отдела психолого-педагогического сопровождения студентов УрГПУ.

**Зайцева О.В.**, психолог 1 категории отдела психолого-педагогического сопровождения студентов УрГПУ.

**Гурьева В.А.**, социолог отдела психолого-педагогического сопровождения студентов УрГПУ.

**П 26 «Психология образования: вчера, сегодня, завтра»:** материалы I Международной научно-практической конференции, Екатеринбург 13 февраля 2015г. /Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2015.-436с.

В сборник материалов вошли работы студентов, магистрантов, аспирантов, практикующих педагогов-психологов из учреждений дошкольного, среднего, средне-специального, высшего, дополнительного образования, специальных (коррекционных) школ, школ-интернатов, детских домов, центров социальной помощи населению, социально-реабилитационных центров. Материалы I Международной научно-практической конференции «Психология образования: вчера, сегодня, завтра» представлены в рамках проблемного поля конференции «Общая педагогика, история педагогики и образования», «Теория и методика обучения и воспитания», «Общая психология, психология личности, история психологии», «Педагогическая психология», «Коррекционная психология», «Психология развития, акмеология». Научно-практическая конференция прошла 13 февраля 2015г. в ФГБОУ ВПО «Уральском государственном педагогическом университете».

Материалы публикуются в авторской редакции.

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Секция 1. Коррекционная психология*

<b>Абзалова И.Г.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	<b>14</b>
<b>Беломестных Л.В.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ЕГО СЕМЬИ (из опыта работы) .....	<b>16</b>
<b>Бирюкова Ю.С.</b> СЛОЖНОСТЬ АДАПТАЦИИ В СОЦИУМ ДЕТЕЙ С ПСИХОПАТОПОДОБНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ.....	<b>19</b>
<b>Бондарева И.В.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	<b>23</b>
<b>Бунькова М.Л.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА.....	<b>26</b>
<b>Бутолина Ю.А.</b> КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ МЕТОДОМ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ.....	<b>29</b>
<b>Давыдова Т.А.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ГКОУ СО «НСКОШ № 50» .....	<b>31</b>
<b>Дегтярева С.Н.</b> ДЕВИАНТНОЕ МАТЕРИНСТВО КАК СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН.....	<b>35</b>
<b>Дем А.А.</b> ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	<b>37</b>
<b>Дементьева А.Ю.</b> ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКОВ С АУТИЗМОМ .....	<b>39</b>
<b>Дульцева Е.А.</b> КОРРЕКЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ПУТЕМ ТРЕНИНГА ОБЩЕНИЯ.....	<b>41</b>
<b>Евдокимова Г.В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	<b>43</b>

<b>Журавлева Е С., Горбунова Н.Е.</b> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ .....	<b>46</b>
<b>Зонова Е.Г.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	<b>49</b>
<b>Зыкова Г.В.</b> ВОВЛЕЧЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ В ОБЩЕСТВЕННО ЗНАЧИМУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ПОВЫШЕНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ И ГОСУДАРСТВЕННЫМИ СТРУКТУРАМИ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ И СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	<b>51</b>
<b>Качалкова Л.В.</b> ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ЭФФЕКТИВНОЙ АБИЛИТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА .....	<b>53</b>
<b>Косач М.Н.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ММД.....	<b>56</b>
<b>Куликова Е.А.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ОСНОВАННОЕ НА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ СТУДЕНТОВ.....	<b>58</b>
<b>Лазуткина Л.А.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ КОРРЕКЦИОННОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....	<b>62</b>
<b>Маланова К.О.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У МАЛЬЧИКОВ- ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА С ЭЛЕМЕНТАМИ КИНОТЕРАПИИ.....	<b>65</b>
<b>Маслакова Н.А.</b> МЕДИТАЦИЯ-ВИЗУАЛИЗАЦИЯ «МИР МОИХ ОЩУЩЕНИЙ» .....	<b>67</b>
<b>Мащенко М.А.</b> СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОВЗ.....	<b>69</b>
<b>Мельцова М.М., Морева Н.А.</b> НЕСТАНДАРТНОЕ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СЕНСОМОТОРНОЕ ОБОРУДОВАНИЕ «ВЕСЕЛЫЕ МЕДУЗЫ» .....	<b>72</b>
<b>Мизгулина М.А.</b> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КЛАССЕ .....	<b>73</b>
<b>Минеева Л.В.</b> НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ДОУ .....	<b>76</b>

<b>Митюхляева К.П.</b> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КОРРЕКЦИИ ДЕТСКИХ СТРАХОВ .....	<b>81</b>
<b>Молодцова Т.Г.</b> АЛГОРИТМ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ, ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО АДАПТИРОВАННЫМ ОСНОВНЫМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ НА ДОМУ .....	<b>84</b>
<b>Наймушина И.А.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАБОРА ПЕРТРА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЕ ОПОРНО – ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА .....	<b>86</b>
<b>Опачева Э.П.</b> ПРИЧИНЫ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....	<b>88</b>
<b>Патанина Т.Е.</b> РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ОБУЧАЮЩЕЙСЯ ИНДИВИДУАЛЬНО НА ДОМУ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	<b>92</b>
<b>Пшеничникова Т.Ю.</b> ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ДЕТСКОГО ДОМА №2.....	<b>96</b>
<b>Романенко И.В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ДОУ .....	<b>99</b>
<b>Савченко Т.В.</b> ОСОБЕННОСТИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ .....	<b>101</b>
<b>Савченко Т.В.</b> СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ.....	<b>105</b>
<b>Сивкова Л.Н.</b> ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГА - ПСИХОЛОГА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ УЧАЩИХСЯ С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ГКОУ СО СКОШИ № 126 .....	<b>107</b>
<b>Скоробогатова Ю.В.</b> КАРТА ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ФОРМА УЧЕТА ДИНАМИКИ ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	<b>109</b>
<b>Снежко Н.И.</b> РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ В СРАДНЕМ ЗВЕНЕ .....	<b>112</b>
<b>Соколова И.М.</b> ПСИХОЛОГО — МЕДИКО — ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ .....	<b>115</b>

<b>Стенина Е.Н.</b> СОХРАНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ .....	118
<b>Татаурова А.П.</b> РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ МЕТОДОМ КИНЕЗИОЛОГИИ .....	120
<b>Цинявская Т.В.</b> ПРИНЦИПЫ КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ АРТ-ТЕРАПИИ .....	124
<b>Челнокова М.С.</b> АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА КАК ПРИЧИНА ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА .....	127
<b>Чемезова О.А.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ 12-14 ЛЕТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....	130
<b>Шепилова Ю.А.</b> ВОЗНИКНОВЕНИЕ ДЕТСКОЙ ЛЖИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ .....	133
<b>Ширькалова Е.В.</b> КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ...	136
<b>Якупова А.Ф.</b> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОО .....	139

### ***СЕКЦИЯ 2. Общая педагогика, история педагогики и образования***

<b>Дылдина Д.В.</b> ЗНАЧИМОСТЬ ИДЕЙ А.ДИСТЕРВЕГА ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОШЛОМ, НАСТОЯЩЕМ И БУДУЩЕМ .....	142
<b>Купцова Л.А.</b> ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА И СПОСОБЫ ЕЕ ПОВЫШЕНИЯ .....	145

### ***СЕКЦИЯ 3. Общая психология, психология личности, история психологии***

<b>Андреева М.Ю.</b> САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ .....	148
<b>Ашавина И.С.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЗАДАПТИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ .....	152

<b>Бородавкина А.А.</b> ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПОЛОВОЗРАСТНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ.....	<b>155</b>
<b>Булатова Н.А.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ И ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ .....	<b>158</b>
<b>Власова А.Ю.</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ САМОСОЗНАНИЯ РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ МАТЕРЕЙ .....	<b>160</b>
<b>Водяха С.А.</b> СМЫСЛ ЖИЗНИ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ .....	<b>165</b>
<b>Гуляева К.В.</b> ДИАГНОСТИКА СУБЪЕКТНОСТИ МАТЕРИ .....	<b>168</b>
<b>Дерягина Ю.Ю.</b> ТЕХНОЛОГИЯ СУПЕРВИЗОРСКОЙ ПОМОЩИ В РАБОТЕ ТЕЛЕФОНОВ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ.....	<b>170</b>
<b>Дорофеева Л.Д.</b> МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ УПРАВЛЕНИЯ НА ТРАНСПОРТЕ МВД РОССИИ ПО УРФО .....	<b>173</b>
<b>Ибатуллина Л.В.</b> ПРОБЛЕМЫ СИБЛИНГОВ .....	<b>177</b>
<b>Кабанова И.И., Осипова Д.С.</b> МОДЕЛЬ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ.....	<b>181</b>
<b>Карпенко И.С.</b> ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДЕТСКИХ СТРАХОВ .....	<b>185</b>
<b>Клепалова Е.Э.</b> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА .....	<b>187</b>
<b>Лютина А.А.</b> МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ .....	<b>191</b>
<b>Медко М.Б.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ У КАНДИДАТОВ В ПРИЕМНЫЕ РОДИТЕЛИ.....	<b>194</b>
<b>Павлова О.В.</b> СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ В УСЛОВИЯХ МБДОУ № 539 .....	<b>199</b>

<b>Рахматуллина О.В.</b> ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ.....	<b>202</b>
<b>Сухогузова Э.Р.</b> ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	<b>206</b>
<b>Таскина Д.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	<b>210</b>
<b>Терешкова О.Р.</b> ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА .....	<b>213</b>
<b>Федоренко О.В.</b> КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СЕМЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИМЕЮЩИХ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ .....	<b>217</b>

#### ***СЕКЦИЯ 4. Педагогическая психология***

<b>Алексеева О.А.</b> ПРОБЛЕМА ЗАСТЕНЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..	<b>220</b>
<b>Андреева Е.С.</b> ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ В ШКОЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ.....	<b>223</b>
<b>Антонова С.М.</b> ОПЫТ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ.....	<b>225</b>
<b>Арефьева С.В.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ С УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	<b>227</b>
<b>Артемова О.В.</b> ИНТЕГРИРОВАННАЯ ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ, КАК МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО, ООО.....	<b>231</b>
<b>Байнова В.А.</b> ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКОГО САДА .....	<b>234</b>
<b>Берестова Н.А.</b> СОТРУДНИЧЕСТВО И РАЗВИТИЕ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ.....	<b>238</b>
<b>Берсенева П.Н.</b> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	<b>241</b>



<b>Беседина Н.В.</b>	ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА .....	245
<b>Бысенкова М.А.</b>	РОЛЬ ТЕОРИИ ОДАРЕННОСТИ ДЖ. РЕНЗУЛЛИ В ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПО ПЛАНИРОВАНИЮ КАРЬЕРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ .....	248
<b>Величко Е.В.</b>	ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	252
<b>Газиева Н.В.</b>	МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ .....	256
<b>Гоменюк Е.Г.</b>	РОЛЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИГРЫ.....	258
<b>Емельянова О.Н.</b>	ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ.....	262
<b>Еремина О.А.</b>	МОТИВАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ .....	264
<b>Ермаченко Н.А.</b>	ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ .....	267
<b>Зайцева О.В.</b>	ТРЕБОВАНИЯ К СРЕДЕ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО.....	272
<b>Иванова А.Б., Зайцева О.В.</b>	ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ.....	275
<b>Исмагилова Л.И.</b>	ВВЕДЕНИЕ В ПРАКТИКУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ПРИМИРЕНИЯ .....	278
<b>Кабанова И.И.</b>	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ЧЕМПИОНАТ ПРОЕКТНЫХ ИГР»: ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ.....	280
	НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА .....	280

<b>Качурина О.И.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ - УСЛОВИЕ ДАЛЬНЕЙШЕГО УСПЕШНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ	<b>283</b>
<b>Козина Е.И.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ К СРЕДНЕМУ ЗВЕНУ ШКОЛЫ .....	<b>287</b>
<b>Коростелева Н.А., Казакова Л.Б., Овечкина Е.А.</b> ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ НА УРОВЕНЬ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....	<b>291</b>
<b>Кучерова М.В.</b> КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОУ И СОШ .....	<b>295</b>
<b>Лубнина О.А.</b> ОПТИМИЗАЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ РЕБЁНКА К ШКОЛЕ .....	<b>299</b>
<b>Лунегова Л.В.</b> ПРИЧИНЫ АГРЕССИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ .....	<b>302</b>
<b>Мазурчук Е.О.</b> ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКОЙ СЕМЬИ .....	<b>305</b>
<b>Маркина Л.А.</b> ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ, СВЯЗАННЫХ С ПЕРЕХОДОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО .....	<b>308</b>
<b>Матяш Н.В., Володина Ю.А., Юшкова Н.М.</b> СТИЛИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ .....	<b>312</b>
<b>Намятова А.А.</b> МОТИВАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	<b>315</b>
<b>Настина Л.В.</b> ТРЕНИНГОВЫЕ ЗАНЯТИЯ С ПОДРОСТКАМИ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ .....	<b>320</b>
<b>Поздеева А.Д.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНКУРСА В РАМКАХ ФЕСТИВАЛЯ «БОЛЬШАЯ ИГРА» .....	<b>324</b>
<b>Русанова Н.Н.</b> КОМПЛЕКСНО-ЦЕЛЕВАЯ ПРОГРАММА АДАПТАЦИИ ВНОВЬ ПРИНЯТЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К УСЛОВИЯМ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ УГК ИМЕНИ И.И.ПОЛЗУНОВА .....	<b>327</b>
<b>Старкова К.И.</b> ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	<b>330</b>

<b>Таскина Е.А.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	332
<b>Трофимова Т.С.</b> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РЕСУРСНОСТИ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ.....	336
<b>Фролова И.В.</b> ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	ДЕТЕЙ 338
<b>Фурман Л.В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА .....	РАБОТЕ 342
<b>Холова Е.А., Панкова Е.В.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛУБ – ГРУППОВАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПЕДАГОГАМИ, СПОСОБСТВУЮЩАЯ ПОВЫШЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ .....	345
<b>Чеканина В.П.</b> МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ ОДАРЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	347
<b>Шерстнева Ю.В.</b> ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	351
<b>Шифельбейн Е.В.</b> РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....	354
<b>Шумкова С.Л.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА РЕБЁНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ .....	356
<b>Ярополова О.Н.</b> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	359

#### ***СЕКЦИЯ 5. Психология развития, акмеология***

<b>Алексеева Ю.Ю.</b> ПАЗЛСПОРТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	362
<b>Андросова К.А.</b> LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА .....	365

<b>Ахтарова А.Г.</b> РАЗЛИЧИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ И ВИЗУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КАРТИНЫ МИРА У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	<b>367</b>
<b>Гневанова О.М.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ «ГИМНАСТИКИ МОЗГА» КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА УСПЕВАЕМОСТЬ ШКОЛЬНИКА .....	<b>371</b>
<b>Лобанова М.В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ С ЦЕЛЬЮ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА .....	<b>374</b>
<b>Макарова К.В.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТСКОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА ПОСРЕДСТВАМ МОНИТОРИНГА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ.....	<b>379</b>
<b>Мальшева Д.А.</b> РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДОШКОЛЬНИКОВ .....	<b>381</b>
<b>Позолотина В.Д., Скурихина М.С.</b> СЕМЕЙНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ..	<b>385</b>
<b>Попова Н.И., Литовченко О.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ - РАЗВИТИЕ ИХ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	<b>389</b>
<b>Степченко Е.Ф.</b> ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ТРЕВОЖНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	<b>392</b>
<b>Трубин Е.А.</b> НОМО CONSCIOUS - ЧЕЛОВЕК СОЗНАЮЩИЙ.....	<b>396</b>
<b>Файзуллина А.М., Рабцевич А.А.</b> ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ КАК МЕТОД АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ .....	<b>399</b>
<b>Юдина Е.В.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИКУМЕ.....	<b>402</b>
<b>Юрлова Н.В.</b> МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВОГО КОМПЛЕКСА.....	<b>405</b>

## **СЕКЦИЯ 6. Теория и методика обучения и воспитания**

**Карманова Е.А.**

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ УЧИТЕЛЯ В СВЯЗИ С НЕОБХОДИМОСТЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ..... 408

**Коковина Н.Б.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 411

**Коржавина Н.П.**

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАУКИ И ПРОМЫШЛЕННОСТИ НА УРАЛЕ .... 414

**Котова Е.П.**

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ Я.А. КОМЕНСКОГО..... 418

**Ладыгина М.А., Свитайло Э.В.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА..... 420

**Ломаева М.В.**

РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА..... 422

**Могилькова Н.А.**

ДИАЛОГИЗАЦИЯ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ..... 425

**Свиридова О.В.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ АРТ-ТЕРАПИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ 14-17 ЛЕТ..... 427

**Стрижкова А.А.**

ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ..... 430

**Сутягина О.Г.**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: СУЩНОСТЬ, РЕКОМЕНДАЦИИ.....424

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Абзалова Инна Гантрашитовна*  
*педагог-психолог*  
*первая квалификационная категория*  
*МБДОУ № 58*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: abzalova77@inbox.ru*

Здоровье детей и формирование здорового образа жизни - одна из основных задач в системе дошкольного образования[5, с.65].

В настоящее время, в период обновления системы дошкольного образования, вопросам охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, полноценного развития личности ребенка уделяется особое внимание. Основная роль в организации работы по сохранению и укреплению физического и психического здоровья воспитанников отводится главным образом воспитателям групп, инструктору по физической культуре, педагогу-психологу.

Актуальность темы связана с высоким уровнем заболеваемости детей за последний период.[4, с. 67]. Часто болеющие дети - это прежде всего возрастной феномен. Респираторные инфекции занимают первое место в структуре заболеваемости детей дошкольного возраста [4, с. 67].

Часто болеющие дети – проблема социальная и медицинская. Они часто не посещают дошкольные учреждения по причине болезни, что в итоге может привести к тому, что среди своих сверстников он становится малообщительным, замкнутым, и в итоге приведет к социальной дезадаптации ребенка.

Отмечено, что эти дети менее адаптированы при поступлении в детские дошкольные учреждения, а также при поступлении в первый класс. Они наиболее подвержены заболеваниям верхних дыхательных путей, чаще остальных детей болеют, что создает дополнительные предпосылки для ухудшения их состояния. Даже если ребенок не болеет, его развитие соответствует возрасту, хорошо ест, спокойно спит, имеет нормальное физиологическое развитие, задача помочь ему и дальше сохранить это " количество здоровья"[5, с.10].

Дошкольный возраст - важный период, когда происходит бурная перестройка функционирования многих систем организма, отмечается высокая восприимчивость к воздействию факторов внешней среды.

В сложившейся ситуации, когда нет ни одной комплексной образовательной программы дошкольного образования, которая соответствует ФГОС ДО, детские сады разрабатывают свою образовательную программу в соответствии со Стандартом, выстраивая воспитательно-образовательную работу с учетом возрастных, индивидуальных, психологических особенностей детей.

Учитывая задачи охраны и укрепления здоровья детей была выделена цель: воспитание здорового, социально адаптированного ребенка, обеспечение его психического благополучия через использование в работе с детьми здоровьесберегающих технологий.

Чтобы дети были здоровы, необходимо научить их осознанному отношению к своему здоровью и формировать в них потребность к здоровому образу жизни.

Основной задачей работы с детьми являются: создание в ДООУ условий, способствующих охране и укреплению здоровья детей.

Основные принципы, используемые в работе с часто болеющими детьми:

1. Принцип научности – мероприятия, которые используются в работе научно обоснованны, а также практически апробированы и направлены на укрепление здоровья детей.

2. Принцип доступности – игра в дошкольном возрасте является основным видом деятельности, а значит понятным и доступным для ребенка. Все части занятия просты и в основном уже знакомы и интересны детям.

3. Принцип активности и сознательности – эффективность от занятий возрастает только в том случае, когда дети осознают что и для чего они делают.

4. Принцип интегрированности – помогает в решении оздоровительных задач в системе “детский сад – дом” по возможности во многих видах деятельности (учеба, игра, гуляние, сон, свободная деятельность).

Здоровьесберегающий образовательный процесс дошкольного учреждения – это процесс, который направлен на обеспечение физического, психического и социального благополучия ребенка[1, с. 63].

1. Технологии стимулирования и сохранения здоровья. (динамические паузы (физ. минутки, с включением дыхательной, пальчиковой, артикуляционной гимнастики, гимнастику для глаз), подвижные и спортивные игры, контрастная дорожка, тренажеры.

2. Технологии обучения здоровому образу жизни. (утренняя гимнастика, физкультурные занятия, точечный массаж, спортивные развлечения, праздники, день здоровья).

3. Технологии с использованием музыки (музыкотерапия, сказкотерапия, библиотерапия). Широко используются в работе с детьми такие техники как цветотерапия, сказкотерапия, релаксация, пальчиковая гимнастика.

В течение всего учебного года включение здоровьесберегающих технологий, способствуют достижению устойчивых и стабильных результатов в снижении заболеваемости детей.

Отмечая приоритетное направление нашего ДООУ и применяя в своей работе здоровьесберегающие технологии, достигнуты следующие результаты:

- отмечено снижение уровня заболеваемости детей и положительная динамика состояния здоровья;

- повышение общей выносливости детей и физической активности;

- активизация основных психических процессов – мышления, воображения, памяти, внимания

### **Список литературы:**

1. Альбицкий В.Ю. Оздоровление часто болеющих детей раннего и дошкольного возраста // Здоровоохр. Белоруссии. 1985. - №9. - С.61-64.
2. Альбицкий В.Ю., Баранов А. А. Часто болеющие дети: клинико-социальные аспекты. Пути оздоровления. Саратов, 1986. - 183с.
3. Арина Г.А., Коваленко Н. А. Часто болеющие дети. Какие они? //Школа здоровья, 1995, т. 2, №3
4. Баранов А.А., Альбицкий В.Ю. Пути оздоровления часто болеющих детей // Вопр. охр. мат. 1986. - Т.31. - №8. - С.65-67.
5. Сидоркина Т.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению: учебное пособие для студентов / Красноярский гос. пед. университет В.П. Астафьева – Красноярск, 2013 - 92 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ЕГО СЕМЬИ (из опыта работы)**

*Беломестных Людмила Владимировна*  
*педагог-психолог,*  
*МБОУ СОШ «ЦО№1»*  
*город Нижний Тагил*  
*e-mail: psispp@mail.ru*

На современном этапе развития системы образования вопросы педагогической и психологической реабилитации актуальны для всех образовательных учреждений. Все чаще в школу приходят дети, которые не вписываются в рамки среднестатистического ученика. Тенденция к увеличению количества детей с ограниченными возможностями здоровья выделяет область психолого-педагогического сопровождения в число приоритетных, обеспечивая тем самым формирование у ребенка инвалида личностного потенциала и развитие навыков социализации. Большинство детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют длительный опыт психологической травматизации, в результате этого у них возникают переживания, страхи, тревоги.

Опыт общения с ребенком инвалидом в нашем образовательном учреждении начинается с диагностики психоэмоционального, личностного, интеллектуального развития ребенка и семейных взаимоотношений. По



результатам обследования Маши Б., имеющей нарушения психологического развития, сочетающиеся с двигательной патологией, была составлена индивидуальная коррекционно-развивающая программа, направленная на психолого-педагогическую реабилитацию и социализацию конкретного ребенка.

При анализе социальной ситуации развития установлено, что ребенок до 12 лет находился в ситуации социальной депривации (узкий круг семьи, отсутствие возможности обучения в школе, ограниченность общения со сверстниками), первостепенной задачей было установление эмоционального контакта и налаживания доверительных отношений психолога с ребенком.

Психокоррекционная программа содержит два направления работы: с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, и родителями, воспитывающими данного ребенка.

Коррекционная работа с девочкой осуществлялась с учетом возрастных и индивидуальных особенностей по программе, включающей в себя несколько блоков:

1. «Познай себя» - осознание своего индивидуального своеобразия, своих ресурсов и стартовых возможностей.

2. «Я и другие» - расширение рамок общения. Проводится работа в парах, потом в минигруппах, малых группах (психологические игры, тренинговые упражнения, сказкотерапия, игра с песком) с постепенным включением ребенка-инвалида в коллектив класса.

3. «Я знаю, я могу, я умею» - раскрытие личностного и творческого потенциала (проектная деятельность, создание творческих работ: рисунки, коллажи, ведение творческого дневника).

4. «Сообщи миру о себе» - этап социализации, формирования психологического статуса в коллективе (признания, принятия). На этом этапе ребенок представляет сверстникам результаты своей творческой и учебной деятельности.

Динамика развития ребенка отслеживалась как в течение каждого занятия, так и по выделенным блокам в начале и в конце года.

После прохождения всех этапов программы ребенку удалось приобрести устойчивые коммуникативные навыки, которые позволили ему продолжить обучение не в индивидуальной форме, а в составе класса.

Для ребенка-инвалида семья должна представлять коррекционно-развивающую среду. Однако, жизнь большинства семей, в которых воспитывается такой ребенок, наполнена тяжелейшими психологическими переживаниями, травмирующими ситуациями. Причины этого разные: социальные, психологические, психосоматические и др. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение семьи проходило параллельно с коррекционной

работой по развитию эмоционально-волевой сферы и поведения ребенка с ОВЗ. Наиболее эффективным методом работы с семьей является психологическое консультирование значимых взрослых в окружении ребенка. В первую очередь родителям была оказана психологическая поддержка, позволяющая им справиться с тревогой и сомнением по поводу особенностей здоровья и развития ребенка.

Следующим этапом работы было формирование адекватного отношения родителей к индивидуальному своеобразию ребенка. Благодаря этому родители смогли осознать наличие сильных сторон личности своего ребенка, определить возможности его развития, обучились умению видеть позитивные стороны общения с ним, радоваться каждому дню, малейшим достижениям. Взаимодействие с психологом помогло изменить стиль взаимодействия с собственным ребенком, освоить новые ролевые позиции, в результате чего гиперопека и авторитаризм уступили место конструктивным формам общения с ребенком.

Третьей важной составляющей работы с родителями является обучение их оказанию психологической помощи себе и своему ребенку, особенно в периоды кризисных, депрессивных состояний членов семьи, формирование отношений позитивной эмоциональной привязанности членов семьи друг к другу. Алгоритм такой помощи можно представить следующим образом:

1. умение самостоятельно, на основе полученных знаний, оценить состояние своего ребенка;
2. распознать возможные пути ослабления провоцирующих факторов;
3. осуществить поиск имеющихся сил и возможностей с привлечением дополнительных ресурсов;
4. усилить и направить сильные стороны ситуации во благо;
5. сохранить психологический комфорт всех членов семьи.

В процессе взаимодействия с родителями важным являлось подведение родителей к осознанию того, что правильно организованный процесс воспитания обеспечивает успешную социализацию ребенка. Творческое участие всех членов семьи в общественной жизни (стать организатором сайта, блога по передаче личного опыта другим родителям участником творческих мастерских, общественных мероприятий) может стать примером активной жизненной позиции ребенка с ОВЗ. Все это не только обогатит жизнь ребенка, но и наполнит его яркими красками, а процесс сопровождения превратит в свободный творческий союз.

Таким образом, успешность психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья зависит от комплексного решения проблем, последовательного и целенаправленного взаимодействия, с привлечением всех участников образовательного процесса.

## **СЛОЖНОСТЬ АДАПТАЦИИ В СОЦИУМ ДЕТЕЙ С ПСИХОПАТОПОДОБНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ**

*Бирюкова Юлия Сергеевна*

*студентка*

*ФГБОУ ВПО УрГПУ*

*город Екатеринбург*

*e-mail: birukovajuli@mail.ru*

XXI век - это век новейших технологий и инклюзивного образования, что подразумевает включение детей с отклонениями в развитии в социум и общеобразовательную среду наравне с детьми, которые не имеют отклонений в развитии.

В детском и подростковом возрасте дети проходят сензитивный период формирования психических функций и личности в целом. одной из главных особенностей этого периода является неравномерный процесс развития и созревания структур и функций всего организма, а также центральной нервной системы.

Во время развития подростка на первый план выступает этап его становления как личности и осмысление самого себя в контакте с обществом. в зависимости от общественных потребностей меняется и сущность ребёнка, его мотивы и их адекватность.

В зависимости от нарушений физиологического и психологического развития в одном из важнейших периодов развития ребёнка могут возникнуть отклонения в психическом развитии. Они появляются как из-за биологических, так и из-за средовых факторов или из-за их совместного воздействия.

На данном этапе развития детей исследование их психики пока находится в развитии. в связи с этим проблема социальной адаптации детей с психическими отклонениями является актуальной для педагогов, работающими с такими детьми, поскольку во время урока может страдать дисциплина. известно, что дисциплина - один из важнейших компонентов процесса обучения.

Цель настоящей работы заключается в том, чтобы рассмотреть аспекты сложности адаптации, методы коррекции и пути взаимодействия с детьми, имеющими психопатоподобные расстройства.

Если обратиться к статистическим данным педагогов-психологов и детских неврологов, то можно обнаружить следующее. Исследователи утверждают, что имеется тенденция к увеличению количества детей с психопатоподобным поведением и гиперактивных детей. У таких детей чаще всего бывает неадекватное поведение.

«Поведение - психологическая и физическая манера вести себя, с учетом стандартов, установленных в социальной группе, к которой принадлежит индивид»[3, с. 17].

Возникновение различных отклонений в поведении чаще связано с влиянием эндогенных и экзогенных факторов, как во время беременности, так и после рождения ребёнка. В частности, различные генные, инфекционные и вирусные заболевания, травмы плода в утробе матери, во время и после родов, в первые годы жизни ребенка до достижения 3-летнего возраста. Но есть, с педагогической точки зрения, возникновение нарушений: возникновение психотравм вследствие развода, потери родителей, частых конфликтов в семье, отсутствие благоприятных условий для воспитания, что часто наблюдается в неблагополучных семьях (алкоголизм родителей, наркомания и т. п.).

При сравнении детей с психопатоподобным поведением и детей с гиперактивностью первые являются наиболее сложными в обучении и воспитании как для родителей, так и для педагогов. В их поведении присутствует расторможенность, они трудно управляемы, также часто присутствует агрессия.

От обстановки, в которой воспитывается такой ребёнок, зависит результат проявления имеющихся нарушений: если он воспитывается в отрицательной обстановке, то психические отклонения будут усиливаться и, наоборот, воспитание в благополучной среде способствует снижению уровня агрессивности и других отрицательных признаков, а также успешной социальной адаптации. Психопатия не поддается полному излечению, можно устранить лишь симптомы ее проявления. В негативной обстановке состояние ребенка может улучшаться лишь на короткий промежуток времени.

Методы коррекции определяются каждому ребенку индивидуально, они зависят от педагогической запущенности ребенка, от его воспитания, от возможностей школы и семьи для воспитания такого ребёнка, а также от образа жизни ребёнка и его окружения.

Данные методы основываются на методах воспитания:

- убеждения и переубеждения;
- поощрения и наказания;
- организации деятельности на основе интересов детей.

Чаще всего работа ведётся в следующих направлениях:

1) наблюдение - один из эффективных методов выявления у ребёнка предпосылок негативных реакций и эмоционального всплеска, а в последующем - переключение внимания ребёнка на более актуальный предмет или явление;

2) подготовка остальных детей, находящихся в одной группе с таким ребёнком. Замечено, что многие дети провоцируют друг друга к агрессии, обидев словом или жестом. Важно предупредить детей о том, что каждый может быть «провокатором». Необходимо подготовить родителей к тому, что с их детьми будет обучаться ребёнок с психопатоподобным синдромом. Следует

разъяснять детям, что виноват всегда «зачинщик». При этом такие беседы должны проходить без участия ребёнка с указанным синдромом;

3) логотерапия, то есть разговор с ребёнком, который направлен на то, чтобы вербализовать эмоциональные состояния и переживания самого ребёнка. Обычно акцент на его чувствах располагает ребенка и делает его положительным в общении. Данный вид терапии должен проходить в индивидуальном порядке;

4) разбор поступков ребёнка должен проводиться только после того, как он успокоится. Само обсуждение с ним его поведения, как описывалось выше, должно проводиться индивидуально;

5) обязательно всегда должен быть тот, кто сможет присмотреть за ребёнком, так как он себе может нанести вред. Такие дети часто при агрессии бьются головой или руками обо что-то твердое (стена, ручка двери, окно, парта, стул и т. д.);

6) работа с семьёй должна проводиться на основе анализа поведения родителей и ответных реакциях ребёнка, чтобы помочь им разобраться в подходах в воспитании и дальнейшей коррекции поведения ребенка;

7) действенные методы поощрения и наказания, то ради чего ребёнок будет выполнять задание и понимать результат своих отрицательных действий;

8) работа психолога, использование им различных средств коррекционного воздействия: арт-терапии (лечение музыкой, чтением книг, занятие играми и т. д.).

Всё это в комплексе приведёт к достижению положительного результата в поведении, обучении ребёнка, а в дальнейшем и в социальной адаптации в среде, в которой он находится.

Процесс адаптации имеет нарушенный характер у детей с ранними органическими поражениями головного мозга, чем у детей, которые развиваются в соответствии с нормами. Поэтому в первую очередь требуется постоянная коррекционно-реабилитационная помощь.

Эти дети ещё в раннем возрасте начинают обращать на себя внимание асоциальными способами: могут совершить подлость и не будут испытывать чувство вины, чаще всего они не испытывают стыда, а плачут лишь потому, что их довели до гневного состояния. Таким детям легче проявить жестокость, чем переживать за других. Кроме того, во многих исследованиях подчеркивалось, что подобные дети являются эгоистами.

«Синдром психической неустойчивости наряду с описанными общими проявлениями характеризуется крайней изменчивостью поведения в зависимости от внешних обстоятельств, повышенной внушаемостью, стремлением к получению примитивных удовольствий и новых впечатлений, с

чем связаны склонность к уходам и бродяжничеству, воровству, употреблению психоактивных веществ, раннему началу сексуальной жизни»[2, с. 51].

На практике, при сравнении детей с нормальным развитием и с нарушением развития, выявлено, что у нормальных детей множество ресурсов для преодоления собственного стресса, что не нельзя сказать о детях с отклонениями, имеющими очень низкий показатель биологической сопротивляемости стрессу. Дети с психическими отклонениями реже пользуются механизмами психологической защиты: компенсация и регрессия, здесь на первый план выходит вытеснение, что проявляется в виде невротических реакций, как защиты организма.

«Вытеснение - один из механизмов психологической защиты высшего порядка, характеризующийся недопущением, исключением из сознания неосознанного импульса, возбуждающего напряжение и тревогу вытесняемые импульсы, как правило, неприемлемы для сознания по своим морально-этическими особенностями»[1, с. 76].

Из вышеизложенного следует вывод, что дети с психопатоподобным синдромом имеют множество ресурсов для того, чтобы успешно адаптироваться в обществе,. соответствующая среда, правильные подходы в воспитании и подготовленные родители - всё это будет способствовать и усиливать имеющуюся физиологическую защиту, что в дальнейшем положительно скажется на развитии ребёнка, а самое главное, на его адаптации и интеграции в обществе.

Для успешного достижения результатов в области изучения путей адаптации детей с отклонениями в психическом развитии потребуется также анализ и исследование таких важных аспектов, как уровень агрессии, степень выраженности сниженного настроения, ведущий уровень школьной тревожности, которые не охвачены рамками данной работы.

#### **Список литературы:**

1. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов (около 3000 терминов, 1995 г.). с. 427 [электронный ресурс] - Режим доступа. - URL: [HTTP://LOG-IN.RU/BOOKS/TOLKOVYIY-SLOVAR-PSIKHIATRICHESKIKH-TERMINOV-BLEIYKHER-V-M-KRUK-I-V-PSIKHIATRIYA/](http://log-in.ru/books/tolkovyiy-slovar-psihiatricheskikh-terminov-bleiykher-v-m-kruk-i-v-psihiatriya/) (дата обращения 05.01.2015)
2. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий: их статистика, динамика, систематика. - Н.Новгород; Изд-во НГМД, 1998. - 128 с.
3. Симонов П.В. Потребностно-информационная теория эмоций// Вопр. психологии, № 6, 1982.– С. 56.
4. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом: Практическое руководство для врачей, психологов и педагогов. - 2-ое изд. - М.: Вита-Пресс 1997.-52 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Бондарева Ирина Вадимовна*

*педагог – психолог*

*МБОУ НШДС № 105 для детей с ОВЗ*

*город Нижний Тагил*

*e-mail: irina-bondareva@mail.ru*

Дошкольное детство - один из важнейших этапов в жизни ребенка. В этот период является значимым организация социального пространства, в котором находится ребенок. Традиционно семья и дошкольное учреждение – два общественных института, которые влияют на становление личности ребенка, однако зачастую им не хватает взаимопонимания, терпения, чтобы услышать и понять друг друга.

Первостепенная роль семьи в воспитании ребенка отмечается в ФЗ «Об образовании в РФ» и Семейном кодексе. Именно родители закладывают основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Вместе с тем, к функциям образовательных организаций относится «оказание помощи родителям несовершеннолетних в вопросах воспитания и обучения детей» (ст. 44, п. 2 ФЗ). [2].

Обращаясь к историческим аспектам организации общественного и семейного воспитания, можно отметить, что на протяжении XX-XXI вв. изменяется модель взаимодействия семьи и дошкольных учреждений.

В начале прошлого века, по мнению Е.Н. Водовозовой, задача семьи и дошкольного учреждения – «изучать не только индивидуальные особенности детей в процессе воспитания и обучения, но и науку о воспитании, регулировать влияние внешней среды и создавать обстановку, необходимую для воспитания, а это возможно только при совместном желании и грамотном взаимодействии обеих сторон» [1].

Однако, если в советский период, акцент ставился на педагогическом просвещении родителей, то современный взгляд рассматривает дошкольную организацию и семью как равноправных участников образовательных отношений.

Организация работы с семьей – работа сложная, не имеющая готовых технологий. Подбор эффективных методов взаимодействия с родителями ложится полностью на плечи педагога. Так, профессионально и грамотно подобранные формы и методы работы дошкольного образовательного учреждения с семьей обеспечивает решение широкого спектра проблем воспитания и развития ребенка. И только в результате слаженной работы педагогов и специалистов возможна интеграция родителей в образовательное

пространство, и как следствие – эффективное взаимодействие семьи и дошкольного учреждения.

Психологические аспекты работы с родительскими группами раскрываются в исследованиях отечественных психологов: А.С. Спиваковская, А.Я. Варга, А.И. Захаров и др.

Первым этапом в организации работы педагога - психолога с родителями воспитанников является изучение особенностей семьи и детско-родительских отношений. Этот этап позволяет определить основные проблемы и обозначить задачи работы на определенный период.

Для решения диагностических задач могут быть использованы следующие методики:

- методика измерения родительских установок и реакций (PARY) Е. Шефера направлена на определение отношения родителей к разным сторонам семейной жизни,

- опросник родительских отношений (А.Я. Варга, В.В. Столин) ориентирован на выявление отношения родителей и соответствующего типа воспитания,

- анализ семейных взаимоотношений Эйдемиллера определяет, особенности семейного воспитания и межличностной коммуникации в семье.

С целью изучения особенностей семейного воспитания и детско-родительских отношений было проведено диагностическое обследование. В результате диагностики в нашем учреждении были выявлены следующие проблемы: трудности в эмоциональном восприятии и принятии собственного ребенка и превалирование неадекватных типов воспитания. Так, например, среди 50 опрошенных нами семей, воспитывающих «особого» ребенка 74,5% родителей присуща гиперпротекция, 12,5% родителей - эмоционально отвергают своих детей, 7,5% - предъявляют повышенные требования к своему ребенку, 5% - тип воспитания «Гипопротекция».

Данные диагностики свидетельствуют о том, что работа с семьей будет выстраиваться с целью оптимизации внутрисемейной атмосферы и гармонизации межличностных, супружеских, родительско - детских и детско - родительских отношений, принятия своего ребенка, формирования педагогической компетенции в области воспитания «особого» ребенка.

Для решения поставленных задач предлагаем использовать современные интерактивные формы и методы работы.

*Термин интерактивный* («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо [2]. Интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие родителей не только с педагогом, но и друг с другом.

К интерактивным методам относятся: дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые, «деловые» игры, тренинги, кейс - метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов и т.д. Причем выбор методов будет зависеть от цели педагога



относительно работы с родительской аудиторией, особенностей родительской общественности, реальных потребностей и запросов родителей, организационных условий.

Учитывая результаты диагностического обследования и специфику работы психолога в учреждении компенсирующего вида, были выделены два направления: коррекция детско-родительских отношений и просвещение родителей в вопросах воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Для работы в каждом направлении были подобраны соответствующие методы.

В работе по первому направлению можно использовать:

- *творческие задания* (как вариант, родителям предлагается совместная с ребенком работа со сказкой, чтение, обсуждение, сочинение собственной сказки и т.д.),

- *методы ТРИЗ* (например, родители выполняют упражнение «Оператор РВС», задание которого состоит в написании эссе на заданную тему),

- *ролевые игры* (к примеру, игра «Наказание». Родителям предлагается вспомнить ситуацию, когда они были наказаны своими родителями. Данное упражнение позволяет родителям принять на себя роль своего ребенка и почувствовать то, что непосредственно испытывает их ребенок),

- *элементы социально-психологического тренинга* (данный метод позволяет создать условия для осознания какой-либо проблемы родителями, ее актуальности, значимости. В ходе занятия с использованием элементов тренингов родители могут получить новые знания, приобрести новые навыки и модели поведения, приобрести веру в себя).

В рамках деятельности по второму направлению применимы следующие методы:

- *электронный почтовый ящик* (данный способ позволяет консультировать родителей с помощью интернет - ресурсов. Родителям можно посылать советы и рекомендации по вопросам воспитания детей с ОВЗ, а так же любую интересующую информацию по запросам родителей),

- *рефлексивные методы* (например, родителям предлагается выполнить коллаж на заданную тему. В результате выполнения анализируется работа в паре с супругом, делается вывод о возможной напряженности в ходе работы и как вывод – несоответствие стилей воспитания в семье. Задача педагога просветить родителей о возможности решения возникшей проблемы),

- *приемы РКЧМ* (прием позволяет родителям актуализировать свои знания и опыт в вопросах воспитания детей, он может быть использован в групповых консультациях, при личных встречах, на родительских собраниях),

- *форум* (педагогом создается форум и размещается тематика в соответствии с запросами родителей. Данный метод позволяет не только

выдавать информацию педагогом, но и делиться непосредственно опытом и самими родителями друг с другом).

Подводя итог, отметим, что взаимодействие семьи и детского сада – это длительный процесс, требующий от педагогов и родителей терпения и взаимопонимания. Использование новых форм и методов взаимодействия с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет педагогам не только улучшить отношения с семьями воспитанников, но и повысить педагогическую культуру родителей, расширить представления родителей о возможностях воспитания особого ребенка.

#### **Список литературы:**

1. Мазалова М.А., Уракова Т.В. История педагогики и образования: конспект лекций. – М.: Высшее образование, 2006. 192 с.

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 2013. 25 ноября. То же [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doschk-standart-dok.html/>

3. Соснина Н.В. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей/ Соснина Н.В., Стародубина Е.М.// Человек и образование – 2010. - № 4 – с. 25-29.

4. Спиваковская А.С. Как быть родителями. О психологии родительской любви - М.: Педагогика, 1986. 160 с.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Новосибирск: Норматика, 2014. – 128 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА**

*Бунькова Марина Леонидовна*

*педагог-психолог*

*1 квалификационная категория*

*«Камышловский детский дом»*

*р.п.Пышма*

*e-mail: bunkovam70@mail.ru*

На сегодняшний день вопрос о постинтернатном сопровождении выпускников учреждений интернатного типа остается одним из самых болезненных. Несмотря на то, что на данный момент времени разработаны различные технологии и методики по сопровождению, созданы различные службы как внутри детского дома, так и отдельные структуры за его пределами, психолого-педагогические исследования, посвященные изучению проблем выпускников детских домов и школ-интернатов, убедительно доказывают обратное. Сироты, переступая порог детского дома, нуждаются в

специально организованном сопровождении, включающим в себя содействие в решении жилищных, социальных, психологических и многих других вопросов. Это связано с психологическими особенностями воспитанников. К этим особенностям можно отнести несамостоятельность, иждивенческую позицию, отсутствие близких значимых людей, под контролем которых они находились не один год, растерянность перед самостоятельной жизнью. И эти факторы можно перечислять и дальше, но на один из факторов нужно обратить особое внимание - это социальная компетентность выпускников. Социальная компетентность предполагает наличие комплекса определенных знаний и умений, необходимых для успешной жизнедеятельности в социуме. Поэтому необходимо, хотя бы, первое время после выхода из детского дома оказывать воспитанникам поддержку в виде постинтернатного сопровождения, которое поможет им успешно адаптироваться в новой социальной среде, выстроить конструктивную стратегию самостоятельной жизни, создать новые и крепкие социальные контакты. Все это позволяет сделать вывод о том, что выпускники нуждаются в специально организованной психологической помощи, которая является особой деятельностью специалиста, осуществляемая в процессе решения жизненно важной задачи, возникающей у другого лица при непосредственном взаимодействии, нацелена на поддержку личности в освоении новых видов деятельности.

Исходя из выше изложенного, цель профессиональной деятельности в постинтернатном периоде, можно определить следующим образом – оказание помощи выпускникам, испытывающим различные трудности психологической и социально-психологической природы.

Оказание психологической помощи выпускникам осуществляется в рамках следующих видов деятельности:

- диагностика по профориентированию,
- коррекционно-развивающая деятельность,
- постинтернатное сопровождение.

Цель диагностической деятельности: оказание помощи воспитанникам в принятии решение о дальнейшем обучении через оценку мотивационно-личностной сферы и психического здоровья.

Её этапы:

- 1.Проведение диагностического обследования.
- 2.Доведение результатов обследования до сведения воспитанников.
- 3.Взаимодействие с педагогами и администрацией по поводу дальнейшего обучения воспитанников.

Комплексная оценка профориентационной сферы каждого выпускника осуществляется при помощи компьютерной диагностической программы ПРОФИ-II (программа компьютерной обработки блока психологических тестов).

Содержание блока:

- 1.Дифференциально-диагностический опросник.
- 2.Диагностика работоспособности.

3. Конструктивный рисунок человека.
4. Карта интересов.
5. Изучение мотивов профессиональной деятельности.
6. Изучение мотивации достижений.
7. Исследование межличностных взаимоотношений.
8. Исследование самооценки.

Цель коррекционно-развивающей деятельности: *оказание содействия в повышении социальной компетенции воспитанников, способствующей их успешной адаптации в обществе, через овладение социально-психологическими знаниями и коммуникативными умениями и навыками.*

*Воспитанники получают новые психологические знания и опыт вследствие участия в групповых занятиях, которые проводятся в течение двух лет, в два этапа с периодичностью занятий 1 раз в месяц.*

*Цель первого этапа - способствовать развитию умения взаимодействовать с другими людьми.*

Задачи:

1. Формирование первичных навыков самопознания, познания и принятия другого человека.
2. Приобретение новых психологических знаний, необходимых для продуктивного общения с людьми.
3. Расширение представлений о коммуникативных умениях.

*Цель второго этапа - повышение психологической культуры будущих выпускников путём предоставления им психологических знаний, помогающих в общении с людьми.*

Задачи:

1. Повышение психологической культуры выпускников.
2. Ознакомление с основными правилами эффективной коммуникации.
3. Развитие умения взаимодействовать с другими людьми.

Цель деятельности постинтернатного сопровождения: сопровождение и психологическая поддержка выпускников в постинтернатном периоде.

На каждого выпускника составлен индивидуальный план постинтернатного сопровождения, который включает в себя следующие пункты:

- непосредственное общение с выпускниками при личной встрече, общение через соц. сети, телефон;
- оказание психологической поддержки;
- оказание помощи в затруднительных ситуациях;
- психологическое консультирование;
- консультирование педагогов детского дома, по различным психологическим вопросам;
- взаимодействие со специалистами НПО, СПО;
- отслеживание результатов деятельности.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение и поддержка выпускников детского дома осуществляется на основе выше указанных

направлений, что позволяет достичь цели профессиональной деятельности и получить определённые результаты.

### **Список литературы:**

1. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2004.- 271с.
2. Бобылева И. А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений : учеб. пособие. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. – 176 с.
3. Владимирова Н. В. Шаг за шагом. Индивидуальное консультирование выпускников детских домов, школ-интернатов: – М. : «Генезис», 2007. – 176 с.
4. Леванова Е.А., Волошина А.Г. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008.-208с.

## **КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ МЕТОДОМ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ**

*Бутолина Юлия Александровна*

*педагог-психолог*

*«Карпинский детский дом-интернат»*

*город Карпинск*

*e-mail: superstervo4ka@list.ru*

Для успешной социальной адаптации умственно отсталых детей необходимо изучать особенности эмоциональной сферы и поведения, одним из отклонений которого агрессивность. Развитие эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка происходит тоже своеобразно. И здесь очень важно психологическое сопровождение и составление программ коррекции агрессивного поведения.

В целом феномен агрессивности в специальной литературе представлен широко. Однако в отношении лиц с умственной отсталостью данный феномен изучен крайне недостаточно, встречаются лишь отдельные ссылки на симптомы агрессивности при данной патологии.

Причин такого поведения может быть много, среди психологических причин агрессивности у умственно отсталых детей, следующие:

- частые переводы из группы в группу;
- неудовлетворенность потребностей, неумение сдерживать себя;
- отказ в чем либо;
- критичность в их адрес;
- отрыв детей от семьи, перевод из учреждений;
- подражание и повторение агрессивных проявлений у других;
- появление новых людей;
- фрустрация вследствие невозможности быть понятым из-за отсутствия речи;

- неблагоприятные психологические условия в семье.

Работа психолога с агрессивными детьми проводится в следующих направлениях:

- Обучение навыкам и умениям владеть собой, и контролировать себя в ситуациях, провоцирующих вспышку агрессии.

- Обучение агрессивных детей способам вытеснения агрессии, посредством песочной терапии.

Для расширения базовых социальных умений детей с агрессивным поведением была разработана программа коррекции агрессивного поведения методом песочной терапии. Занятия проводятся как индивидуально так и в группе с использованием разнообразных форм песочной терапии. Продолжительность занятий 30 минут. Программа состоит из 10 занятий, периодичность проведения занятий два раза в неделю.

**Цель:** корректировать агрессивное поведение умственно отсталых детей методом песочной терапии.

**Задачи:**

- корректировать эмоциональные и поведенческие нарушения;
- помочь ребенку проявить свои чувства, фантазии;
- отреагирование агрессивных тенденций;
- помочь ребенку отработать внутренние конфликты и травмы;
- обучить искусству расслабления.

Структура занятия

1. Приветствие.
2. Разминка, задающая ритм занятия.
3. Основная часть - проведение игры.
4. Заключительная часть.

Для достижения большего результата в программу входит и работа с воспитателями: семинар практикум «Канонизация агрессии» и лекция «Как правильно вести себя с агрессивным ребенком».

Если проанализировать песочные картины, то можно диагностировать: конфликты со значимыми близкими, наличие внутренних конфликтов, способы преодоления трудностей уровень и направленность агрессии, потенциальные ресурсные возможности.

Применение песочницы наиболее подходит для работы с умственно отсталыми детьми, так как такие дети затрудняются в выражении своих переживаний из-за недостаточного развития вербального аппарата, бедности представлений или задержки развития, предлагаемая техника может оказаться весьма полезной. Невербальная экспрессия с использованием разнообразных предметов, песка, воды, а также конструктивных и пластических материалов для них наиболее естественна.

**Список литературы:**

1. Грабенко, Т.М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. Методическое пособие для педагогов и родителей / Т.М. Грабенко,

Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии,-2008.

2. Сакович, Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н.А. Сакович. – СПб. : Речь,-2006.

3. Семаго, Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: Аркти, -2008.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ГКОУ СО «НСКОШ № 50»**

*Давыдова Татьяна Артуровна*

*педагог-психолог*

*ГКОУ СО «НСКОШ №50»*

*город Новоуральск*

*e-mail: [probokator@mail.ru](mailto:probokator@mail.ru)*

Психологическое сопровождение обучающихся с умственной отсталостью в процессе профессиональной реабилитации предполагает систему специальных и целенаправленных мероприятий, за счёт которых происходит формирование, развитие различных видов психической деятельности, психических функций, качеств и образований, позволяющих индивиду успешно адаптироваться в среде и обществе, принимать и выполнять соответствующие социальные роли, достигать определенного уровня самореализации. [1,стр.60]

Обучение - это сложная познавательная деятельность, которая осуществляется при взаимодействии различных мозговых структур. Своевременность образования и полноценность функциональных систем являются психофизиологической основой высших психических функций, психических форм деятельности и успешности обучения. [5,стр.4]

Механизм психологической регуляции поведения учащегося, механизмы психологической адаптации обеспечивают выпускнику наиболее полноценную жизнь в обществе.

При этом гибкость механизмов психологического развития подразумевает широкую вариативность возможных компенсаций даже в случае значительных психических расстройств и нарушений, что свидетельствует о неисчерпаемости ресурсов психологической реабилитации, тогда как возможности других реабилитационных мероприятий могут быть практически исчерпаны.

Из арсенала средств, исследующих психические процессы, используются проверенные и надежные диагностические средства, которые отвечают задачам этапа профессиональной реабилитации, реабилитационного учреждения, конкретного учащегося.

Одной из принципиально важных задач, решаемых на диагностическом этапе, является определение психологического реабилитационного потенциала (ПРП). Под психологическим реабилитационным потенциалом понимается уровень сохранности, психологических способностей и задатков, позволяющих при определенных условиях компенсировать и восстанавливать нарушенные сферы жизнедеятельности. [4.стр.167]

Таким образом, для оценки психологического реабилитационного потенциала важны результаты не только констатирующих, но и формирующих психологических исследований, анализ механизмов нарушений психической деятельности.

На диагностическом этапе определяются показания к психологической помощи. К ним относятся, во-первых:

- специфические нарушения в развитии психических функций (восприятие, внимание, память, мышление);
- расстройства эмоционально-мотивационной сферы (повышенная возбудимость, эмоциональная неустойчивость, тревожность и т.п.)

Во-вторых, те особенности психологического развития учащегося, которые являются патопсихологическими, но, тем не менее, могут существенно затруднять возможность его социальной интеграции:

- недостаточное усвоение навыков общения, низкий уровень коммуникативной активности;
- неадекватный уровень притязаний, самооценки и критики;
- узость круга интересов, социальный инфантилизм.

В-третьих, условия социальной среды, внутрисемейные отношения.

Психологическое сопровождение содержит в себе не только собственно педагогические, но и психотерапевтические приемы и способы. [2, стр.194]

Методический аппарат психологического сопровождения включает в себя сбалансированную и диагностически обоснованную систему мероприятий в следующих формах:

- психологическое консультирование: подразумевает профорентирование обучающихся и родителей в широком круге проблем;
- психологическая коррекция установок, мотивов, деструктивного поведения;
- психологический тренинг: подразумевает решение задач по целенаправленному развитию умений, навыков.

Основная цель психологической помощи детям с проблемами в развитии – это гармонизация их личностного и интеллектуального потенциала [3,стр. 206].

Выбор задач психологического сопровождения обусловлен образовательными потребностями: педагогический коллектив школы в настоящее время реализует «Программу совместного профессионального проектирования по формированию жизненной перспективы обучающихся с умственной отсталостью». Дальнейшая работа автора строиться в соответствии с программой экспериментальной базовой площадки, и ее этапами.



Психологическое сопровождение процесса профессиональной реабилитации обучающихся состоит из 3 этапов.

1 этап. Младший школьный возраст (1- 4 класс).

Задачи этапа - формирование трудовой направленности обучающихся, стимулирование психофизического развития обучающихся, формирование у родителей адекватного отношения к заболеванию ребенка и его состоянию.

Формы работы с учащимися - диагностика и коррекция познавательных процессов и личностной сферы, (индивидуальная коррекция интеллектуальных нарушений «Нейропсихологическая коррекция», индивидуальная коррекция деструктивных форм поведения «Песочная терапия»), индивидуальные беседы с обучающимися по формированию положительного отношения к различным видам трудовой деятельности.

Формы работы с родителями - индивидуальные и групповые консультации по повышению психолого-педагогической компетенции родителей, диагностика и коррекция детско-родительских отношений.

2 этап. Средний школьный возраст (5 - 7 класс).

Задачи этапа - стимулирование психического развития, формирование трудового стереотипа, выявление склонностей, формирование адекватных профессиональных планов.

Формы работы с учащимися - диагностика и коррекция нарушений личностной сферы, беседы по формированию устойчивого положительного отношения к труду, формированию адекватных профессиональных планов, тренинги «Коммуникативные навыки», «Введение в мир профессий», диагностика профессиональных склонностей и предпочтений (наблюдение, анкетирование, тестирование).

Формы работы с родителями - консультации индивидуальные и групповые (знакомство родителей с результатами психологических исследований и профессиональными предпочтениями подростков), индивидуальные консультации (формирование адекватной позиции в отношении профессиональных планов и намерений подростков в соответствии с их реальными возможностями).

3 этап. Старший школьный возраст (8 - 9 класс).

Задачи этапа - диагностика и коррекция психического развития, коррекция и формирование профессиональных планов, взаимодействие с родителями по формированию и реализации профессиональных планов подростков.

Формы работы с учащимися - комплексное профессионально ориентированное психодиагностическое исследование, коррекция нарушений; беседы «Выбор профессии» (информирование, расширение представлений о различных рабочих профессиях), оказание помощи в реализации профессиональных планов.

Формы работы с родителями - индивидуальные и групповые консультации (ориентация родителей на конкретные виды профессиональной деятельности, доступной подростку, информация о возможных путях

реализации профессиональных намерений обучающихся (информационный лист о возможности продолжении обучения в городе и области).

В процессе реализации задач получены результаты: увеличилось число субъектов образовательных отношений из числа учреждений СПО СО, где обучаются выпускники (Новоуральский технологический колледж, Нижнетагильский техникум коммунального и городского хозяйства, лицей «Строитель» в г. Екатеринбурге).

- выросло количество выпускников, продолжающих обучение в учреждениях НПО/СПО Свердловской области:

2011 г.- 0%,  
2012 г.- 36%,  
2013 г.- 91%;  
2014 г.- 86%;

- снизилось количество неустроенных выпускников:

2011 г.- 6,2%  
2012 г.- 4,6%,  
2013 г.- 0%;  
2014 г.- 0%;

Психологическое сопровождение является не просто суммой разнообразных методов работы с обучающимися, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи в решении коррекционных задач развития, воспитания, социальной интеграции.

В дальнейшем предполагается совершенствование системы профессиональной реабилитационной работы: разработка программы психологического сопровождения развития личности обучающихся с умственной отсталостью для адекватного профессионального и жизненного самоопределения.

#### **Список литературы:**

1. Баранаускене И., Карвялис В. Модели профессиональной подготовки молодых людей с незначительным нарушением интеллекта: оценочный аспект. // Дефектология. – 2007. - № 4. - с. 60-69

2. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: ИЦ Академия, 1999.- 304с.

3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001.- 220с.

4. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: Методическое пособие / Под редакцией Е.М. Старобиной. – М.:ФОРУМ: ИНФА-М, 2007.-304с.: ил.

5. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ Аркти, 2003.- 288с.

## ДЕВИАНТНОЕ МАТЕРИНСТВО КАК СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

*Дегтярева Светлана Николаевна*

*студентка 3 курса*

*ФГБОУ ВПО УрГПУ*

*город Екатеринбург*

*e-mail: svetlanka-1994@mail.ru*

В настоящее время девиантное материнство является одной из наиболее острых проблем современного общества. Исследования в области психологии могут указать нам предпосылки для развития девиантного поведения матерей и приблизить к выходу из сложившейся ситуации.

Девиантное материнство— это поведение матери, не способствующее сохранению здоровья ребенка, а, наоборот, нарушающее и затрудняющее нормальный процесс его развития.

К данной области относятся проблемы не только связанные с матерями, отказывающимися от своих детей и проявляющими по отношению к ним грубость и насилие, но и проблемы нарушения материнско-детских отношений, которые служат причинами снижения эмоционального благополучия ребенка и отклонений в его оптимальном психическом развитии в младенческом, раннем и дошкольном возрастах.

Особенности поведения женщин, предрасполагающее к последующему отказу от ребенка, анализируются в работах В.И. Брутмана, М.С. Радионовой, А.Я. Варги и др. Характерными особенностями для таких женщин будут такие черты как эмоциональная и психологическая незрелость, чувство обделенности вниманием и заботой, эгоцентризм, недостаток любви, переживание чувства несправедливости.

Считается, что особенности материнского отношения определяются не только культурным и социальным статусом женщины, но и ее собственной психической историей до и после рождения.

Наиболее важным является период до беременности (преднастройка) и первые месяцы беременности.

До беременности формируется матрица материнского отношения. На него влияют опыт общения с матерью, семейные взаимоотношения, культурные ценности, существующие в обществе. Известно, что воспитание в неполной семье, побои, грубое и холодное отношение со стороны родителей (особенно матери) отрицательно влияет на формирование материнского отношения.

Безусловно, важнейшим считается период беременности. В это время происходит изменение самосознания женщины, которое направлено на

формирование чувства привязанности к ребенку и принятие новой социальной роли.

На данном этапе особое значение имеет психологическая поддержка окружения и принятие беременности самой женщиной. В ходе неоднократных исследований были получены данные, свидетельствующие о том, что причиной отказа от новорожденного в 20-25% случаев является отказ отца от ребенка, советы знакомых не обременять себя ребенком и прессинг в семье. Так же свои отпечатки накладывают личные переживания, связанные с неудачными попытками прерывания беременности и унижающее достоинство, отношение персонала в роддоме.

Говоря о причинах отказа от новорожденных можно сделать вывод, что в большинстве случаев отказницы ссылаются на трудные материальные условия, молодой возраст, непринятие ребенка отцом, отказ родителей в помощи и поддержке.

Так как решение отказаться от ребенка обычно возникает задолго до родов, то вся социально-психологическая ситуация является угрозой не только для психического здоровья женщины, но и для здоровья ребенка.

Поэтому необходимо выявлять среди беременных женщин с риском отказа от материнства как можно раньше. Это позволит оказать им своевременную поддержку, включающую в себя психологическую, социальную и медицинскую помощь.

#### **Список литературы:**

1. Брутман В.И., Ениколопов С.Н. Некоторые результаты социологического и психологического обследования женщин, отказывающихся от своих новорожденных детей // Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 34.
2. Брутман В.И., Северный А.А., Ениколопов С.Н. Профилактика раннего социального сиротства // Особый ребенок и его окружение (медицинские, социальные и психологические аспекты). М., 1993. С. 47–48.
3. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
4. Филиппова Г.Г. Образ мира и мотивационные основы материнства // Проблемы изучения и развития личности дошкольника. Пермь, 1995. С. 31–36.

## ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

*Дем Александра Александровна*  
*студентка*  
*ТГПУ им. Л. Н. Толстого*  
*город Тула*  
*e-mail: sanya\_zakharova@mail.ru*

В статье характеризуются понятия профессионального самоопределения старшеклассников с нарушением слуха и результаты проведенного с ними исследования.

Подростковый возраст – это период максимально активного общения за всю жизнь. Это время, когда подростки познают самих себя и взрослеют. Поэтому подростки с нарушением слуха в этот период их жизни часто оказываются в стрессовых ситуациях. В силу этих обстоятельств, проблема изучения профессионального самоопределения подростков с нарушением слуха приобретает особую актуальную и практическую значимость. [4, с. 57]

Проблема формирования профессиональной направленности учащихся в теории профессиональной ориентации рассматривается в трудах А.Е. Голомштока, Л.А. Йовайши, Е.А. Климова, Е.М. Павлютенкова, К.К. Платонова, В.А. Полякова, Н.Н. Чистякова, С.Н. Чистяковой, определяющих концептуальные положения, условия и педагогические технологии подготовки обучающихся к жизни и выбору профессии. Разработка теоретических и методологических основ профориентации представлена в работах П.П. Блонского, С.И. Вершинина, В.И. Журавлева, Е.А. Климова, Н.Н. Чистякова, С.Т. Шацкого и др. Однако теоретическая разработанность этой сложнейшей многоаспектной проблемы пока еще остается недостаточной. [1, с. 30]

Поэтому целью данного исследования явилось изучение особенностей профессионального самоопределения подростков с нарушением слуха, составление и проведение диагностической и коррекционно-развивающей работы с этими детьми.

Исследование проводилось в ГОУ ТО «Тульская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья». Выборка составила: 8 подросток с диагнозом сенсоневральная тугоухость 1 степени, из них 5 мальчиков и 3 девочки.

Диагностическая программа по изучению профессионального самоопределения учащихся с нарушением слуха подросткового возраста включала в себя следующие методики: методика «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО), методика «Карта интересов», опросник профессиональных интересов Л.А. Йовайши, методика «Мотивы выбора

профессии» Р.В. Овчарова. В ходе реализации этой программы проводилось изучение отбора на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е.А. Климова, выявление индивидуальных особенностей профессиональных интересов, определение склонностей личности к различным сферам профессиональной деятельности, определение ведущего типа мотивации при выборе профессии.

В соответствии с результатами диагностического обследования была составлена и проведена коррекционно – развивающая программа. Цель этой программы состояла в укреплении профессиональных склонностей подростков с нарушением слуха, повышении уверенности в своих профессиональных возможностях.

В ходе коррекционной работы использовались специально подобранные игры и упражнения. Программа состояла из 13 занятий. Ее разделами стали:

1. Отбор на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е.А. Климова
2. Направленность интересов в 29 сферах деятельности
3. Профессиональные склонности
4. Ведущий тип мотивации при выборе профессии

После проведения коррекционно – развивающей программы было проведено повторное исследование профессионального самоопределения старшеклассников с нарушением слуха.

При сравнении результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования, были выявлены следующие изменения:

Произошли некоторые изменения в предпочитаемых сферах деятельности. У 2 испытуемых повысился интерес к биологии и медицине.

Повысился уровень профессиональных склонностей к различным сферам профессиональной деятельности.

Повысились внутренние индивидуально значимые мотивы при выборе профессии.

В целом можно сказать, что проведенная коррекционно – развивающая работа дала положительные результаты, способствующие выбору профессии соответствующей своим желаниям и возможностям, повышению уверенности старшеклассников с нарушением слуха в своих профессиональных возможностях. Поэтому апробированная в исследовании диагностической и коррекционно – развивающей программы могут быть полезны педагогам, работающим со старшеклассниками с нарушением слуха, классным руководителям, родителям, школьному специальному психологу, а также самим выпускникам коррекционной школы.

#### **Список литературы:**

1. Блонский, П.П. Психология. – Москва, 2010.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения молодежи. – Ростов-на-Дону, 2009.
3. Пряжникова, Е.Ю. Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников. – М., Первое Сентября, 2008.

4. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в юности. – М., Педагогика, 2010.

## **ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКОВ С АУТИЗМОМ**

*Дементьева Алена Юрьевна*

*студент*

*ТГПУ им. Л. Н. Толстого*

*город Тула*

*e-mail: aud94@mail.ru*

Подростковый возраст – период максимально активного общения. Это время, когда подростки познают самих себя и взрослеют.[1, с. 12] Поэтому подростки-аутисты в этот период их жизни часто оказываются в сложных, стрессовых ситуациях. В силу данных обстоятельств, проблема психологической безопасности подростков аутистов приобретает особую актуальную и практическую значимость.[2, с. 68]

Проблема психологической безопасности как личной, так и коллективной относится в современной психологии к числу наиболее приоритетных. О психологической безопасности в современном образовании пишут психологи, педагоги, социальные работники, общественные деятели. Этой проблеме посвящены многочисленные конференции и мониторинги.[3, с. 22] Значительный вклад в изучение психологической безопасности внесли ученые такие как В.В. Авдеев, Б.Г. Ананьев, Л.Ф. Бурлачук, И.В. Дубровина, Б. Краус, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и другие. Однако по-прежнему эта сложнейшая многоаспектная проблема остается недостаточно разработанной.

Поэтому целью данного исследования явилось изучение особенностей психологической безопасности подростков с аутизмом, составление и проведение в соответствии с этой целью диагностической и коррекционно-развивающей работы с ними.

Исследование проводилось в ГОУ ТО «Новомосковская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида». Выборка составила: 3 подростка с диагнозом РДА, из них 2 мальчика и 1 девочка.

Диагностическая программа по изучению психологической безопасности аутистов подросткового возраста включала в себя следующие методики: методика Дембо-Рубинштейн, методика Рене Жиля, проективный рисунок «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем», проективная методика

"Несуществующее животное", методика «Рисунок семьи». В ходе реализации этой программы проводилось изучение межличностных и детско-родительских отношений, определение уровня самооценки, диагностика психологического благополучия и эмоциональной сферы.

В соответствии с результатами диагностического обследования была составлена и реализована коррекционно – развивающая программа. Цель этой программы состояла в укреплении психологической безопасности подростков с аутизмом.

В ходе коррекционной работы использовались специально подобранные игры и упражнения. Программа состояла из 16 занятий. Ее разделами стали: 1. коррекция уровня самооценки; 2. развитие межличностных отношений; 3. формирование психологического благополучия; 4. коррекция эмоциональной сферы; 5. нормализация детско-родительских отношений.

После проведения коррекционно – развивающей программы было проведено повторное исследование психологической безопасности аутистов подросткового возраста.

Сравнении результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования, позволило выявить следующие изменения.

Так самооценка стала адекватной у двоих подростков аутистов. У одного из них самооценка с низкого уровня повысилась до среднего, у другого учащегося высокий уровень самооценки сменился средним уровнем.

Также нормализовались межличностные отношения. В ходе диагностики выяснялся характер межличностных отношений подростков аутистов с матерью, отцом, бабушкой и дедушкой, сестрой и братом, другом и учителем. Положительные изменения касались отношений с матерью и отцом, бабушкой и дедушкой. Наряду с этим, отношения с отцом, сестрой и братом, другом, учителем остались без изменений.

В ходе исследования психологического благополучия сравнительный анализ выявил, что у двоих подростков аутистов произошло улучшение самоотношения и повышение психологического комфорта. При этом у одного подростка показатели остались без изменений.

Сравнительный анализ результатов исследования с помощью проективных методик «Несуществующее животное» и «Моя семья» не выявил каких-либо изменений, что свидетельствует о том, что составленная коррекционная программа не оказала на эти составляющие психического благополучия.

В целом можно сказать, что проведенная коррекционно – развивающая работа дала положительные результаты, способствующие повышению уровня психологической безопасности этой категории детей. Поэтому апробированная в исследовании диагностической и коррекционно – развивающей программы



могут быть полезны педагогам, работающим с аутистами подросткового возраста, классным руководителям, родителям, школьному специальному психологу. При этом следует учесть, что для получения положительных изменений в эмоциональной сфере и детско-родительских отношениях требуется более длительной систематичной работы.

#### **Список литературы:**

1. Алферов А.Д. Психология развития школьников, Ростов на Дону, 2009. – 317 с.
2. Башина В. М. Ранний детский аутизм, Москва., 2006. – 258 с.
3. Дмитриевский В. А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. Москва, 2009. – 364 с.
4. Ковалев А. Г. Психология личности, изд. 3. - М., "Просвещение", 2010. – 395 с.

## **КОРРЕКЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ПУТЕМ ТРЕНИНГА ОБЩЕНИЯ**

*Дульцева Екатерина Анатольевна*  
*педагог-психолог*  
*МКОУ Ювинская СОШ*  
*село Юва*  
*e-mail: katerinadulceva@yandex.ru*

Для современного общества, развивающегося быстрыми темпами, необходим человек с гибким мышлением, имеющий чувство солидарности, эмоциональное благополучие, самоуважение, умение подчиняться и в то же время отстаивать свои права, человек способный устанавливать связи между знаниями и социальной ситуацией, находить пути решения той или иной проблемы. Все эти качества дает ему общение. В общении информационный обмен выступает в качестве прямой и обратной связи. Без учета информации обратной связи человек не в состоянии ориентироваться в системе индивидуальных и социальных отношений.[1, с.14 ] Общение выдвигается как важнейшая социальная потребность, без реализации которой замедляется, а иногда и прекращается формирование личности.

В подростковом возрасте общение является ведущей деятельностью, но в тоже время наблюдаются коммуникативные нарушения у детей данной возрастной категории. Отсюда появилась проблема: как проводить коррекцию по устранению коммуникативных нарушений у детей подросткового возраста.

Был выбран следующий метод коррекции - тренинг общения. Он позволяет эффективно решать задачи, связанные с развитием навыков

общения, управления собственными эмоциональными состояниями, корректного выражения эмоций и понимания их выражения у окружающих [3, с.7 ]. С одной стороны он стимулирует социальное развитие участников, создает условия для самопознания, способствует повышению уровня рефлексивности. С другой стороны с его помощью происходит обучение поведенческим моделям, что касается не столько поведения в каких-либо конкретных ситуациях, сколько выработки навыков конструктивного общения в целом. Это актуально, так как тренинг общения проводится с детьми подросткового возраста, у которых еще полностью не сформирована система ценностей, неустойчивая самооценка и социальные ориентиры.[1, с.37 ]

В ходе наблюдения была выбрана экспериментальная группа подростков в возрасте от 11 до 13 лет с целью выявления уровня развития коммуникативных навыков. Были поставлены следующие задачи:

- выявить уровень потребности в общении у детей данной группы;
- выявить уровень коммуникативных умений;
- определить уровень самооценки.

Для выполнения поставленных задач проведена следующая диагностика: «Потребность в общении», «Тест оценки коммуникативных умений», «Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейна в модификации А.М.Прихожан»

Анализ результатов проведенных методик показал, что в данной группе подростков доминирует уровень потребности в общении ниже среднего, средний уровень коммуникативных умений, имеются учащиеся как с завышенной, так и с заниженной самооценкой.

В связи с этим была поставлена следующая цель для проведения коррекционных занятий: способствовать развитию у подростков навыков общения, осознания и выражения своих чувств, понимания и принятия чувств окружающих людей, активизации механизмов самопознания и самовыражения.

Для проведения коррекции разработано восемь занятий. Форма работы - групповая. Каждое занятие состоит в основном из пяти упражнений, в число которых входит: разминка, 2-3 основных упражнения и в заключении проводится рефлексия. Разминка способствует эмоциональному разогреву, вносит оживление, позволяет подключить к работе всех участников. В качестве основных использовала следующие упражнения «Слушание в разных позах», «Если бы я был...», «Ладощка», «Антивремя», «Гвалт», «Мои сильные и слабые стороны» и многие другие. Содержание занятий направлено на создание благоприятной обстановки для личностного самораскрытия, на развитие навыков эффективного слушания, на формирование навыков невербальной информации, адекватной самооценки и умение находить в людях положительные качества, развитие социальной наблюдательности, вербального взаимодействия и обучение способам избегания конфликтных ситуаций. Рефлексия помогает участникам тренинга сосредоточиться на самих себе, проанализировать занятие и свое участие в нем.

После проведения цикла занятий дети данной группы стали внимательнее друг к другу, увереннее в себе. Это проявляется и в интонации голоса, в движениях учащихся. Снизился уровень конфликтности.

Таким образом, тренинг общения является одним из эффективных методов при коррекции коммуникативных нарушений у детей подросткового возраста. Он позволяет развивать ценные навыки эффективного развития, умения адекватно выражать свои чувства и эмоции, дает возможность повысить свой уровень рефлексивности, стать уверенней в себе. Все это благотворно влияет на формирование и развитие личности ребенка и самореализацию его в современном обществе.

#### **Список литературы:**

1. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности учебно-методическое пособие. - СПб. .: КАРО, 2005. – 288с.
2. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. – СПб.: Питер, 2001. – 183 с.
3. Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков. – СПб.: Питер, 2006. – 160с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Евдокимова Галина Викторовна*

*педагог-психолог*

*МА ДОУ № 32 комбинированного вида*

*городской округ Краснотурьинск*

*e-mail: galawitaya@yandex.ru*

Отклонения в поведении детей — одна из центральных психолого-педагогических проблем. Довольно часто к психологам обращаются родители агрессивных детей. Которые дерутся со сверстниками, сквернословят, издеваются над домашними животными, разрушают все вокруг и т.д. Что делать? Очень часто на помощь психологам приходят сказки - психокоррекционные, которые создаются для мягкого влияния на поведение ребенка. Под коррекцией в сказкотерапевтическом мире понимается «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а так же объяснение ребенку смысла происходящего.

Использование метода сказкотерапии в коррекции поведения агрессивного ребенка – это экологическая коррекция. В работе с детьми, подростками, взрослыми можно использовать не только сказки, но и метафоры, мифы, притчи. Иногда психологические сказки напоминают народные или известные авторские сказки. И человеку, не посвященному в процесс

психотерапии, кажется не внятным и малосодержательным. Но независимо от особенностей содержания терапевтическая сказка всегда направлена на то, что бы помочь ребенку упорядочить его внутренний мир, узнать нечто новое и осуществить желаемые изменения [3, с. 7].

Да тема – агрессивные дети – не простая. Чем обусловлено агрессивное поведение ребенка? Избыток агрессии в ребенке, подростке или взрослом может быть связан с несколькими причинами:

1. злость внутри человека живет.
2. плохое воспитание.
3. Человек имеет трудно управляемый избыток архетипической энергии Воина.

Остановимся более подробно на мужской силе Воина. Мужские энергии нам необходимы, чтобы адаптироваться в социальном мире. Мужские и женские энергии встречаются, как у мужчин и у женщин, так и у мальчиков и девочек. Мужская сила – это кристалл с семью гранями. Разнообразные жизненные ситуации разворачивают этот кристалл то одной гранью, то другой, иногда – несколькими гранями. Поворачиваясь к ситуации той или иной гранью, мальчик приходит в определенное состояние, настроение, у него появляется желания, вызванные этой стороной кристалла. Грани кристалла – это мужские архетипы. Мужской архетип – это древняя модель мужского поведения; неизменный на протяжении веков способ мужской самореализации в социуме, внешнем мире. Каждый архетип дает мужчине или мальчику специфическую силу и базовую мотивацию. Авторы сказкотерапевтического метода выделяют семь основных мужских архетипов – воин, философ, купец, крестьянин, монарх, монах и раб.

У детей с агрессивным поведением явно выражены мужские архетипы – война и монарха. Сила Воина – самая яркая мужская архетипическая сила.

Давайте, вспомним, кто такие войны. Войны существовали во все времена. Это люди, которые постоянно сражались, дрались, защищали свои территории и отвоевывали новые. Мудрецы говорят: «Что сила воина проявляется в борьбе. Борьба для война – это особое состояние. Победа в борьбе – самая большая радость».

То есть архетипическая сила Воина может быть как разрушительной, так и созидательной; гармоничной или дисгармоничной, в зависимости от текущего эволюционного уровня героя. На низких эволюционных уровнях воин дерется, и его силу умножает злость на врага. Однако гнев также может и лишить героя силы. Поэтому эволюция силы Воина связана с управлением своим гневом. Воин «высшего уровня» дерется со спокойным сердцем и побеждает. [2,с.93]

В архетипе Воина заложена идея справедливости. Для Воина должен быть смысл. В данном архетипе функционируют два режима: возбуждение – торможение (этот механизм помогает нам корректировать поведение), так же заложено чувство территории.

Проявляется эта сила в мальчишках (и девочках иногда) в виде:

1. они постоянно в движении;

2. они доводят воспитателей и родителей тем, что обращают на себя внимание чаще всего разрушительными способами;
3. у них обостренное чувство территории – «моё»
4. они стремятся захватить чужое (отобрать игрушки, спать в родительской кровати);
5. аккуратность – не их конек;
6. достигают высоких результатов в спорте.

В таких случаях необходимо работать совместно с родителями и воспитателями. Рекомендую им предложить ребенку роль «защитника – покровителя». Как это? Необходимо забыть про упреки, крики, воспитательные речи, необходимо искренне попросить ребенка о помощи в каком-то посильном ему деле. Роль «защитника – покровителя» поможет силе Воина функционировать более гармонично.

Все выше перечисленное нам указывает, на то чтобы воспитать такого мальчугана – необходимо научить его быть «справедливым Воином».

Существуют принципы воспитания «справедливого воина»:

- физические упражнения в большом количестве
- обучение снятию мышечных зажимов
- игры на саморегуляцию
- дисциплина и четкий распорядок дня
- у ребенка должно быть место, где он играет, занимается, спит и т.д.
- переживание чувства победителя (от матери победитель ожидает восторженных слез и объятий, от отца – мужского рукопожатия, от тренера – положительной оценки, от сверстников – завистливо-уважительных взглядов)
- обучение правильному «выходу» злости и гнева
- рассказывайте сказки про героев, обыгрывайте, рисуйте их и т.д.

Мудрецы говорят, что самое главное – напитать душу ребенка добром. Наверное, это самая главная наша задача, как педагогов, так и родителей.

#### **Список литературы:**

1. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: Учебное пособие для специалистов и дилетантов. – СПб.: Речь, 2006. – 144с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д. Как женщине лучше понять мужчину, или Мужественные всегда побеждают. – СПб.: Речь, 2007. – 208с.
3. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. – СПб.: Речь; М.:Сфера, 2011.- 118с.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

*Журавлёва Евгения Сергеевна,*

*студентка 3 курса*

*ФГБОУ ВПО УрГПУ*

*город Екатеринбург*

*e-mail: zhenechka.zhuravleva.00@mail.ru*

*Горбунова Наталия Евгеньевна,*

*Ст. преподаватель кафедры*

*специальной педагогики и специальной психологии*

*ФГБОУ ВПО УрГПУ*

*город Екатеринбург*

*e-mail: NatalyGorbunova@mail.ru*

Несомненно, эмоционально-волевою сферу можно назвать одной из важнейших составляющих психики человека. Она включает в себя такие понятия как эмоции, чувства и воля.

В психологическом словаре приводится следующее определение одной из основных категорий этой сферы психики: «Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, отражающих значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» [2, с.212]. Эмоции и чувства нередко трактуются как синонимы, поэтому необходимо разграничить эти понятия и дать определение понятию «чувства»: «Чувства – устойчивые эмоциональные отношения человека к явлениям действительности; высший продукт развития эмоциональных процессов в общественных условиях» [2, с.206]. Следующая составляющая эмоционально-волевой сферы личности человека - это воля, которая определяется как: «способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия» [2, с.27].

В нашей психической жизни эмоционально-волевая сфера занимает особое место. Разнообразные эмоциональные моменты входят в содержание всех умственных процессов - восприятия, памяти, мышления. Чувства обуславливают яркость и полноту наших восприятий, а сила и настойчивость волевых действий в значительной степени помогает человеку осуществить свои желания и стремления, а также преодолеть барьеры, препятствующие их достижению. Таким образом, эмоции, чувства и воля обогащают содержание человеческой жизни.

Процесс развития эмоций, чувств и воли исследовались в разные годы в работах К.Э. Изарда, Е.П. Ильиной, Л.Е Ковалева, А.Н. Лун, С. Л.Рубинштейна, К. Бюрклена. Эта проблема всегда вызывала научный и практический интерес, так как особенности эмоционально-волевой сферы необходимо учитывать при составлении программы обучения и воспитания детей, в том числе и детей с нарушениями в развитии.

Всемирная организация здравоохранения, по итогам проведенных статистических исследований, делает вывод, что на данный момент насчитывается около 150 млн. лиц, имеющих зрительную патологию[4]. Также данные Минздрава России по расчетам Росстата указывают, что в последнее время число детей, которые имеют те или иные нарушения зрения, возрастает[5].

Несомненно, дети с нарушениями зрения имеют специфические особенности психического развития, в том числе и развития эмоционально-волевой сферы. Однако эта область тифлопсихологии является недостаточно изученной – особенности эмоционально-волевой сферы детей со зрительной патологией представлены лишь в немногочисленных исследованиях А. Г. Литвака, М. И. Земцовой, Т. П. Свиридюк, А. М. Виленской, Г.В. Григорьевой, В. З. Денискиной, З. Ю. Тюбекина, Р. Ж. Мухамедрахимовой.

Эмоции и чувства служат отражением окружающего мира, проявляются в отношении человека к нему и зависят от полноты, точности отражения внешнего мира. Слепота и слабовидение сужают сферу чувственного познания, однако, отсутствие зрения существенно не влияет на общие особенности эмоционально-волевой сферы [1, с.312]. По мнению А.Г. Литвака, Л.И.Солнцевой, Л.И. Плаксиной, слепота способна повлиять на степень проявления конкретных эмоций, их внешнее выражение и на уровень развития отдельных видов чувств.

Исследователями Е.А. Ерастовой, Г.Прейслером, А.М. Жихаревым, А.Г. Литваком, Л.И. Солнцевой доказано, что отсутствие зрения влияет на характер и динамику потребностей, а это, в свою очередь, сказывается на эмоциях удовлетворения и неудовлетворения, что приводит к появлению фрустрации – психическому состоянию, вызванному неуспехом в достижении желаемого [2, с. 199]. При частом и длительном состоянии фрустрации неизбежно развитие таких негативных психологических черт личности, как неуверенность в себе, когнитивная, аффективная и мотивационная ригидность, лабильность, инертность.

Отмечается, что грубые нарушения зрения оказывают влияние на возникновение и протекание различных эмоциональных состояний. Многие отечественные и зарубежные исследователи (В.А. Кручинин, Л.И.Плаксина, Л.И.Фильчикова, С.П. Хайес) констатируют у слепых наличие напряженности, неуравновешенности, неуверенности, подавленности в отношениях с окружающими. Так, например, 4-5 летний ребенок с нарушением зрения понимает свое отличие от сверстников, его эмоциональное напряжение нарастает в подростковом и юношеском возрасте, когда осознание профессиональной неполноценности и ограниченности в выборе партнера для семейной жизни достигает пика. Отсюда следует появление негативных психологических изменений, а затем и депрессивных черт в поведении[3, с.128].

Кроме специфических особенностей в эмоциональной сфере, у детей с нарушениями зрения есть своеобразие в развитии волевых качеств. В

отечественной и зарубежной литературе отмечается, что дошкольники с нарушениями зрения проявляют меньшую активность в познании окружающего мира по сравнению с их зрячими сверстниками. Это дает исследователям основание для выделения двух противоположных позиций. С одной стороны, слепота и слабовидение становятся своеобразным толчком для преодоления трудностей, что формирует крепкую и сильную волю, а с другой, оказывают негативное влияние на развитие волевых качеств [3, с.129]. Эти противоположные позиции обуславливают резкие индивидуальные различия, свойственные детям с нарушениями зрения, которые отмечают тифлопсихологи. Зачастую они связаны с условиями воспитания в семье и школе.

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоционально-волевая сфера детей с нарушениями зрения имеет ряд отличительных особенностей, которые неразрывно связаны с данной патологией. Эти особенности необходимо учитывать при построении программы учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях для достижения наиболее высоких результатов в обучении и воспитании детей с нарушениями зрения.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что такие психологические категории как эмоции, чувства и воля трудно поддаются исследованию, из чего следует необходимость в поиске новых методов и средств психологической диагностики для обеспечения объективности полученных результатов.

#### **Список литературы:**

1. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студентов пед. вузов. / А. Г. Литвак. - СПб.: КАРО, 2006. — 336с.
2. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 440с.
3. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства / Ин-т коррекц. педагогики Рос. Акад. образования. - М.: Полиграф сервис, 2000. - 250с.
4. Абидова Н.З. Анализ проблемы развития речи и общения у детей с нарушением зрения // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки, № 3/ том 6/ 2014. – Режим доступа: [HTTP://CYBERLENINKA.RU/ARTICLE/N/SPETSIFICHESKIE-OSOBNOSTI-STANOVLENIYA-RECHI-DETEY-DOSHKOLNOGO-VOZRASTA-V-USLOVIYAH-ZRITELNOY-DEPRIVATSII](http://cyberleninka.ru/article/n/spetsificheskie-osobennosti-stanovleniya-rechi-detej-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-zritelnoy-deprivatsii) (дата обращения: 26.01.2015г.)
5. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]: [сайт]: \\ Режим доступа [HTTP://WWW.GKS.RU/WPS/WCM/CONNECT/ROSSTAT\\_MAIN/ROSSTAT/RU/STATISTICS/POPULATION/HEALTHCARE/](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/healthcare/) (дата обращения: 26.01.2015г.)



## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Зонова Екатерина Георгиевна*  
*педагог-психолог*  
*МАДОУ ЦРР – детский сад 52*  
*город Красноуфимск*  
*e-mail: egz18@mail.ru*

В соответствии со статьей № 2 Конвенции ООН по правам ребенка, все дети имеют равные права и значимость независимо от состояния их здоровья и иных обстоятельств. Также, согласно статье № 23 этой же Конвенции, любой ребенок, имеющий психические и (или) физические особенности имеет права и возможности на ведение полноценной жизни, которая будет способствовать достойному участию его в жизни общества. Данный подход к видению системы образования отражен и в ФГОС дошкольного образования.

Одной из перспективных задач развития системы дошкольного образования является создание образовательной среды, обеспечивающей доступность образования детей с ОВЗ, обеспечение их социализации.

Коррекционно-педагогическая работа с такими детьми должна занимать центральное положение в системе воспитательно-образовательного процесса. Она должна быть направлена:

- во-первых, на формирование социального опыта;
- во-вторых, на развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности проблемного ребенка;
- в-третьих, на преодоление и предупреждение у воспитанников детского сада вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личности в целом [2].

Необходимо формирование у ребенка с ОВЗ адекватной самооценки, представление ребенка о самом себе, позитивное отношение к себе (у таких детей часто наблюдается неадекватная самооценка: или завышена, или занижена). Эффективным в коррекционно-развивающей работе с такими детьми является использование методов игровой терапии. Численность терапевтической группы может быть обусловлена особенностями детей, но не должна превышать пяти человек. В виду сложности заболеваний детей, группы с большой численностью могут не только снизить терапевтическую и обучающую функции, но и стать неконтролируемыми [1].

При формировании терапевтической группы необходим учет особенности детей, возможное корректирующее влияние друг на друга. В процессе коррекционно-развивающей работы терапевтической группы для таких детей существует возможность познакомиться с новыми и дополняющими паттернами поведения, что дает социальный опыт, стимулирует коррекционное воздействие.

В коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ применяются такие методы как: арт-терапия, пескотерапия, игротерапии, использование которых в совокупности дает положительный результат, способствуя социальной адаптации особого ребенка, развитию коммуникативных способностей, актуализации компенсаторных способностей личности.

Необходимо психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательных отношений (дети, родители, педагоги) для достижения поставленных коррекционно-развивающих задач. Специалистами должна быть организована деятельность, предполагающая индивидуальную групповую, информационно-просветительскую деятельность с педагогами и родителями детей с ОВЗ [3].

Важной задачей является подготовка детей к школьному обучению, которая должна вестись с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка.

В соответствии с ч. 1 ст. 79 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273 (далее – Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации") установлено: « ... содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида». В связи с этим, для получения общего образования детьми с ОВЗ в общеобразовательных организациях должны разрабатываться соответствующие адаптированные основные общеобразовательные программы с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей.

Цель программы: обеспечение коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении общеобразовательной программы.

Планируемый результат: освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья образовательной программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, повышение социальной адаптации.

В данной программе отражены:

– особенности психического развития детей в соответствии с возрастной нормой; психолого-педагогическая характеристика детей с ОВЗ; индивидуальные психолого-педагогические особенности ребенка; специфические образовательные потребности; специальные принципы педагогической деятельности; формы работы, измерительно-диагностический материал; кадровое, материально-техническое, программно-методическое обеспечение;

– планирование непосредственно-образовательной, коррекционно-развивающей деятельности;

– заключение и рекомендации.

– Разработанная адаптированная образовательная программа передается в школьное образовательное учреждение, где в процессе образования учитываются индивидуальные особенности ребенка, его интересы, склонности, способности, динамика его развития, формы и методы взаимодействия с ним.

Реализация индивидуального подхода к ребенку с ОВЗ, удовлетворение особых образовательных потребностей – главное условие возможности успешной социализации таких детей в будущем.

#### **Список литературы:**

1. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб, 2001.

2. Джинотт Х. Дж. Групповая психотерапия с детьми. Теория и практика игровой терапии / Пер. с англ. И. Романовой, науч. ред. Е. Рыбина.– М.: Изд-во Института психотерапии, 2005.

3. Екжанова Е.А. Специальная психология и коррекционная педагогика: Учебная программа курса. — М.: МГСУ, 2000.

## **ВОВЛЕЧЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ В ОБЩЕСТВЕННО ЗНАЧИМУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ПОВЫШЕНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ И ГОСУДАРСТВЕННЫМИ СТРУКТУРАМИ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ И СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Зыкова Галина Васильевна*

*педагог психолог*

*ГКОУ СО «СКОШ №73»*

*город Екатеринбург*

*e-mail: GalinaZ\_7@mail.ru*

В статье раскрываются особенности взаимодействия специального (коррекционного) образовательного учреждения ГКОУ СО «СКОШ №73», Комитета по делам молодежи Администрации Верх-Исетского района, Екатеринбургского центра занятости населения, Совета ветеранов района по временному трудоустройству и социализации выпускников и учащихся старших классов.

Вовлечение подростков коррекционной школы в общественно значимую деятельность в наше время является особо актуальным, так как в время повышенной социальной напряженности, когда особенно обостряются проблемы взрослеющего человека, рядом с подростком нужен психолог организующий комплексное воздействие на процесс взросления. Овладение

навыками социализации в период обучения в школе требует существенной перестройки жизни подростка.

Имею 10-летний опыт работы в Государственной службе занятости по направлению профконсультирования и психологической поддержке незанятого населения я опробовала и применила свои знания в психологии труда в системе образования. По итогам 7-летней работы в коррекционной школе можно сделать вывод о положительной результативности внедренных программ в воспитательный процесс ГКОУ СО «СКОШ№73»

Нередки случаи, когда выпускники коррекционных образовательных учреждений не могут трудоустроиться самостоятельно, а в службах занятости отсутствует не только информация об этой категории людей, но и специалисты, способные подобрать им работу с учетом их физических и интеллектуальных возможностей.

Многие и педагогами школы были созданы 4 программы летнего труда и отдыха: «Трудовая книжка», «Школа мастеров», «Я -гражданин», «Трудовое и спортивное лето 2013» - оказание помощи трудоустройству выпускникам школы и временном для учащихся старших классов. В создании программ вместе со школой и ЕЦЗН участвовал комитет по делам молодежи района.

Летняя трудовая площадка –явилась прекрасной возможностью провести время с пользой для здоровья, внести свой посильный труд в благоустройство школьной территории, отремонтировать спортивный зал, спортивную площадку, кабинет лечебной физкультуры, а также заработать, найти новых друзей, проявить свои способности, научиться оформлять документы по трудоустройству.

Вторая половина дня: культурно – досуговая деятельность. С ребятами проводились различные экскурсии, спортивные соревнования, беседы и дискуссии на основные нравственные понятия и приоритеты, в занятиях применялись элементы «Клуба поиска работы».

Педагог-психолог, учителя, классные руководители, воспитатели, в этих программах ставили своей целью создание благоприятных условий для труда и отдыха подростков в процессе их деятельности по благоустройству пришкольной территории. Решали задачи организации плодотворной, созидательной деятельности, привитие навыков здорового образа жизни, воспитания качеств самоорганизации и самоконтроля, социализации через оформление документов необходимых для трудоустройства (социальные карты для получения зарплаты, страховое свидетельство пенсионного фонда, заключение трудовых договоров екатеринбургского центра занятости населения, оформление трудовых книжек). Всего трудились, и получили трудовые книжки из рук Героя социалистического труда, Полного Кавалера ордена трудовой славы, ветеранов труда 43 подростка

Большую роль в решении проблемы социализации учеников коррекционной школы имеет умение устанавливать нормальные взаимоотношения с окружающими, правильно воспринимать замечания и множество других качеств личности.

Социальным партнером нашей школы является Совет ветеранов района. Совместно с ним мы планируем дальнейшую работу по воспитанию в учащих уважения к людям труда, уважения к людям мастеровым, талантливым, и по достоверной информации о возможностях получения профессионального образования в нашем городе.

В 2014 году нами подготовлены программы:

«Живая Память»: Формирование бережного и уважительного отношения к вечной памяти о земляках - защитниках Отечества, не вернувшихся с фронтов Великой Отечественной войны и локальных конфликтов. в дни воинской славы РФ, проводим мероприятия по достойному содержанию военно - мемориального объекта Памятника, за которым в зимнее время года происходит - расчистка территории памятного знака от снега, обеспечение доступа на объект; в летнее время года - обязательная высадка цветочной рассады благоустройство территории. проводим мероприятия совместно с ветеранами., а также проводим познавательные лекции по истории ,тематические уроки истории соответствующие славной странице отечественной истории и истории родного края. Таким образом формируется новая, интересная площадка для общения старшего и подрастающего поколений российских граждан. Живое общение, общее дело, совместный труд ради достижения чистой и благородной цели способны привлечь и объединить представителей разных поколений, национальностей, социальных слоев.

«От сердца к сердцу» совместно с «Социально-педагогическим центром реабилитации детей-инвалидов» проводим:

\* клубные дни (творческие мастерские, музыкальные клубы),

\* творческие занятия для молодых инвалидов,

## **ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ЭФФЕКТИВНОЙ АБИЛИТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

*Качалкова Лариса Владимировна*

*педагог-психолог*

*МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 486*

*город Екатеринбург*

*e-mail: lara.kachalkova@yandex.ru*

Социальные технологии, разрабатываемые и внедряемые обществом, осуществляются на интегративной основе, когда методическое обеспечение коррекционно-развивающей работы с детьми позволяет включить в игровую деятельность не только здоровых детей, но и детей с различными видами инвалидности, в частности с нарушениями слуховой функции [1, с. 6].

Игра - это особая форма освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения. К.Д. Ушинский, Дж. Селли, К. Бюллер, В. Штерн

рассматривали игру как проявление воображения или фантазии, приводимой в движение разнообразными аффективными тенденциями. Исследователи А.И. Сикорский и Дж. Дьюи связывали игру с развитием мышления. В работах В.П. Зинченко игра рассматривается как модель, содержащая в себе «культурный код» детского развития. Игра - эмоционально-окрашенная деятельность, она захватывает ребенка целиком. Мотив игры лежит в самом игровом процессе, формула мотивации игры – не выигрывать, а играть [4, с. 202]. Введение в мир «переживаний» ребенка и взрослого в процессе игровой терапии раскрывается в книге Кларка Мустакаса. Терапия отношений, в том числе и с ребенком с ограниченными возможностями, вносит существенный вклад в разработку теории и практики игровой терапии [3]. Особое значение в реабилитации и абилитации детей с ограниченными возможностями по слуху придается игровой терапии, основу которой представляет концепция «игра - лучший способ обучения» [2]. В процессе игры дети учатся конструктивно общаться друг с другом, делать собственный выбор и принимать самостоятельные решения.

Для любого ребенка игра является одним из важнейших средств социализации и познания окружающего мира. Проблема игровой терапии для детей с нарушениями слухами признается актуальной и является эффективным методом абилитации и реабилитации. Абилитация детей с нарушениями слуха происходит за счет использования остаточного слуха и сохранных анализаторов. Игровая терапия в таком случае ориентирована на организацию и проведение коррекционно-развивающих занятий, путем введения дошкольников с ОВЗ в мир ощущений человека, показать роль органов чувств (или анализаторов) и наружных рецепторов, воспринимающих раздражения, действующих на организм извне.

В МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 486 (для детей с нарушениями слуха) дошкольники полноценно проживают период дошкольного детства. Специалисты МБДОУ № 486 посредством использования игровой терапии включают детей в активную жизнь детского сада, помогают формировать, совершенствовать речевую деятельность и слух, чувствовать себя уверенно и свободно, успешно адаптироваться и социализироваться в информационное пространство. Сам факт совместной деятельности детей с другими детьми и со специалистами, особая атмосфера принятия и доброжелательности, чувство радости и удовлетворения, переживаемыми детьми от совместной игры, имеет терапевтический эффект, обеспечивая стабильное положительное, адекватное эмоциональное состояние, психологическое благополучие и здоровье всех участников образовательных отношений.

У дошкольников с нарушениями слуха отмечаются нарушения в сохранении равновесия, координации движений, телесная скованность. Компенсировать такие особенности позволяет игровая терапия, направленная на самовосприятие, равновесие. Данные игры формируют у дошкольников с

нарушениями слуха представление о взаиморасположении частей тела, они сообщают о координации всех органов тела, тренируют вестибулярный аппарат, развивают статическое и динамическое равновесие.

Основная задача воспитания и обучения дошкольников с нарушениями слуха – это развитие речи и слухового восприятия. В процессе коррекционно-развивающей работы с дошкольниками продуктивно и целесообразно проводить слуховые игры. Такая форма игровой терапии тренирует умение воспринимать, опознавать, распознавать и классифицировать звуки окружающего пространства, учит ребенка способности концентрироваться на услышанном. В процессе слуховых игр систематически развивается слуховая память дошкольников, способность запоминать последовательность звукоподражаний, букв, слов, а также развитие способности слуховой локализации, т.е. определению источника шума или звука.

Терапевтичность игры рассматривается как совокупность психолого-педагогических действий специалистов, направленных и на исправление недостатка, и на компенсацию нарушенного, а также на абилитацию, т.е. чтобы дошкольник при своих трудностях мог самостоятельно, благополучно и адекватно жить в обществе. Игра в дошкольном детстве – это основная предметно-практическая деятельность дошкольника, стихия, в которой он живет, она – его собственная жизнь. В игре ребенок выражает свой собственный внутренний мир через изображение внешнего мира, происходит передача увиденного им ранее социального опыта других людей. Игровая терапия – это метод эффективной реабилитации и абилитации дошкольников с нарушениями слуха, выступая при этом способом познания окружающего мира и продуктивного взаимодействия с субъектами образовательного пространства.

#### **Список литературы:**

1. Колкова С.В. Игровая терапия как метод интеграции и реабилитации: учеб. пособие. М.: Права человека, 2001. – 88 с.
2. Маслова О.А. Оккупационная терапия – один из компенсаторных способов социальной реабилитации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья. – 2008 г. – [электронный ресурс] – Режим доступа. – [HTTP://WWW.SIPKRO.RU/PARTNERSTVO/INDEX.PHP-ID=1137&LNG=.HTM](http://www.sipkro.ru/partnerstvo/index.php-ID=1137&LNG=.htm)
3. Мустакас К. Игровая терапия / Пер. с англ. СПб.: Речь, 2000. – 281 с.
4. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ММД

*Косач Марина Николаевна*  
*педагог-психолог*  
*МАДОУ " МАЯЧОК"*  
*город Нижний Тагил*  
*e-mail: mayak205nt@yandex.ru*

За последние годы резко выросло количество детей с различными нарушениями в развитии. Уровень развития современной цивилизации, ухудшающей экологическую обстановку, отрицательно влияет на здоровье детей.

Психологизация образования требует от каждого педагога знания индивидуальных психологических и физиологических особенностей детей. Известно, что развивающийся организм наиболее чувствителен к различным вредным воздействиям и не способен в полной мере противостоять им. Начиная с внутриутробного периода и включая первые годы жизни, ребенок получает различные повреждения, (в широком смысле этого слова) нарушающих его развитие. Медики довольно успешно борются с дефектами развития, помощь их эффективна, так как дети живут и развиваются.

Однако не все так просто. Физическое развитие и общая жизнедеятельность ребенка достаточно быстро нормализуются, но нарушения в работе мозга остаются еще надолго. Подобные повреждения не так очевидны, как физические отклонения, некоторые вообще с трудом диагностируются, почти не осложняют жизнь ребенка и поэтому относятся к разряду легких. К таким и относятся минимальные мозговые дисфункции.

Сегодня именно эти нарушения становятся массовыми. В логопедической группе из двенадцати детей все двенадцать имеют диагноз ММД. Легкие нарушения в созревании и работе мозга могут вызываться различными по этиологии причинами. Обычно их классифицируют как пренатальные (внутриутробные), натальные (повреждения в процессе родов) и постнатальные (осложнения первых лет жизни ребенка).

В период от года до полного развития речи у детей с ММД часто наблюдаются задержки в появлении разговорной речи. При этом появление первых слов происходит в срок, но затем следует длительный период молчания, когда ребенок понимает обращенную речь и жестами выражает свои желания, но не разговаривает. В фазе предоперационного интеллекта (восприятия) часто наблюдаются нарушения зрительно-моторной координации и слуховой интеграции, нарушения звуковой стороны речи. Кроме того, максимальная выраженность проявлений ММД часто совпадает с критическими периодами психоречевого развития:

- 4 мес.-эмоционально не реагирует на мать;
- 8-12 мес.- нет активного лепета;



- 18 мес.- нет простых слов, не выполняет простые просьбы, трудности с жеванием;
- 24 мес.- говорит только отдельные слова;
- 30 мес.- словарь меньше 20 слов;
- 3 года- говорит непонятно, нет предложений, эхолалии.

В возрасте от одного до трех лет у детей с ММД наблюдаются повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, нарушения сна и аппетита, более длительный период адаптации к ДООУ .

Исследования в области физиологии мозга и детской психологии показали, что ключом к развитию умственных способностей ребенка является их личный опыт в первые три года жизни, то есть тогда, когда развиваются клетки мозга. Источником развития познавательной деятельности дошкольника является чувственный опыт, пополнение представлений о свойствах предметов. Давно доказано, что, уровень развития речи детей зависит от степени развития движений пальцев руки. Все это заставляет обратить особое внимание на предоставление детям раннего возраста условий для развития сенсомоторики, особенно мускулатуры рук. Пальчиковые игры и занятия логоритмикой приносят детям радость движения, слова, сопровождающие действия знакомы, напевны и являются источником новых знаний.

В рамках психолого-педагогического сопровождения детей младшего дошкольного возраста автором была создана компилятивная программа «Неваляшка» для детей раннего возраста, с целью минимизации проявлений ММД и риска школьной дезадаптации. В основе программы лежат принципы единства обучающихся и воспитывающих воздействий, усложнение задач, единство игры и обучения. Условно программа состоит из модулей. Модуль «Моторика», включает упражнения для развития мелкой и крупной моторики. Модуль «Познание» включает дидактические игры на развитие познавательных процессов. Развитию зрительно-моторной координации и целостного восприятия способствует складывание двусоставных, трехсоставных и четырехсоставных разрезных картинок.

Модуль «Сенсорика» включает задания на ознакомление с сенсорными эталонами по цвету, форме и величине. Перцептивная деятельность включает в себя развитие всех модальностей, закрепление свойств предмета в слове, а также формирование взаимосвязи между всеми анализаторными системами.

Игры и упражнения направлены на пробуждение познавательной и речевой активности , развитие положительных эмоций и коммуникативных навыков.

У детей психические процессы лучше формируются в игровой деятельности. На занятиях используются не только дидактические игры ,но и игры малой подвижности с проговариванием слов, выполнением движений для создания положительного эмоционального фона и снятия мышечного напряжения.

В игровой деятельности все усилия направляются на удовлетворение потребности ребенка в эмоциональном насыщении, предметной новизне, на обеспечение познавательной функции руки и сенсорно-двигательной координации.

Таким образом, развивая и совершенствуя в игре все анализаторные системы, двигаясь от простого к сложному, приучая ребенка слушать и слышать мы создаем условия для пробуждения познавательной активности, развития психических функций и развития речи, что позволяет нам реализовать целевые ориентиры ФГОС.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ОСНОВАННОЕ НА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ СТУДЕНТОВ**

*Куликова Евгения Александровна*

*педагог-психолог*

*ГАОУ СПО СО «НТГПК им. Н.А.Демидова»*

*город Нижний Тагил*

*e-mail: kulikova-evgenia@mail.ru*

В настоящее время проблема профессионального становления личности, подготовки компетентных, профессионально мобильных специалистов, имеющих практические навыки планирования, корректировки и реализации перспектив своего развития, в том числе, жизненных, личностных и профессиональных является актуальна. В целом для общества и государства важно обеспечить тот уровень подготовки специалистов, которые при построении своей карьеры будут способны успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях.

Изучением проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов занимаются множество специалистов в образовательной организации, однако формирование личности профессионала представляет собой целостный процесс, который начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека.

В связи с этим в апреле 2014 г. на базе «НТГПК им. Н.А. Демидова» было проведено исследование ценностных ориентаций. Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции [1].

Цель исследования соответствует общей стратегической цели всего образовательного учреждения, заключающейся в создании условий для подготовки профессионально-компетентной и социально-адаптированной личности специалиста.

Исследование проводилось по методике М. Рокича, которая основана на прямом ранжировании списка ценностей. Испытуемым предлагается проранжировать списка: ценности-цели и ценности-средства [2]. В состав ценностей-целей мы внесли изменения в соответствии с целью исследования: добавили ценности «карьерный рост», «самореализация в профессии не в ущерб личной жизни». В исследовании приняли участие 30 студентов в возрасте от 16 до 22 лет. При обработке результатов обследуемые делились по гендерному признаку.

Исследование показало, что в число приоритетных входят семь терминальных ценностей. Наиболее актуальной ценностью для студентов является здоровье (55% опрошенных поставили эту ценность на первое, второе или третье место в личной системе ценностей).

Чуть менее значимые ценности, по мнению опрошенных такие, как самореализация в профессии не в ущерб личной жизни, счастливая семейная жизнь (по 30% соответственно); следующими идут ценности, которые выделили 25% и 20% обследуемых. Это такие ценности, как интересная работа, материальная обеспеченность, наличие верных друзей и свобода выбора, самовыражения.

Незначимыми целями оказались ценности, которые можно отнести к ценностям социального характера, касающихся благополучия других людей, благополучия общества. И на сегодняшний день данные ценности не воспринимаются как доминирующие цели деятельности. К ним относятся такие ценности, как: счастье других (20% студентов поставили эту ценность на одно из последних мест), комфортные условия труда и общественное признание (по 25% соответственно)

Также результаты исследования показали, что для юношей значимыми оказались следующие ценности-средства: воспитанность (хорошие манеры), честность (правдивость, искренность) (по 25% соответственно); самоконтроль (сдержанность, самодисциплина), твердая воля, смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов – 20%.

В число незначимых ценностей-средств молодые люди включили высокие запросы (30% испытуемых) и непримиримость к недостаткам других (15%).

Исходя из вышеизложенного, можно увидеть, что для молодых людей данной возрастной группы особо значимы ценности индивидуалистической направленности, такие как личное здоровье, удачно сложившаяся семейная жизнь. Не менее значимы такие ценности, как: интересная работа, самореализация в профессии не в ущерб личной жизни, свобода выбора, наличие верных друзей (самовыражение в команде единомышленников), материальное благополучие.

На достижение целей, по мнению молодых людей, влияют такие качества: воспитанность, включающая хорошие манеры, искренность, смелость в отстаивании своего мнения, взглядов, твердая воля, самоконтроль и самодисциплина.

Из чего следует, что молодые люди в достаточной степени профессионально ориентированы (значимой является ценность интересной работы и самореализация в профессии не в ущерб личной жизни) и на момент обследования сформирована платформа для дальнейшего развития социально-профессиональных ценностей.

Исследование ценностей - целей у девушек показало, что первое место занимают такие характеристики, как развитие (60% опрошенных), самосовершенствование и здоровье (по 50%). По 40% поделили между собой такие ценности: активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, общественное признание и счастливая семейная жизнь.

Последнее место в ряду ценностей у девушек занимают: счастье других (30% опрошенных) и комфортность условий труда, карьерный рост и наличие хороших и верных друзей (20% соответственно).

Следует отметить, что наиболее не значимыми на момент исследования представляются такие ценности как, дружба, взаимовыручка, благополучие других, комфортность дальнейшей трудовой деятельности, что приводит к выводам о том, что девушки данной возрастной группы готовы к самостоятельной, независимой деятельности; готовность к самосовершенствованию в ущерб комфортности труда (готовность к лишениям, трудностям), при этом у них не сформирована потребность в поддержке, эмоциональной привязанности, доверии, им безразличны трудности или благополучие окружающих. В прогнозе возможны нарушения социализации и декомпенсация эмоциональной ограниченности материальными благами.

По результатам обследования процентное ранжирование у девушек показало, такие значимые ценности-средства: 60% испытуемых выделяют в качестве приоритетных ценностей аккуратность, 50% - ответственность, рационализм и широта взглядов, 40% - образованность и самоконтроль.

В качестве незначимых ценностей-средств 30% испытуемых выделяют высокие запросы, 20% - жизнерадостность, независимость, непримиримость, рационализм и широта взглядов.

Исходя, из вышеизложенного, можно увидеть, что на данный момент у девушек данной возрастной группы преобладают лично-значимые ценности, такие, как самосовершенствование, собственное здоровье, а также активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, общественное признание и устроенная личная жизнь, которые достигаются, по их мнению, при помощи ценностей-средств: аккуратность, ответственность, рационализм, образованность и самоконтроль.

Из чего можно сделать вывод, что для девушек, также как и для молодых людей данной возрастной группы значимы ценности индивидуально-

личностной направленности, на основе которых необходимо выстраивать деятельность по психолого-педагогическому сопровождению дальнейшего личностного роста и профессионального развития.

Развитие социально-профессиональных ценностных ориентаций предлагается рассматривать как процесс трансформации личностно-индивидуалистических ценностных ориентации современных студентов в социально-профессиональные [3].

Учебно-воспитательный процесс в учреждении будет результативным, если при его организации опираться на данные социологических и психологических исследований, учитывать интересы, цели и ценности современной молодежи, влияние социальной среды, особенности процесса социализации подростков и молодежи в современных условиях.

В частности, психолого-педагогического сопровождение успешного профессионального самоопределения, формирования профессионального сознания и оказание помощи в планировании профессиональной карьеры обучающихся должно учитывать результаты проведенного нами исследования ценностных ориентаций студентов.

Для реализации функций психолого-педагогического сопровождения необходимо использовать личностно-ориентированные технологии профессионального развития, такие как, развивающая диагностика; тренинги личностного и профессионального развития и саморазвития; психологическое консультирование по проблемам социально-профессионального развития.

Деятельность педагогического коллектива должна быть направлена на создание условий для успешного профессионального самоопределения, формирования профессионального сознания. Необходимо, прежде всего, сформировать у студентов мотивы профессиональной деятельности, тем самым актуализировать процесс профессионального самоопределения за счет специальной организации их деятельности, включающей получение знаний о себе, о профессии.

#### **Список литературы:**

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Книга по Требованию, 2012. - С. 27.
2. Рокич М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. -- N.Y., Свободная пресса, 1973 - 153 с.
3. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. - М.: Академия, 2000. - С.156.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ КОРРЕКЦИОННОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Лазуткина Лариса Андреевна*  
*педагог-психолог высшей категории*  
*Государственное казенное специальное (коррекционное)*  
*образовательное учреждение Свердловской области для обучающихся*  
*воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная*  
*(коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 56»*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail : luzanlazutkina@rambler.ru*

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ младшего школьного возраста в условиях речевого образовательного учреждения (СКОШИ) осуществляется в рамках структурированной модели. Содержание этой модели и ее реализация в процессе развития младших школьников с ОВЗ в условиях коррекционного инклюзивного образования учитывает требования закона об образовании РФ и ФГОСС. Целью психолого-педагогического сопровождения является создание условий единого целенаправленного процесса воспитания и обучения, учитывая индивидуальные особенности и потенциальные возможности учащихся с тяжелыми нарушениями речи, в интересах школьного социума, семьи, общества, государства.

Работа по организации психолого-педагогического сопровождения проводится *поэтапно*:

0. этап: подготовительный - изучение и анализ всей входящей документации, сопровождающей учащихся из ПМПК в СКОШИ;

1. Этап: мотивационный – установление эмоционального контакта между участниками сопровождения, совместное обсуждение условий сотрудничества, уточнение профессиональных ожиданий;

2. Этап: концептуальный – психологическая диагностика и мониторинг;

3. Этап: проектный - разработка индивидуальной программы сопровождения; психолого-педагогическая подготовка всех участников сопровождения;

4. Этап: практическая реализация программы сопровождения;

5. Этап: междисциплинарное взаимодействие специалистов;

6. Этап: рефлексивно-диагностический – завершение процесса: мониторинг, внутришкольный ПМП консилиум.

В процессе психолого-педагогического сопровождения *решаются задачи*:

\* Профилактика и коррекция психологических нарушений учащихся с тяжелыми нарушениями речи;

\*Оказание эмоциональной, информационной, статусной поддержки детям с тяжелыми нарушениями речи;

\*Включение ребенка в активную деятельность на основе его положительных интересов и склонностей;

\*Анализ и профилактика психолого-педагогических причин, препятствующих личностному росту педагогов и учащихся;

\*Формирование условий, способствующих благоприятному развитию адаптивной личности;

\*Оказание психологической помощи семье в направлении позитивных изменений личностного и социального статуса учащегося;

\*Составление и реализация индивидуальной программы психологической коррекции с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащегося.

Соблюдаются принципы работы с учащимися младших классов, имеющих речевые нарушения, находящиеся в условиях психолого-педагогического сопровождения

1. Принцип законности – предусматривает соблюдение законодательства РФ в работе с участниками психолого-педагогического сопровождения;

2. Принцип индивидуального подхода – осуществление поэтапного процесса психолого-педагогического сопровождения с учетом особенностей его участников;

3. Принцип комплексности – системный подход в работе с участниками психолого-педагогического сопровождения;

4. Принцип сотрудничества – определяет порядок работы с участниками психолого-педагогического сопровождения всех компетентных структур;

5. Принцип ответственности – предполагает конкретных исполнителей поставленных целей

В ходе работы с участниками психолого-педагогического сопровождения создан *алгоритм* установление контакта: снятие психоэмоционального напряжения (используются, по необходимости интерактивные технологии и средства), поиск нейтральных интересов и увлечений, выяснение качеств личности учащегося, раскрытие проблемы и определение совместных действий.

Работа с родителями (опекунами) включает отдельные составляющие: ознакомительная беседа проводится не всегда в условиях кабинета, определяются рамки запроса. Изучается вся доступная информационная документация. Диагностическая исследовательская работа с учащимися проводится, по необходимости, в присутствии родителей или опекунов. Очередная встреча с родителями проводится по результатам проведенного обследования, определяется сценарий дальнейшей работы и роли ее участников. Параллельно проводятся совместные консультации со специалистами сопровождения. Встречи с родителями проводятся и по результатам сопровождения.

Проводится комплекс различных видов помощи учащемуся, находящемуся в условиях психолого-педагогического сопровождения: если трудности в обучении обусловлены личностными особенностями, проблемами развития отдельных психических процессов, то с ребенком осуществляется индивидуальная коррекционная работа. Если трудности связаны с

социальной дезадаптацией, то психолог составляет группу из учащихся, с которыми проводит психокоррекционные занятия (занятия проводятся с использованием ресурсов кабинета эмоционально-волевой коррекции, ИКТ). Работа проводится в сотрудничестве со всеми участниками сопровождения. Мониторинг деятельности участников образовательного процесса направлен на решение задачи оптимизации развития учащегося, находящегося в условиях ППС, и проводится в рамках внутри школьного ПМП, консилиума.

*Мониторинг* включает в себя три основных компонента:

1. Характеристика уровня успешности адаптации в новых условиях и усвоения программы учащимся;
2. Определение приоритетных задач и направлений психолого-педагогического сопровождения с учетом психологических достижений проблем развития учащегося;
3. Систему психолого-педагогических рекомендаций, призванных обеспечить социализацию учащегося.

С педагогическим коллективом проводится работа по следующим направлениям:

1. Профилактическая - подбор приемов, сценарий поведения адекватного сотрудничества участников ППС с учетом индивидуальных особенностей педагога;
2. Консультативная - индивидуальные беседы, групповые в условиях педсовета, методобъединения;
3. Диагностическо-групповая и индивидуальная по запросу администрации, педагогов;
4. Коррекционно-развивающая - выполнение рекомендаций ПМП. Выполнение рекомендаций по взаимодействию с участниками ППС с учетом особенностей каждого.

*Определение эффективности работы:*

1. формирование личности, способной регулировать свои желания и стремления, выполнять предъявляемые требования;
2. оптимизация отношений в семье;
3. активизация в применении коммуникативных умений учащегося в условиях социума;
4. формирование позитивной приемлемой системы ценностей.

Психолого-педагогическое сопровождение в образовательном процессе специального коррекционного учреждения требует достижения поставленных самой службой целей и предполагает *прогнозирование ожидаемых результатов:*

- рост позитивных изменений в поведении учащегося, его взаимоотношений с окружающими;
- успешность применение навыков социально-поддерживающего и развивающего поведения в семье и во взаимоотношениях со сверстниками;
- снижение состояния психического дискомфорта, стабилизация эмоционального состояния;



- усвоение программы общеобразовательного учреждения.

**Список литературы:**

Л.О. Бадалян. Невропатология. – М. 2000.

Р.В. Овчарова. Практическая психология в начальной школе. – М.2000.

Р.В. Овчарова. Психологическая фасилитация работы школьного психолога. –М. 2011.

М.М.Семаго, Н.Я.Семаго. Психологические особенности проблемных детей. – М. Первое сентября 2012.

М.М.Семаго, Н.Я. Семаго. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога 3-е изд. –М. Первое сентября 2011.

Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

**ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ  
У МАЛЬЧИКОВ-ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ  
ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА С ЭЛЕМЕНТАМИ КИНОТЕРАПИИ**

*Маланова Кристина Олеговна*  
*педагог-психолог*  
*ГАУ «ЦСПСиД «Росинка»*  
*город Первоуральск*  
*e-mail:malanova\_kristina@mail.ru*

В современном понимании гендерная идентичность – это представление индивида о себе как о существе мужского или женского пола; По мнению И.П. Ильина – «это сложная многоуровневая система, складывающаяся в процессе индивидуального развития, в котором природа и воспитание взаимодействуют в сложном процессе создания половых различий» [1, с.112].

В наши дни происходит сокращение строго соблюдаемой разницы между женскими и мужскими ролями в обществе. Самым уязвимым к данным переменам является подростковый возраст, характеризующийся важными изменениями процесса социализации. Всеобщая «феминизация» мужчин и повсеместная «маскулинизация» женщин вызывают изменения традиционных представлений. «Недостаточно сформированная собственная гендерная идентичность реализуется как в поведении, так и значительно усложняет реализацию таких потребностей, как создание семьи и последующее воспитание детей» [3, с.53]. Поставленная перед психологами задача по социализации и реадaptации подростков с девиантным поведением включает в себя и вопросы взаимоотношения их с людьми собственного и противоположного пола. Таким образом, изучение психологических особенностей и поиск методов, необходимых для успешного формирования гендерной идентичности является актуальной научной проблемой, требующей своего решения.

В своем исследовании гендерную идентичность мы рассматриваем как «многоуровневую систему, включающую в свою структуру когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты» [2, с.31]. Когнитивный компонент гендерной идентичности включает конструкты, образующие индивидуальное сознание субъекта как представителя определенного пола. Эмоциональный компонент представляет собой отношение субъекта к своей гендерной принадлежности, а также к представителям своего и противоположного гендера. Поведенческий компонент гендерной идентичности включает оценку ролевого поведения субъекта с точки зрения феминности и маскулинности.

В связи с описанной нами проблемой, возникает необходимость экспериментального исследования особенностей гендерной идентичности подростков девиантным поведением. Экспериментальное исследование проходило на базе ГКСУВУ Свердловской области для детей и подростков с девиантным поведением «Специальной общеобразовательной школе закрытого типа №124» г. Екатеринбурга. В исследовании приняли участие 20 мальчиков с девиантным поведением, возраст которых 13-14 лет. В экспериментальном исследовании применялись следующие психодиагностические методики: Анкета «Взаимоотношения подростка с семьей, с одноклассниками», вопросник «Маскулинность – фемининность» Сандры Бем; «Исследование гендерных схем личности методом семантического дифференциала» по О. Л. Кустовой; «Тест-опросник самоотношения» Столин В.В., Пантелеев С.Р., проективный рисунок «Я в настоящем, я в будущем».

В целом на этапе констатирующего эксперимента выявлены тенденции изменения структурных компонентов гендерной идентичности. Данные свидетельствуют о том, что гендерная идентичность у мальчиков-подростков с девиантным поведением может оказывать влияние на саморегуляцию и способствовать формированию отклонений в поведении.

Для осуществления формирующего эксперимента была составлена тренинговая программа с элементами кинотерапии направленная на формирование гендерной идентичности. Занятия проходили в групповой форме. На занятиях использовались такие методические приемы как: кинотерапия; тренинговые упражнения; развивающие игры, направленные на самопринятие; дискуссии, обсуждения.

Метод кинотерапии основан на совместном анализе просмотренного фильма и дальнейшей коррекции выявленных зон ближайшего развития участников группы. Кинотерапия является тонким, мощным и современным инструментом коррекции бессознательной сферы психики. По мере просмотра фильма и анализа эмоционального восприятия его образов, участники исследуют свои личностные особенности и выявляют бессознательные сценарии и паттерны поведения. Вслед за этим становится возможным переход

к сознательной коррекции действий и осознанным изменениям в жизни. Механизмы кинотерапии описываются в работах Е.П. Кораблиной с соавторами. Авторы выделяют: механизм проекции, механизм идентификации, механизмы гештальт-терапии, механизм «маски» [4, с.184]. Особую ценность для формирования гендерной идентичности представляет механизм идентификации, так как является эмоционально-когнитивным процессом неосознаваемого отождествления субъектом себя с другим субъектом, группой или образцом. Идентификация в кинотерапии многопланова – она может иметь место как по отношению к главным героям фильма, так и по отношению к любым другим образам, использованным в кино.

На контрольном этапе эксперимента отмечены следующие изменения: в поведенческом компоненте – процент маскулинности увеличился на 30%; в когнитивном компоненте – переориентация на свойственное мужчинам поведение; в эмоциональном компоненте – показатели улучшились на 10 – 15% по всем факторам.

В результате, были реализованы все поставленные задачи программы. Полученные результаты в представленной работе, могут быть использованы для дальнейших разработок и исследований в данной области. Так же возможно использование составленной тренинговой программы для практического применения при работе с мальчиками-подростками с девиантным поведением.

#### **Список литературы:**

1. Ильин Е.П. Пол и гендер: учеб.пособие. СПб: Питер, 2010. – 688 с.
2. Исаев Д.Д. Психологическое понимание и измерение пола: учеб. пособие. СПб ГПМУ, 2012. - 63с.
3. Кон, И.С. Психология ранней юности: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
4. Кораблина Е. П., Акиндинова И. А., Баканова А. А., Родина А. М. Искусство исцеления души: этюды о психол. помощи: пособие для пр. псих. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2001.-319 с.

### **МЕДИТАЦИЯ-ВИЗУАЛИЗАЦИЯ «МИР МОИХ ОЩУЩЕНИЙ»**

*Маслакова Надежда Алексеевна*  
*педагог-психолог*  
*МБОУ СОШ «Центр образования №1»*  
*город Нижний Тагил*  
*e-mail: psispp@mail.ru*

Психологические занятия для детей с ограниченными возможностями в движении носят специфический характер, определяемый функциональными

возможностями их организма, уровнем развития интеллектуальных способностей, психоэмоциональной и волевой сферы. Одной из эффективных форм проведения занятий является медитация-визуализация. Эта форма позволяет ребенку с помощью психолога отправиться в мысленное путешествие, во время которого одновременно решаются задачи развития личности, интеллекта, ценностных ориентаций, эмоционально-волевой сферы.

Например, можно отправиться в путешествие по городу и зайти в волшебный магазин. В этом магазине ребенок может выбрать для себя книгу или какой-либо волшебный предмет. Его выбор будет хорошим подспорьем для дальнейшего обсуждения с психологом. Можно отправиться в плавание или в космическое путешествие.

В этой статье предлагается разработка занятия «Мир моих ощущений».

Целью занятия - расслабление, снятие напряжения, а также знакомство ребенка с миром ощущений.

В зависимости от уровня зрелости ребенка, психолог в начале занятия обсуждает с ребенком, что такое органы чувств, где они расположены, виды ощущений.

Далее ребенку предлагается упражнение на расслабление мышц и регуляцию дыхания. Можно включить не громкую, спокойную музыку, предварительно обсудив музыкальные предпочтения ученика.

#### **Медитация визуализация.**

«Устраивайся удобнее в своем кресле так, чтобы тебе было комфортно. Почувствуй свою спину, руки, ноги. Когда ты слышишь мой голос, твои мышцы расслабляются, ты чувствуешь приятное тепло и покой во всем теле. И тебе легко дышится, дыхание ровное и спокойное. Твои мысли уносят тебя в необычное путешествие. Когда ты закрываешь глаза, я перемещаю тебя на твоём кресле в лес. Ты видишь деревья Нежная зелень первых листочков ласкает взор. Посмотри вверх и увидишь, как в высоте сплелись кроны деревьев. Их ветви сплелись в единое кружево. И когда ты видишь это, то понимаешь, что точно также в твоём мозге переплетается разная информация, которую ты получаешь в ощущениях. Прямо перед собой ты видишь пейзаж. Голубые горы вдали сливаются по цвету с небом. «Вот бы взобраться на вершину самой высокой горы». Твои зрительные ощущения рождают твои новые желания и мечты.

Смотри, понаблюдай за происходящим вокруг 1 -2 минуты...

Ты опускаешь взор на землю и видишь, как сквозь прелую листву на свет выбрался крошечный желтый цветочек. Это мать и мачеха. Крошечное солнце стремится всеми своими силами навстречу большому солнцу. Точно также как и ты, цветочек берет силы от своих корней, и уже сам может питаться и

наполняться энергией. Ты любишь этот желтый цветочек и радуешься жизни вместе с ним.

Побудь наедине со своими впечатлениями чувствами...

А сейчас прислушайся. Ты слышишь, как шумят деревья, и шелестит листва. Пронзительно поют и радуются весне птицы. Твои слуховые ощущения рожают у тебя новые радостные чувства. Вдруг к тебе подбегает кто-то. Ты открываешь рот и вот тебе на язык падает первая земляничка. Вкусовые ощущения сливаются с приятным лесным запахом. Ты радуешься, что в лесу есть такие прекрасные дары. От них становится очень замечательно и счастливо на душе. Путешествие заканчивается. Я переносу тебя в твою комнату. Ты ощущаешь бодрость и энергию, чувствуешь тонус мышц в своем теле. На счет три, твои глаза открываются.»

- Расскажи мне о своих ощущениях, которые возникли у тебя во время путешествия.

Если ребенок готов продолжить занятие, можно предложить ему изобразить свое путешествие на бумаге.

Медитация-визуализация помогает ребенку осознать свои индивидуальные ресурсы развития, почувствовать свое единение с миром, развить собственный мир ощущений.

## **СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОВЗ**

*Мащенко Марина Алексеевна*

*педагог-психолог*

*МАОУ СОШ № 146*

*город. Екатеринбург*

*e-mail.: psychologist146@mail.ru*

Дети с различными отклонениями в развитии с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности – это дети, имеющие физические и (или) психические недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования. [5]

Среди них особое внимание обращают на себя дети с задержкой психического развития. Поскольку изменения в их психической деятельности не носят грубого характера, поддаются коррекционным воздействиям, и поэтому усилия педагогов и психологов в первую очередь должны быть направлены на разработку адекватных и эффективных программ формирования

и развития различных сторон психической сферы данной категории детей. Это тем более важно, что дети с ЗПР подлежат обучению в классах ЗПР в системе обычных общеобразовательных школ, то есть ЗПР - это такая разновидность аномального психического развития, которая может быть компенсирована в адекватных состоянии ребенка психолого-педагогических условиях. Психологические особенности детей с ЗПР в определенной степени изучены, но прослеживается недостаток конкретных организационно-методических работ, наблюдаются трудности их внедрения в педагогическую практику. [1]

Ребенок с ОВЗ, как и ребенок с нормально развивающимися структурами, должен получать все необходимое для удовлетворения своих особых потребностей. В процессе учебы, для учащихся общеобразовательных классов проводятся разнообразные мероприятия, конкурсы, отмечающиеся памятными подарками, призами. Детям с ЗПР участвовать в конкурсах наравне с детьми общеобразовательных классов. Но все мы знаем, что каждый ребенок талантлив, каждый имеет уникальные качества, интересы и способности, только надо помочь им проявиться.

Таким образом, для того чтобы успешнее социализироваться, почувствовать свою важность детям с ЗПР необходимо себя реализовывать в творческих конкурсах. Также важным аспектом является недостаточность для родителей позитивной информации о своем ребенке.

Для решения данной проблемы в МАОУ СОШ № 146 была разработана «Программа психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ», цель которой - создание психолого - педагогической среды для гармоничного развития ребенка, способствующей успешному обучению и поступательному психологическому развитию учащихся с ОВЗ

Основные направления работы является сохранение психического и физического здоровья, социализация, нравственное становление личности детей классов коррекционно-развивающего обучения.

Разработанная для детей с ЗПР «Программа психологической помощи учащимся классов для детей с ЗПР». В процессе занятий сочетается групповая и индивидуальная работа. Занятия проводятся в классных комнатах и в кабинете релаксации. Ведется цикл занятия по арт-терапии. Темы: с 1 по 4 класс: «Страна чудес», «Мой любимый литературный персонаж», «Моя будущая профессия», «Замечательный день в кругу семьи», «Достопримечательности родного города и др.

Ребята посещают кружки школы: экологический, шумовой оркестр, бисероплетение, оригами, папье-маше, лепка из соленого теста, подвижные игры. Дети принимают участие в областных выставках изобразительного и декоративно-прикладного искусства, «Счастливого Нового года!», «Волшебный мир своими глазами», «Светлая пасха», «Золотая кисть» для детей

с ОВЗ, в городских и районных фестивалях «Все в твоих руках!», «Творчество без границ», межрайонных конкурсах «Кенгуру», «Медвежонок».

Ежегодно весной в МАОУ СОШ № 146 проводится итоговое мероприятие - выставка детских работ и концерт организованный самими детьми, родителями, педагогами. Где детям вручаются дипломы участника и памятные подарки. Все это содействует повышению самооценки учащихся, за счет удовлетворения потребности в признании.

Немаловажное значение имеет повышение психолого-педагогической грамотности семей учащихся, способствующей установлению и развитию отношений партнерства и сотрудничества родителя и ребенка.

В сентябре 2008 г. был создан детско-родительский клуб «конТАКТика». Встречи с родителями проводятся в форме лекции-диалога, «круглого стола». Они включает в себя не только информационное сообщение, но и открытые вопросы для родителей, тренинги, занятия с элементами арт-терапии. Информация для родителей размещена на школьном стенде специалистов «Учим. Развиваем. Консультируем», а также на школьном сайте.

Таким образом, «Программа психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ» способствует, накоплению ими опыта общения с окружающими людьми, учит адекватно реагировать на происходящее вокруг, понимать и проявлять своё эмоциональное состояние средствами, принятыми в обществе, способствует успешности развития ребенка и его интеграции в обществе.

Дети с ограниченными возможностями здоровья могут быть столь же талантливы, как и их здоровые сверстники. Эти таланты надо развивать.

#### **Список литературы:**

1. Белопольская Н.Л. Проблемы психологического консультирования детей с отклонениями в развитии. (Практикум. Под ред. Б.И. Зейгарник, В.В. Николаева, В.В. Лебединского. М., 1987, С.167-178).

2. Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников. М., 1993.

3. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми./ Учебное пособие для студентов. М., 1999.

4. Сухарева Т. Е. лекции по психиатрии детского возраста. М., 1974 г.

5. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.,1973.

## НЕСТАНДАРТНОЕ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СЕНСОМОТОРНОЕ ОБОРУДОВАНИЕ «ВЕСЕЛЫЕ МЕДУЗЫ»

*Мельцова Мария Михайловна*  
*педагог-психолог*  
*МАДОУ детский сад 2*  
*город Красноуфимск*  
*e-mail: Meltsova---mmm@mail.ru*

*Морева Наталья Андреевна*  
*учитель-логопед*  
*МАДОУ детский сад 2*  
*город Красноуфимск*

В практической работе специалисты ДОУ сталкиваются с проблемами в развитии сенсомоторной сферы у детей дошкольного возраста.

С научной точки зрения, в разные времена, педагоги, психологи, логопеды обращались к данной проблеме, и пришли к выводу о том, что для развития речи и психических познавательных процессов, необходима профилактика и коррекция сенсомоторной сферы [1, с. 10].

Сенсомоторное развитие дошкольника составляет фундамент общего умственного развития: развитие восприятия, формирование представлений о внешних свойствах предметов (их форме, цвете, величине, положении в пространстве), а также развитие моторной сферы. С восприятия явлений и предметов окружающей действительности у ребенка начинается познание мира. Другие формы познания, такие как мышление, запоминание, и воображение, строятся на основе образов восприятия и являются результатом их переработки. В связи с вышесказанным, нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие.

Дети, которые попадают в поле зрения специалистов, таких как педагог-психолог и учитель-логопед, нуждаются в развитии сенсомоторных навыков.

Для эффективной работы с такими детьми нами было разработано нестандартное полифункциональное сенсомоторное оборудование «Веселые медузы», которое является инновационной составляющей, развивающей предметно-пространственной среды в коррекционной работе специалистов.

Оборудование «Веселые медузы» представляет собой нити разной длины и толщины, связанные между собой, они приятны на ощупь, имеют образ медузы (голова и щупальца). Данное оборудование является полифункциональным, используется в коррекционно-развивающей работе. «Веселые медузы» привлекают детей своей новизной, сюрпризным моментом и таинственностью, стимулирует инициативу и самостоятельность ребенка. Работа с данным оборудованием, одновременно двумя руками, способствует биполушарному развитию.

Полифункциональное оборудование предназначено для детей дошкольного возраста. Игры и игровые приемы с «Веселыми медузами»



способствуют развитию сенсомоторных навыков, тактильных ощущений, эмоционально-волевой сферы ребенка, стимулируют развитие творческих способностей, воображения и развитию речи. На логопедических занятиях используется для автоматизации поставленных звуков, развития фонематических процессов и лексико-грамматических категорий речи, для формирования фразовой речи и пополнения словарного запаса. Ребенок с помощью речи выражает свои мысли, чувства и желания. Одновременно происходит подготовка руки к письму, дети обучаются контролю и координации при сложных движениях кисти и пальцев рук.

Взаимодействие ребенка с «медузой» стабилизирует эмоциональное состояние ребенка, возбужденные дети успокаиваются, формируется положительное отношение к миру, ребенок получает первый опыт рефлексии, учится понимать себя и других.

Анализ работы с оборудованием «Веселые медузы» показал, что у детей восстанавливается мышечный тонус и совершенствуются точные движения пальцев рук. Происходит развитие основных сенсомоторных эталонов. Развиваются основные операционные механизмы речи, формируется монологическая речь и коммуникативные качества ребенка.

#### **Список литературы:**

1. Дошкольная логопедическая служба: из опыта работы / Под ред. О.А. Степановой. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 128 с. (Логопед в ДОУ).
2. Кремлякова А.Ю. Психологическое сопровождение воспитателей в группах раннего возраста // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – М.: 2013. №7. 62 с.
3. ФГОС ДО. – Екатеринбург: ИД «Ажур», 2014. – 24 с.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КЛАССЕ**

*Мизгулина Марина Альязмовна*  
*педагог-психолог*  
*МАУ ДО «ЦДК»*  
*город Новоуральск*  
*e-mail: marinamizgulina@mail.ru*

Понятие «социально-психологический климат» включает: устойчивое состояние группы, устойчивый и типичный для нее эмоциональный настрой, отражающий реальную ситуацию внутригруппового взаимодействия и межличностных отношений. [2]

Социально-психологический климат складывается из трех составляющих: эмоционального фона, способности к сотрудничеству, эффективности взаимодействия.

Характеристиками благоприятного социально-психологического климата класса являются преобладание жизнерадостного тона взаимоотношений между

ребятами, построение отношений на принципах сотрудничества. Существуют нормы справедливого и уважительного отношения друг к другу. Учащиеся высоко ценят ответственность, честность, трудолюбие и бескорыстие. Члены класса активны, они быстро откликаются, если нужно сделать полезное для всех дело. Успехи или неудачи отдельных учащихся вызывают сопереживание и искреннее участие всех членов коллектива.

Характеристики неблагоприятного социально-психологического климата проявляются следующим образом: в классе наблюдаются конфликтность, агрессивность, антипатии ребят друг к другу. Члены коллектива проявляют отрицательное отношение к близким отношениям друг с другом. В классе отсутствуют нормы справедливости и равенства во взаимоотношениях, он заметно разделяется на "привилегированных" и "пренебрегаемых", здесь презрительно относятся к слабым, нередко высмеивают их. В классе возникают конфликтующие между собой группировки, саботирующие совместные дела. [3]

Социально-психологический климат в классе не задан изначально, он складывается постепенно в процессе жизни класса.

В 2014 году специалистами МАУ ДО «Центр диагностики и консультирования» были обследованы шестые классы нескольких общеобразовательных школ. В этих классах наблюдалась доминирующая отрицательная мотивация, многочисленные конфликты, низкая успеваемость, подавленное эмоциональное состояние учащихся. Ребята приходят в школу пообщаться с друзьями, поиграть, а то и откровенно проверить на прочность своих учителей (по принципу «и других посмотреть, и себя показать»). У учителей есть много негативных отзывов об уроках в таком классе, самые сдержанные из которых – «каторга», «голгофа», «мой крест» или «вечный бой».

Обследование и тренинги с учащимися были проведены по заявке администрации и родительского актива учебных заведений.

Перед специалистами стояли задачи: определить уровень психологического климата в классе; выявить степень комфортности каждого ребенка в группе; изучить процесс формирования классного коллектива; выявить причины возникновения проблем; наметить пути выхода из создавшейся ситуации.

Диагностическое обследование проводилось по следующим методикам: тест тревожности Спилберга-Ханина; опросник «Эмоционально-психологический климат класса»; тест «Исследование самооценки по Дембо-Рубинштейн»; социометрия; проективная методика «Человек в трудной ситуации».

Проведя анализ данных, полученных по «Тесту тревожности Спилберга-Ханина», отмечаем, что на момент тестирования у учащихся реактивная (ситуативная) тревожность - высокая, личностная тревожность – высокая. Это говорит о том, что в учебном процессе учащиеся испытывают состояние тревоги, что может свидетельствовать о конкуренции и ожидании оценивания,

как со стороны учителей, так и со стороны одноклассников. Тревожность у девочек выше, чем у мальчиков.

Анализируя результат опросника «Эмоционально-психологический климат класса», можно говорить о том, что подросткам в классе некомфортно, они не чувствуют себя коллективом. Как положительный момент следует отметить, что часть детей считают, что им нравятся в школе: учителя, праздники, друзья, дружба. Однако многие отметили и негативные моменты: нарушения дисциплины, недружные ребята, мальчики обижают девочек, девочки кричат на одноклассников. Во всех классах выявляется группа детей (около 20%), которые, отвечая на все вопросы, указывают, что им не нравится «почти все». Эти дети не видят позитивных сторон в школьной жизни, не заинтересованы ни в учебной, ни во внеучебной деятельности.

Неформальные отношения начинают интенсивно формироваться с первых дней функционирования класса. Довольно быстро в классе возникает более или менее полная социометрическая структура. Исследования структурной организации школьных классов, проводимые под руководством Я.Л. Коломинского, показали, что в классах массовой школы, за редким исключением, структура личных взаимоотношений всегда является полной, то есть в ней присутствуют и «лидеры», и «середнячки», и «отверженные». На ее основе появляются и закрепляются за отдельными учениками разнообразные межличностные роли, которые представляют собой совокупность прав и обязанностей, связывающих людей в отношениях друг с другом. [2] Среди наиболее типичных вариантов таких ролей можно назвать «звезду класса», «шуту», «козла отпущения», «ботаника».

Проведенная социометрия в обследуемых классах позволяет сделать следующие выводы: в классах лидерскую позицию занимает учащийся с девиантным поведением. опасным является то, что вокруг этих шестиклассников достаточно быстро формируется группа поддержки из наиболее ведомых, неустойчивых подростков. эта группа поддерживает презрительное отношение к слабым, нередко высмеивает их, при этом каждый из группы боится оказаться в положении слабого, «отвергаемого».

Тест «Исследование самооценки по Дембо-Рубинштейн» дает возможность исследовать как самооценку, так и уровень притязания подростка. В целом по классу наблюдается тенденция к завышению самооценки, что является нормой для подросткового возраста. Уровень притязаний нереалистично высокий. Подростки не ставят перед собой значительные цели, но не знают и путей достижения этих целей. Они считают, что все само собой устроится, все как-нибудь решится. Многие откладывают «на потом» в расчете, что для достижения важных целей еще не наступило время.

Для контроля нами был обследован 6 класс, который характеризовался педагогами как класс со сложившимся коллективом. В классе нет одного яркого лидера, но есть группа ребят авторитетных с точки зрения одноклассников. Подросткам в классе комфортно, они чувствуют себя коллективом. Уровень притязаний и самооценка благоприятные, ситуативная тревожность невысокая.

Нами был сделан вывод о причинах возникновения сложных конфликтных ситуаций в обследованных классах. Во-первых, это может быть вызвано особенностью подросткового возраста, который характеризуется объективным снижением интереса к учебе, резким увеличением числа учащихся, вступающих в конфликт. Во-вторых, в школе формируется стереотип класса - «плохой», «неуправляемый». Дети и родители начинают «привыкать» к подобному ярлыку. Далее следует цепная реакция: у родителей и классного руководителя опускаются руки («ничего уже сделать невозможно») и, как следствие, дети начинают соответствовать ярлыку.

Очень важно, чтобы классный коллектив представлял собой общность подростков, у которых есть общественно полезные цели, совместная деятельность, личные и групповые интересы, сознательная и устойчивая организация своей жизни. Знание о способах формирования психологического климата и управления коллективом является необходимым для учителя. Именно ему наиболее известны механизмы управления данным явлением, а следовательно именно на него ложится весь груз ответственности за создание психологического климата.

Исходя из рекомендаций педагогов и психологов, следует выделить эффективные способы формирования учителем психологического климата: формирование базовых национальных ценностей; включение в жизнедеятельность класса различных творческих мероприятий; формирование общих традиций; создание ситуаций сопереживания значимых событий; эмоциональное включение в жизнь класса каждого ребенка.

#### **Список литературы:**

1. Битянова М.Р. Социальная психология: Учебное пособие. СПб:Питер, 2008, 368 с.
2. Микляева А.В., Румянцева П.В. «Трудный класс». Диагностическая и коррекционная работа. Спб:Речь, 2006, 222с.
3. Чибисова М.Ю. Психолого-педагогические приемы формирования коллектива и оптимизации межличностных отношений в классе. М. Первое сентября, 2013, 56с.

## **НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ДОУ**

*Минеева Лариса Владимировна*  
*педагог-психолог*  
*МАДОУ детский сад 3*  
*город Красноуфимск*  
*e-mail: larisa.mineeva@list.ru*

Счастье – это когда тебя понимают! Можно переформулировать фразу: счастье - когда ты умеешь быть понятным – и себе, и людям. Вся наша жизнь

проходит в общении – с собой и людьми. От того, как мы умеем общаться, выражать свои просьбы и чувства, понимать чужие волеизъявления и реагировать на них, - зависит очень многое. Число детей с неврологическим статусом год от года только увеличивается. Этому способствует множество, не до конца изученных, факторов. Было бы хорошо, если проблема детей с неврологическим статусом в обществе стала менее актуальной. Но ее злободневность только возрастает.

Детей с неврологическим статусом все больше и больше стало появляться в дошкольных учреждениях. Спустя 12 лет, когда официально был введен диагноз СДВГ, российские неврологи разграничили данный диагноз на две категории: дети с гипердинамическим развитием (которая на данный момент является уже возрастной нормой) и дети с диагнозом дефицита внимания и гиперактивности (которым необходимо психолого-медико-педагогическое сопровождение). Именно вторая группа детей подвергает опасности развития социальной дезадаптации.[1,2]

Работая педагогом-психологом, у меня сформировался собственная модель работы с детьми имеющих неврологический статус.

Во-первых-это ребенок и он неспособен осознавать физиологические особенности своего организма.

Во-вторых – в основе коррекции лежат медицинские знания (работы нейросенсорных дуг и замещающих медиаторов).

В- третьих – не надо пугать родителей, что развитие их детей идет по особому, многим достаточно это продемонстрировать.

В четвертых – если ты сама не веришь в сказки- то у тебя ничего не получится («... центральная нервная система – это русская народная сказка, в которой Иванушка-дурачок становится Добрым молодцем», писал И.Г. Выгодский).

Опираясь на программу «Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза» Семенович А.В., мною были адаптированы занятия для детей дошкольного возраста, которые имеют элементы неожиданного момента и сказкотерапии. Очень важны четкая повторяющаяся структура занятий, неизменное расположение предметов, что является дополнительным организующим моментом при формировании произвольности. Еще одним условием развития произвольности является соблюдение детьми правил, ритуалов и временного регламента. Кроме того, поочередное приписывание каждому участнику группы роли лидера автоматически повышает степень его доминантности, а следовательно, уровень его произвольной саморегуляции, программирования и контроля над собой и происходящим вокруг.

При регулярном проведения занятий наблюдается снижение двигательного беспокойства в поведении ребенка, снижении эмоциональной лабильности, повышение концентрации внимания, двигательные и психические реакции стали более дифференцированы, сенсорные и эмоциональные реакции на внешние стимулы более медленными, продуктивными[3]. У детей, на фоне

медикаментозного лечения признаки гиперактивности снижаются до гипердинамичности, появляются видимые изменения в поведении: дети становятся внимательнее к сверстникам в группе, стараются проявлять терпение в период общения, появляются признаки элиминации гнева и агрессии[4].

Проект (сценарий) комплексного нейропсихологического занятия с детьми дошкольного возраста

Тема. На зимней полянке.

Возрастная группа: от 6 до 7 лет.

Форма организации: подгрупповая с элементами индивидуального подхода (4-5 детей).

Форма совместной деятельности: интегрированное занятие.

Учебно-методический комплект: «Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза» Семенович А.В., 2007.

Цель: развитие мозговой и нейропсихосоматической регуляции для обеспечения процесса психического и речевого развития детей.

Задачи:

1. Оптимизация тонуса мышц.
2. Улучшение ритмирования организма, для развития самоконтроля и произвольности.
3. Развитие межполушарного взаимодействия и повышение энергетизации организма, для расширения поля зрения, процессов восприятия.
4. Развитие самоощущения.
5. Развитие эмоционально – чувствительной сферы, через телесно-ориентированные упражнения.

Ход мероприятия

Ведущий. Здравствуйте ребята. Меня зовут Сучок–лесовичок. Я к вам пришел из дремучего леса, чтобы пригласить вас к себе на волшебную поляну. Скоро на поляне должно произойти чудо , а какое я как всегда забыл. И вообще когда я пришел, мне кажется, что я опять что-то забыл. Ребята может вы мне напомните, что надо делать, когда приходишь в гости???

Дети. Здраваться.

Ведущий. Правда я же забыл с вами поздороваться. А как это у вас делается? (дети показывают образец, как они приветствуют друг друга). Очень интересно. А давайте я вам покажу, как здороваются лесные жители. Усаживаемся поудобнее все в круг. Вытягиваем ладошки вперед и передаём привет по кругу.

Упражнение «Приветствие ладошками».

Цель: оптимизация тонуса мышц.

И.п.- сидя на полу в кругу. Поочередно по кругу здороваемся правой ладошкой, затем в обратную сторону круга здороваемся левой ладошкой.

Ведущий. Ой, ребята, что-то мне кажется я во время зимней спячки обо всем позабыл. Наверное, я зарядку забыл сделать после сна? (кивает головой,

убеждая детей в своей правоте). Я очень люблю делать ленивую зарядку. А вы умеете так делать? Давайте я вас научу.

Растяжка «Половинка».

Цель: оптимизация тонуса мышц.

И.п. – сидя на полу. Общее напряжение тела. Расслабление. Напряжение и расслабление по осям: верх-вниз (напряжение верхней половины тела, напряжение нижней половины тела), левостороннее и правостороннее (напряжение правой и затем левой половины тела), напряжение левой руки и правой ноги, а затем правой руки и левой ноги.

Дыхательное упражнение.

Цель: формирование навыка нижнедиафрагмального дыхания, развитие произвольности и самоконтроля, ритмирование организма.

И.п. – сидя на полу. Вдох носом. Детям предлагается расслабить мышцы живота, начать вдох, надувая в животе шарик, например, красного цвета (цвета необходимо менять). Пауза (задержка дыхания).

Выдох. Детям предлагается втянуть живот как можно сильнее. Пауза. Вдох. При вдохе губы вытягиваются трубочкой и с шумом «пьют» воздух.

Ведущий. Ура! Я всё вспомнил, вот что значит вовремя делать зарядку. Если забудете делать зарядку после сна, то будете ходить сонные и вялые и будете все забывать. Наконец- то я вспомнил, зачем я к вам пришёл, у меня на волшебной поляне должны скоро расцвести первые весенние цветы, и я хочу вам показать всю эту красоту. Но для начала я должен проверить, увидят ли ваши глаза ослепительную красоту моей весенней полянки.

Глазодвигательное упражнение выполняется изначально индивидуально с каждым, затем дети выполняют движение 10 раз самостоятельно.

И.п. – сидя на полу. Голова фиксирована. Глаза смотрят прямо перед собой. Начинается отработка движений глаз по четырём основным (вверх, вниз, вправо, влево) и четырём вспомогательным направлениям (по диагоналям); сведение глаз к центру. Каждое из движений производится сначала на расстоянии вытянутой руки, затем на расстоянии локтя и, наконец, около переносицы.

Ведущий. Молодцы какие, всё сможете разглядеть. Я хочу вам раскрыть маленький секрет, на поляну мы с вами пойдём по зимнему лесу. Будем крепко держаться за руки. Давайте из разогреем.

Телесные упражнения.

Цель: развитие межполушарного взаимодействия.

«Телесные дорожки».

И.п. – дети сидят в кругу. Дети убирают руки за спины сверстников. Одновременно на счёт «раз» поднимают правую руку вверх, проводя по спине, а левую руку вниз. На счёт «два» – меняют положение рук.

Кинезиологические пальчиковые упражнения.

«Колечко».

Поочередно и как можно быстрее ребёнок перебирает пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний

и т.д. Проба выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке. Вначале методика выполняется каждой рукой отдельно, затем вместе.

«Кулак-ребро-ладонь».

Ребёнку показывают три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяющих друг друга. Ладонь на плоскости, ладонь, сжатая в кулак, ладонь ребром на плоскости стола, распрямленная ладонь на плоскости стола. Ребёнок выполняет пробу вместе с инструктором, затем по памяти в течение 8-10 повторений моторной программы. Проба выполняется сначала правой рукой, потом левой, затем двумя руками вместе. При усвоении программы или при затруднениях в выполнении инструктор предлагает ребёнку помогать себе командами («кулак-ребро-ладонь»), произносимыми вслух или про себя.

Ведущий. Очень хорошо, руки готовы.

«Перекрёстные шаги».

Ведущий. Ну вот, мы с вами и пришли на мою поляну. Очень жаль, но на поляне ещё холодно и очень много снега. И мы, наверное, не сможем увидеть первые цветы. Ребята, а давайте попробуем растопить снег, чтобы цветочки быстрее расцвели. Для этого нам надо развести костёр.

Функциональное упражнение «Костёр».

Цель: формирование внимания и произвольной регуляции собственной деятельности.

Дети садятся на ковёр вокруг «Костра» и выполняют соответствующую команду инструктора.

По команде (словесной инструкции) «Жарко» дети должны отодвинуться от «Костра». По команде «Руки замёрзли» - протянуть руки к «Костру». По команде «Ой, какой большой костёр!» - встать и махать руками. По команде «Искры полетели» - хлопать в ладоши. По команде «Костер принёс дружбу и веселье» - взяться за руки и ходить вокруг «Костра».

В конце упражнения ведущий достаёт корзину с цветами. Показывает детям.

### **Список литературы:**

1. Капица П.Л. Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодежи. 2012г.
2. Лубовская В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.,1989г.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М., 2007г.
4. Старшинова А.В., Ерина Е.Л. Раннее вмешательство в системе МС помощи детям с тяжелыми нарушениями здоровья. Екатеринбург 2010г.



## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА – ПСИХОЛОГА КОРРЕКЦИИ ДЕТСКИХ СТРАХОВ

*Митюхляева Клавдия Павловна*

*педагог-психолог*

*МКДОУ детский сад 15*

*город Красноуфимск*

*e-mail:eva.fedyakova@mail.ru*

В настоящее время вопросы диагностики и коррекции страхов приобрели наибольшую актуальность ввиду их широкого распространения среди детей. Нелегко найти человека, который бы никогда не испытывал чувства страха. У некоторых детей страхи занимают центральную часть их переживаний и отрицательно сказываются на личностном развитии.

Одной из задач дошкольного образования ФГОС ДО определяет охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоциональное благополучие. При этом для формирования эмоционально-личностной сферы ребенка большое значение имеет своевременная коррекционная работа по преодолению страхов. Под страхом понимают аффективное (эмоционально-заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека, или реальной опасности.[ 1, с.5]

В каждом возрасте наблюдаются нормативные страхи, которые появляются постепенно, как результат развития интеллектуальной сферы, воображения и т.д. При благоприятных обстоятельствах жизни ребенка такие страхи исчезают, дети из них «вырастают». Но существуют случаи, когда страхи накапливаются, нарастают и мешают личностному развитию, создают адаптационные, невротические проблемы и др. По данным исследований, менее всего подвержены страхам мальчики в 4 , а девочки в 3 года. В старшем дошкольном возрасте количество страхов увеличивается.

Обеспечить профилактику детских страхов возможно, выполняя следующие правила:

- детей никогда и ничем не следует пугать ради послушания;
- не следует стыдить или высмеивать ребенка за его страхи;
- не оставлять одного в незнакомой ему обстановке;
- предоставляя любую информацию, нужно соблюдать осторожность;
- обеспечить двигательную и игровую активность.

Лучшее средство профилактики детских страхов – взаимопонимание родителей и детей, атмосфера любви, понимания, принятия, поддержки, доброжелательности в семье.

В работе по коррекции детских страхов используются следующие технологии:

1. Игротерапия. Игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, предоставляет ребенку возможность косвенно выразить свои эмоции, желания. Т. Шишова в книге «Страх – дело серьезное» предлагает

игры для преодоления конкретных страхов: темноты, одиночества, сказочных персонажей, приведений, чудовищ, смерти, уколов, врачей.

- Игры с водой помогают снять мышечное напряжение, расслабиться. Вода обладает успокаивающими свойствами.

- Игры с песком. Из песка можно построить предмет, который вызывает страх, и сломать его, в него можно закопать предметы страха и залить водой.

2Сказкотерапия. Сказки помогают преодолеть тревоги и страхи. Ребенок может воспользоваться примером положительного героя в борьбе с тревогами, страхом.

3Музыкотерапия. Музыкальные произведения влияют на преодоление стрессовых ситуаций, эффективны для поддержания душевного здоровья и общего эмоционального фона.

4Деятельностная терапия подразумевает выполнение упражнений на саморегуляцию и самоконтроль. Эти упражнения можно выполнять, как самостоятельно, так и с помощью специалиста-психолога.

5Куклотерапия - разыгрывание страхов с помощью куклы, когда она испытывает испуг и преодолевает его;

6ИЗОТерапия. Рисуя, ребенок выплескивает на бумагу страхи, тревоги, переживания, освобождается от них.

### ***Алгоритм работы со страхами.***

1. *Диагностика наличия страхов.*

2. *Озвучивание страхов.* Работу над страхами начинаю с того, что сообщаю, «когда я была маленькой, такой же как вы, я очень боялась...», «даже сейчас, я тоже иногда испытываю чувство страха...». Дети видят, что страхи бывают у всех (многих) людей и даже у взрослых и не стесняются рассказывать о своих страхах.

3. *Совместный поиск путей избавления от страхов.* У детей есть определенный опыт избавления от страхов, они охотно рассказывают, что помогает справиться со страхом.

Предлагаю ребёнку подумать о той ситуации (человеке), которая вызывает максимальное чувство страха.

Отмечаем, в каких частях (части) тела ребенок максимально ощущает свой страх. Обсуждаем это с ребёнком.

Когда ребёнок рассказывает о своих ощущениях, спрашиваю его: «На что похож твой страх?», «Можешь ли ты его изобразить в виде рисунка». Как правило, дети охотнее откликаются на рисунок. Часто чувство страха ассоциируется у детей с темнотой, чудовищами, разбушевавшимся вулканом, чёрным ураганом, драконом, пауками, приведениями, разъярённой собакой или конкретным обидчиком, который вызывал столь сильные негативные чувства, плохими отметками, которые будет получать в школе.

4. *Реализация выбранного способа избавления от страха.*

Обсуждая с ребёнком его рисунок, проявляю при этом искренний интерес, и отмечаем: что изображено на рисунке; может ли ребенок поговорить

от лица своего рисунка (для выявления скрытых мотивов и переживаний); изменилось ли его состояние, когда он полностью прорисовал свой рисунок.

Выясняю, что ему хочется сделать с рисунком. Решаем, что можно порвать рисунок с изображением существа на мелкие-мелкие кусочки (выбросить, закрыть в «домике страхов», сжечь). Страшное существо можно изменить, сделать добрее, нарисовав ему какие-то украшения (например бусы бабе яге, костюм, шляпу Кощею бессмертному и т.п). При этом крайне важно дать ребенку понять, что он сам одолел страх.

*5.Рефлексия деятельности.* Вновь проводится беседа, ребенку показывают рисунки и задают вопрос, боится он или нет.

Рисование страхов помогает детям избавиться от них, большинство детей отмечают, что страх исчез, другие говорят, что их «рисунок стал уже другим». В этом случае предлагаю ребёнку изобразить изменённый вариант, и также обсуждаем с ребёнком: что он чувствует, когда рисует новый вариант, попросить поговорить от лица нового рисунка; каким стало его состояние теперь. В заключение работы предлагаю нарисовать страх так, чтобы было видно, что ребенок его не боится.

Важно отметить, что, прежде всего, родители должны понимать, страх - это серьезно. Часто он не проходит сам собой, что, к сожалению, возникновение страхов в большинстве случаев - это вина родителей: семейные неурядицы, родительская невнимательность, незнание ими психических и возрастных особенностей. Семья должна приложить все усилия на профилактику и преодоление возникновения детских страхов.

Таким образом, понимание важности работы со страхами, активное взаимодействие всех участников образовательного процесса, правильный выбор и использование технологий, направленных на коррекцию и комплексный подход к решению проблемы детских страхов позволяет сохранить эмоциональное благополучие ребенка.

#### **Список литературы:**

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010;
2. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей.-М.: Педагогика, 2000.- 112 с.;
3. Татаринцева А.Ю., Григорчук М.Ю. Детские страхи: куклотерапия в помощь детям. СПб.: Речь, 2007;
4. Федеральные государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17.10.2013г. №1155;
5. Шишова Т.Л. Как помочь ребенку избавиться от страхов. Страхи – это серьезно. – СПб.: Речь, 2007.

## **АЛГОРИТМ РАБОТЫ ПЕДАГОГА - ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПО АДАптиРОВАННЫМ ОСНОВНЫМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ НА ДОМУ**

*Молодцова Татьяна Геннадьевна  
педагог-психолог 1 квал.категории  
ГКОУ СО «Полевская СКОШИ»  
город Полевской  
e-mail: internatpol@mail.ru*

Проблемы специального образования сегодня являются одними из самых важных в работе всех подразделений Министерства образования и науки РФ, а также системы специальных коррекционных учреждений. Это связано, в первую очередь с тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, неуклонно растет[2, с.3]. В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8% всех детей), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка. Образование детей-инвалидов предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию [1, с.137].

Некоторые дети с ограниченными возможностями здоровья в силу своего дефекта не посещают школу, постоянно находясь в домашних условиях. В ряде случаев родители предпочитают воспитывать и обучать дома такого ребенка, который вполне мог бы быть школьником. Индивидуальное обучение на дому несомненно имеет свои положительные стороны. Прежде всего, ребенок не лишается постоянных эмоциональных контактов с родителями и педагогами, но следует предусмотреть и организовать такие условия, при которых он не будет изолирован от других детей и взрослых.

Работая в коррекционной школе 17 лет, я отмечаю, что количество детей-инвалидов обучающихся по общеобразовательным программам на дому растёт с каждым годом.

Для более эффективного сопровождения, мной был составлен алгоритм работы психолога с детьми, обучающимися по общеобразовательным программам на дому.

1 этап. Нормативно-законодательный. Предусматривает заключение договора между образовательным учреждением и родителями (законными представителями) обучающегося, воспитанника образовательного учреждения о его психолого-педагогическом обследовании и сопровождении.

2 этап. Подготовительный. На этом этапе происходит изучение карты ИПР, протокола ОТПМПК и других документов, представленных родителями.

3 этап. Диагностический. Проводится диагностика родителей (законных представителей), с целью понимания, на каком этапе принятия ребёнка, находятся они (отторжение ребёнка, обвинение других, принятие), а также выявления путей дальнейшего взаимодействия.

Диагностическая процедура учащихся включает в себя исследование личностной, эмоциональной, психомоторной и познавательной сферы.

4 этап. Консультативный. Педагог на основании рекомендаций психолога разрабатывает общеобразовательную программу, в которой обязательно учитывает психолого-педагогические особенности обучающегося, а также методы и приёмы реализации рекомендаций карты ИПР. Программа рассматривается школьным консилиумом, согласовывается с родителями (законными представителями) и утверждается педагогическим советом. Консультирование родителей (законных представителей) проводится с целью обмена опытом в воспитании. Выясняется, как они могут поучаствовать в реализации программ сопровождения и обучения.

5 этап. Психологический. Составляется программа работы психолога с ребёнком. Цели и задачи психологического сопровождения, а также планируемые результаты фиксируются в индивидуальной карте учёта динамики развития ребёнка. Программа и расписание занятий согласовывается с родителями (законными представителями). Которым в свою очередь предоставляется возможность выбора: быть непосредственным участником или наблюдателем, во время проведения занятий. На начальном периоде коррекционно-развивающей работы занятия проводятся в индивидуальной форме. Позже когда ребёнок адаптируется и привыкнет, возможна - групповая.

6 этап. Социальный. Этот этап необходим для поддержки эмоционального и социального развития детей. По рекомендации психолога дети посещают и участвуют (в доступных формах), в различных школьных мероприятиях, приуроченных к календарным праздникам. К тем детям, которые не имеют возможность посещать школу, выезжают сказочные персонажи (дети старшеклассники).

Также на этом этапе происходит постепенная интеграция в условия школьного обучения. Некоторым учащимся предлагается посещение уроков со своим классом, таких как, СБО, трудовое обучение, музыка, физическая культура, ЛФК, ритмика, логопедия. А иногда возможность, перейти на непосредственное обучение в школе.

Все этапы алгоритма взаимосвязаны, и осуществляются на всём периоде обучения ребёнка.

Очень хочется, надеется, что представленный материал поможет в первую очередь начинающим психологам найти «точку отправки» при работе с детьми данной категории. Во вторых позволит детям домашнего обучения лучше социализироваться, через дополнительную возможность общения и развития. Ведь чем активнее родители и ребёнок с ограниченными

возможностями включается в школьную жизнь, тем меньше они «уходят в болезнь»[3, с.38]. Ну а в третьих интегрировать детей домашнего обучения в условия школы. Хочется отметить ещё один положительный момент, что психолого-педагогическое сопровождение и реабилитация детей с ограниченными возможностями обучающихся на дому, может быть осуществлена школьными специалистами без огромных финансовых затрат и в большей части в образовательном учреждении.

#### **Список литературы:**

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.

2. Козырева О.А. Вестник Томского государственного педагогического университета Выпуск № 1 (142) / 2014. – 115 с.

3. Лапшина М.Ю. Адаптация детей с ОВЗ как социокультурная проблема. Журнал «Мир современной науки» том 4/2012. – 73 с.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАБОРА ПЕРТРА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЕ ОПОРНО – ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

*Наймушина Ирина Александровна*

*педагог – психолог*

*СКОШИ «ЭВЕРЕСТ»*

*город Екатеринбург*

*e-mail: alnaimushin@mail.ru*

Для полноценного психического развития ребенка важен не только сам процесс общения со взрослым, особенно с родителями, педагогами, но также велика и роль общения со сверстниками. Изучению нарушения общения у детей с детским церебральным параличом посвящено много специальных исследований, в которых рассматриваются вопросы их патофизиологии, клиники и коррекции. Этой проблеме посвящены работы Даниловой Л. А., Мастюковой Е. М., Ипполитовой М. В., Шипициной Л. М., и др. По данным Мастюковой Е. М. коммуникативные расстройства наблюдаются у 70 – 80 % детей с ДЦП.

У детей, живущих в школе - интернате, достаточно выражена социальная изолированность и закрытость. Отмечается увеличение доли детей, у которых слабо сформированы навыки конструктивного взаимодействия, ролевого поведения. Во многих классах педагоги школы – интерната сталкиваются с агрессивным-конкурирующим поведением детей. Детям сложно выстраивать диалог между собой, так как зачастую в силу двигательных нарушений, бывают неверно понятыми сверстниками. В связи с этим у учащихся нет возможности

для формирования устойчивой групповой структуры внутри класса. Ребенок, приходя в школу, слабо понимает свою психологическую роль внутри группы, что вызывает состояние тревоги, страха, дезадаптации.

Новые концепции воспитания предлагают родителям воспитывать в детях дух индивидуальности, не заботясь о формировании коммуникативных навыков. Это негативно сказывается на поведении детей в коллективе: они заменяют конструктивные формы общения защитными агрессивными ролями.

Большой потенциал для развития коммуникативных навыков и мышления заключен в творческой конструктивной деятельности.

Игровой комплект «Пертра» был создан Марианной Фростинг. Данный комплект представляет широкое поле «общения» ребенка с деталями - манипулятивами под руководством педагога. Игровой набор предназначен для психологического развития и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста, способствует обогащению внимания, зрительной, тактильной, кинестетической памяти, развитию речи. Позволяет педагогу выстраивать индивидуальную работу с ребенком, в соответствии с его возможностями и потребностями. Дает возможность работать с каждым набором отдельно, либо одновременно использовать детали из разных наборов, так как отсутствует жестко заданная игровая последовательность при работе с комплектом; организовать одновременную игру нескольких детей (дети могут играть каждый за себя, а могут разбиться на команды)

Технология игровой ситуации позволяет получить практический опыт взаимодействия, ценный и для «всамделишной» жизни.

Конструктивная игра используется при решении воспитательных и образовательных задач относительно каждого возрастного этапа развития детей.

- дети учатся жить в конструктивном игровом пространстве, полностью погружаясь в его мир и отношения.

- дети учатся быть свободными в игровом пространстве, осознают свои особенности и выстраивают отношения с другими участниками.

- учатся осмысливать свой игровой опыт, при использовании игры как инструмента для самопознания и жизненных экспериментов.

- решают творческую задачу, за которой кроется необходимость придумать, сочинить, сделать что – то самостоятельно, необычно, оригинально.

Примерами коллективных игр могут стать совместное строительство дорог – лабиринтов, и кто быстрее из игроков пройдет этот лабиринт. Этот вариант игры возможен при использовании набора «Пространство на плоскости». Создание несуществующих, существующих животных, предметов при использовании комплекта «Одинаковое и разное». Сначала ребенок придумывает свой образ, а затем ребята соединяют в общую композицию и придумывают ей название. Строительство города с улицами и домами, это позволит сделать комплект «Пространство и преобразование». Во время игры в созданном городе можно использовать машинки, человечков, для создания более реальной ситуации. С помощью этого комплекта можно сделать игровое

поле для игры в хоккей. Шайба в ворота забивается с помощью деревянных пластин со штырьками для крепления к доске основе.

На основе выше изложенного можно сказать, что психологический комплект Пертра, является, незаменим целостным инструментом психолога – педагогической коррекции учащихся имеющих нарушение опорно – двигательного аппарата.

#### **Список литературы:**

1. Битянова М. Р. Система развивающей работы школьного психолога. Курс лекций М. Педагогический университет. Первое сентября, 2005

2. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2006. - 400 с.

3. Методическое пособие «Игровой комплект «Пертра». Набор психолога» Москва ИНТ, 58 с.

## **ПРИЧИНЫ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*Опачева Эмма Петровна*

*педагог-психолог*

*«Средняя общеобразовательная школа-лицей №4*

*«Интеллект»*

*город Полевской*

*e-mail: opa4ewa@yandex.ru*

Исследования в школах показывают, что около 30% детей обладают неуравновешенной психикой и нуждаются в специальных услугах психологической помощи. в педагогической практике таких учеников относят к группе «трудных» запущенных, неприспособленных детей к школе. В литературе часто встречаются термины: «школьная фобия», «психогенная школьная дезадаптация», подразумевается психогенные реакции, психогенные заболевания, психогенное формирование личности ребёнка, нарушение его субъективности и объективный статус в школе и семье, «школьный невроз», «дидактогенный невроз». Невроз понимается здесь как неадекватный способ реагирования на те или иные сложности в школьной жизни. Как правило, школьные неврозы проявляются в беспричинной агрессивности, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки, отвечать у доски, т. е. отклоняющемся, дезадаптивном поведении. Однако с такими крайними случаями проявления агрессивности или страха, тревоги, неуверенности в себе в школьной практике встречается редко.

Чаще, встречается состояние школьной тревожности, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.



ПСИХОТРАВМИРУЮЩЕЙ В ПЕРВУЮ ОЧЕРЕДЬ ЯВЛЯЕТСЯ САМА СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ. В современной школе, как правило, деятельность учителя и деятельность ученика имеют очень мало точек соприкосновения, в то время как именно совместная деятельность педагога и учащегося является наиболее эффективным способом передачи опыта и знаний. Цели учителя и цели ученика изначально расходятся: учитель должен учить, ученик - учиться, т. е. воспринимать, слушать, запоминать и т. д.. Не смотря на то, что все педагоги знают о необходимости активной позиции учащегося в процессе обучения, на практике этот тезис опускается или понимается слишком узко ( например, на уроке учитель даёт возможность ученикам высказывать своё мнение по поводу пройденного материала, вступить в конструктивную дискуссию). Многие новации, столь популярные в современной школе, не имеют успеха, по всей видимости, потому, что они не изменяют самой позиции, роли учителя в процессе обучения. Учитель остаётся в позиции «над» школьниками и, порой, не осознавая этого, подавляет инициативу учащихся, их познавательную активность, столь необходимую в учебной деятельности.

В такой ситуации, когда личность ученика рассматривается лишь в одной плоскости - плоскости обучаемого предмета (а не субъекта учебной деятельности), возможны различного рода дидактогении. В психологическом словаре «дидактогения» определяется как «вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (педагога, тренера, руководителя и т. д.) негативное психическое состояние учащегося (угнетённое настроение, страх, фрустрация и другие), отрицательно сказывающееся на его деятельность и межличностных отношениях» [1, с. 101]. Дидактогенный невроз можно охарактеризовать как нервно - психическое расстройство личности ребёнка, основной причиной которого является нарушение значимых для него отношений учитель - ученик, а патогенным фактором могут быть неправильное поведение педагога, например, какие-либо неосторожные слова в адрес ученика. Часто учителя не подозревают о возможной негативной роли, неосторожных, нетактичных слов и не допускают вероятности невротических расстройств у своих учеников.

Однако можно говорить о предрасположенности некоторых детей к дидактогенным неврозам. наиболее подвержены им дети с акцентуированными типами личности. педагог не учитывающий индивидуальные особенности учащихся, их наиболее уязвимые черты характера, не соизмеряющий с этими особенностями свои действия и слова, может стать непосредственной причиной дидактогенного невроза.

Дидактогенные неврозы вызывают нарушения различных подструктур личности и оказывают отрицательное влияние на процесс формирования личности ребёнка в целом. Происходит деформация мотивационной сферы учащихся: учебные, познавательные мотивы перестают быть ведущими в структуре учебной деятельности, что в свою очередь приводит к искажению самой учебной деятельности. В результате дидактогений, как правило,

изменяются интересы учащихся, происходит переоценка ценностей, меняются самооценка и личностные образования.

Чрезмерное переутомление, перегрузка учащихся, также могут являться причиной возникновения невротических расстройств. Само поступление в школу - переломный момент в жизни ребёнка. Успешность обучения его в школе зависит от особенностей воспитания в семье, его уровня подготовленности к школе.

Понятие «школьный невроз» глубоко объясняет причины в отклонении поведения учащихся. В этом понятии раскрывается влияние семьи, воспитания, индивидуальности, школы, педагогов. Ряд авторов, (Е. В. Новикова, 1987, Г.В. Бурменская, 1990, В. Е. Каган, 1984 и др.) считают, что травмирующими являются не сами по себе промахи в учебной деятельности, а переживания по поводу этих промахов.

Для многих детей поступление в школу может являться серьёзным, сложным испытанием. по-видимому, хотя бы с одной из ниже представленных проблем сталкивается каждый ученик:

1. *Режимные трудности (они заключаются в относительно низком уровне произвольности регуляции поведения, организованности);*

2. *коммуникативные трудности ( чаще всего наблюдаются у детей, имеющих малый опыт общения со сверстниками, проявляются в сложности привыкания к классному коллективу, к своему месту в этом коллективе);*

3. *проблемы взаимоотношений с учителем;*

4. *проблемы, связанные с изменением семейной обстановки (Г.В. Бурменская 1990 и др.).*

Однако вопрос заключается в том, как ребёнок справляется с этими трудностями, какие способы решения проблем, связанных с процессом адаптации к школе, выбирает он сам. К сожалению, для некоторых учащихся эти проблемы остаются неразрешимыми. Если в таких случаях не оказывается помощь со стороны психолога, педагогов, родителей, то у детей могут наблюдаться различные формы школьных неврозов как способов неадекватной компенсации неподготовленности к школе.

Мы рассматриваем школьный невроз в психолого - педагогическом аспекте. По мнению В. Н. Мясищева 1960, невроз представляет болезнь личности в первую очередь - болезнь развития личности. В основе невроза - конфликт человека с окружающей деятельностью, и конфликт этот носит внутренний характер. В. Н. Мясищев отмечает, что при рассмотрении возникновения неврозов необходимо учитывать сферу отношений личности, так как именно нарушение отношений может явиться причиной невроза. По его мнению, не конкретная патогенная ситуация приводит к невротическому расстройству, а отношение данной личности к этой ситуации.

Во многих исследованиях отмечается, что, прежде всего нарушения в системе семейных отношений приводит к возникновению неврозов у детей (В. И. Гарбузов, Р. А. Зачепиский, Л. И. Захаров, Л. С. Спиваковская): « Семьи с нарушенными отношениями не могут самостоятельно решать возникающие в

семейной жизни противоречия и конфликты. В результате длительно существующего конфликта у членов семьи снижается социальная и психологическая адаптации, отсутствие способности к совместной деятельности». [2, с.148 ].

**ДИАПАЗОН ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ НЕВРОЗОВ ДОСТАТОЧНО ВЕЛИК, ЧТО ЗАТРУДНЯЕТ ВЫДЕЛЕНИЕ ЧЕТКИХ КРИТЕРИЕВ ПРИ ИХ ДИАГНОСТИКЕ. МОЖНО ВЫДЕЛИТЬ НЕСКОЛЬКО ГРУПП ДЕТЕЙ СТРАДАЮЩИХ «ШКОЛЬНЫМИ НЕВРОЗАМИ»:**

1. Дети с явными отклонениями в поведении. Они вызывающе ведут себя на уроках, ходят по классу, во время занятий, грубят учителю, неуправляемы, проявляют агрессивность по отношению к учителям и сверстникам. Чаше педагоги относят таких детей к педагогически запущенным, или умственно отсталым.

2. **УСПЕВАЮЩИЕ ШКОЛЬНИКИ, КОТОРЫЕ УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНО ВЕЛИ СЕБИ НА УРОКАХ, НО В РЕЗУЛЬТАТЕ ПЕРЕГРУЗОК ИЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПОТЯСЕНИЙ ВДРУГ НАЧИНАЮТ РЕЗКО МЕНЯТЬСЯ ПРЯМО НА ГЛАЗАХ.** У них появляется депрессия, апатия. Учителя говорят о таких учениках, будто подменили, потерял интерес к учёбе. Ребёнок отказывается ходить в школу, начинает грубить огрызается. У него могут возникнуть навязчивые явления, невротическая депрессия, проявляющаяся в сниженном фоне настроения, эмоциональной лабильности, тревоге.

Для этой группы детей бывает, характерен аутизм (ребёнок теряет контакт с действительностью, интерес к окружающим, полностью погружается в собственные переживания), мутизм отказ от коммуникативной речи, полный или частичный, например отказ разговаривать со взрослыми).

Педагоги первое время стараются разобраться в причине таких изменений, однако чаще всего из - за нехватки времени перестают обращать на таких детей внимание, зачисляя их в разряд трудновоспитуемых.

3. **ШКОЛЬНИКИ У КОТОРЫХ ПРИ ВНЕШНЕМ КАЖУЩЕМСЯ БЛАГОПОЛУЧИИ ( ХОРОШАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ В ШКОЛЕ, УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ) НАБЛЮДАЮТСЯ РАЗЛИЧНЫЕ ПРИЗНАКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ: БОЯЗНЬ ОТВЕЧАТЬ У ДОСКИ, ПРИ УСТНЫХ ОТВЕТАХ С МЕСТА - ТРЕМОР РУК, ГОВОРЯТ ОЧЕНЬ ТИХО, ПЛАКСИВЫ, ВСЕГДА В СТОРОНЕ.**

У таких школьников повышенный уровень тревожности, их самооценка, как правило , занижена, они очень ранимы. Для учителей дети этой группы не представляют особого интереса, так как они не мешают на уроках, прилежны и учатся удовлетворительно. В силу застенчивости, повышенной тревожности такие ученики не могут в полной мере проявить свои способности. Уровень невербального интеллекта намного выше вербального. Их потенциальные возможности могут полностью раскрываться только в индивидуальной работе.

Наиболее характерным для этой группы детей является фобический синдром (навязчивого переживания страха с чёткой фабулой). Основными

признаками патологических страхов является их беспричинность, длительность существования, склонность к генерализации. Можно выделить особую группу страхов, вызванных боязнью оказаться несоответствующим во время той или иной деятельности, не оправдать ожидания окружающих. У таких учеников наблюдается страх школы как своеобразная разновидность сверхценных страхов, причиной может быть боязнь строго учителя, наказание за нарушение дисциплины и т. п., в результате чего ребёнок отказывается ходить в школу.

Исследования показывают, что агрессивность в первом случае, апатичность во втором, и зажатость, скованность в третьем - это различные способы неадекватной психологической защиты. Характер и проявления психологической защиты при школьных неврозах зависят, прежде всего, от типа высшей нервной деятельности, от особенностей воспитания в семье, от самой психотравмирующей ситуации.

#### **Список литературы:**

1. Б. Мещеряков, В. Зинченко «Большой психологический словарь» Олма-пресс 2004г.
2. А. С. Спиваковская «Профилактика детских неврозов». М. Издательство МГУ 1988
3. А. Я. Александрова «Неврозы детей младшего школьного возраста» Москва - Санкт-Петербург «Диля» 2001.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции //Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: ЧеРо, 2002.
5. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 2004.
6. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. Кн. 2. М.: Владос, 1998  
Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. М., 1986.

## **РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ОБУЧАЮЩЕЙСЯ ИНДИВИДУАЛЬНО НА ДОМУ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

*Патанина Татьяна Евгеньевна  
педагог-психолог высшей категории  
ГКОУ СО СКОШИ № 111  
город Екатеринбург  
e-mail: pataninat@mail.ru*

**Мелкая моторика** – это согласованные движения пальцев рук, умение ребенка «пользоваться» этими движениями. Работа по развитию мелкой и общей моторики способствует развитию всех компонентов психической и познавательной деятельности ребенка: внимания, памяти, мышления. Следует отметить влияние развития мелкой моторики на развитие у детей интереса к

познанию нового, развитию любознательности и наблюдательности, стимулирует мотивацию к обучению. Огромное значение развитие мелкой моторики имеет для развития речи ребенка, звукопроизношения, коррекции фонетико-фонематической стороны речи, снижает психическое напряжение, успокаивает.

Индивидуальное обучение на дому организуется для детей, которые по состоянию здоровья не могут посещать уроки и занятия в школе с согласия родителей (законных представителей).

Обучение на дому осуществляется по общеобразовательным программам для умственных отсталых детей и глубоко умственных отсталых детей.

Нормативными основаниями для организации обучения детей на дому являются:

1. Закон РФ «Об образовании» (с изменениями и дополнениями);
2. Закон Свердловской области «Об образовании» (с изменениями и дополнениями);
3. Постановления письма правительства Российской Федерации «Об организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья».

Об обучающейся: девочка 8 лет (2-ой класс) до школы не посещала детский сад, с ней проводились редкие занятия на дому частным образом. Она общалась с родителями, бабушкой и дедушкой.

Обучалась по программе для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Программный материал усваивала на низком уровне. Инструкции были мало доступны, требовалось разъяснение в связи с крайне низкой речевой регуляцией деятельности. Кроме того, в обучении требовалась постоянная организующая и направляющая помощь, поэтапный контроль за ходом выполнения заданий. К помощи девочка восприимчива, работала только по подражанию методом «рука в руке». Темп деятельности и работоспособность нестабильны, ниже среднего. Наблюдалась быстрая истощаемость психических процессов (на 7-10 минуте занятия). Преобладала игровая мотивация и крайне низкий уровень самостоятельной работы. Во время занятий наблюдается непродолжительный уход в себя, «замирание».

В контакт девочка входила постепенно, в контакте удерживалась непродолжительное время. Внимание рассеяно, требовалась постоянная смена видов деятельности. Эмоциональна, часто находилась в состоянии возбуждения. В этом состоянии кричала, плакала, могла ударить и царапать педагога, бабушку, то есть проявляла агрессивный тип поведения. Из состояния возбуждения выходила долго. Общая осведомленность и социально-бытовая ориентация не соответствовала возрасту. Словарь включал не более пяти слов, девочка пользовалась в основном жестовой речью.

Сформированность учебных навыков:

- математика: узнавала и показывала (с направляющей помощью) основные геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник), иногда путала, могла показать пальчиком цифру 1, вычислительные навыки не сформированы;

- письмо: графический навык письма не сформирован, писала элементы букв по обводке методом «рука в руке», через несколько занятий у нее начал формироваться пальцевый захват ручки. Девочка долго могла просидеть над заданием, не выполняя его. Узнавала буквы А (иногда ее произносила), У, О, показывала эти буквы только с направляющей помощью педагога.

- развитие речи и окружающий мир: девочка любила рассматривать картинки с различной тематикой (овощи, фрукты, цветы, животные), слушать чтение сказок.

- предметно-практическая деятельность, изо: перекладывала небольшое количество предметов из одной емкости в другую самостоятельно, при изготовлении аппликации могла прижимать пальчиком и приклеивать части аппликации, мяла небольшие кусочки пластилина, при рисовании использовались краски, в том числе пальчиковые. Девочка эмоционально реагировала на музыку, песенки, танцевала.

Семья принимала активное участие в обучении и развитии девочки.

Поскольку мною было замечено, что больший интерес ребенка проявлялся к заданиями в основном по предметно-практической деятельности, то была намечена цель по созданию условий для развития мелкой моторики данной обучающейся с тяжелой степенью умственной отсталостью, что и явилось зоной ее актуального развития.

Для выполнения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. проанализировать имеющийся опыт коррекционно-развивающей работы с учащейся с тяжелой умственной отсталостью

2. организовать пропедевтическую работу по подготовке к письму;

3. подобрать развивающие и дидактические игры и комплексы разнообразных упражнений, направленных на развитие мелкой моторики рук;

4. оценить исходный и последующий уровни подготовленности ребёнка к

формированию навыка графического начертания букв;

5. осуществить индивидуальный подход к системе обучения ребенка с тяжелой умственной отсталостью через адаптацию приемов коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие мелкой моторики у тяжело умственно отсталого ребенка;

6. оценить результативности проведенной коррекционно-развивающей работы.

Л.С. Выготский писал: «Если ребенок обучается по программе, предложенной ему взрослыми, то ребенок принимает эту программу в той мере, в какой она станет его собственной. Для того, чтобы ребенок сделал ту или иную программу своей, необходимо использовать те виды деятельности, которые привлекают его, соответствуют возрасту».

Учитывая психофизиологические и познавательные особенности ребенка были подобраны следующие упражнения по развитию достаточности руки, кисти, ручных умений, как основы для формирования графических навыков письма обучающейся с тяжелой умственной отсталостью, направленные:

- на развитие и коррекцию глазодвигательной координации, т.е. согласованности действия глаза и руки;
- на развитие подвижности пальцев рук;
- на стимулирование развития речедвигательных центров;
- на развитие зрительно-пространственного восприятия;
- на подготовку пальцев рук к правильному овладению ручкой, карандашом;
- комплекс заданий, направленный на совершенствование ручной умелости.

Поскольку известно, для развития познавательных функций, особенно речи, большое стимулирующее значение имеет функция рук и пальчиков, то были использованы следующие виды работы как комплекс мер, способствующих развитию движений рук и ручной умелости:

- запускать пальцами мелкие волчки;
- разминать пальцами пластилин, глину;
- катать по очереди каждым пальцем камешки, мелкие бусинки, шарики;
- сжимать и разжимать кулачки, при этом можно играть, как будто кулачок – бутончик цветка (утром он проснулся и открылся, а вечером заснул – закрылся, спрятался);
- делать мягкие кулачки, которые можно легко разжать;
- двумя пальцами руки (указательным и средним) ходить по столу (медленно-быстро. Правой и левой рукой);
- показывать отдельно один пальчик, затем два, три, четыре, пять;
- барабанить всеми пальцами обеих рук по столу;
- махать в воздухе только пальцами;
- кистями рук делать «фонарики»;
- хлопать в ладоши тихо и громко, в разном темпе;
- собирать все пальцы в щепотку (пальчики собрались вместе – разбежались);
- пальчиковая гимнастика с использованием стихов, потешек, народных сказок, песенок;
- массаж с растиранием пальчиков и массажерами для рук;
- народные игры с ладошками;
- задания с природным материалом;
- игры с предметами домашнего обихода;
- игры с песком, водой, крупами, глиной, мелкими предметами (бусины, ленточки, пробки и др.);
- шнуровка, трафарет, штриховки;
- лепка, аппликация, рисование

Работа по развитию движения рук должна проводиться регулярно, только тогда будет достигнут наибольший эффект от упражнений. Задания должны приносить ребенку радость. Не допускайте скуки и переутомления.

Использование мною системы дидактических игр и развивающих упражнений способствовало повышению интереса к учебной деятельности,

формированию постепенного и целенаправленного стремления к освоению основных умений и навыков самообслуживания, развитию мелкой моторики.

Обучающаяся стала положительно относиться к учебной деятельности, начал удерживать предметы в руках и выполнять небольшое движение с ними, появилась речевая деятельность в виде звуков и отдельных слов, появился эмоциональный отклик на вопросы педагога. Удалось добиться положительных результатов в формировании умения подчиняться требованиям педагога для выполнения заданий, упорядочилось поведение в соответствии с дисциплинарными правилами и нормами.

#### **Список литературы:**

1. Гаврина С.Е., Кутявина Н.Л., Топоркова И.Г., Щербинина С.В. Развиваем руки – чтоб учиться и писать и красиво рисовать: популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль : Академия развития, 1997.- 197 с.
2. Цвынтарный В. Играем пальчиками и развиваем речь: учеб. пособие. СП-б.: Лань, 1996. – 32 с.
3. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя. СП-б : Союз, 2004. – 336 с.

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ДЕТСКОГО ДОМА №2**

*Пшеничникова Татьяна Юрьевна*

*педагог-психолог I категории*

*ГКОУ СО*

*«Нижнетагильский специальный (коррекционный)*

*детский дом №2*

*город Нижний Тагил*

*e-mail:skdd-2@yandex.ru*

«Право на образование является одним из важнейших субъективных прав личности. Среди широкого круга субъектов права на образование есть лица с особым правовым статусом. Одним из таких субъектов являются лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), или дети с отклонениями в развитии» [3, с. 1].

Проблемы специального образования сегодня являются одними из самых актуальных в работе Министерства образования России, а также системы специальных коррекционных учреждений. Это связано, в первую очередь, с тем, что число детей, нуждающихся в коррекционном обучении, неуклонно растёт. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ОВЗ, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребёнка.



В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дети с ОВЗ имеют равное со всеми право на образование. Для данной категории детей «создаются необходимые условия для получения без дискриминации нарушений развития и социальной адаптации образование определенного уровня и определенной направленности, посредством организации инклюзивного образования для лиц с ОВЗ» [2, Ст. 5].

Инклюзивное образование детей с ОВЗ – новое перспективное стратегическое направление образовательной политики, в значительной степени затрагивающее основы образования.

В России функционирует сеть реабилитационных учреждений, школ-интернатов, детских домов, центров социальной помощи семье и ребёнку-инвалиду, спортивно-адаптивных школ для инвалидов и так далее.

Государственное казенное образовательное учреждение Свердловской области для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Нижнетагильский специальный (коррекционный) детский дом для детей, с ограниченными возможностями здоровья №2» является неотъемлемой частью образовательной системы города Нижний Тагил и Горнозаводского округа. Данный детский дом является единственным специальным (коррекционным) детским домом для детей с ОВЗ, который имеет медицинскую лицензию на осуществление медицинской помощи по психиатрии и имеющим в своем штате детского врача-психиатра, педагога-психолога, логопеда, дефектолога, социального педагога

Особенность коррекционного детского дома заключается в том, что в нем проживают дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, с интеллектуальной недостаточностью. Все дети имеют диагноз: умственная отсталость. Возрастные рамки воспитанников от 7 лет и до окончания специальной коррекционной школы для детей с умственной отсталостью. На сегодняшний день в детском доме проживают 25 детей. Из них 6 детей-сирот, 19 – оставшихся без попечения родителей, 18 детей имеют категорию «ребенок-инвалид».

Главная проблема детей с ОВЗ заключается в нарушении их связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования.

В рамках инклюзивного образования детский дом создает условия для организованного образовательного процесса обеспечивающего ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Главное для ребенка с ОВЗ – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками.

Основными элементами инклюзивной работы с детьми ОВЗ в специальном (коррекционном) детском доме являются:

1. Предоставление право на получение образования. На основании заключений областной комиссии ПМПК все дети обучаются в специальной (коррекционной) школе по программе VIII вида.

2. Создание в детском доме системы дополнительного образования:

- Хореографическое и музыкальное направление (Ансамбль «Радуга»);
- Спортивное направление («Бочке»);
- Декоративно - прикладное творчество (творческая мастерская «Фитодизайн», изостудия «Колорит», швейная мастерская);
- Литературно – художественное направление (театр «Дети солнца»).

3. Обеспечение медико – психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ:

- Оказание медицинской, психолого-педагогической, социально-правовой помощи.

4. Санаторно – курортное лечение. Все дети с ОВЗ на основании поставленного диагноза проходят 2-3 раза в год оздоровление в лучших санаториях Свердловской области.

5. Постинтернатное сопровождение воспитанника с ОВЗ:

- Определение в профессиональные образовательные учреждения с учетом личностных и индивидуальных особенностей воспитанника;
- Оказание психологической, социально-правовой помощи выпускнику детского дома.

«Вся система воспитательной коррекционной – педагогической работы направлена на то, чтобы реабилитировать и социально адаптировать воспитанника к реалиям окружающего мира, сделать его полноправным и активным членом общества, который наравне со всеми людьми может включиться в полноценную общественную жизнь и приносить пользу обществу» [1, с. 4].

За последние пять лет из детского дома вышли в самостоятельную жизнь 40 детей. Основная масса выпускников выбирает среднее профессиональное образование в СПО по следующим специальностям:

- Мастер-плиточник отделочных работ;
- Автослесарь;
- Мастер отделочных работ;
- Слесарь-ремонтник
- Монтажник санитарно-технических систем и оборудовании;
- Штукатур, маляр;
- Каменщик;
- Столяр-плиточник;
- Швея;
- Садовник;
- Сапожник и т.д.

Благодаря инклюзивному образованию в условиях специального (коррекционного) детского дома, наши выпускники всесторонне развитые,

социально-адаптированные люди, любящие свой родной край, знающие и умеющие ценить культурно-историческое наследие. Это люди, достигшие личностной и социальной зрелости, обладающие чувством ответственности и позитивным мышлением.

Инклюзивное образование детей с ОВЗ необходимо, но для того чтобы достичь реальной цели – социализации ребенка с особыми потребностями, важно изменить стереотипы людей, стереотипы в ориентирах образования на количественные показатели, изменить отношение педагогов к таким детям, перестроить весь процесс обучения и воспитания, переориентировав его на принятие особого ребенка, как участника действительного общего образовательного пространства, где комфортно всем детям и учителям.

#### **Список литературы:**

1. Карлина Р.П. Система воспитательной работы в коррекционном учреждении: планирование, развивающие программы, методическое обеспечение. Волгоград: - Учитель, 2012. – 311с.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Ст. 5.

3. Шинкарева Е.Ю. Право на образование ребенка с ограниченными возможностями в Российской Федерации и за рубежом. Архангельск. 2009.- 96с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ДОУ**

*Романенко Илья Вадимовна*

*педагог-психолог*

*МБДОУ №464*

*город Екатеринбург*

*e-mail:romalini@mail.ru*

В настоящее время в жизни человека и общества наблюдается повышенная социальная напряженность, что провоцирует возникновение чувства тревожности, глубокого психологического дискомфорта, стрессов и как негативный результат этого депрессивных состояний. Среда современных образовательных учреждений любого уровня (от дошкольного до профессионального, включая дополнительное) наполнена большим количеством всевозможных социальных и ментальных противоречий. Таким образом, можно утверждать, что именно эта среда сама по себе является одним из факторов, травмирующих психику обучающихся, факторов, провоцирующих возникновение достаточно большого количества стрессовых ситуаций, которые могут препятствовать позитивному развитию дошкольников и, что особенно значимо, их психическому здоровью.

Наиболее яркой чертой дошкольников и младших школьников является их повышенная эмоциональность. Именно эта составляющая темперамента при обстоятельствах, сложившихся определенным образом, может приводить к невротическим, психосоматическим расстройствам и болезненным состояниям дошкольника, к отклонению в его поведении. Это предопределяет необходимость пристального внимания и систематического контроля к развитию и состоянию психосоматического здоровья дошкольников со стороны родителей и специалистов дошкольных образовательных учреждений.

Эффективно используемые в настоящее время психолого-педагогические методы и современные техники, направленные на коррекцию как эмоционального, так и психического здоровья дошкольников, в частности, песочная терапия, способствуют коррекции тревожных, отклоняющихся от нормы состояний детей посредством осязаемых образов художественного творчества. Благодаря им, ребенок на бессознательном уровне выражает свои самые глубокие психологические переживания, проецирует существующие и беспокоящие его внутренние конфликты в зримые формы и образы. Песочная терапия, в процессе игры, позволяет ребенку построить свой мир, ощутить себя творцом и выразить свои чувства, эмоции, переживания, страхи.

Песочная терапия успешно применяется в условиях МБДОУ детский сад комбинированного вида № 464 (Чкаловский район г. Екатеринбурга) как эффективный метод психологической коррекции при выявлении у ребенка эмоциональных и поведенческих нарушений невротического характера. Работа осуществляется с дошкольниками разного возраста: от 3 до 7 лет. Песочная терапия в МБДОУ также доказала свою эффективность в период адаптации воспитанников к детскому саду, как вспомогательный метод вместе с плановой работой с родителями и педагогами. Кроме того, песочная терапия в деятельности педагога-психолога МБДОУ № 464 используется в качестве одного из средств, позволяющих стимулировать ребенка, развивать его сенсомоторные навыки, снизить эмоциональное напряжение и в качестве психопрофилактического, развивающего средства.

Педагогом – психологом МБДОУ № 464 с согласия родителей и после их консультации, проводятся индивидуальные занятия по песочной терапии с детьми. Занятия проводятся курсом, раз в неделю. Количество занятий определяется индивидуально, исходя из особенностей детской психики и состояния психосоматического здоровья воспитанника. Практика использования песочной терапии показала, что эффективность занятий многократно возрастает, если не только ребенок и его семья получают психотерапевтическую помощь и поддержку, но и в том случае если ребенок наблюдается у специалистов по оздоровлению и родители являются активными заинтересованными участниками процесса коррекции.

Эффективность реализации песочной терапии в условиях детского сада подтверждают результаты, систематически проводимой нами диагностики с помощью разнообразных методик (Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки «Выбери нужное лицо», тест «Домики» (Собчик), рисуночный тест Дж.Бука «Дом.

Дерево. Человек», рисуночный тест «Детский сад», метод наблюдения). Критериями успешности и эффективности использования метода песочной терапии является то, что у 80% детей, имеющих тяжелую и очень тяжелую степень адаптации к детскому саду, привыкание протекает быстрее и легче. Показатели уровня тревожности у воспитанников детского сада, занимающихся песочной терапией, снижаются на 30%. Замечено, что дети в результате использования песочной терапии становятся более открытыми для общения, спокойными, успешными в процессе социализации, у большинства детей исчезает импульсивное поведение, связанное с непроизвольным «выплескиванием» чувств и эмоций. В результате воспитанники активнее начинают осваивать творческую деятельность, получают удовлетворение от процесса участия в ней, повышается их самооценка.

Таким образом, можно утверждать, что метод песочной терапии в работе с дошкольниками является на сегодняшний день одним из наиболее эффективных и способствует восстановлению психического и эмоционального здоровья детей.

#### **Список литературы:**

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Практикум по песочной терапии. — СПб.: Речь, 2002. — 224 с.
2. Кормушина Н.Г. Психолого-педагогическая коррекция экзистенциальных страхов у старших подростков [Электронный ресурс] / [HTTP://WWW.DISSERCAT.COM/CONTENT/PSIKHOLOGO-PEDAGOGICHESKAYA-KORREKTSIYA-EKZISTENTSIALNYKH-STRAKHOV-U-STARSHIKH-PODROSTKOV](http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskaya-korreksiya-ekzistentzialnykh-strakhov-u-starshikh-podrostkov) (дата обращения: 02.02.2015).
3. Сакович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту. — СПб.: Речь, 2006. — 176 с.
4. Штейнхард Л. Юнгианская песочная терапия. — СПб.: Питер, 2001.— 320 с.

## **ОСОБЕННОСТИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ**

*Савченко Ирина Владимировна*

*педагог-психолог*

*ГАОУ СПО СО «Первоуральский политехникум»*

*город Первоуральск*

*e-mail: savchenko.irinavladimirovna@yandex.ru*

Проблема роста подросткового и юношеского суицида беспокоит многих специалистов. Мне, как педагогу-психологу, в последнее время все чаще и чаще приходится сталкиваться с суицидальным поведением студентов. К сожалению, с каждым годом статистика очень тревожна и количество завершённых суицидов именно среди молодых людей только растёт, соответственно актуальность этой проблемы только увеличивается.

«В России ситуация настолько серьезная, что суицид стоит на первом месте в рейтинге причин смертности среди молодых мужчин. За последние десятилетия количество суицидальных случаев возросло на 10% и составляет 66 человек на 100 тысяч мужчин в возрасте от 15 до 34 лет» [7].

«Согласно мнению директора Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии имени В. Сербского академика РАМН Татьяны Дмитриевой у мужчин показатель количества суицидов в шесть раз выше, чем у женщин. На сто тысяч населения в России 60 мужских суицидов и десять женских. У женщин показатель не меняется вот уже пятнадцать лет, а у мужчин резко набирает количество жертв. Поэтому в России суициды имеют мужское и детское лицо. Растет количество самоубийц среди детей и подростков» [3].

Исследований, научных трудов и статей по данной теме не мало, но тем не менее, диагностировать данное поведение довольно сложно, вовремя выявить склонность подростка, особенно юноши, к суициду еще проблематичнее.

Из-за культурных особенностей, сложившихся с детства стереотипов, что «мужчины не плачут», молодые люди не склонны обращаться за помощью, или вообще проявлять эмоции, говорить о своих проблемах, казаться слабым. Очень трудно заметить у них депрессию, поскольку «мужской кодекс» накладывает ограничения на эмоции, связанные с проявлением грусти, отчаяния! Молодые люди практически не демонстрируют симптомов депрессивного поведения (обычно свойственного суицидальному поведению), которое характеризуется апатией, меланхоличностью, замкнутостью и отчаянием, а наоборот склонны к агрессивному поведению, зачастую направленному на себя (аутоагрессии). «Аутоагрессия – первый признак того, что молодой человек способен на суицид. Самоубийство – крайняя форма агрессивного поведения, направленного на самого себя. Ему могут предшествовать более мягкие формы: самоуничтожение, самобичевание, создание рискованных ситуаций» [4, с.91].

Многие из молодых людей решаются на самоубийство в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, когда критичное и адекватное восприятие мира исчезает. Именно с такими суицидами с летальным исходом я столкнулась в своей практике. Все случаи самоубийств были совершены в состоянии алкогольного опьянения.

«Обвальное нарастание суицидов в нашей стране – это бегство молодежи, особенно мальчиков и юношей из внешнего мира людей, живущих только тем миром и только ради успеха в этом мире. Австрийский психоаналитик А.Адлер называл самоубийство «высшей степенью «защиты» от неудовлетворенности действительностью, а еще больше – от своей внутренней неустроенности». Даже смерть может видаться человеку укрытием от жизненных опасностей и душевных невзгод» [1, с.57].

Причинами по статистике являются одиночество и чувство ненужности, семейное неблагополучие, а также неразделенная любовь. «Согласно данным, самые частые мотивы, по которым подростки совершают суициды, - это личные

и семейные проблемы (94%)» [5, с.48].

За 7 лет своей профессиональной деятельности мне пришлось столкнуться с проблемой суицидального поведения обучающихся не раз. В нашей образовательной организации обучаются студенты из неполных, зачастую неблагополучных семей, или семей, находящихся в социально опасном положении. Многие состоят на разных формах учета, склонны к девиантному поведению. И если подростки-девушки согласно мониторингу на 83% чаще обращаются к психологу с различными проблемами и запросами, то молодые люди делают это крайне редко и, как правило, по настоятельной инициативе педагогов или родителей. Они более закрыты и редко допускают вмешательство в личное пространство.

Девушки наиболее склонны к демонстративным формам проявления суицидального поведения в отличие от юношей, которые, как правило, доводят начатое «до конца». «Но самое интересное то, что мальчики умирают (именно умирают, а не пытаются и думают о суициде) вследствие попыток к самоубийству в 4 раза чаще девочек! Это связано с тем, что они используют более летальные методы самоубийства, например повешение. Таким образом, девочки пытаются покончить жизнь самоубийством в два раза чаще мальчиков, но удачных попыток у них в 4 раза меньше чем у мальчиков» [9].

Истинный характер суицидов, основываясь на моем профессиональном опыте, носит 15-20 % от всех попыток и суицидального поведения, носящего демонстративный характер. Все молодые люди покончившие жизнь самоубийством, большинство из которых юноши, ушли из жизни через повешение. Как оказалось позже, из рассказов родственников и друзей, попытки, а также высказываемые намерения были и раньше, но обратиться за помощью никто не посчитал нужным. Опять же по статистике, многие из суицидентов так или иначе дают знать окружающим о своих намерениях, но они не воспринимаются всерьез.

К сожалению, приходится констатировать, что призывы к родителям быть внимательнее и терпимее к их детям, в случае неблагополучия семьи остаются неуслышанными. В особо напряженные моменты жизни молодые люди остаются наедине с собой. У них мало близких и им недостаточно поддержки.

«По телефону доверия одно из самых распространенных обращений: «Я не хочу больше жить!» Причем, исходит оно чаще от молодых и очень молодых мальчиков и юношей. Глубинная причина – одиночество. Одиночеству «Все возрасты покорны», но наиболее остро его переживают подростки с их психической неустойчивостью, проблемами переходного состояния. Их чаще, чем других возрастных групп, одолевает чувство беспомощности и неодолимая тоска» [8].

Надежные близкие доверительные отношения могут уберечь юношей от рискованного и саморазрушительного поведения, снизить риск суицидов. Если связь с семьей потеряна безвозвратно, этими близкими могут стать друзья, и должны стать педагоги. Быть внимательнее и душевно ближе к обучающимся вполне по силам кураторам групп, которые могут стать значимыми взрослыми

для студентов из неблагополучных семей. Проявить искренний интерес к жизни студентов и душевную теплоту именно к юношам, которые чаще всего демонстрируют равнодушие, но все же нуждаются во внимании и чуткости.

И, все таки, именно семье принадлежит ключевая и главная роль в жизни ребенка. Родители, которые проводят время с подростками, ежедневно физически рядом с ними в нужный момент, и что наиболее важно, те родители, которые выражают свою любовь, заботу и поддержку. «Для профилактики суицидального поведения специалисты рекомендуют формировать у детей и подростков социальные навыки и умение преодолевать стресс. Главное, что зависит от взрослых, окружать ребёнка любовью в семье, детском саду, школе — это лучший путь формирования человека, который ценит свою жизнь и людей, которые рядом» [2].

Если делать выводы, основываясь на статистике своей деятельности и проанализировав случаи собственной практики, хочется привести слова Н.Бердяева: «Самое страшное для человека, когда весь окружающий мир — чужой, враждебный, холодный, безучастный к горю. Не может жить человек в ледяном холоде, он нуждается в тепле... Психология самоубийства есть психология обиды, обиды на жизнь, на других людей, на мир, на Бога»[6, с.176].

#### **Список литературы:**

1. Грибков О. Уставшие от жизни. Журнал «Знание – сила» 9\2005 – 57с.
2. Интервью с омбудсменом: Татьяна Мерзлякова рассказала о проблеме роста детского и подросткового суицида. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL [http://euro-ombudsman.org/ombudsmen\\_activities/russia/intervyyu-s-ombudsmenom-tatyayana-merzlyakova-rasskazala-o-probleme-rosta-detskogo-i-podrostkovogo-suitsida](http://euro-ombudsman.org/ombudsmen_activities/russia/intervyyu-s-ombudsmenom-tatyayana-merzlyakova-rasskazala-o-probleme-rosta-detskogo-i-podrostkovogo-suitsida)
3. Краснопольская И. Жить в России самоубийственно? [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://www.rg.ru/Anons/arc\\_2003/0726/6.shtm](http://www.rg.ru/Anons/arc_2003/0726/6.shtm) (дата обращения 10.02.2015)
4. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учеб.пособие. СПб.: Речь, 2005. – 91с.
5. Петров В.П. Душевный кризис – путь к суициду. Журнал ОБЖ 2\2008. – 48с.
6. Синягин Ю.В., Синягина Н.В. Детский суицид: психологический взгляд. СПб.:КАРО, 2006 – с.176
7. Суицид в России стоит на первом месте в рейтинге причин смертности среди молодых мужчин. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.medlinks.ru/article.php?sid=9956> (дата обращения 11.02.2015)
8. «Урал без наркотиков» - о подростковом суициде [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.uralbeznaprotikov.ru/pages.php?id=1366225276> (дата обращения 10.02.2015)
9. 80% самоубийц – мужчины. [электронный ресурс] – Режим доступа.



– URL: <http://www.mensmedia.ru/content/view/500/32/> (дата обращения 12.02.2015)

## **СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ**

*Савченко Татьяна Викторовна*

*педагог-психолог*

*ГКОУ СО «Михайловская СКОШИ»*

*город Михайловск*

*e-mail: sawtat77@yandex.ru*

Основным направлением, являющимся приоритетным процессе обучения и воспитания, согласно Закону Российской Федерации «Об образовании» является то, что содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее реализации.

Самоопределение - это сложнейшее социально-психологическое понятие. [3, с.45]. Оно означает определение себя в мире, предполагает, что перед человеком открываются разные возможности самореализации или самоосуществления.

Период выбора профессии хронологически совпадает с подростковым и юношеским возрастами. Одной из фундаментальных категорий для психологии развития является категория возраста, об этом говорили отечественные психологи (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин и др.)

Очень часто подросток с ограниченными возможностями здоровья испытывает потребность в общении, бывает, что ему не с кем поделиться вопросами о его дальнейшем профессиональном пути, сверстники могут осмеять, а родители - вечно заняты и зачастую демонстрируют откровенное непонимание переживаемых ребенком проблем. В сложившейся ситуации именно психолог школы призван помочь ученику правильно пережить этот период [2, с.35].

Обучающиеся с умственной отсталостью имеют низкие показатели учебной, социальной и трудовой мотивации. Зачастую непонимание собственных возможностей, необоснованно завышенная самооценка, отклонения в психофизическом развитии, нарушения когнитивной и эмоционально-волевой сферы, приводит к дезориентации в социуме и как следствие искаженное представление о профессиональном самоопределении.

Практика показывает, что правильно созданные условия, для организации профориентационного направления, начиная с начальной школы, позволяет обеспечить правильные ориентиры при выборе будущей профессии у обучающихся с ОВЗ с умственной отсталостью. Организация предпрофильной подготовки к низкоквалифицированному труду способна изменить искаженное

представление о реальности жизненных перспектив в доступных для обучающихся областях трудовой занятости.

Поэтому главным направлением профориентационной работы с обучающимися, является воспитание их интересов и склонностей к рекомендуемым видам труда с учетом их потенциальных возможностей.

Определяющим фактором психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся, является дифференцированный подход, который обеспечивается коррекционным направлением обучения.

Психологическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся по исследуемым Чистяковой С.Н. ориентирам, приобретает свою значимость в коррекционно-развивающем процессе : ценностно-смысловой (наличие мотивов выбора профессии), информационный (информированность о требованиях профессии к индивидуальным характеристикам человека); деятельностно-практический (умение ставить цель и составлять программу действий для достижения выбора профессии) [1, с.12].

Работа по достижению данных результатов, а так же формированию жизненного самоопределения обучающихся успешно проводится в нашей школе. Кроме вышеизложенных мероприятий, в рамках профессионально-просветительской работы проводятся классные часы с приглашением представителей разных профессий из числа родителей и бывших выпускников школы, профориентационные занятия (включены в программу по профориентации), экскурсии на производство, экскурсии к месту дальнейшего обучения по окончании коррекционной школы.

Изучение профессиональных интересов в старших классах и качественный анализ проходит в форме индивидуальной беседы с учеником, где детально разъясняются результаты психологического заключения, даются рекомендации по дальнейшему самоопределению выбора профессии.

Как показала обширная практика, система психолого-педагогической поддержки процессов, направленных на формирование внутренней потребности обучающихся с ОВЗ к самоопределению, способствует формированию, поддержке и совершенствованию психологического здоровья личности обучающегося.

Таким образом, процесс самоопределения обучающихся с ОВЗ в ГКОУ СО «Михайловская СКОШИ», при условии комплексного психолого-педагогического сопровождения, показал положительные изменения в сознании обучающихся при выборе профессионального пути. Об этом свидетельствуют следующие результаты психопрофилактической работы:

1. Профориентационная работа оказывает влияние на формирование положительного настроя по отношению к последнему учебному году в школе. На 11,1% увеличилось количество учеников серьёзно относящихся выпускному году, осознающих важность, необходимость тяжёлой работы в течение этого года ради будущего.

2. Подростки осознали, что для их трудоустройства необходимы знания и аттестат об окончании школы.

3. Проведение мероприятий по профориентации привело к увеличению количества учащихся с нарушением интеллекта, желающих продолжить обучение в ПУ г. Екатеринбурга, что говорит о серьезности и продуманности их намерений.

4. Благодаря информации, полученной в течение года, увеличилось число выпускников, определившихся с местом дальнейшей учебы и работы.

5. Выбор специальностей стал более адекватным. Обучающиеся выбрали специальности, которым обучают умственно отсталых выпускников в ПУ Свердловской области, по которым возможно дальнейшее трудоустройство.

#### **Список литературы:**

1. Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации. - Магнитогорск: МаГУ, 2004.

2. Копылова Т. Г., Лашина О. Л. Система профориентационной работы в коррекционной школе VIII вида//Дефектология, 2006. - №5.

3. Шустова, И.Ю. Процесс самоопределения старшеклассников [Текст] / И.Ю. Шустова // Педагогика. - 2005. - №5. - с. 45-49.

### **ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГА - ПСИХОЛОГА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ УЧАЩИХСЯ С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ГКОУ СО СКОШИ № 126**

*Сивкова Людмила Николаевна*

*педагог-психолог*

*ГКОУ СО СКОШИ №12*

*город Екатеринбург*

*e-mail:internat126@mail.ru*

Система работы педагога-психолога по сопровождению учащихся с кохлеарной имплантацией (КИ) в условиях специальной коррекционной общеобразовательной школы направлена на компенсацию недостатков развития учащихся, на укрепление их нервно-психического здоровья, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, нормализацию и совершенствование учебной деятельности учащихся, создание условий для гармоничного развития личности, активизации познавательных процессов.

Все это необходимо, для того, чтобы наши дети выросли успешными, активными, творческими людьми, способными к развитию и самосовершенствованию, выполнили требования ФГОС, успешно сдали экзамены, а так же психологически были готовы к взрослой самостоятельной жизни.

Психологическая работа осуществляется в следующих направлениях:

- обучающиеся;
- педагогический коллектив;

- родители и законные представители.

С учащимися до и после КИ:

1. Проводится углубленная психологическая диагностика на протяжении всего периода обучения в школе. Разработана карта динамики развития психических процессов и контроля по социально психологическому становлению личности учащегося со стороны разных специалистов (психолога, учителя, воспитателя, учителя - дефектолога, родителя и законных представителей). Эта карта помогает специалистам осуществить комплексную - целевую своевременную помощь ребенку по тем или иным направлениям развития, обучения, воспитания учащихся с КИ.

2. Научно-исследовательская работа (школа является экспериментальной площадкой по апробации и внедрению Стандартов ФГОС 2014-2015 год).

3. Активно ведется работа по консультированию учащихся по проблемам их обучения, развития, жизненного и профессионального самоопределения.

4. Коррекционно – развивающие занятия в индивидуальной и групповой форме. Разработаны дифференцированные программы психологической поддержки и коррекции, познавательной, эмоционально – волевой и личностной сферы для учащихся с КИ.

5. Психопрофилактика проводится с гиперактивными учащимися, с учащимися «трудной жизненной ситуации», с детьми с девиантным поведением и психоэмоциональными нарушениями личностного развития.

6. Проводятся психологические тренинги:

- « Учимся общению и взаимодействию»;
- « Отличное настроение»;
- « Давай дружить»;
- « Как прекрасен этот мир»;
- « Школа саморазвития».

Учащиеся старших классов занимаются по программам:

- «Развитие и социализация»;
- «Коррекция проблем эмоционально-волевой сферы и общения»;
- «Развивай свой интеллект».

С педагогическим коллективом:

- Активно участвуем в работе научно – методических объединений, педагогических советах школы.

- Ведется работа по консультированию педагогов по вопросам обучения, общения с учащимися с КИ.

- Проводится психолого-медико-педагогический консилиум, который помогает скоординировать совмещенные действия врача, психолога, педагогов, родителей по выработке совместных стратегий помощи детям.

С родителями:

- Ведется активная консультационная работа, направленная на эффективное взаимодействие с семьей. Основная задача работы психолога, это сформировать у родителей адекватные представления о возможностях КИ и наступления быстрых положительных результатов. Используя в работе

принципы и методы семейной психотерапии, укрепляем веру семьи, настраиваем на успех, строим поддержку семьи на сохранных функциях и возможностях ребенка на позитивных изменениях в его развитии.

- Работает стенд «Советы психолога».

- Проводятся тренинги по налаживанию эффективного взаимодействия и общения между родителями и детьми.

Таким образом, грамотно организованное психологическое сопровождение детей с кохлеарной имплантацией позволяет предупредить развитие многих проблем, с которыми сталкиваются наши учащиеся на всех ступенях обучения. А также, поможет детям успешно подготовиться к дальнейшей самостоятельной жизни и адаптации в обществе.

#### **Список литературы:**

1. Битянова Н. Р. Организация психологической работы в школе. М., 1998.
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. – М., 2002 год.
3. Королева И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. СПб.: КАРО, 2008 год.
4. Овчарова Р. С. Справочная книга школьного психолога - М., 1996 год.

### **КАРТА ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ФОРМА УЧЕТА ДИНАМИКИ ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Скоробогатова Юлия Валерьевна*

*канд. пед. наук, доцент*

*НТГСПИ (филиал) РГППУ*

*педагог-психолог*

*МБОУ СОШ «Центр образования №1»*

*город Нижний Тагил*

*e-mail: yuliy-skorobogatova@yandex.ru*

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов предусматривает оценку динамики развития ребенка на каждом этапе его образования. Особое значение имеет отслеживание динамики развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающимися в общеобразовательных условиях: дети с задержкой психического развития, умственной отсталостью, речевыми и двигательными нарушениями, расстройствами аутистического спектра.

Важной фигурой в сопровождении детей с указанными вариантами дизонтогенеза является педагог-психолог общеобразовательного учреждения, поскольку именно ему предстоит не только диагностировать особые потребности в получении образования, но и осуществлять коррекционно-

развивающую работу с ребенком, консультирование родителей и педагогов, отслеживание динамики развития ребенка с учетом возрастных особенностей и требований стандарта образования.

Сопровождение ребенка с нарушениями развития в образовательном процессе начинается с оценки его психологического состояния. Психологическая диагностика позволяет получить информацию об особенностях познавательной, эмоциональной, мотивационной сферах ученика с особыми образовательными потребностями, его взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, личностных особенностях и характеристиках деятельности. Длительное и систематическое отслеживание развития ребенка с ОВЗ в процессе обучения предполагает разработку способов фиксирования динамики развития.

Отслеживание динамики развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья должно отражать не только количественные, но и качественные изменения в психическом статусе школьника. Актуальным при организации такой работы становится вопрос определения параметров оценки особенностей развития. Для грамотного психологического мониторинга детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении немаловажное значение имеет определение валидного и надежного диагностического инструментария, способного выявить изменения в развитии психических функций и качеств на протяжении всего начального периода обучения, экономить время при проведении и обработке результатов, учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей.

Многочисленные попытки структурировать деятельность по отслеживанию динамики развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья не отражают комплексно и полно требования современного образования. Проблема фиксации сведений и изменений в развитии психических функций, свойств и поведенческих особенностей детей с особыми образовательными потребностями находила решение в разработке многочисленных вариантов карт наблюдения, сопровождения, развития ребенка.

Анализируя имеющиеся психолого-педагогические, медико-социальные, реабилитационные карты сопровождения детей с нарушениями развития, выявлены недостаточность отражения качественной оценки выполнения заданий, ориентация на определение уровней развития психических образований, балльных оценок сформированности качеств и свойств личности.

Рассматривая представленные Министерством образования Свердловской области «Рекомендации по структуре и содержанию индивидуальной карты учёта динамики развития ребенка», прошедшего психолого-медико-педагогическую комиссию [1], можно указать как положительные аспекты, так и существенные недочеты разработанной Карты. Ее структура включает основные сведения о семье, заключение консилиума образовательного учреждения, программу комплексного сопровождения, информацию об индивидуально-психологических особенностях, познавательных процессах,

речевом развитии, досуговой деятельности. Специальным разделом представляются результаты, достигнутые по завершении этапа сопровождения с оценкой эффективности проделанной работы.

Разработчики Карты предлагают комплексный характер оценки развития ребенка с ОВЗ психологом, дефектологом, логопедом, педагогом, социальным работником. Однако вызывает сомнение обоснованность критериев, определяющих динамику развития, их согласованность, необходимость и достаточность с учетом требованиями ФГОС по формированию метапредметных и личностных компетенций. Предлагаемые критерии оценки психического статуса ребенка с нарушениями развития не представляют личность целостно, сведения об обучающемся слабо систематизированы, носят разрозненный характер, в большей степени формальны. В частности, педагог-психологу рекомендуется оценить сформированность таких компонентов как инициативность, круг общения, контактность, мотивацию, поведение (проявления), тревожность, агрессивность, возбудимость, самооценку, адаптацию. Информацию об особенностях познавательных процессов ребенка с ОВЗ в данной Карте предлагается вносить учителю-дефектологу, что часто не возможно по причине отсутствия данного специалиста в общеобразовательном учреждении.

Перечисленные недостатки могут быть устранены за счет альтернативного способа фиксации динамики развития ребенка с ОВЗ, предложенного нами ранее. Разработанная карта развития ребенка включает основные характеристики психического развития (общая осведомленность, восприятие, работоспособность, темповые характеристики, внимание, память, мышление, речь, эмоционально-волевая сфера, межличностные отношения), которые оценивают практикующие психологи в процессе диагностического направления деятельности [2]. Эти показатели согласуются с компетенциями, которые необходимо сформировать на начальном этапе обучения.

Учитывая, что педагог-психолог общеобразовательного учреждения выполняет различные направления и виды профессиональной деятельности, требующей ведения многочисленной документации, как на каждого ребенка, так и на классные коллективы, карта представляет оптимальную форму фиксации результатов изучения и анализа динамики развития ребенка, минимизирует усилия специалиста.

Введение электронного документооборота позволяет фиксировать результаты с сокращением времени на данный вид деятельности и обращаться к информации по мере необходимости для сравнения показателей развития ребенка с ограниченными возможностями на разных этапах обучения, при разработке и реализации программы коррекционно-развивающей работы.

В карте предусмотрено место для рекомендаций по результатам диагностических процедур, фиксации существенных изменений в развитии определенных функций, психических образований. Записи выполняются в течение каждого учебного года на протяжении всего начального образования. Такое качественное представление информации позволяет конкретизировать

проблемы и сложности развития и формирования психических образований, спланировать индивидуальную траекторию развития и обучения.

Представленная карта развития ребенка предложена и используется педагогами-психологами общеобразовательных учреждений города Нижний Тагил, в которых осуществляется обучение детей с задержкой психического развития. При этом она не исчерпывает все возможные показатели развития младшего школьника с особыми образовательными потребностями, нуждается в дополнении и уточнении по результатам практического применения.

Вместе с тем, в связи с необходимостью разработки в общеобразовательных учреждениях адаптированных основных общеобразовательных программ для детей с ОВЗ карта индивидуального развития ребенка является незаменимым документом, позволяющим наиболее полно и точно представить информацию о динамике развития школьника, обеспечить своевременное решение актуальных и потенциальных проблем их развития, организовать комплексное сопровождение.

#### **Список литературы:**

1. Об индивидуальной карте учета динамики развития ребенка. Письмо министерства образования Свердловской области от 14.09.2012 г. № 02-01-95/5293 [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://www.minobraz.ru/sistema\\_obrazovaniya/obrazovanie\\_detejj\\_s\\_ogranichennymi\\_vozmozhnostjami\\_zdrovja/dejatelnost\\_pmpk/](http://www.minobraz.ru/sistema_obrazovaniya/obrazovanie_detejj_s_ogranichennymi_vozmozhnostjami_zdrovja/dejatelnost_pmpk/)

2. Скоробогатова Ю.В. Мониторинг развития учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе // Сибирский вестник специального образования. – 2012. – Т.1. – № 7. – С.68-75.

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ**

*Снежко Надежда Ивановна*

*педагог-психолог 1 кк.*

*красноуфимский район с. Александровское*

*e-mail:snejok82@gmail.com*

Огромные преобразования, происходящие в России, ставят следующие задачи перед системой образования. Развитие личности, которая способна к пониманию и восприятию собственных эмоциональных состояний и понимание эмоциональных состояний других людей, рассматривается как условие хорошей ее адаптации в сегодняшнем социокультурном пространстве.

Потребность в проведении такого вида работы с младшими школьниками с целью развития у них распознавания собственных эмоциональных состояний, умение распознавать эмоциональные состояния близких людей, умение



переводить свои эмоциональные состояния в словесный план предопределено следующими причинами:

- дети в возрасте от 5-10 лет наиболее чувствительны и именно в этом возрасте закладываются задатки эмоциональной сферы ребенка;

- эмоциональный заряд зарождается в глубине головного мозга и требует выхода наружу, переработки, одним из условий которой является оформление эмоций с помощью слов и понятий;

- родители (законные представители) и учителя делают больший упор на интеллектуальное развитие ребенка. В результате чего, ребенок не овладевает элементарными способами распознавания эмоционального состояния как своего, так и окружающих его людей.

Цель психолого-педагогической деятельности – развитие и коррекция эмоциональной и волевой сферы у детей младшего школьного возраста как условие благополучной адаптации в среднем звене.

Для реализации поставленной цели была адаптирована авторская программа по эмоционально-волевому развитию младших школьников «Волшебная страна внутри нас» (Зинкевич - Евстигнеева). Целью которой является развитие у детей эмоционально-волевой сферы и умение управлять своими эмоциями.

На основе данной программы была разработана система развивающих игр на развитие у детей 7-10 лет эмоциональной и волевой сферы, включающая в себя 8 занятий, вводную и заключительную психологическую диагностику:

- цикл игровых упражнений по формированию доброжелательных взаимоотношений и снижению уровня тревоги у младших школьников.

- цикл настольных игр на развитие эмоциональной сферы: «Азбука настроений», «Азбука развития эмоций ребенка», «Путешествие в мир эмоций», «Театр настроения», «Фоторобот настроений», «Зоопарк настроений», «Наши чувства и эмоции», «Довольна ли мама?», «Пойми меня», «Что случилось с Мишкой?», беседы по картинкам «Чувства. Эмоции», «Витражи сказок», «Что сначала, что потом?», «Зеленые поляны», «Забавные превращения», «Мосты и берега».

- картотеки: игр на формирование основ эмоционального интеллекта, игр и упражнений на формирование приемлемых способов выражения эмоций, игр и упражнений на формирование умения выражать эмоции, игр и упражнений на саморегуляцию и снижение уровня тревожности «методы саморегуляции и снижение эмоционального напряжения у детей», игр пальчиковой гимнастики, по психогимнастике, игр на релаксацию, игры на снижение эмоционального и мышечного напряжения.

В кабинете педагога-психолога с целью развития эмоциональной и волевой сферы были созданы центры:

- Центр «Пойми меня» был создан с целью введения детей мир сложных эмоциональных человеческих проявлений. С помощью данного центра формирую у детей умения выразить и прочувствовать свои эмоции и

распознавать эмоциональное состояние других людей, с помощью жестов и мимики.

- Центр песочной психотерапии был создан с целью развития более позитивной Я-концепции ребенка и повышение самооценки, уверенности в себе, устранение эмоционального и мышечного напряжения. Учащийся в процессе игры на песке может выразить свои глубокие эмоциональные переживания и страхи.

- Центр «Наши чувства и эмоции» был создан с целью эмоционального развития. Дети не только знакомятся с названиями эмоций, но и учатся различать и сравнивать свои эмоции с эмоциями других людей.

Продуктивно использую в психолого-педагогической деятельности современные образовательные технологии:

- **Здоровьесберегающие.** Целью здоровьесберегающих технологий является обеспечение ребенку возможности сохранения здоровья, формирование у него необходимых знаний, умений навыков по здоровому образу жизни (аутотренинги, психогимнастика, массаж пальцев рук, песочная психотерапия).

- **Информационно-коммуникативные.** Мир, в котором развиваются дети, радикальным образом отличается от мира взрослых, в котором они выросли. Информированное общество ставит перед педагогами образования следующие цели: не отставать от темпа развития, быть современными, стать для детей спутниками в мир современных технологий.

Активно применяю в образовательном процессе: презентации, психологических диагностик в электронном варианте, обучающие и развивающие программы.

- **Личностно-ориентированные.** Личностно-ориентированная технология ставит в центр ребенка, где личность ребенок рассматривается как высшая ценность воспитательного процесса. Личностно-ориентированные технологии основываются на популярных принципах гуманистической педагогики и психологии: самоценности личности, уважении к ней, природосообразности воспитания, добре и ласке как основном средстве.

Осуществляю взаимодействие с педагогами начальных классов и родителями учащихся. При работе с педагогическим коллективом использую такие методы как индивидуальное и подгрупповое консультирование, выступления на педагогических советах с темами: «Детские конфликты, как их разрешить?», «Детская агрессия в младшем школьном возрасте», «Психологическое насилие». Это способствует повышению психологической компетентности, сплочению коллектива, повышению количества запросов.

Проводятся психологические тренинги с педагогами: «Осознание профессиональных мотивов», «Как разрешить конфликтные ситуации в детском коллективе». «Взгляд из детства».

Для развития психологической компетентности родителей осуществляю консультативную поддержку, разрабатывая для родителей практические

рекомендации: буклет: «Как научить ребенка владеть собой?», «Ночные кошмары», «Как помочь себе и ребенку преодолеть негативные эмоции?», «Как я появился на свет», «Двенадцать советов родителям будущих первоклассников», «А Вам близка проблема детской ревности?», «Запоминай играя», «Тихие игры перед сном», «Как помочь тревожному ребенку», «Игры и упражнения на снятие эмоционального напряжения»,

Систематически осуществляю психологическую диагностику по детско-родительским взаимоотношениям (Уровень родительской тревожности, стили воспитания, Анализ семейных взаимоотношений, САН, опросник родительских отношений А.Я.Варга, В.В. Столин). При работе с родителями старюсь учитывать их интересы, пожелания. Родители при этом проявляют большую активность в качестве участников образовательного процесса

Предлагаемая модель деятельности педагога-психолога в ОУ позволяет, во-первых, учитывать индивидуально-личностные особенности детей; во-вторых, точно сформулировать психологическое объективное заключение и, в-третьих, наметить дальнейший маршрут индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы на более длительный срок.

## **ПСИХОЛОГО - МЕДИКО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ**

*Соколова Ирина Михайловна*  
*педагог – психолог*

*Малыгина Наталья Альбертовна*  
*учитель логопед*  
*МБОУ СОШ № 106*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: koverdi07@yandex.ru*

Основа личности человека и его судьбы закладывается в детстве. Многолетняя практика работы в школе показывает, что современные родители, воспитывая детей, все больше обращаются к помощи специалистов.

В настоящее время наряду с детьми с гармоничным характером и уравновешенной психикой встречаются дети с разными вариантами личностной акцентуации: импульсивность, агрессивность, лживость, криминальные наклонности, а также повышенная ранимость, избыточная эмоциональная чувствительность, застенчивость, замкнутость и т.д. Совсем не обязательно давать родителям глубокие знания, но помочь научиться лучше чувствовать и понимать своего ребенка, открыто и честно, строить взаимодействия с ним, одно из приоритетных направлений в работе специалистов и учителей нашего учебного учреждения [4, с. 5].

Создание единой воспитательной среды необходимо для раскрытия потенциальных возможностей каждого школьника. Именно поэтому сотрудничество выходит на передний план.

От совместной работы родителей и педагогов выигрывают все стороны педагогического процесса: родители принимают активное участие в жизни детей, тем самым лучше понимая и налаживая взаимоотношения; педагоги, взаимодействуя с родителями, узнают больше о ребенке, что позволяет подобрать эффективные средства воспитания и обучения. Главное же заключается в том, что дети, оказавшись в едином воспитательном пространстве, ощущают себя комфортнее, спокойнее, увереннее, в результате чего лучше учатся и имеют гораздо меньше конфликтов со взрослыми и сверстниками [4, с. 6].

Формы работы с родителями в нашей школе разнообразны. Имеют место традиционные формы работы, в которых главное место отводится сообщениям, докладам. Все шире используются новые, активные формы работы, позволяющие вовлечь родителей в процесс обучения, развития и познания собственного ребенка.

Практическая работа реализуется через коллективные (групповые) формы работы: встречи за «круглым столом», тематические консультирования, семинары, конференции, участие в работе методических мероприятиях (предметные недели, открытые уроки и занятия), «Дни открытых дверей»;

и индивидуальные формы сотрудничества: консультации, беседы, консилиумы [4, с. 42].

Одной из активных форм консультативной работы с родителями является Психолого – Медико – Педагогический консилиум (ПМПк). ПМПк «представляет собой организационную форму, в рамках которой происходит разработка и планирование единой психолого-педагогической стратегии сопровождения каждого ребенка в процессе обучения».

Цель деятельности ПМПк - создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями уровнем актуального развития, состоянием соматического здоровья.

Задачи:

- своевременное выявление характера и причин отклонений в поведении, трудностей в обучении, адаптации учащихся;
- разработка программы психолого - медико - педагогических мер в целях коррекции отклоняющегося развития;
- консультации в решении сложных и конфликтных ситуаций;
- обеспечение коррекционной направленности образовательного процесса в классах для детей с задержкой психического развития [1, с. 6].

Состав учащихся попадающих под пристальное внимание специалистов ПМПк - дети с отклонениями в интеллектуальном, психическом, физическом развитии, дети с речевой патологией, соматически ослабленные дети, с

отклонениями в поведении, эмоционально-волевой и личностной сфере развития [5, с. 6].

В сферу компетенции входит:

- изучение и анализ ситуации развития и обучения ребёнка;
- выявление причин отклонения в развитии;
- выявление потенциальных возможностей ребёнка и необходимых медико- педагогических условий его оптимального развития;
- разработка моделей коррекции недостатков развития;
- организация ПМП мониторинга с целью отслеживания состояния и результативности развития ребёнка, его уровня достижений по компонентам содержания обучения;
- разработка программы поэтапной интеграции ребёнка в соответствующий класс при положительной динамике и компенсации недостатков
- выбор адекватной программы;
- организация сбора информации и выявление детей с низким уровнем готовности к обучению [1, с. 4].

Индивидуальная работа с родителями реализует несколько функций:

- лично – ориентированную – направленную на актуализацию личной ответственности, снятия ограничений и раскрытия ресурсов родителей;
- содержательную – направленную на решение проблем, включающую в себя разработку программы педагогической коррекции в виде ряда учебно – воспитательных мер, рекомендуемых родителям;
- инструментальную – позволяющую выработать навыки анализа реальных ситуаций;
- реабилитирующую – предполагающую защиту интересов ребенка, попавшего в неблагоприятные семейные или учебно – воспитательные условия, повышения статуса и ценности ребенка, как члена семьи;
- умения слушать и взаимодействовать с другими участниками психолого – медико – педагогического сопровождения [4, с. 44].

Помимо индивидуальной работы с родителями, в рамках консилиума мы используем коллективные формы взаимодействия:

- общешкольные и классные родительские собрания (пропаганда специальных знаний, информирование о задачах и содержании коррекционно-образовательной работы);
- групповые родительские собрания (обсуждение задач, содержания и форм работы);
- тематические занятия (на основании запросов и анкетирования родителей тематические доклады, плановые консультации, праздники) [4, с. 46].

Социальный заказ на повышение компетентности родителей в гармоничном развитии личности ребенка очевиден, и в нашем образовательном учреждении задача просвещения родителей является одним из факторов первостепенной важности.

Вышеуказанные формы работы способствуют развитию и повышению уровня самосознания родителей, формированию нового отношения к ребенку, способного облегчить адаптацию к учебному процессу или смягчить сложную семейную обстановку. Только через сплочение, мобилизацию совместных усилий родителей, специалистов, учителей, детей, мы сможем более эффективно решать задачи сопровождения личностного и возрастного развития детей.

#### **Список литературы:**

1. Бейсова В.Е. Психолого — медико — педагогический консилиум и коррекционно — развивающая работа в школе/ В.Е. Бейсова. - Ростов н/Д; Феникс, 2008-283с.

2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2010.- 238с.

3. Истратова О.Н., Эккусто Т.В. Справочник психолога средней школы/ Серия «Справочники». - Ростов н/Д: «Феникс», 2004- 512с.

4. Монахова А.Ю. Психолог и семья: активные методы взаимодействия / Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2004. - 160с.

5. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27 марта 2000г. № 27/901 — о психолого — медико — педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения.

### **СОХРАНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ**

*Стенина Елена Николаевна*

*педагог-психолог*

*ГКОУ СО «СКОШ № 34»*

*город Екатеринбург*

*e-mail: scool34@e1.ru*

Психологическое здоровье можно определить как динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих:

а) гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом;

б) возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности.

Соответственно в качестве основного понятия можно выделить гармонию человека с самим собой и с окружающей средой (в первую очередь с другими людьми). Нельзя также забывать, что психологическое здоровье оказывает влияние на здоровье физическое. Это проявляется, прежде всего, в виде психосоматических заболеваний.

Актуальность темы сохранения психологического здоровья педагога обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности педагога, т.к. профессия учителя обладает огромной социальной важностью. Способность к сопереживанию (эмпатии) признается одним из самых важных качеств учителя, однако практическая роль эмоций в профессиональной деятельности оценивается противоречиво. Можно сказать, что учителя не готовят к возможной эмоциональной перегрузке, не формируют у него (целенаправленно) соответствующих знаний, умений, личностных качеств, необходимых для преодоления эмоциональных трудностей профессии [1].

Эмоциональные перегрузки педагогов коррекционных школ усиливаются тем, что они работают с учащимися, имеющими нарушения как физического, так и психологического здоровья. Постоянное напряжение от того, что необходимо оказывать помощь ребёнку, имеющему ограниченные возможности здоровья, сопереживание ему, приводит к очень быстрому эмоциональному истощению педагога.

Комфортный психологический климат важен для всех участников образовательного процесса. Эмоциональное состояние педагога оказывает огромное влияние на мироощущение и развитие учащихся (особенно с умственной отсталостью), поэтому необходимы мероприятия направленные на сохранение психологического здоровья и профилактику эмоционального выгорания учителей и воспитателей.

Для изучения способности педагогов нашей школы к сопереживанию педагогом-психологом проводится анкетирование «Диагностика уровня эмпатии» (автор В. В. Бойко) [2,с.385-387]. Результаты изучения особенностей эмпатии педагогов школы до и после посещения занятий проводимых педагогом-психологом в сенсорной комнате показали, что в педагогическом коллективе преобладают люди со средним уровнем эмпатийности (92 %). Не выявлено ни одного педагога с очень высоким или высоким уровнем эмпатии. Это в свою очередь можно считать хорошим показателем, поскольку педагоги стали эмоционально более адекватно воспринимать различные ситуации, возникающие в процессе общения и соответственно менее подвержены эмоциональному выгоранию. Под эмоциональным выгоранием понимается душевная усталость, которая накапливается при неправильно организованной работе. Педагог, испытывая повышенные эмоциональные нагрузки, не успевает отдохнуть, переключиться на что-либо другое, эмоционально истощается, чувствует физическую усталость и как следствие появляется нежелание заниматься любимой работой.

В нашей школе занятия по сохранению и укреплению психологического здоровья проводятся как с учащимися, так и с педагогами школы, с использованием оборудования сенсорной комнаты, на занятиях используются психогимнастические упражнения и элементы арттерапевтических техник. Сенсорная комната оснащена: сухим бассейном, мягкими пуфами с гранулами, сухим душем, различными дорожками с наполнителями, большими мягкими модулями, магнитофоном с комплектом дисков для релаксации и световым

оборудованием содержащих фонограммы классической и релаксационной музыки («Разноцветная гроза-И»; сенсорный уголок; уникальный светодиодный тренажёр, позволяющий снимать усталость с глаз; аквариум).

С помощью различных элементов на занятиях создаётся ощущение комфорта и безопасности. Спокойная цветовая гамма обстановки, мягкий свет, тихая нежная музыка - все это создает ощущение покоя, умиротворённости. Созданные условия не только дают приятные ощущения, но и применяются для коррекции эмоционального состояния. Пребывание в сенсорной комнате способствует: улучшению эмоционального состояния, снижению беспокойства, снятию нервного возбуждения и тревожности, нормализации сна, активизации мозговой деятельности [3].

Сравнивая результаты за несколько лет можно отметить, что психологическое просвещение педагогов и цикл практических упражнений проводимых педагогом-психологом с использованием оборудования сенсорной комнаты по обучению способам расслабления и релаксации для восстановления и поддержания эмоционального состояния педагога положительно сказались на эмоциональном климате коллектива.

#### **Список литературы:**

1. Акиндинова И.А., Баканова А.А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика/И.А. Акиндинова, А.А. Баканова // Педагогические вести. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – № 5. – С. 34.

2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – с.385-387.

3. Кальмова С. Е., Орлова Л. Ф., Яворовская Т. В. Сенсорная комната — волшебный мир здоровья / Под ред. Л. Б. Баряевой – СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006 г

## **РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ МЕТОДОМ КИНЕЗИОЛОГИИ**

*Татаурова Анастасия Павловна*

*педагог-психолог*

*МАДОУ «Радость» д/с № 150*

*город Нижний Тагил*

*e-mail: anastasiya\_tat@mail.ru*

*Мозг, хорошо устроенный, стоит больше, чем мозг, хорошо  
наполненный.*

*Мишель де Монтень*

Одной из частых причин для обращения родителей за помощью к педагогу-психологу является невнимательность, импульсивность, гиперактивность ребенка – все то, что является признаками синдрома дефицита



внимания с гиперактивностью (СДВГ). СДВГ считают одним из основных клинических вариантов минимальной мозговой дисфункции. Хотя медицинский диагноз «минимальная мозговая дисфункция» ставится после 3 лет, но, как указывает О.И. Политика, «синдрому СДВГ уделяется основное внимание только при поступлении в школу, когда налицо школьная дезадаптация и неуспеваемость» [2, с. 5]. При том, что коррекция должна быть ориентирована на дошкольный возраст, когда компенсаторные возможности мозга еще велики, как и возможность предотвратить формирование стойких патологических проявлений.

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования предполагает использование методов, соответствующих личностно-ориентированному и деятельностному подходам в образовании. Именно поэтому в основу коррекционно-развивающей работы с детьми с СДВГ были положены кинезиологические упражнения, которые основаны на нейропсихологическом подходе к диагностике и коррекции нарушений развития и поведения.

Под кинезиологией понимается наука о развитии головного мозга, умственных способностей и физического здоровья посредством определенных двигательных упражнений.

«Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, позволяющие активизировать межполушарное взаимодействие, различные отделы коры больших полушарий, что способствует развитию способностей человека, улучшают у ребенка память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снижают утомляемость, повышают способность к произвольному контролю» [4, с. 7].

Как известно, единство мозга складывается из деятельности обоих полушарий, связанных тесным образом между собой системой нервных волокон - мозолистым телом. Оно обеспечивает координацию работы мозга и взаимопередачу информации из одного полушария в другое. Когда нарушается проводимость через мозолистое тело, тогда ведущее полушарие берет на себя большую часть нагрузки, а другое блокируется. Оба полушария начинают работать без связи, нарушаются координация работы зрительного и аудиального восприятия, адекватное эмоциональное реагирование, пространственная ориентация.

Благодаря проведенным в последние десятилетия междисциплинарным исследованиям биологов, педагогов и психологов, были выявлены этапы и закономерности онтогенеза головного мозга и разработана система его нейропсихологического развития. Эти направления коррекционной и коррекционной работы (Семенович А.В., Семаго Н.Я., Сиротюк А.Л. и др.) опираются на принцип замещающего развития и ориентированы на старший дошкольный - младший школьный возраст. Но при этом отсутствуют программы по проблеме комплексного развития детей с СДВГ, которые можно было бы использовать, начиная с младшего дошкольного возраста.

На основе данных исследований, нами была составлена коррекционно-развивающая программа «Умная гимнастика», охватывающая весь период дошкольного детства (дети с 3 до 7 лет) и способная решить поставленную задачу в комплексе.

Целью программы «Умная гимнастика» стало: создание условий для развития межполушарного взаимодействия, активизации подкорковых образований мозга у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация программы, осуществлялась в:

- непосредственной образовательной деятельности (в соответствии с вариативной частью учебного плана);
- в совместной деятельности педагога и детей, осуществляемой в ходе режимных моментов;
- самостоятельной деятельности детей;
- совместной деятельности с семьей.

В кинезиологическую программу входят: растяжки, дыхательные и глазодвигательные упражнения, перекрестные телесные упражнения (включая зеркальное рисование), упражнения для развития мелкой моторики рук, для релаксации и визуализации, для развития коммуникативной и мыслительной сферы, функциональные упражнения.

- Визуализация представляет из себя репрезентацию в уме несуществующего в действительности объекта, явления или события (зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные, вкусовые и другие образы). Визуализация задействует оба полушария головного мозга, что положительно сказывается на развитии мозолистого тела, интегрируя работу мозга. Начало и окончание каждой встречи с детьми сопровождается проведением лобно-затылочной коррекции (авторы - Д. Вайтсайд, Г. Стокс, М. Лазарев).

- Релаксация проводится как в начале встречи (с целью настройки), так и в конце - для интеграции опыта, приобретенного в ходе занятия.

- Растяжки нормализуют тонус мышц, снижают излишнюю мышечную напряженность, скованность или вялость. Любое отклонение от оптимального тонуса может являться как причиной, так и следствием возникающих изменений в психической и двигательной активности ребенка, негативно сказываясь на общем ходе его развития. Мышечная вялость влечет за собой возникновение вялости эмоциональной. Тогда как постоянная мышечная напряженность приводит к эмоциональной нестабильности, трудностям в расслаблении, нарушениям сна, отставанию в формировании произвольного внимания.

- Дыхательные упражнения нормализуют ритм организма, способствуют развитию самоконтроля и произвольности. Единственным ритмом в нашем организме, которым можно произвольно управлять, является ритм дыхания и движения. Нарушение ритма организма (дыхания, сердцебиения, перистальтики кишечника, пульсации сосудов...) неминуемо

приводит к нарушению процесса психического развития ребенка. Кинезиологические упражнения строятся на ритмировании организма ребенка через базовые многоуровневые приемы. Таким образом, самоконтроль над дыханием развивает самоконтроль над поведением человека.

- Глазодвигательные упражнения. Одно- и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергизацию организма. В трехмерной среде наши глаза пребывают в постоянном движении, собирая сенсорную информацию и строя сложные образы, необходимые для обучения. Трехмерное визуальное восприятие является неотъемлемым условием успешного обучения.

- Реципрокные движения тела и пальцев обеспечивают развитие межполушарного взаимодействия, снятие мышечных зажимов. Доподлинно известно, что у детей, пропустивших жизненно важную стадию двигательного развития - ползание, часты трудности в обучении. Связь обнаруживается в том, что во время ползания ребенок использует перекрестные движения рук, ног и глаз, обеспечивающие развитие мозолистого тела. Целенаправленное выполнение перекрестных движений способствует активизации вестибулярного аппарата и лобных долей мозга, отвечающих за речь, эмоции, постановку субъектом перед собой целей, контроль их выполнения, произвольное регулирование своего поведения.

- Зеркальное рисование. При выполнении зеркально-симметричных рисунков и букв одновременно двумя руками расслабляются глаза и руки, синхронизируется деятельность обоих полушарий, заметно увеличивается эффективность работы всего мозга. Динамические формы рисуют для гармонизации эмоциональных состояний, в зависимости от формы, они могут выполнять разную функцию - от расслабления до концентрации внимания.

- Пальчиковые игры для развития мелкой моторики рук. Давно доказано, что усовершенствованные, развитые движения пальцев рук способствуют более быстрому и полноценному построению у ребенка речи и психических процессов, тогда как неразвитая моторика рук, напротив, тормозит такое развитие. На основе данных современных исследований специалистов по умелости детской руки можно сделать вывод об особенностях развития центральной нервной системы ребенка.

- Функциональные упражнения проводятся по трем направлениям:
  - развитие внимания, произвольности и самоконтроля;
  - развитие творческих способностей;
  - развитие коммуникативных навыков, терпимости, сочувствия.

Курс программы построен по принципу концентрированного изучения в каждой группе. Совместная деятельность психолога с детьми построена таким образом, что один вид деятельности сменяется другим. Педагог-психолог проводит первоначальные занятия с детьми для правильной постановки движения, то есть дает первичный образец, а закрепляется правильное движение воспитателями в детском саду и родителями дома.

Оценка результативности коррекционно-развивающей работы проводилась с помощью мониторинга для каждого ребенка индивидуально. Результат определялся по динамике конкретного ребенка (изменение итогового балла, снижение превалирования одной половины тела над другой, улучшение моторных навыков у детей, легкость выполнения симметричных рисунков и динамических форм); по опросу родителей и воспитателей, сокращения жалоб с их стороны.

Для диагностики использовались: 1) Методы исследования латеральных предпочтений, предложенные Е.И. Николаевой [1]. 2) Методы нейропсихологического обследования А.В. Семенович [3].

Изначально разработанная нами программа «Умная гимнастика» была предназначена для коррекции двигательной импульсивности и развития устойчивости и концентрации внимания у детей с СДВГ. Однако ее апробация в течение одного учебного года показала, что она полезна каждому ребенку. Упражнения, включенные в данную программу, оказывают благоприятное воздействие на процесс созревания мозговых структур в разные периоды жизни ребенка, а следовательно способны помочь детям с нарушениями речи, с эмоционально-волевыми и поведенческими нарушениями, то есть детям, которые встречаются в каждой группе ДОУ.

#### **Список литературы**

1. Николаева Е.И. Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция. - СПб.: «Детство-Пресс», 2009. – 128 с.
2. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М., 2002.
4. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.

## **ПРИНЦИПЫ КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ АРТ-ТЕРАПИИ**

*Цинявская Татьяна Валерьевна*  
*педагог-психолог*  
*ГАУ РЦ «Талисман»*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: ttsinyavskaya@mail.ru*

Работая с детьми с проблемами здоровья и с социальной дезинтеграцией хочется подарить им улыбку, дать им радость познания себя и окружающего мира, а их родителям — веру в счастливое будущее, любовь и радость принятия и взаимодействия со своим ребёнком. Ведь уже давно известен тот факт, что в

большем проценте усваивается та информация, которая получена под эмоциональным впечатлением. Техники арт-терапии основаны на получении удовольствия участниками коррекционно-развивающего взаимодействия, поэтому были выбраны мной в качестве основного подхода в процессе реабилитации и абилитации детей, попадающих в наш Центр.

Арт-терапия представляет собой коррекционно-развивающий метод посредством творческого созидания. «В минеральном, растительном и животном мире отсутствует творчество. Человек — единственное существо на Земле, которое способно творить. Птицы, правда, умеют вить гнёзда, а животные сооружать убежища, но они действуют инстинктивно, лишь в целях выживания и продолжения рода, а не осознанно, как человек.» [1, с. 14] Мы получаем радость от возможности созидания.

Один из принципов, на которых основана Арт-терапия, это использование активного воображения, которое открывает клиенту безграничные возможности для познания, выражения и реализации себя через продукты творчества.

Все виды арт-терапии получают своё название от направленности деятельности и получаемого в процессе коррекции продукта. Это изотерапия (рисование, лепка), драматерапия (театрализации, маски), музыкотерапия, танце-двигательная терапия, библио-терапия (литературные произведения). Через работу со зрительными, слуховыми, тактильными образами развиваются все виды мышления, а также слаборазвитые системы восприятия. До 3 лет у ребёнка активно развивается наглядно-действенное мышление, с 3 до 7 лет - наглядно-образное, а с 7 лет - словесно-логическое. Отсюда идёт распределение техник. До 3 лет ребёнок находится в материнском пространстве, поэтому работа ведётся, обычно, совместно с мамой и через маму. При этом часто используется техника невербального взаимодействия. До 5 лет основная функция арт-терапии - это получение сенсорного опыта, переживаний, соответствующих возрасту, при этом учитываются социальные ситуации развития. «С рождения до семи лет ребёнок больше следует инстинктам, чем интуиции. Он не рассуждает. Он принимает вещи такими, какими они ему представляются. В то же время ребёнок принимает и много важных решений относительно своей жизни, чаще всего неосознанно» [1, с. 59] Здесь механизмом арт-терапии будет проработка какой-либо травматичной (конфликтной) ситуации на символическом уровне, через опыт проживания. Создавая рисунок, ребёнок испытывает переживания той ситуации, которую мы хотим проработать.

Метод арт-терапии достаточно простой, но действенный. Задача психолога - создать безопасное пространство для клиента и обеспечить его материалами для создания творческого продукта или для его восприятия. Именно приятные ощущения и безопасность процесса созидания позволяют снять действующие механизмы защиты, повышают уровень доверия. Если мы рассматриваем арт-терапию с точки зрения развития познавательной сферы, то ребёнок, переживая опыт создания творческого продукта («цветные ладошки»),

непрерывно получает удовольствие от процесса и результата творчества. И гарантия усваиваемости такого материала значительно повышается.

Рисование является способом социально приемлемого и безопасного «выхода» негативных чувств. Так же способствует ориентировке в пространстве бумажного листа и др. По мнению Л.С. Выготского, рисование, кроме того, что способствует развитию, ещё и связывает между собой такие функции, как зрение, речь, мышление, двигательную координацию. Таким образом, техники арт-терапии мы можем использовать применимо к коррекции и развитию познавательной (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), эмоциональной (коррекция тревожности, страхов), поведенческой (отношения со сверстниками, внутрисемейные отношения) сфер.

Ресурс этой техники заключается в том, что арт-терапия расширяет личностный опыт, повышает уверенность в собственных силах. Интегрируя себя через творческий продукт, у клиента появляется отношение к себе, как к уникальности. Терапия искусством развивает новые способности, формирует принятие жизненных ситуаций, и творческий подход к их разрешению. [3]

Дети, с особенностями развития, не всегда могут передать свои потребности, переживания. И здесь арт-терапия представляется доступным средством для самовыражения, в результате чего происходят улучшения в их эмоциональной и поведенческой сферах. Атмосфера творчества способствует раскрытию новых возможностей. Повышается собственная значимость ребёнка. При этом любое занятие представляется в форме игры, то есть того вида деятельности, который максимально эффективен при восприятии ребёнком новой информации. [3]

Существует две формы арт-терапии: активная - творчество, создание чего-то нового; пассивная - прослушивание, просматривание, анализ (библиотерапия, музыкотерапия).

Цели арт-терапии:

- Проработка травматического (конфликтного) материала на символическом (метафорическом) уровне, который позволяет снять тяжелые эмоциональные переживания, пройти через психологические защиты, снять их.

- Социально приемлемый способ выхода негативных эмоций (агрессия).

- Диагностика. Получение материала для диагностического заключения и интерпретации. Здесь используются проективные методики. Возраст детей — старше 4 лет.

- Метод оценки эффективности психотерапии, мониторинг.

Таким образом мы можем использовать арт-терапевтические техники в качестве диагностического инструментария (проективные методики, которые подлежат дальнейшей интерпретации психолога); арт-терапевтические техники являются быстродействующими и легко усваиваемыми в коррекционно-развивающей работе с детьми; а так же, арт-терапия является сильной техникой психологического консультирования, где взаимодействие со взрослым клиентом

(родители детей) строится на основе метафоры (сказкотерапия, изо-терапия).

Обобщая вышесказанную информацию, можем говорить о том, что достижение положительных результатов в коррекции посредством арт-терапии происходит за счёт следующих моментов:

1. развития внутреннего внимания к своим, отслеживание возникающих изменений чувств (внутренних переживаний) а так же изменения отношения к тревожащей ситуации;

2. приятные переживания, получаемая радость в процессе работы;

3. выражение себя, как личности через какой-либо продукт творчества, что является своеобразным выходом энергии;

4. во время творческих занятий появляется необходимости организовывать пространство, создавая новые формы и сочетания. Таким образом, возникает чувство упорядоченности и внутреннего контроля;

5. появляется возможность на безопасном уровне встретится со своими травматическими переживаниями. [2, с. 27]

#### **Список литературы.**

1. Бурба Лиз. Слушай своё тело — твоего лучшего друга на Земле./ Перевод с французского. - М.: ООО Издательство «София», 2013. - 256с.

2. Киселёва М.В., Кулганов В.А. Арт-терапия в психологическом консультировании: учебное пособие. - Спб.: Речь, 2014. - 64 с

3. Селянина И. Влияние арт-терапии на развитие детей дошкольного возраста./ <http://www.maam.ru/detskijsad/-vlijanie-art-terapi-na-razvitie-detei-doshkolnogo-vozrasta.html>

## **АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА КАК ПРИЧИНА ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

*Челнокова Маргарита Сергеевна  
студентка  
ТГПУ им. Л.Н. Толстого  
город Тула  
e-mail: [margarita\\_tsput@rambler.ru](mailto:margarita_tsput@rambler.ru)*

В настоящее время проблема агрессии и агрессивного поведения является чрезвычайно актуальной. Отмечается всплеск агрессии во всем мире. Наибольшие проявления агрессивных тенденций наблюдаются у подростков. В новостной ленте постоянно мелькают сообщения о том, что агрессивно настроенные подростки совершили те или иные насильственные действия.

На данный момент проведено множество исследований, как отечественными, так и зарубежными учеными по проблеме агрессивного поведения. В западной психологии проблемой агрессии занимались Л. Берковиц, Р. Бэрон, Дж. Доллард, Д. Зильман, Д. Ричардсон, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Лоренц и др. В отечественной науке данную проблему

рассматривали А. Басс, Г. Э. Бреслав, С. Л. Колосова, Н. Д. Левитов, Л. М. Семенюк, Н. М. Платонова, А. А. Реан, Т.Г. Румянцева, Р. В. Овчарова и др. Подробный анализ проблемы агрессии и агрессивности представлен в работах А. Налчаджяна.

Агрессивность сочетается с другими чертами характера, которые могут способствовать ее сохранению и закреплению в структуре личности, а также актуализации в определенных ситуациях. Подростковый возраст является периодом формирования характера, и именно в этот период некоторые черты характера заостряются и приближаются к крайней границе между нормой и патологическим состоянием. Заостренные черты характера называют акцентуациями. Следовательно, акцентуации могут оказать влияние на возникновение агрессии.

Термин «акцентуированная личность» впервые предложен немецким психиатром К. Леонгардом. В своей монографии «Акцентуированные личности» он описал особенности лиц с акцентуациями, показал динамику акцентуаций личности и провел анализ характеров множества героев классических произведений мировой литературы [1]. В отечественной науке Е. А. Личко, опираясь на концепцию К. Леонгарда, разработал собственную типологию личностей и описал проблемы акцентуаций у подростков. Он указал на то, что применительно к подросткам корректнее использовать термин «акцентуация характера» [2].

Акцентуации характера не поддаются коррекции из-за того, что характер - это совокупность устойчивых черт личности. Но так как характер определяется и формируется на протяжении всей жизни человека, возможно несколько сгладить проявления акцентуаций.

Вопрос влияния акцентуаций характера на проявления агрессии на данный момент разработан недостаточно. Также крайне мало информации о акцентуациях характера и их влиянии на проявления агрессии у подростков с нарушениями слуха. Материал по данным проблемам представлен единичными публикациями на тему акцентуаций характера и проявлений агрессии у подростков без отклонений в развитии или у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Агрессия, не связанная с акцентуацией характера, корректируется, вплоть до полного исчезновения ее проявлений. Агрессия, являющаяся следствием акцентуаций характера, не поддается полному устранению, возможно лишь сглаживание ее проявлений.

У подростков, имеющих нарушенный слух, больше, чем у слышащих, проблем, связанных с приспособлением к окружающему миру. Это приводит к появлению у них заостренных, акцентуированных личностных черт. У них могут проявляться ригидность, эгоцентризм, отсутствие внутреннего контроля, импульсивность, внушаемость, более высокий уровень агрессивности в поведении или наоборот, крайне сниженный, эмоциональная незрелость.

Целью нашего исследования является изучение особенностей акцентуаций характера как причин проявления агрессии у подростков с



нарушениями слуха и разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на сглаживание агрессивных проявлений у подростков с нарушениями слуха.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что:

- 1) виды проявления агрессии определяются имеющимся нарушением;
- 2) акцентуации характера определяют виды проявления агрессии.

В соответствии с целью исследования нами была разработана диагностическая программа, в которую вошли следующие методики: опросник диагностики акцентуаций характера Леонгарда-Шмишека; опросник Басса-Дарки; методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев); «Тест агрессивности» (Опросник Л.Г. Почебут); анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка» (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко).

Исследование проводилось на базе Государственного образовательного учреждения Тульской области «Тульская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья». В нем приняли участие подростки с нарушениями слуха.

По результатам диагностического исследования было выявлено, что:

1. Наиболее часто у подростков с нарушениями слуха встречаются такие типы акцентуаций, как эмотивный (у 40%) и гипертимный (у 30%).

2. У данного контингента подростков чаще всего встречаются такие виды агрессивных реакций, как чувство вины (у 40%), подозрительность (у 50%), обида (у 20%), вспыльчивость (у 20%), вербальная агрессия (у 30%). В целом, для подростков с нарушениями слуха характерен сниженный уровень агрессивности (у 80%), но высокий уровень конфликтности (враждебности) (у 30%).

3. Установлена зависимость между выявленными типами акцентуаций и наиболее характерными видами агрессивных реакций. Она проявляется в том, что у гипертимных подростков наблюдается вспыльчивость, вербальная агрессия; у эмотивных - чувство вины (самоагрессия) и подозрительность; для тревожно-боязливых и циклотимных характерны подозрительность и обидчивость.

4. Выявлена зависимость общего уровня агрессивности от типа акцентуации. Для гипертимного, эмотивного и тревожно-боязливого типов характерен низкий уровень агрессивности.

5. Зависимости высокого уровня враждебности от типа акцентуации не выявлено. Следовательно, можно предположить, что он обусловлен другими факторами, поэтому может поддаваться коррекции.

6. На основании сравнения данных субъективных опросников и объективных оценок, данных педагогами, выявлено несоответствие представлений учащихся о собственной агрессивности и оценок, полученных в результате анкетирования педагогов, работающих с подростками. Полученные результаты подтвердили ранее выдвинутую гипотезу.

Принимая во внимание выявленные особенности, нами разработана примерная коррекционно-развивающая программа, направленная на сглаживание агрессивных проявлений у акцентуированных подростков с нарушениями слуха. В основу программы легли игры и упражнения, разработанные Е.В. Федосенко [3], К. Фопелем [4], И.А. Фурмановым [5], которые нами адаптированы с учетом имеющихся у данной категории подростков нарушений слуха. Данная коррекционно-развивающая программа рассчитана на 10 занятий, ее целью является стабилизация уровня агрессивности у акцентуированных подростков со сниженным ее уровнем и сглаживание агрессивных проявлений у подростков с высоким уровнем агрессивности.

#### **Список литературы:**

1. Леонгард К. Акцентуированные личности. М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 358 с.
2. Личко Е.А. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Речь, 2013. – 256 с.
3. Федосенко Е.В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги (монография). СПб.: Речь, 2008. - 192 с.
4. Фопель К.В. Как научить детей сотрудничать. М.: Генезис, 2010. – 544 с.
5. Фурманов И.А. Агрессия и насилие. Диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Речь, 2007. – 480 с.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ 12-14 ЛЕТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Чемезова Ольга Андреевна*

*педагог-психолог*

*МБДОУ «Детский сад №10 комбинированного вида»*

*город Каменск-Уральский*

*e-mail: oks-detskiysad@yandex.ru*

Переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период физического, умственного, нравственного, социального. В этот период учебная деятельность для подростка отступает на задний план. Центр жизни переносится из учебной деятельности, хотя она остается преобладающей, в деятельность общения. На этом этапе мотивация учебной деятельности снижается в особенности у детей с ограниченными возможностями здоровья (дети с задержкой психического развития – далее дети с ОВЗ).

У детей с ОВЗ учебная деятельность характеризуется низкой продуктивностью: они часто не усваивают задания, даваемые учителем, не

могут на относительно длительное время сосредоточиться на их выполнении, отвлекаются на любые посторонние стимулы. Познавательные интересы таких детей выражены крайне слабо, учебная мотивация зачастую отсутствует.

Одна из основных проблем средней школы – снижение эффективности обучения. Происходит это за счет целого ряда факторов. В их числе можно назвать социальные, такие, как снижение ценности образования в глазах некоторой части населения, отсутствие прямой и очевидной связи между образованием и благополучием в будущей жизни т.п. Есть и психологические факторы, основной из которых – это отсутствие у детей учебной мотивации [3, С. 193].

Учебную мотивацию определяют как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность. Мотивом учения называют направленность ученика на различные стороны учебной деятельности.

Снижение уровня учебной мотивации подростков 12-14 лет с ОВЗ, является следствием проблем в учебной деятельности, возникающих на фоне особенностей развития этих детей.

Особенности развития подростка в этом возрасте проявляется в следующих симптомах:

- 1) вновь возникают трудности в отношениях со взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное происходит теперь вне школы;
- 2) детские компании (поиски друга, поиски того, кто может тебя понять);
- 3) ребенок начинает вести дневник [4, С. 30].

Подростковый кризис отличается от всех других кризисов большей продолжительностью. Л.И. Божович считает, что это связано с быстрым темпом физического и умственного развития подростков, приводящего к образованию таких потребностей, которые не могут быть удовлетворены в силу недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста, в то же время возникшие потребности очень сильные, напряженные. [1, С.156]

Надо постараться выяснить, почему именно он не хочет учиться, какие стороны мотивации у него не сформированы, в каком случае он не хочет учиться, а где мы, взрослые, не научили его так организовывать свое поведение, чтобы мотивация к учению появилась, необходимо выделить те условия, при которых формирование учебной мотивации будет успешным [2, С.3].

Необходимо решить главную задачу – сформировать мотивацию учения. Невозможно в учебно-воспитательном процессе довольствоваться только наличным уровнем мотивации, ведь это означает исходить из вчерашнего дня развития ребенка и не ориентироваться на завтрашний день его развития.

Воспитание мотивации - это длительный процесс, связанный со становлением личности школьников в целом. Проходит порой много месяцев

кропотливого труда, пока удастся зафиксировать зримое и устойчивое изменение в мотивационных установках школьника.

Педагогу-психологу необходимо сформулировать психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации у подростков 12-14 лет с ОВЗ:

1. Работа с учащимися. Для формирования мотивации учения должны быть созданы условия, которые помогут развития у школьников всех мотивов учения. Такая работа, несомненно, должна проводиться со стороны психолога (тренинговые занятия, программы по формированию учебной мотивации), учителя (тематические классные часы, беседы, родительские собрания) и родителей.

2. Работа с учителями. Психолог, являясь важным звеном в образовательном взаимодействии, со своей стороны должен создавать условия, помогающие учителю организовывать урок, соответствующий принципам формирования положительной учебной мотивации. Ему необходимо организовывать индивидуальные беседы, выступать на педагогических советах, методических объединениях учителей-предметников, где он будет давать рекомендации, говорить о новинках в психолого-педагогической литературе по проблеме учебной мотивации, останавливаться на возрастных особенностях подростков 12-14 лет с ЗПР.

3. Работа с родителями. При необходимости проводятся индивидуальные беседы с родителями по проблеме учебной мотивации. Психолог, приглашенный на родительское собрание, может дать родителям рекомендации по поддержанию у детей положительной учебной мотивации.

В работе психолог может использовать следующие методики для диагностики учебной мотивации:

- с помощью методики «Учебная мотивация» автора Г.А. Карповой можно отследить те мотивы, которые наименее присущи данному детскому коллективу и в формирующей программе, сделать акцент именно на них;

- методика «Попарное сравнение» автора Г.А. Карповой, показывает уровень учебной мотивации учащихся класса, при анализе можно выявить учащихся с низкой и средней (близкой к низкой) учебной мотивацией;

- анкету «Изучение отношения учащихся к учебной деятельности», автора Н.И. Дереклеевой, можно выявить уровни познавательного подростков.

Программу формирования учебной мотивации психолог строит с учетом полученных результатов, опираясь на выделенные психолого-педагогические условия.

Возможность положительных результатов коррекционно – педагогической работы и достижения педагогической реабилитации детей ОВЗ определила подход к обучению данной категории. При условии особой организации образовательного процесса, оказания коррекционно-педагогической помощи и формировании устойчиво высокой учебной мотивации дети с ОВЗ способны овладеть программой основной школы и в большинстве случаев продолжить образование.

### **Список литературы:**

1. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка: изучение мотивации поведения детей и подростков. / Под ред. Л.И.Божович, Л.Б. Благоннадежиной. М., 1972. – 256 с.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1983. – 96с.
3. Скороходова Н. Мотивация и учение // Народное образование. - 2006. - №4. – С. 193-202
4. Солодилова О.П. Возрастная психология в вопросах и ответах: учеб. пособие. / О.П. Солодилова. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005.

## **ВОЗНИКНОВЕНИЕ ДЕТСКОЙ ЛЖИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

*Шепилова Юлия Анваровна  
студент (бакалавр) 4 курса  
факультет психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого  
город Тула  
e-mail: shepilova.yuliaa@gmail.com*

Ложь является типичной проблемой детства. Любой взрослый может окунуться в мир своих воспоминаний и обязательно найдет там что-то, связанное с обманом. Часто разрешение таких ситуаций способствует личностному росту человека. Существует много причин, по которым дети лгут. И не всегда они связаны с желанием ребенка обмануть.

Проблемами детской лжи занимались многие отечественные и зарубежные ученые: Адам А., Алешинцев И.А., Гартьер К., Дубровский Б.И., Знаков В.В., Ильин И.А., Каптерев П.О., Мелитан Л., Мэй М., Преображенский С.А., Секацкий А.К., Сосновский А., Х. Хартшорн, Шеталова А., Штерн В., Щербатых Ю.К., Экман П. и другие.

Однако, отношение к этому феномену, возникающему в жизни людей, у философов и психологов разных эпох было неоднозначным. Одни считали ложь благом, необходимым для достижения определенных целей (Гегель, Платон и пр.), для других она была моральным грехом (Августин, Аврелий, Кант И. и пр.).

Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко определяют лживость как форму поведения, направленную на введение других в заблуждение ради достижения личных целей. У человека подобные действия, совершаемые в детском

возрасте, достаточно часто приобретают стабильный характер и становятся качеством личности [3, с.207].

Ложь является симптомом неблагополучия в жизни ребенка. Когда ребенок лжет, он часто верит себе. Он сопровождает фантазией поведение, приемлемое для себя. Фантазия становится способом выражения того, что в реальности вызывает у него беспокойство [2, 116].

Особую значимость имеют исследования по проблеме возникновения лжи у детей младшего школьного возраста, поскольку именно данная возрастная группа через несколько лет будет определять морально-нравственный и психологический облик граждан своей страны, а в ближайшем будущем составит основной слой людей, от которых в значительной мере будет зависеть ее развитие.

Целью нашего исследования является изучение социально-психологических причин, влияющих на появление лжи у детей с нарушением зрения в младшем школьном возрасте и разработка примерной программы коррекции поведения детей.

Мы предполагаем, что знание причин возникновения детской лжи у младших школьников с нарушением зрения будет способствовать ее устранению и более оптимальной организации работы по личностно-нравственному развитию, а также лучшего взаимопонимания между взрослыми и детьми младшего школьного возраста.

В исследовании применялись методы:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме проявления детской лжи у детей младшего школьного возраста.
2. Констатирующий эксперимент.
3. Методы обработки данных: количественный и качественный анализ полученных результатов.

В диагностическую программу вошли следующие методики: тест школьной тревожности Филиппса, методика «Скульптура», диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, «Социометрия» Дж. Морено (в адаптации Я.Л. Коломинского).

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 51 г. Тула. В исследовании принимали участие младшие школьники с нарушением зрения.

Для выявления детской лжи у младших школьников нами выделены следующие параметры:

- уровень школьной тревожности (т.к. учебная деятельность является ведущей в этом возрасте);
- уровень развития фантазии, воображения (высокий уровень воображения может послужить критерием выявления детской лжи);

- уровень самооценки и уровень притязаний (поскольку заниженный уровень самооценки и значительный разрыв между уровнем самооценки и уровнем притязаний, говорит о конфликте между тем, к чему стремится школьник, и тем, что он считает для себя возможным, это также может свидетельствовать о склонности ребенка ко лжи);

- социометрические позиции (необходимо выявить, какую позицию ребенок занимает в классе, чтобы понять, может ли неблагоприятный статус повлиять на стремление приукрасить, солгать).

Результаты исследования показали следующее:

1. Общий уровень тревожности, преобладающий в данной выборке – низкий, он наблюдается у 70% класса. Однако наиболее значимыми показателями тревожности в классе являются страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих и страх самовыражения.

2. У школьников преобладает высокий и средний уровни фантазии. Это говорит о наличии склонностей ко лжи.

3. Самооценка не всегда адекватная. При этом, разрыв уровня самооценки и уровня притязаний говорит о конфликте между тем, к чему стремится школьник, и тем, что он считает для себя возможным.

4. В исследуемой группе большинство детей (60%) имеет благоприятный статус. Однако есть и изолированные члены группы (20%). Это говорит о не принятии одних и стремлении других оказаться в кругу лидеров и привлечении к себе внимания различными способами, в том числе и ложью.

Таким образом, эмпирическим путем установлено, что склонность ко лжи обусловлена возрастными, средовыми и интеллектуальными особенностями. Выявлена взаимосвязь некоторых из причин лжи с повышенной школьной тревожностью. Вместе с тем, несмотря на очевидность различий поведенческих проявлений лживости учащихся, эмпирическим путем установлено, что в их основе лежит единый синдром - школьная тревожность, которую не всегда бывает просто распознать.

На основании выявленных нами особенностей разработана примерная коррекционная программа, направленная на устранение причин возникновения лжи у детей с нарушением зрения младшего школьного возраста. В основу программы легли игры и упражнения, разработанные Т.А. Аржакаевой, И.В. Вачковой [1], О.В. Хухлаевой [4], которые были адаптированы с учетом имеющейся у данной категории детей нарушений зрения.

#### **Список литературы:**

1. Аржакаева Т.А., Вачков И.В. Психологическая азбука. Программа развивающих занятий в 3-м классе. – М., 2014.

2. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. – М.: Модэк, 2009

3. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь., 4-е изд.-е. - М.: Прайм-Еврознак, 2003

4. Хухлаева О. В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. – М., 2013.

## **КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Ширыкалова Евгения Витальевна*

*педагог-психолог*

*МАДОУ «Детский сад №9»*

*город Первоуральск*

*e-mail: evgeniash@e1.ru*

Наблюдая за детьми в группе нашего детского сада, я заметила, что у некоторых детей наблюдаются симптомы тревожности. Например, ребенок не решался выйти из раздевалки в группу, или включится в игру с другими детьми, когда обращались к нему с каким-либо вопросом, он начинал волноваться и «выкручивать» руки. Некоторые симптомы тревожности были и других детей: тяжелое расставание с родителями, или при выполнении задания, даже не начиная, они могли сказать «у меня не получится». После беседы с педагогами мои предположения подтвердились. Так появилась необходимость провести диагностику детей, нашей группы, на тревожность.

Цель: Выявление тревожности детей дошкольного возраста, в том числе скрытой.

Задачи:

1. Проанализировать результаты диагностики тревожности дошкольников.

2. По результатам диагностики разработать план коррекции тревожности дошкольников.

3. Разработать рекомендации для родителей и педагогов по общению с тревожными детьми дошкольного возраста.

Находясь в состоянии тревожности, ребенок склонен испытывать постоянное беспокойство, переживания, имеющие отрицательную эмоциональную окраску.

Тревожность может быть:

1. Открытая, когда ребенок осознает и переживает свою тревожность, она проявляется в поведении и деятельности в виде состояния тревоги;



2. Скрытая, когда ребенок может и не осознавать тревожность и внешне быть очень спокойным, но во внутреннем плане происходят негативные переживания;

Ребенок, испытывающий тревожность, как правило, послушен и спокоен, робок и стеснителен. Однако его послушность и застенчивость, скорее всего, носят защитный характер - ребенок боится сделать что-нибудь не так. Таким детям сложно устанавливать контакт с окружающими его людьми. Постепенно закрепляется заниженная самооценка («я глупый», «я не красивый», «я неудачливый»). Формируется пассивность и пессимизм. Ребенок может часто плакать, становится обидчивым, иногда без видимой на то причины. Он много времени проводит один, ничем не интересуется. Новая игра вызывает у него тревогу, а любое событие воспринимается как неблагоприятное и опасное. Тревожный ребенок может испытывать не только психологический дискомфорт, но и физический (головные боли, боли в животе, головокружения и т.д.). В состоянии тревожности ребенок может пребывать очень долго, что, в последствии, влияет на все сферы психики: эмоциональную, коммуникативную, морально-волевую, когнитивную.

Одна из причин возникновения тревожности ребенка – это неодобрение значимых людей (родителей, педагогов). Боязнь не соответствия тем идеалам, что возлагают на ребенка родители. Тревожность вытекает из противоречия между имеющимися у ребенка возможностями и предъявляемыми к нему требованиями, с которыми он, по каким-либо причинам, не может справиться. Отсутствие единства и последовательности в предъявляемых родителями требованиях так же влечет за собой появление и развитие тревожности.

Частые упреки, вызывающие чувство вины («Ты плохо вел себя и у мамы, заболела голова», «из-за твоего поведения мы с мамой часто ссоримся»). В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями. Сдержанность родителей в выражении чувств, наличие многочисленных предостережений и опасностей.

Излишняя строгость родителей также способствует появлению страхов.

Постоянная занятость родителей, когда ребенок чаще предоставлен самому себе.

Часто, не задумываясь, родители внушают детям страхи: «Заберет тебя дядя», «Уйду от тебя» и т. д.

Очень важно выявить такого ребенка и скорректировать его тревожность.

При диагностике детей мною были использованы методики:

1. «Паравозик», позволяющая определить особенности эмоционального состояния ребёнка: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде.

2. «Рисунок семьи», дает возможность отследить эмоциональные проблемы и трудности взаимоотношений в семье ребенка, увидеть его субъективную оценку о его месте в семье и отношениях с другими членами семьи.

3. «Страхи в домиках», предполагает выявление и уточнение преобладающих видов страхов

4. «Выбери лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), позволяет определить тревожность у детей в возрасте 3,5 – 7 лет.

По результатам диагностики, мною были выделены две группы детей:

1. Дети низким уровнем тревожности, или же в пределах нормы (40%);
2. Дети с высоким уровнем тревожности (60%)

Занятия с тревожным ребенком достаточно трудны и занимают много времени.

Чтобы помочь ребенку преодолеть тревожность, нужно работать в трех направлениях:

1. Необходимо повысить его самооценку. Стараться обращаться к нему по имени, хвалить, особенно при других детях (но за дело). Желательно выявить талант ребенка и развивать его. Поощрять стремление ребенка к самостоятельности.

2. Обучить умению управлять своим поведением. Говорить с ребенком о его чувствах, на примере сказок показать, как персонажи преодолевают свой страх и т.д.

3. Снять мышечное напряжение. Использовать игры на телесный контакт, упражнения на релаксацию, массаж.

Однако работать нужно не только с самим ребенком, но и с ближайшим его окружением.

Некоторые рекомендации для родителей и педагогов:

1. Не сравнивайте ребенка с другими детьми.
2. Побольше обнимайте своего малыша, дайте ему понять, как он вам дорог.
3. Очень важно повысить самооценку ребенка (чаще хвалите его, но так, чтобы он знал, за что).
4. Избегайте соревнований и игр, учитывающих скорость.
5. Будьте во всем примером ребенку.
6. Избегайте завышенных требований.
7. Будьте последовательны в воспитании ребенка.
8. Старайтесь делать ребенку как можно меньше замечаний.
9. Не унижайте ребенка, наказывая его.

Таким образом, диагностика тревожности детей дошкольного возраста требует особого внимания как со стороны психологов и педагогов, так и со

стороны родителей. Ведь многие предпосылки возникновения тревожности, появляются именно в семье. И своевременное ее выявление позволяет предотвратить появление неврозов, а так же негативное влияние тревожности на развитие ребенка, на его адаптацию в детском саду, на общение со сверстниками.

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОО**

***Якупова Альбина Фанилевна,**  
канд. пед. наук, доцент кафедры методологии и  
методики образования детей с ОВЗ и детей,  
оставшихся без попечения родителей,  
ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»  
город Екатеринбург  
e-mail: [zvezda-104@mail.ru](mailto:zvezda-104@mail.ru)*

Практический опыт показывает, что наиболее востребованными формами взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников являются практико-ориентированные формы. Также, в сложившейся ситуации становится очевидным, что педагог обеспечивает воспитательные и развивающие функции не только по отношению к детям, но и зачастую по отношению к родителям своих воспитанников.

Таким образом, воспитатель, несет двойную ответственность и двойную возможность содействовать как родителям в открытии их педагогических способностей, так и ребенку прокладывать дорогу через неизбежные преграды, с которыми встречается развивающийся человек. Педагог должен оставаться решительным и последовательным по отношению к ребенку и его родителям, разбирающимся в их личных радостях и горестях, терпимым к их непостоянству, умеющим к каждому подойти индивидуально и уметь подобрать подходящие формы работы, способным помогать, когда это особенно необходимо.

С этой точки зрения важно отметить, что важнейшим направлением функционирования и развития системы дошкольного образования, главным его ресурсом является повышение профессионально-педагогической компетентности педагогов.

Карл Роджерс, психолог-гуманист, считал, что личностный рост или актуализация, выражается в стремлении становиться все более компетентным и способным настолько, насколько это возможно биологически, и в той мере, в какой этот рост усиливает организм и «самость». Именно в педагогической профессии личностный рост – непереносимое условие достижения профессионализма.

Таким образом, педагог должен обладать арсеналом навыков и инструментов не только для работы с детьми, но и для работы с родителями, а также периодически обновлять, усовершенствовать и те, и другие.

Одним из таких инструментов для эффективного взаимодействия с родителями воспитанников можно представить организацию детско-родительской проектной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации.

Проектная деятельность уже достаточно известна родителям нашей дошкольной образовательной организации, у многих даже есть опыт участия в проектах групповых, которые реализует педагог с детьми, а некоторые даже имеют опыт реализации и представления «проекта в проекте». Однако опыт этот складывается достаточно стихийно, бессистемно. В связи потенциальной готовностью родителей воспитанников к участию в проектной деятельности появилась идея создать программу организации детско-родительской проектной деятельности, безусловно, реализуемую в сопровождении педагога.

В российской педагогической науке понятие сопровождение исследовано только на уровнях общего (школьного) и профессионального образования. Теоретические основы данного понятия были заложены еще К. Роджерсом [1], который отмечал, что сопровождение должно ориентироваться на принципы гуманизма, предполагать субъект-субъектные отношения и характеризоваться демократизмом и взаимной ответственностью.

В отечественной науке [7] сопровождение рассматривается как педагогический метод обучения человека искусству самостоятельно и с наибольшей эффективностью разрешать те проблемы (профессиональные и личные), которые возникли у него в процессе жизнедеятельности. Сопровождающий не решает за сопровождаемого проблему, а учит его находить наиболее разумные решения.

По сути своей понятие «сопровождение» близко к таким понятиям, как «содействие», «совместное передвижение», «помощь одного человека другому в преодолении трудностей», «фасилитация». Так, в толковых словарях слово «сопровождать» трактуется как «сопутствовать, идти вместе, быть рядом и помогать, следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или за кем-то».

Что касается воспитанников с ОВЗ, здесь применение такой технологии, как реализация проектной деятельности, получает особую актуальность и значимость по ряду очевидных причин:

- воспитанники с ОВЗ часто бывают соматически ослаблены, что приводит их к подверженности простудным заболеваниям. По этой причине воспитанники этой категории могут довольно длительное время не посещать группу детского сада, находясь в домашних условиях;

- воспитанники с ОВЗ имеют различные нарушения в развитии, что часто требует длительной индивидуальной работы, так как в группе коррекционная работа оказывается не всегда эффективной (поведенческие особенности, сложная структура дефекта и т.д.);

- родители по отношению к своим детям с нарушениями в развитии зачастую выбирают патерналистскую позицию, и, несмотря на очевидный процесс взросления, оставляют ее главенствующей в отношениях с ребенком. Это приводит к тому, что ребенок вынужден подчиняться практически во всем и следовать решениям родителей, что тормозит и даже препятствует развитию эмоционально-волевой сферы;

- также детско-родительские отношения могут искажаться по целому ряду причин: в связи с недооценкой необходимости ведения коррекционно-педагогической по отношению к ребенку дошкольного возраста, по причине психологических проблем в семье, связанных с рождением ребенка с ОВЗ и пр.;

Таким образом, организация детско-родительской проектной деятельности может способствовать гармонизации и обогащению детско-родительских отношений, заинтересовать родителя к переходу на более мягкий, партнерский стиль общения от директивного и указующего, повысить значимость качества взаимодействия родителей с ребенком, а также в случае наличия у ребенка ограниченных возможностей здоровья будет содействовать его непосредственному развитию в интересных для него и соответствующих возрастным потребностям видах деятельности (действиях с предметами, игре, общении, наблюдении и пр.)

Структура детско-родительской проектной деятельности в процессе сопровождения детей с ОВЗ в дошкольной организации может быть представлена следующим образом:

№ п/п	Тема	Период	Участники
1.	Презентация темы проекта для реализации: «Моя семья»	Сентябрь	Педагоги ДОО, родители
2.	Презентация результатов детско-родительских проектов по теме «Моя семья»	Октябрь	Педагоги, родители, воспитанники
3.	Презентация темы проекта для реализации: «Мои питомцы»	Ноябрь	Педагоги ДОО, родители
4.	Презентация результатов детско-родительских проектов по теме «Мои питомцы»	Декабрь	Педагоги, родители, воспитанники
5.	Презентация темы проекта для реализации: «Что я могу!»	Январь	Педагоги ДОО, родители
6.	Презентация результатов детско-родительских проектов по теме «Что я могу!»	Февраль	Педагоги, родители, воспитанники
7.	Презентация темы проекта для реализации в семье «Мои друзья!»	Март	Педагоги ДОО, родители
8.	Презентация результатов детско-родительских проектов по теме «Мои друзья!»	Апрель	Педагоги, родители, воспитанники
9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Фестиваль проектов и идей!»</li> <li>• Выставка коллекций, макетов, газет.</li> </ul>	Май	Педагоги, родители,

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Круглый стол «Подведение итогов реализации детско-родительских проектов в течение ____ - ____ учебного года»</li> </ul>		воспитанники
--	--	--------------

В данной таблице представлена структура организации детско-родительской проектной деятельности для одного года реализации программы. Другие тематические блоки, также можно представить в аналогичной таблице с учетом презентации тем и результатов реализации проектов.

#### **Список литературы:**

1. К.Роджерс. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: "Прогресс»
2. Микляева Н.В. Создание условий эффективного взаимодействия с семьей – М.: Айрис-пресс, 2006. – 144 с.
3. Пастухова И.О. Создание единого пространства развития ребенка: взаимодействие ДОУ и семьи. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 48 с.
4. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста: методическое пособие/авт.-сост. О.В.Толстикова, О.В. Савельева, Т.В. Иванова [и др.] – Екатеринбург: ГАОУ ДПО Со «ИРО», 2014.- 200 с.
5. «Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики»: Методическое пособие /под общей редакцией С.А. Алехиной, М.М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 156. Авторский коллектив - С.В. Алехина, М.М, Семаго, Е.Л. Агафонова, Н.Я. Семаго, Т.В. Ветер, А.В. Белова, С.В. Федотова, Ю.Т. Горохова, С.И. Бондарева, Е.А. Соломахина

## **ЗНАЧИМОСТЬ ИДЕЙ А.ДИСТЕРВЕГА ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОШЛОМ, НАСТОЯЩЕМ И БУДУЩЕМ**

*Дылдина Дарья Викторовна  
студентка  
ФГБОУ ВПО УрГПУ  
город Екатеринбург  
e-mail: darya.dyldina@mail.ru*

Принцип природосообразности был введен в педагогику Я.А. Коменским в XVII веке в его главном сочинении «Великая дидактика». Затем к принципу природосообразности обращались Ж.-Ж.Руссо и И.Г. Песталоцци. В XIX веке об этом принципе писал немецкий педагог Ф.В.А. Дистервег, который добавил и обосновал принцип культуросообразности. В XXI веке педагогический вектор склоняется в сторону культуры, забывая о природе. Но на современном этапе делаются шаги, чтобы «природа» не уходила

на задний план: психологи исследуют психику детей, вводятся дополнительные часы физической культуры, поднимается вопрос об экологии.

Адольф Дистервег – выдающийся немецкий педагог, родился в семье чиновника судебного ведомства.[1, с.213] Он обучался сначала в обычной народной школе, затем в латинской, которые у него оставили самые тяжелые воспоминания о школе и не дали ему нужного образования: формализм и схоластика обучения, ничтожный круг сообщавшихся знаний, подавление интереса и самостоятельности учащихся. Эти подростковые впечатления явились первым толчком к возбуждению у него интереса к проблемам народной школы и подготовки учителя для нее. [2, с.278] После того, как Дистервег окончил среднюю школу, он поступил в Герборнский университет, где изучал математику, философию и историю, а затем перевелся в Тюбингенский университет, где в 1811г. закончил курс и позднее получил степень доктора философии. [1, с.213] Занятия в университете по организации и методам преподавания мало отличались от занятий в школе, и поэтому у Ф.А.В. Дистервега выработалось стойкое негативное отношение к постановке образования в Германии. [2, с.279] В 1812 – 1820гг. Дистервег читал лекции по физике и математике в средних школах в Вормсе, Франкфурте – на - Майне и Эльберфельде, был директором учительской семинарии в Мёрсе (1820-1832) и Берлине (1832-1847). Эти семинарии, в которых Дистервег преподавал педагогику, математику, заслуженно считались образцовыми. [1, с.213]

В первой половине XIX века Дистервег напечатал большой труд «Руководство к образованию немецких учителей» (1-я часть посвящена общим вопросам педагогики и вопросам дидактики, а 2-я, написанная при участии ряда учителей, посвящена преподаванию отдельных предметов). [1, с.213] Также Ф.А.В. Дистервег является автором педагогических статей и очерков, которые можно условно разделить на три группы. В первой группе излагаются принципы воспитания («О высшем принципе воспитания», «О природосообразности и культуросообразности в обучении», «Принципы Песталоцци в деле воспитания и образования»). Во второй обосновываются идеи воспитывающего и развивающего обучения («Воспитывающее обучение – обучающее воспитание», «Принцип элементарного обучения», «Дидактический катехизис») В работах третьей группы излагаются размышления об учителе, значении его личности, его профессиональном самосознании и профессиональных требованиях к нему («О самосознании учителя», «Об учительском образовании») [2, с.280]

Дистервег был последователем Песталоцци, развивал его педагогические теории и распространял их среди немецкого учительства. Адольф Дистервег полностью разделял идею И.Г. Песталоцци о том, что главная задача школы, состоит в разностороннем развитии каждого ребенка независимо от социального положения и религиозных взглядов его родителей. Элементарными принципами воспитания он рассматривал принципы природосообразность и культуросообразность.

Принципы природосообразности в обучении и воспитании конкретизированы им в сочинении «Руководство к образованию немецких учителей». «Обучай природосообразно!», - призывает Дистервег. Что значит природосообразно? Это значит, что «обучение должно быть согласовано с человеческой природой и законами ее развития. Это главный, высший закон всякого обучения». Поэтому педагогу следует «узнать природу человека вообще и в частности, чтобы верно служить её свойствам, особенностям и стремлениям».[3] Когда человек рождается, он представляет собой архив задатков, которые в него вложила природа. «Обучай природосообразно» понимается, как умение раскрыть сущность задатков и применять их по назначению.[4, с.273] Этот принцип оставил большой след в развитии педагогики, ведь теперь стали учитываться физические, психические особенности ребенка, его связь с природой, а это немаловажно.

Принцип природосообразности является фундаментом принципа культуросообразности. Развитие культуросообразности обусловила природа человека. Человек является на свет как биологическое существо, затем становится личность в процессе усвоения социального опыта. В культуросообразности необходимо принимать во внимание обстоятельства времени и места, в которых человек родился, живет и в которых ему предстоит жить, одним словом – всю культуру современности в широком и глобальном смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика, с ее традициями, нормами, правилами.

В начале XX века идеи Дистервега привели педагогическое сообщество к новому пониманию проблем образования. Классический взгляд на идеи о воспитании и обучении существенно обогатился, ученые и практики стали искать новые пути взаимодействия образования и социума. Особое внимание уделялось культуре страны, места проживания ребенка.

В современном обществе принципы, над которыми работал Дистервег, нашли свое место в педагогике. Обучение на разных стадиях развития строится на принципах природосообразности и культуросообразности. Действительно, в настоящее время учитываются физиологические особенности ребенка, его интеллектуальные способности, научная и политическая культура общества в котором он растет. Сегодня педагоги понимают, что «мир культуры так же разнообразен, как и мир природы, что культура является в той же мере имманентной сути человека, в какой и природа, а образование есть только там, где есть живая, развивающаяся культура».[5, с.202]

В ходе исторического пути природосообразность и культуросообразность установились как стержневые принципы педагогики. Я считаю, что «природа» не должна уходить на задний план, не должна следовать за «культурой», она должна быть основообразующей. Человек - природное существо, поэтому в первую очередь должен учитываться принцип природосообразности, а уже после него культуросообразность. На мой взгляд, нужно больше приобщать детей к природе, показывать неразрывную связь человека с природой, объяснять ценность природы для человека (особенно актуально в период



глобальных экологических проблем). Для воспитания у ребенка ценностного и эстетического отношения к природе, нужно проводить с ним различные беседы о пользе природы для человека, устраивать экскурсии по лесу, походы в дендрарий, полевые практики, походы, классные часы (возможно даже с родителями).

Таким образом – понимание Адольфом Дистервегом основных принципиальных подходов к воспитанию, сложившееся еще в XIX веке, актуально сегодня и имеет перспективы для дальнейшего творческого применения в практике педагогов.

#### **Список литературы:**

1. Власенко В.В. Диалектическая связь природосообразности и культуросообразности в современном образовании//МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ №3(46) 2014.

2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения., М.: Учпедгиз, 1956. С. 136-203.

3. Коршунова Н.Л. Традиционная и современная трактовки педагогических принципов природосообразности и культуросообразности/[Электронный ресурс] Р/д: [НТТР://Е-KONCEPT.RU/](http://E-KONCEPT.RU/) Дата обращения – 3 февраля 2015 г.

4. Макаревич М.В. Хрестоматия по истории педагогики. - Минск, «Вышэйш. школа», 1971, 608с.

5. Пискунов А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений/ Под общ. ред. акад. А.И.Пискунова. – 3-е изд., испр. И доп. – М.:ТЦ Сфера, 2006. – 496с.

## **ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА И СПОСОБЫ ЕЕ ПОВЫШЕНИЯ**

*Купцова Лариса Александровна*

*учитель*

*МАОУ №122*

*город Екатеринбург*

*e-mail: lara4@bk.ru*

Проблема мотивации остается актуальной на протяжении долгого времени. Проводятся многочисленные исследования по вопросам мотивов учебной деятельности, отношения школьников к учению. Л.И. Божович приходит к выводу о том, что одним из важнейших моментов, раскрывающих сущность отношений школьников к учению, является совокупность мотивов: « При этом под мотивом учения мы понимаем то, ради чего учится ребенок, что побуждает его учиться». [1, с. 36] К видам мотивов

можно отнести познавательные и социальные мотивы. Познавательные мотивы: учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования. Социальные мотивы: долг и ответственность, понимание социальной значимости учения, узкие социальные или позиционные мотивы. Конечно, познавательные и социальные мотивы взаимосвязаны. Но бывает, что учитель создал все условия, чтобы вызвать у ученика интерес к учебному материалу, а отклика не нашел, потому что не сформированы социальные мотивы у данного ученика.

Рассмотрим социальные мотивы. Социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником долга и ответственности. [ 2, с. 6]

В последние годы мы наблюдаем снижение мотивации к учению у большого количества учащихся. Дети "не хотят учиться" говорят педагоги, родители. И как следствие, видим снижение успеваемости. Каковы причины данного положения дел? Некоторые источники выделяют следующие причины. 1. У подростков наблюдается «гормональный взрыв» и нечетко сформировано чувство будущего. 2. Отношение ученика к учителю. 3. Отношение учителя к ученику. 4. У девочек 7-8 класса снижена возрастная восприимчивость к учебной деятельности в связи с интенсивным биологическим процессом полового созревания. 5. Личная значимость предмета. 6. Умственное развитие ученика. 7. Продуктивность учебной деятельности. 8. Непонимание цели учения. 9. Страх перед школой. Хочется продолжить и добавить, по моему, одну из главных причин, это зависимость современного школьника от компьютера и других гаджетов.

В психологии известно, что развитие мотивов учения идет двумя путями:

1. Через усвоение учащимися общественного смысла учения;
2. Через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то заинтересовать его.[2, с.8 ]

Остановимся на первом пути. Как большинство классных руководителей я люблю своих детей и переживаю за них. С горечью могу констатировать, что с переходом в среднее звено происходят серьезные изменения в мотивационной сфере детей. Учеба отходит на второй план, что приводит к снижению школьной успеваемости. Я классный руководитель 7 б класса (27 уч-ся). Третий год изучаю, развиваю и формирую мотивацию учения в своем классе. 5кл. (2 отличницы, 16 ударников); 6 кл. (3 отличницы, 11 ударников); 7 кл. ( 1 отличница, 8 ударников). В 7 кл. часто не выполняется домашнее задание, наблюдается отсутствие активности на уроках. Анкетирование показало, что дети учатся, в основном, для родителей, для того, чтобы поступить в ВУЗ и лишь 2 уч-ся выразило желание иметь высокий уровень знаний. На родительском собрании родители жалуются на нежелание детей учиться, выполнять домашнее задание (а, иногда, и записывать его в дневник), просят помощи, т. к. не могут "оторвать" детей от компьютера. Такая картина наблюдается в параллели 6-х, 7-х, 8-х классов. Как же донести общественный смысл учения для конкретного ученика? Как повысить результаты

успеваемости учащихся за счет сформированности осознанных социальных мотивов?

Что можно предпринять с надеждой на хороший результат (что делается и что еще можно сделать). Во-первых, создаю в классе атмосферу культа учебы. Успехи бурно приветствуются, неудачи анализируются ( в конце четверти каждый должен сказать, что, на его взгляд, помешало добиться более высоких результатов). Высчитываю средний бал четвертных оценок. Смотрю как ребенок относительно себя "растет" или имеет отрицательную динамику. Момент соперничества друг с другом также подстегивает. Провожу цикл классных часов под общим названием: "Умеешь ли ты учиться?". Таким образом, роль учителя при формировании социальных мотивов одна из ведущих. Необходим учитель - мотиватор.

Во-вторых, роль родителей в формирование мотивов учения также должна быть ведущей. Но, к сожалению, наблюдается снижение ответственности родителей перед обществом за образование своего ребенка. Ведь чтобы работал хотя бы внешний мотив "учиться для родителей", нужен контроль и заинтересованность самих родителей. В моем классе после выставления в дневник текущих оценок по предметам, я в течение недели жду роспись родителей. В школе моего сына электронный дневник, на собрании классный руководитель сетовала, что лишь несколько родителей туда регулярно заглядывают. Конечно, в современном обществе люди вынуждены много работать, а на детей остается мало времени. Тем не менее, необходимо искать выход из сложившейся ситуации. А нам педагогам вести разъяснительную работу с родителями, объяснять, направлять, помогать.

В-третьих, приходится брать на себя функции родителей, например, контроль, который должен быть регулярным в процессе формирования социальных мотивов. В конце рабочего дня я просматриваю журнал своего класса, выписываю успехи и неудачи, беседую с педагогами, выясняю причины. Затем действую с учетом индивидуальных особенностей ребенка: к кому-то лично подхожу и напоминаю "тебе необходимо сделать ...", "я буду контролировать ..."; пишу информационную смс родителям; в некоторых случаях звоню родителям.

Перед тем как начинать развивать и формировать мотивацию учения нужно изучить ее. В реальной работе учителя изучение и формирование мотивации неразрывно связаны. Формирование мотивов учения - это создание в школе условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознания их учеником. Изучение и формирование мотивов учения должны иметь объективный характер с одной стороны и осуществляться в гуманной, уважительной к личности ученика обстановке с другой. Каждый ученик индивидуален. У одного - невысокий уровень мотивации и хорошие умственные способности; у другого - средние способности, но велики побудительные силы поиска решений. Иногда ученик обладает хорошими способностями, глубокими знаниями, а результат его

самостоятельной деятельности средний. [З,с.145] Необходим индивидуальный подход, основанный на наблюдениях за учеником в различных ситуациях.

Выше было сказано, что развитие мотивов учения идет через усвоение учащимися общественного смысла учения, а с этим без участия самого общества не справиться. Дети должны чувствовать положительное отношение к учению в обществе. Высокий уровень знаний и умений должен осознаваться детьми как необходимое условие их успешной, полезной обществу деятельности, от которой, в свою очередь, будет зависеть их благосостояние. Хотелось бы видеть пропаганду культа учения в СМИ и интернет ресурсах. Это в интересах Министерства образования, которое прежде чем вводить очередной обязательный экзамен, пусть приедет в обычную городскую или сельскую школу и увидит среднестатистического ученика, изучит его социальные мотивы к учению.

В различных газетных публикациях, ток-шоу можно услышать мнение, что учитель теперь не тот, научить не может, поэтому не получается у выпускников минимум по математике и русскому языку набрать. Но никто не хочет спросить со всей строгостью ни с родителей, ответственных за образование своих детей, ни с детей за отсутствие волевых качеств и чувства долга.

В заключении, хотелось бы сказать, чтобы хорошо учиться, ребенок должен знать, для чего он учится, а в этом ему должны помочь мы: родители, учителя, общество.

#### **Список литературы:**

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968. – 321с.
2. Горбунова О.И. Специфика и пути формирования мотивации учения у подростков. Труды СГА, 2009.
3. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2002. — 480 с.

## **САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ**

*Андреева Мария Юрьевна*  
*Студентка*  
*институт психологии*  
*ФГБОУ ВПО УрГПУ*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: emtafun@yandex.ru*

Понятие «самоактуализация» (от лат. настоящий, действительный) изначально появилось в гуманистической психологии. Курт Гольдштейн ввёл этот термин, подразумевая под ним фундаментальный процесс в каждом

организме, который может иметь позитивные и негативные последствия для индивидуума. Индивид мотивируется одним весомым мотивом – самоактуализацией (самореализацией), в чём и заключается основное положение теории Гольдштейна. [9]

Теории личности гуманистов Маслоу А., Роджерса К., Фромма Э., Эриксона Э. дополняют друг друга, не противореча, их центром является самоактуализация. Личность актуализируется через деятельность, т.е. самоактуализируется, а концепция самоактуализации - это открытая система моделей поведения человека в ситуациях выбора на основе жизненных ценностей, которая основывается на теории мотивации, самоактуализации личности, пиковых переживаний. [4, с. 12] Таким образом, в 20-е гг. XX века гуманистическая психология рассматривает гармонично развитую личность как уникальную, самоактуализирующуюся ценностную систему, присущую только человеку (стратегия «от жизни – к идеалу»). В это же время марксистская психология - как предел результата её развития («от идеала к жизни») [4, с. 11].

Психологическими характеристиками самоактуализации являются интенция (потребность, мотив, цель, смысл); процесс самоактуализации с выделением отдельных этапов, открытием «пиковых переживаний» и результат, определяемый системой критериев. В результате самоактуализации Реализуется комплексное изменение личности, происходит её развитие, появляется человек, который максимально раскрылся и использует свой потенциал – в результате личность становится самоактуализирующейся. [4, с. 12-13]

На сегодняшний день пока не существует единого определения понятия «самоактуализация» – цель или средство; процесс или результат. Этот феномен имеет различные синонимы: «самоактивизация», «самовыражение», «самоопределение», «самоосуществление», «самореализация», но данные понятия заключают в себе основную идею Маслоу А. о заложенном в человеческой природе стремлении к реализации всех своих потенциальных возможностей и способностей. [8, с. 43] Исходя из пирамиды потребностей, самовыражение находится на высшем уровне. Но самоактуализация не всегда может отвечать высоким духовным потребностям, часто становится бесполезным для социума (например, чрезмерное увлечение модой как самовыражение в определённом кругу людей). [7, с. 27] Самоактуализирующаяся личность, как считает Маслоу А., развивает свои уникальные способности, потенциальные возможности, свободна от эмоциональной неуравновешенности и самоограничений. [6, с. 29]

Леонтьев А.Д. рассматривает самоактуализацию как «процесс развёртывания и созревания заложенных в организме и личности задатков, потенций, возможностей», показывает взаимосвязь и различия процессов самоактуализации, самореализации, самоутверждения, самовыражения, саморазвития; их когнитивной основой является самопознание (рефлексия). Их различия имеют мотивационный характер, проявляющийся в динамике развития: самовыражение – самоутверждение – самореализация – саморазвитие

– самоактуализация. В процессе самоактуализации человек выходит за пределы того, что ему дано (внешних требований, ожиданий и собственных потребностей). [6, с. 29]

Роджерс К. подчёркивал, что (само)актуализация - это стремление, которое присутствует во всей органической и человеческой жизни, распространяться, расширяться, становиться независимым, развиваться, зреть – тенденция выражать и задействовать все возможности организма до такой степени, что такая активность усиливает организм или «Я». Это стремление к зрелости, росту, движению вперёд. Самоактуализация как условие и средство самоосуществления, сохранения личности, её дальнейшего совершенствования. И, важнейший мотив жизни человека заключается в актуализации себя, выявлении лучших качеств своей личности, заложенных в ней от природы. [6, с. 29]

Галишникова Е. М. понимает самоактуализацию как реализацию потенциальных интеллектуальных и эмоционально-ценностных возможностей молодого человека, его способностей, а также стремление к внутренней синергии личности (синергия – это взаимодействие двух и более факторов, в результате чего их действие существенно превосходит эффект каждого отдельного компонента). [7, с. 27]

Исаев Е.И. и Слободчиков В.И. определяют самоактуализацию как процесс становления человека субъектом собственной жизнедеятельности и освоения им норм и способов деятельности, правил общежития, основных смыслов и ценностей, регулирующих совместную жизнь людей в обществе. В работах Вахромова Е.Е. самоактуализация рассматривается как деятельность, направленная на выполнение жизненного плана и имеющая три особенности: 1) каждое действие должно завершиться конкретным результатом; 2) объект и субъект этой деятельности совпадают; 3) субъект является источником собственной активности. Каждый акт самоактуализации завершается пиковым переживанием, положительным в случае успеха и отрицательным в случае неудачи. Асмолов А.Г. изучал феномен самореализации с позиций свободного выбора человеком пути развития личности. [6, с. 29]

Бакшеева рассматривает самоактуализацию двусторонне: 1) мотив, побудитель, движущую силу процесса; 2) процесс, стимулятор развития мотива. [6, с. 30; 1] Дубовицкая Т.В. рассматривает и как черту личности, и как психическое состояние, и как процесс, характеризующий динамику развития личности. [6, с. 30; 2] Городилова Е.Н. определяет её как потребность, результат и процесс реализации индивидуальности человека. [6, с. 30; 5] Яценко Е.Ф. считает самоактуализацию интегральным образованием, комплексом системных качеств: и процессом, и состоянием, и метапотребностью, и свойством личности, и свойством направленности

личности. [6, с. 30; 3] Коротаева Е.В. трактует как «процесс познания субъектом самого себя, своего предназначения, своих ценностных установок, продолжающийся всю жизнь». [6, с. 30] Дергач А.А., Сайко Э.В. определяют феномен самоактуализации как потребность в осуществлении своих способностей, талантов, творческих потенций, в «воплощении» себя. [6, с. 30]

Баженова Н.И. различает понятия «самоактуализация» (переход человека с уровня возможности на уровень действительности, т.е. развитие) и «самореализация» (воплощение самого себя, своей сущности в предметной форме). Самоактуализация предшествует самореализации и является её обязательным условием; это внутренний механизм развития человека. Самореализация же – продуктивный процесс осуществления человека в социально направленной деятельности, который предполагает презентацию себя и своей деятельности. [6, с. 30]

Таким образом, можно сказать, что в педагогике-психологии самоактуализация является сложной категорией. Изучение данного явления продолжается, трудности в этом, скорее всего, связаны с многомерностью: это и особенность личности, и процесс, и мотив, и состояние.

#### **Список литературы:**

1. Бакшеева Э.П. Педагогическая поддержка студентов самоактуализации в пед. вузе: дис. ... канд. пед. наук / СурГПИ. Сургут, 2002.
2. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя. Контекстный подход: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004.
3. Яценко Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: дис. ... д-ра психол. наук. Челябинск, 2006.
4. Карпенко С.В. Самоактуализация личности в условиях современной информационной среды [Текст] : автореф. дис. . канд. психол. наук / Карпенко Семен Витальевич; Кубан. гос. ун-т. — Краснодар, 2007. — 29 с.
5. Городилова Е.Н. Самоактуализация и её связь с интегральной индивидуальностью: монография / Перм. гос. ун-т. Пермь, 2002.
6. Баженова Н.И. Самоактуализация как психолого-педагогическое понятие: историко-логический образ. // Педагогическое образование в России. - 2012. - № 4. – С. 27-31.
7. Галишникова Е. М. Самоактуализация - главный мотивационный фактор успеха будущего специалиста [Текст] / Е. М. Галишникова // Alma mater. - (Педагогика и психология). - 2011. - № 11. - С. 26-30. - Библиогр.: с. 30.
8. Пахтусова Н. А. Самоактуализация в личностном и профессиональном развитии [Текст] / Н. А. Пахтусова // Проф. образование. Столица. - (Научные исследования в образовании). - 2010. - № 8. - С. 43-44. - Библиогр. : с. 44.

9. Фазлиахметова Э. Самоактуализация личности и её гендерные аспекты. Статья написана в рамках диссертационной работы. Опубликовано в 2007 году "Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение". Материалы IV Национальной научно-практической конференции. г. Москва. [<http://www.b17.ru/article/991/>]

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЗАДАПТИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ**

*Ашавина Инга Сергеевна*

*педагог-психолог*

*МБОУ ДОД ЦДЮ «Созвездие»*

*город Екатеринбург*

*e-mail: Ashavina@e1.ru*

Современная образовательная система Российской Федерации направлена на формирование разносторонне развитой личности, которая способна реализовать свой потенциал в изменчивых социально-экономических условиях как в собственных интересах, так и в интересах общества. Безусловно такое определение предполагает, что индивид способен адаптироваться к изменениям в личной, социальной и профессиональной сферах.

Главная цель нашей профессиональной деятельности в Центре «Созвездие» – сохранение психического здоровья обучающихся. Обеспечение социально-психологической адаптации является важным фактором достижения этой цели.

Феномен социально-психологической адаптации широко изучен отечественными и зарубежными психологами. В своем исследовании мы опирались на следующее определение: под процессом социально-психологической адаптацией понимается приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и собственными потребностями, мотивами и интересами, то есть процесс превращения объективных общественных форм и условий жизнедеятельности личности в продуктивные индивидуальные, качественно своеобразные способы ее организации.

Для организации исследования мы выбрали методики диагностики личностных особенностей, затрудняющих процесс межличностного взаимодействия (методика измерения фрустрационных реакций Розенцвейга, методика исследования самооценки личности С.А. Будасси, модифицированный тест FPI) и социометрического статуса (метод социометрических измерений Я. Морено). Выборка испытуемых составила 66 человек, в возрасте от 13 до 15 лет из которых 30 мальчиков и 36 девочек.



Анализ полученных результатов позволяет сделать нам следующие выводы. Факт наличия школьной дезадаптации констатирован на основании данных о низком социометрическом статусе, обозначенных как дезадаптивные проявления.

На фоне общего эмоционального неблагополучия, выраженного в проявлениях невротичности и депрессивности, а также высокой фрустрационной загруженности, отмечается неадекватность самооценки, сочетающаяся с поведенческими особенностями, затрудняющими нормальные контакты с окружающими. К последним относятся такие специфические особенности «Я», как доминантность и агрессивность, которые в группе низкостатусных испытуемых тесно взаимосвязаны. В группе высокостатусных испытуемых такая зависимость выражена в очень малой степени. К другим особенностям, характеризующим низкостатусную группу, следует отнести также низкую уравновешенность в сочетании с высокой эмоциональной лабильностью. Кроме того, из полученных результатов видно, что неуравновешенные подростки гораздо более агрессивны.

По характеру сочетания психологических особенностей представляется возможным разделить дезадаптивных проявлений на два типа.

Основные особенности дезадаптивных проявлений, принадлежащих к первому типу, относятся к эмоциональной сфере. Испытуемые, обладающие такими особенностями, отличаются высокими показателями невротичности и депрессивности, а также высокой фрустрационной загруженностью, сочетающейся с самоагрессией и неадекватно заниженной самооценкой. Присутствие невротических реакций объясняет повышенную тревожность и пессимистичность, а депрессивность говорит о слабой выраженности стимулов к жизни и деятельности, сосредоточенности на собственных переживаниях. Показатели общительности у таких испытуемых сравнительно ниже, они более закрыты для окружающих.

Второй тип дезадаптивных проявлений связан с особенностями самооценки личности, затрудняющими процесс межличностного взаимодействия. К ним, в частности, относятся устойчивые сочетания таких черт, как доминантность и агрессивность, а также низкая уравновешенность и высокая эмоциональная лабильность. Испытуемые с данным типом дезадаптивных проявлений испытывают большую потребность в общении, однако сниженная социальная перцепция и недостаточно развитая эмпатийная культура в комплексе с вышеперечисленными характеристиками отрицательно сказывается на формировании контактов с окружающими.

Таким образом, предложенное разделение дезадаптивных проявлений существенно облегчает выбор тактик коррекционного воздействия, сводя их к

двум основным направлениям – коррекции самооценки и коррекции регуляции поведения.

На основании полученных эмпирических данных и их анализе мы разработали тренинговую программу.

Программа тренинга включает в себя направления коррекции и развития, связанные с эмоциональной и социальной сферой. Возможно представление соответствующих блоков, входящих в цикл тренинговых занятий.

1. Эмоционально-мотивационный блок связан с решением следующих задач:

- создание ситуации успешной деятельности;
- обеспечение атмосферы эмоционального приятия, снижающей страхи, тревогу и фрустрацию;
- формирование мотивации развития, в том числе, школьной мотивации;
- формирование адекватной, гибкой самооценки;
- развитие рефлексии, возвращения чувства ответственности за результаты, воспитание воли.

2. Социально-нормативный блок ориентирован на решение следующей группы задач:

- формирование правил и норм поведения в группе, адекватное понимание ролей в значимых ситуациях.
- развитие навыков успешной коммуникации;
- формирование навыков успешной совместной деятельности;
- развитие способности критически воспринимать внешнюю оценку, повышение стрессоустойчивости при взаимодействии.

#### **Список литературы:**

1. Диагностика и коррекция нарушений социальной адаптации подростков. Под редакцией С.А. Беличевой и И.А. Коробейникова. - М.: Прогресс, 2004. – 212 с.

2. Рычкова Н.А. Деадаптивное поведение детей. М.: Издательство Гном и Д. 2000. 130 с.

3. Заваденко Н.Н., Петрухин А.С. и др. Школьная дезадаптация: нейропсихологическое и психоневрологическое исследование Психол.1999. №4. С. 21 – 28.

4. Фадеев В.В., Мухлышина О.В. Динамика дезадаптационных проявлений у учащихся средней школы // Журнал практического психолога 1997, №5. С 40 – 45.

## **ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПОЛОВОЗРАСТНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ**

*Бородавкина Анастасия Андреевна*  
*педагог – психолог I квалификационной категории*  
*МАОУ СОШ №61*  
*с углубленным изучением отдельных предметов*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: stesha34@mail.ru*

Начиная с раннего детства у человека, начинают складываться зачатки его личности, развивающиеся впоследствии в систему представлений о самом себе, или "образ Я". В этот образ входит осознание своих физических, интеллектуальных, моральных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное отношение к внешним факторам и окружающим людям.

Формирование половозрастной идентификации связано с развитием самосознания ребенка. Первичная половая идентичность начинает формироваться у детей в возрасте от полутора до трех лет. В этот период 75% детей научаются правильно относить себя к определенному полу, определять пол своих сверстников, различать мужчин и женщин. [2]

В возрасте 2-3 лет многие мальчики примирают на себя мамины вещи, играют с туфлями, косметикой, пробуют красить ногти лаком. Однако во время завершения процесса гендерной идентификации, мальчики достигают гендерной константности, и начинают понимать, что все эти занятия предназначены для девочек. Еще до школы дети проявляют знания о гендерных различиях в игрушках, играх, одежде. Мальчики выбирают для игр машинки, игрушечное оружие, солдатиков. Девочки - кукол, наряды для них, мягкие игрушки, а так же предметы, связанные с домашним хозяйством (посуда для кухни: чашки, блюда, кастрюльки). Но в игре поведение детей может отличаться в зависимости от того, с кем они играют: с мальчиком или девочкой. В пример этому, можно привести одно зарубежное исследование: когда в экспериментальной обстановке 4-летним детям предоставляли возможность поиграть в магазин, то, превратившись в продавцов, они предлагали мальчикам купить свирепых медведей, а девочкам - пушистых котят.[4]

В процессе взросления содержание и объем первичной половой идентичности ребенка претерпевают изменения. Ребенок начинает ясно различать пол окружающих людей, при этом допустимо, что ребенок не может идентифицировать, в чем именно заключается различие между мужчинами и женщинами. Доказательством этому можно считать, то, что большинство детей думают, что если одеть на мальчика юбку, он станет девочкой. Так же ребенок может не понимать, что в детстве его мама была девочкой, а папа - мальчиком, и как следствие этого может интересоваться у родителей кем они были раньше – мальчиком или девочкой. Таким образом, ребенок в возрасте трех лет,

идентифицирует свою половую принадлежность, но при этом, ассоциирует пол с набором внешних признаков, таких например как одежда и прическа. Такие полоролевые понятия как "дядя" и "тетя" принимаются ребенком 3-4 лет успешнее, чем «муж» и «жена», «папа» и «мама».

Американский психолог, специалист в области психологии развития Лоренс Кольберг считает, что формирование устойчивой половой идентификации у ребенка происходит в течение 2-7 лет. Это связано с активным дифференцированием установок детей по половому признаку: для мальчиков и девочек становится возможным выбор различных по своей сути игр и партнеров в них, интересы становятся разными, появляются однополые малые-группы.

Начиная с младшего школьного возраста и до юношеских лет, формируется самооценка ребенка, как одна из составляющих «образа Я». Формирование самооценки оказывается под влиянием нескольких сторон: отношения с учителем, родителями, сверстниками.

В становлении самооценки младшего школьника большую роль играют родители, в частности стиль семейного воспитания и ценности семьи. При этом уровень самооценки выступает показателем нервно-психического здоровья ребенка. Семья, выступает как помощник в преодолении ребенком неизбежно возникающих трудностей. Инструментом формирования позитивного самовосприятия ребенка могут выступать поддержка, поощрения в виде подарков, слов одобрения. Все это закрепляет конкретное положительное поведение. Наказание, либо игнорирование, напротив, формируют у ребенка отрицательную оценку себя в настоящем. К формированию неадекватной самооценки у ребенка может привести отсутствие стимуляции различения типов поведения со стороны родителей, в такой ситуации ребенок получает только похвалы или наказания, чтобы не делал.

Важным аспектом формирования самооценки ребенка являются ожидания и надежды родителей, возложенные на ребенка и выраженные в словах и закрепляющие в памяти ребенка. Часто родители, дают себе установку, каким именно должен быть ребёнок в идеале, в случае, если он не оправдывает ожидания, в сторону ребенка поступают упреки, при этом игнорируются достоинства, которые не были включены в родительские ожидания. Избежать формирования у ребенка низкой самооценки и ощущения ущербности возможно, если родители будут старательно подчеркивать его достоинства, способствовать развитию присущих ему положительных черт личности

На самооценку младших школьников в значительной мере влияет и оценка со стороны учителя, которая в первую очередь отражается в отметках, характеризующих успеваемость. Учитель должен брать во внимание индивидуальные особенности детей, знать их психологические особенности при работе в учебном процессе, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход в обучении. Чаще всего дети, которые учатся на «четверки и пятерки», имеют высокую самооценку. Дети, которые не успевают

в учебном материале и имеют оценку «три», имеют заниженную самооценку. Ведь под влиянием оценки учителя формируется чувство успешности, либо не успешности каждого ребенка. В соответствии с успеваемостью ученики присваивают каждому ровеснику статус и характерные к нему качества.

Сверстники играют важную роль в формировании самооценки младших школьников. Психологическим новообразованием этого возраста будет - ориентация на группу сверстников. В данном возрасте коррелируют позитивное отношение к сверстнику, а так же чувства соперничества. Таким образом, у ребенка не разделимыми являются желания "быть как все" и "быть лучше, чем все".

Стремление *"быть как все"* ярче всего проявляется в учебной деятельности. Это происходит благодаря тому что, педагог стимулирует всех следовать по определенному им образцу, определенному набору правил поведения в школе и классе, при этом и контроль производится над всем классом, у ребенка не остается возможности самостоятельно выбрать тип поведения, приходится ориентироваться на сверстников. Данные условия часто приводят к проявлению ребенком конформных реакций. Примером этого может служить то, что ребенок, не зная ответа на вопрос учителя, поднимает руку, в след за другими учениками.

Реализация ребенком желания *"быть лучше, чем все"* выражается в готовности качественнее и быстрее своих сверстников решить поставленную учителем задачу. Таким образом, и происходит утверждение себя перед сверстниками. Важным для развития личности младшего школьника являются мотивы установления и закрепление позитивных взаимоотношений со сверстниками. Так как на следующем этапе, а именно в юношеском возрасте, происходит окончательное формирования полоролевых позиций.

На этом возрастном этапе у девочек возрастает интерес к своему внешнему виду, что сопровождается преувеличением ее значения, которое связано с ростом самооценки, появлением потребности понравиться, а так же критичностью оценки чужих и своих успехов у противоположного пола. У мальчиков новообразованием является культ физической силы и мужественности.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что на формирование самооценки ребенка влияют различные факторы, такие как: отношения с учителем, родителями, сверстниками. Важным компонентом в формировании позитивных отношений является высокий уровень половозрастной идентификации. Это обусловлено тем, что на каждом этапе развития ребенка есть значимая для ребенка категория людей, поведение которых способно в значительной мере влиять на формирование его половозрастной идентификации и как следствие самооценки.

#### **Список литературы:**

1. Аспер К. Внутренний ребёнок и самооценка. – М.: Добросвет, 2008.- 368 с.

2. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. -М.: Когито центр, 1998.- 23 с.
3. Гамезо М.В., Петрова Е.А. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогическое общество России, 2008.- 512 с.
4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития – 9-е издание – СПб.: Питер, 2005.-940с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ И ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ**

*Булатова Наталья Александровна*

*педагог-психолог*

*МАДОУ-детский сад № 349*

*e-mail: bulatova\_\_natali@mail.ru*

В последнее время большую актуальность приобретает проблема сохранения психического здоровья педагогов. Профессия педагога является профессиональной деятельностью, которая отягощена высокими эмоциональными нагрузками. В связи с этим много пишут и говорят о профессиональном выгорании педагогов.

Синдром профессионального выгорания – это состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиональной сфере, и характерен для представителей профессий типа «человек - человек». В некоторых случаях нагрузки на психику отягощенные личностными проблемами и возрастными кризисами достигают уровня превышающего адаптационные возможности организма.

В связи с этим встает вопрос о мероприятиях позволяющих восстанавливать и укреплять психологическое здоровье педагогов. Отечественные исследования Бойко В.В, Водопьяновой Н.Е., Старченковой Е. С., также обращают внимание на профессиональную деятельность педагогов, проходящую в условиях интенсивного воздействия различных стрессовых факторов, и в связи с этим предлагают различные техники, направленные на восстановление их здоровья [1].

Психологическая поддержка необходима педагогам, так как «синдром выгорания» - является серьезным препятствием для успешной профессиональной деятельности, фактором, негативно влияющим на психологическое здоровье педагога осуществляющего воспитательную и образовательную деятельность, а так же значительно затрудняет развитие в образовательных учреждениях инновационных процессов, что в свою очередь может влиять не только на качество образования, но и на кадровую политику в образовании.

Проблема профессионального выгорания особенно актуальна в дошкольных образовательных учреждениях, в которых процесс воспитания является приоритетным. Особенностью работы педагога в ДООУ является постоянное вовлечение педагога в процесс воспитания, которое включает в себя не только непосредственную образовательную деятельность, но и режимные моменты. Дошкольный возраст наиболее интенсивный период развития личности, на который выпадает большое количество возрастных кризисов, что в свою очередь требует от педагога непрерывного внимания, а также высокого эмоционального включения в деятельность. В то же время, среди педагогов ДООУ часто встречается отсутствие удовлетворения от завершения процесса, так как нет четкой связи между процессом воспитания и получаемым результатом, что не позволяет педагогу осмыслить и оценить результат своей деятельности. Большое влияние на развитие профессионального выгорания оказывают и другие негативные моменты, профессиональной педагогической деятельности, имеются ввиду не только физиологические факторы связанные с условиями труда, но и высокие социальные требования к профессии педагога.

Последствием, таких чрезмерных эмоциональных нагрузок, возникающих в процессе выполнения профессиональных обязанностей, может быть не только профессиональное выгорание, но и развитие психосоматических заболеваний.

Таким образом, организация работы по сохранению психологического здоровья педагогов является наиболее актуальной задачей современной системы образования. Повышение уровня эмоциональной устойчивости позволит сохранить, восстановить и укрепить профессиональное здоровье, педагога. В связи с этим встает вопрос о необходимости комплексного подхода к решению проблемы профессионального выгорания. Одним из ключевых моментов в решении данной проблемы является психологическое сопровождение профессиональной деятельности, следует обращать внимание на эмоциональное состояние педагога в процессе выполнения профессиональных обязанностей. Одним из самых эффективных методов работы с эмоциональными состояниями личности являются арт-терапевтические методы, позволяющие передавать чувства и состояния через живопись, графику, скульптуру, сегодня к ней относят и другие виды искусства, например изготовление кукол, так называемую «куклотерапию». Это направление кажется нам особенно актуальным, так как направлено большей частью на работу с женщиной, а воспитатель в ДООУ в современном обществе, профессия исключительно женская.

Издавна куклы имели глубокий смысл и служили символами той или иной составляющей жизни человека, каждая кукла наделена смыслом, связанным с каким-либо состоянием человека, или этапом жизни на котором он находится. Процессу изготовления куклы традиционно предавалось большое значение. Кукла – образ, безликий символ человеческого состояния на данный момент, куклы получают каждый раз разными, в зависимости от внутреннего состояния создающего.[2]

Традиционные народные куклы несут в себе глубокий смысл и значение, создание таких кукол можно использовать как вариант арт-терапии, как в процессе психотерапевтической работы, так и в качестве самостоятельной практики. Можно рассматривать создание традиционных народных кукол как акт творчества в принципе, и этот факт уже сам по себе будет терапевтичен для женщины, так как творчество – важный момент в жизни каждой женщины, это источник ее энергии, это одна из движущих сил ее женственности и самоидентичности. Современные женщины вовлеченные в высокоинтенсивную профессиональную деятельность, часто чувствуют себя «опустошенными» эмоционально, физически, они привыкают «отдавать», время, силы, энергию не имея возможности к восстановлению, которым может стать возвращение к женственности, обретение связи с родом и своим женским началом.

А так же можно отметить, что коллективное или индивидуальное творчество способствует не только самовыражению и повышению самооценки, но и более глубокому пониманию себя, ощущению внутреннего спокойствия, целостности, а соприкосновение с многовековыми традициями позволяет почувствовать глубинную взаимосвязь с женским в себе, ощутить внутреннюю женскую силу и связь с женщинами своего рода. [3]

В таком состоянии внутреннего успокоения, «наполненности», ощущения силы и гармонии, нагрузки, стрессы будут переживаться более спокойно, а повышение уровня эмоциональной устойчивости позволит сохранить и восстановить профессиональное здоровье.

#### **Список литературы:**

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. СПб.: Питер, 2008. – 358 с.
2. Дайн Г.Л., Дайн М.Б. Русская тряпичная кукла. – М.: Культура и традиции, 2008. – 119 с.
3. Климова Е. А. Соединение современного опыта психотерапии и народных традиций. Психотерапия, 2010 г. № 12(96), С. 15 - 18

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ САМОСОЗНАНИЯ РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ МАТЕРЕЙ**

***Власова Анастасия Юрьевна***  
*магистрант ППО*

*«Психология семьи и семейное консультирование»  
город Екатеринбург  
e-mail: anasteis@mail.ru*

***Руководитель: Васягина Н. Н.,***  
*канд. псих. наук, профессор*

В сознании современной женщины обычно существует дилемма баланса между профессиональными успехами и семейным уютом – безболезненно



совмещать роли матери, жены, сотрудника и удастся лишь немногим. Стремительное развитие социума, с одной стороны, предоставляет огромное количество возможностей для самореализации, а с другой – ограничивает психологические, временные или финансовые ресурсы, необходимые для этой самореализации. Материнство больше не является единственной возможностью для самовыражения и самореализации женской личности, хотя большинство из них не собирается отказываться от деторождения, предпочитая совмещать две столь важные стороны жизни – семью и работу.

Мы опирались на точку зрения И.И. Чесноковой, которая понимает самосознание как единство трех сторон: познавательной (самопознание), эмоционально-ценностной (самоотношение) и действенно-волевой (саморегуляция). Самосознание, согласно Чесноковой, представляет собой процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самого себя в различных ситуациях и в соединении этих образов в единое целостное образование - представление, а затем и понятие своего собственного "Я". В результате этого процесса формируется обобщенный "образ Я". «Я – концепция» состоит из взаимосвязанных подструктур или относительно устойчивых «Я – образов». «Я – образы являются актуально осознаваемыми частями «Я – концепции», её различных подструктур (К. Роджерс, А. А. Налчаджян). Самосознание предполагает сопоставление себя с определенным, принятым данным человеком идеалом «я», вынесение некоторой самооценки - как следствие - возникновение чувства удовлетворения или же неудовлетворения собой. «Зеркало» в котором человек видит самого себя и с помощью которого он начинает относиться к себе как к человеку, то есть вырабатывает формы самосознания, - общество других людей (Н.Н. Васягина).

Актуальность нашего исследования определяет прежде всего противоречие между осознанием женщины себя хорошей матерью и реализацией определённой профессиональной роли. Цель данной работы заключается в выявлении особенностей самосознания работающих и неработающих матерей. В качестве гипотезы исследования нами было принято следующее положение: в самосознании работающих и неработающих матерей есть различия. Для исследования самосознания у матерей нами были выбраны и использованы следующие методики: Сочинение «Я-мама» (на основе модификации методики «Родительское сочинение» О.А. Карабановой), Репертуарные решётки Д. Келли (модификация Н.Н. Васягиной), Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева, Опросник «Взаимодействие родитель – ребёнок» И.М. Марковской.

Первым этапом мы исследовали особенности самосознания с помощью определения количественных соотношений его компонентов у работающих и неработающих матерей. В результате обработки сочинений «Я мама» были получены следующие данные: Представление о степени эмоциональной дифференцированности и вовлечённости матери в процесс воспитания ребёнка

присутствует у 50 % работающих мам. Из них только у 3 человек из 15 есть некоторые сожаления, по поводу своей занятости и недостаточном внимании, уделяемом ребёнку. Среди работающих мам есть те, кто негативно оценивает результаты собственного воспитания и считают, что не смогли уберечь детей от негативного влияния окружающей среды. А вот неработающие мамы почти все уверены в том, что вырастили (выростят) достойных людей.

В результате обработки методики Дж. Келли «Репертуарные решётки» у 1 группы испытуемых (работающие мамы) были выявлены следующие результаты: У 66 % опрошенных присутствует рассогласование образов «Я – мать» - «я – идеальная мать». Незначительное совпадение данных образов проявляется в таких качествах, как, ответственная, воспитывающая, помогающая ребёнку, ласковая, терпеливая. Прочие качества идеальной мамы находятся в зоне конфронтации с образом «Я мать», порождая множество конфликтов: когнитивные («не всё знаю», в то время как идеальная мать «должна знать всё»;; регулятивные («не всегда справедлива», идеальная мать всегда справедлива по отношению к ребёнку»;; личностные (связаны с неприятием своих качеств: отмечают свою «слабость», «неблагоразумность», «непрактичность»). Только 16% идентифицируют себя одновременно и с ролью «идеальной мамы» и с ролью «счастливой мамы». У 2 группы испытуемых (неработающие мамы) были выявлены следующие результаты: 16% домохозяек идентифицируют себя с «Идеальной матерью», 7% - с ролью «счастливой матери», а 60% даже причисляют себя и к «идеальной маме» и к «счастливой маме. Неработающих мамочек, у которых присутствует конфликт между ролью «я мать» и «идеальная мать» значительно меньше, чем работающих (13%). Таким образом, можно сделать вывод о том, что самым важным в характеристике матери по мнению неработающих испытуемых является «хозяйственность», а все остальные критерии по их мнению должны гармонично сочетаться друг с другом, образуя единое целое. Работающие же мамы несколько преувеличивают значение каких – то характеристик и приуменьшают важность других.

По результатам обработки методики исследования самоотношения (МИС) у работающих мам была выявлена высокая степень ригидности «Я концепции», стремление сохранить в неизменном виде свои личностные качества у неработающих мамочек, тогда как работающие мамы готовы всё же меняться при определённых обстоятельствах. Также, работающие матери более стрессоустойчивы, способны рационально воспринимать критику в свой адрес, у них развита саморегуляция, в отличие от неработающих мам, у которых высокий уровень тревожности и склонность к подчинению воздействиям извне. Но, в то же время, работающие мамы чаще занимаются самокопанием, выискиванием в себе осуждаемых качеств. У них сильнее развита саморефлексия. В следствие чего работающие мамы часто недовольны собой и своими действиями, отличие от домохозяек, которые склонны поверхностно оценивать себя. Также, у работающих мам, в связи с постоянным негативным воздействием окружающей среды, выстраивается целый ряд

психологических защит своего «Я» в виде порицания, обвинения других, перенесения ответственности на окружающих.

В результате обработки опросника И. М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребёнок» у 1 группы испытуемых (работающих мам) было выявлено, что эти мамы признают права и достоинства своего ребёнка, стараются быть с ним на равных. Они последовательны и постоянны в применении поощрений и наказаний, в своих требованиях и отношении к ребёнку. В целом, можно сказать, что мамы удовлетворены отношениями со своим чадом. Но, в то же время, работающим мамам присуще контролировать своего ребёнка, несколько ограничивать его свободу. У 2 группы испытуемых (неработающих мам) было выявлено, что мамочки данной группы принимают своего ребёнка таким, какой он есть, все его личностные качества и поведенческие проявления. Этот показатель намного ниже у работающих мам, которые, по видимому критичнее относятся ко всему, что делает их ребёнок, как он себя ведёт. И, соответственно, по шкале «автономность – контроль по отношению к ребёнку» у неработающих матерей ниже (30%) , чем у работающих (43%). У мам данной группы низкая тревожность, они нетребовательны, не применяют суровых мер наказания по отношению к ребёнку.

Для анализа статистических данных нами был использован критерий  $t$  – Стьюдента для двух независимых выборок. Были выявленные статистически достоверные различия по методике Дж. Келли «Репертуарные решётки». Было установлено, что такие критерии, как «отношение к себе» и «отношение к ребёнку», больше представлены в ответах у работающих мам. Это говорит о том, что в этой группе испытуемые считают, что самыми важными составляющими материнства являются: принятие себя, позиция матери в отношении ребёнка, взгляды на воспитание. Во второй же группе испытуемых (неработающие мамы) было выявлено, что самые важные аспекты материнства: хозяйственность, жизненная позиция, здоровье ребёнка. Также различия по количеству ответов установлены по критерию «отношение к другим». У работающих мам этот показатель статистически выше. А это значит, что для испытуемых этой группы важна позиция человека по отношению к другим людям. Это скорее всего обусловлено тем, что у работающих женщин круг общения больше за счёт взаимодействия с сотрудниками и вступать в контакт с разными людьми им приходится гораздо чаще, чем мамам, которые не работают. Также статистически достоверно подтвердилось, что рассогласование между образами «я - мать» и «я – идеальная мать» присутствует у большего количества работающих мам, чем у домохозяек. Вместе с тем были обнаружены различия в идентификации себя с ролью «Счастливой мамы» при одновременном рассогласовании с образом «Я - идеальная мать». Этот показатель выше у работающих женщин. Счастье своё

они объясняют наличием семьи, любимого мужа, обожаемого ребёнка, но не могут достичь идеала в роли матери из – за постоянной нехватки свободного времени, которое они могли бы уделить семье. При этом, большее число неработающих женщин идентифицируют себя с образами « Я - идеальная мать» и «Я - счастливая мать». Эти мамы считают себя уже сейчас счастливыми матерями, достигшими идеала в своей материнской роли. Различия были найдены и по методике самоотношения личности (МИС) С. Р. Панталева. Было установлено, что уровень самоуважения и показатели уверенности в себе выше у работающих матерей, тогда как домохозяйки склонны сомневаться в своих способностях. А вот ригидность «Я – концепции», нежелание меняться выше у неработающих мам. И, наконец, по методике «Взаимодействие родитель – ребёнок» И. М. Марковской также были обнаружены различия по некоторым показателям. Последовательность в своих требованиях, в своём отношении к ребёнку, в применении наказаний и поощрений выше у домохозяек. И у них же воспитательная конфронтация в семье, разногласия членов семьи по вопросу воспитания ребёнка достоверно выше, чем у работающих женщин.

Однозначного ответа на вопрос, в каком случае самосознание женщины имеет более благоприятные характеристики – в случае, если она работает или, если она домохозяйка, – не существует. Преимущества и проблемные зоны имеются у обеих групп. Мы считаем, что женщина сама должна делать свой осознанный выбор - профессиональная деятельность, роль хранительницы домашнего очага или найденный компромисс.

#### **Список литературы:**

1. Васягина Н. Н. Внутриличностные детерминанты самосознания матери :// монография / Н. Н. Васягина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008.
2. Васягина, Н.Н. Внутриличностные детерминанты самосознания матери: монография / Н.Н. Васягина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – 135 с.
3. Самоукина Н. В. Психология материнства // Приклад. психология. 2010.
4. Спиваковская А. С. Как быть родителем (о родительской любви) // М., 2013.
5. Столин В. В. Самосознание личности// М., 2012.
6. Филиппова Г. Г., Психология материнства: концептуальная модель монография // М.: Ин-т молодежи, 2013.
7. Хорни К. Женская психология // Спб.: Восточноевропейский институт психоанализа, 2013.
8. Чеснокова И. И. проблема самосознания в психологии. – М: Институт психологии РАН, 2013.

## СМЫСЛ ЖИЗНИ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

**Водяха Сергей Анатольевич**

*Доцент, кандидат психологических наук  
доцент кафедры психологии образования  
ФГБОУ ВПО УрГПУ  
город Екатеринбург  
e-mail: svodyakha@yandex.ru*

Эмоциональное благополучие как психологический конструкт подвергает излишней симплификации сложные философские концептуальные представления о счастье и совершенно не релевантно понятию личностного роста. К. Рифф утверждала, что в настоящий момент невозможно дать четкого определения понятию психологическое благополучие. Психологическое благополучие наступает при актуализации человеком своего личностного потенциала. М. Селигман утверждает, что счастье и хорошая жизнь не могут быть следствием просто хорошего самочувствия и аффективно насыщенной жизни. Психологическое благополучие предполагает не просто коллекционирование всевозможных удовольствий и удовлетворение всех возможных своих желаний любыми доступными способами.

Психологическое благополучие, с точки зрения эвдемонического подхода, предполагает достижение подлинного счастья, которое находит свое выражение в достоинствах и совершении тех действий, которые нужно делать. Таким образом, по Аристотелю, реализация человеческого потенциала является конечной целью его существования. Поэтому люди должны искать и стремиться к счастью через благоразумие и самодисциплину. Аристотель ввел понятие эвдемонии, как стремления реализовать свой даймонион или свою истинную природу. Это возможно при условии, что жизнедеятельность человека совпадает с его глубинным предназначением. Психологическое благополучие наступает при интернализации личностью эвдемонических ценностей, таких как развитие своей истинной самости, вовлечение в деятельности ради процесса, а не результата деятельности, принадлежность и служение больше обществу, чем самому себе [1].

К. Рифф считает, что психологическое благополучие может сильно снизить гедонистическое благополучие. С другой стороны, Т. Кэшдан, Р. Бисвас-Динер и Л. Кинг считают, что эти конструкты а, следовательно, и психическое явления, идентичны. Невозможно испытывать наслаждение жизнью, не ориентируясь на экзистенциальные ценности. Экзистенциальные ценности связаны с осмысленностью жизнью.

К. Питерсон и М. Селигман считают, что осмысленность жизни делает жизнь по-настоящему счастливой. Р. Баумайстер подчеркивает, что смысл жизни зависит от цели, эффективности, личностного смысла и самоуважения [3].

П. Вонг обнаружил, что достойная жизнь, по мнению испытуемых, содержит такие компоненты как счастье, достижения, положительные отношения, интимность, религиозность, альтруизм, самопринятие и справедливость в межличностном взаимодействии. Человек должен научиться мириться с такими экзистенциальными проблемами, представляющими угрозу мечтам о хорошей жизни, как болезнь, старение и смерть [1].

И. Ялом считал наличие экзистенциальной тревоги неотъемлемым свойством человека. Именно она и делает человека человеком (Ялом, 1980). Согласно В. Франклу, никто не любит страдания, но смысл жизни зависит в открытии смысла страдания. Кроме того, способность к достижению психологического благополучия зависит от способности совладания со стрессами, трудными жизненными ситуациями и отрицательными эмоциями. Модель двойной системы не только признает неизбежность неприятных обстоятельств жизни, а также определяет механизмы трансформации отрицательных результатов в положительные.

Согласно Д. Шумейкеру, целенаправленная погоня за личным счастьем и успехом, в конечном счете, часто не приводит к желанному результату, что приводит к отчаянию, разочарованию и другими психологическим проблемам. Таким образом, Д. Шумейкер выступает за создание общества, которое будет придавать большее значение достижению осмысленности жизни [1].

Самоосмысление личности направлено на осмысление своих мотивов и ценностей, поиск своей экзистенциальной сущности и смысла своего существования. Неотъемлемым атрибутом человека является его способность к рефлексии и самопобуждению. Возможность осмыслить свое бытие и сформировать свою мировоззренческую позицию может способствовать позитивным самоизменениям личности. Отсутствие личностного смысла делает индивидуальное существование бесцельным и бессодержательным. Осмысленность жизни порождается параллельными стремлениями достичь подлинной радости и преодолеть неприятности.

П. Вонг выделил следующие постулаты динамического взаимодействия между отрицательными и положительными источниками смысла:

1. На самом деле, позитивные и негативные события одновременно воздействуют на жизнь человека. Практически невозможно иметь исключительно положительный или отрицательный опыт

2. Как и в концепции инь и ян, каждый положительный или отрицательный опыт служит базой собственной противоположности. Например, человек может быть доволен повышением по службе, но беспокоиться о степени своего соответствия этой должности.

3. Мотивация достижения и избегания сосуществуют и взаимодействуют в процессе самопобуждения личности к деятельности. Стремление к достижению возбуждает интерес и энергизирует поведение, формируя внутреннюю мотивацию. Мотивация избегания формирует позитивные защитные механизмы, способствующие совладанию с внешними угрозами и негативными эмоциями. Другими словами, ни одна из систем мотивации не

может эффективно функционировать сама по себе в течение длительного времени.

4. Смысл играет ключевую роль в модели двойной системы. Смысл обеспечивает защитную функцию личности, расширяя поведенческий потенциал и способствуя повышению психологического благополучия и здоровья.

На функционирование смысловой сферы существенное влияние оказывает культура. Культурное влияние, согласно Дж. Брунеру оказывает решающее влияние на формирование нашего восприятия, мышления и мировоззрения личности. Культура формирует систему специфических знаков, маркирующих события внешней и внутренней реальности. Д. Делле Фаве считает, что понимание оптимальности функционирования личности варьируется в зависимости от культурного контекста и индивидуального личностного смысла.

Г. Рекер и П. Вонг определяют личностный смысл, как «восприятие своего существования как упорядоченного, согласованного и целеориентированного, стремление к достижению значимых целей, сопровождаемое чувством самоосуществления» [1, с. 221]). П. Вонг определяет личностный смысл как индивидуальную когнитивную систему, придающую жизни личностную значимость. Исследуя имплицитные теории смысловых систем, П. Вонг выделил 5 их компонентов: аффективный, мотивационный, познавательный, реляционный и личностный (личностная характеристика и жизненная позиция). Ф. Диттман-Коли доказала, что система личностных смыслов является наиболее важным условием функционирования психики человека [3].

Она утверждает, что эта динамичная, централизованная структура подразделяется на несколько сфер. Система личностных смыслов представляет собой когнитивную карту, ориентирующую личность при выстраивании траектории своего жизненного пути.

Система личностных смыслов включает в себя категории (концептуальные схемы), используемые для интерпретации самого себя и своей жизни в целом. Данная когнитивно-аффективная модель содержит как личностно детерминированные, так и обусловленные средой мотивационные когниции такие, как целевые концепты и поведенческие планы, представления о своем характере и компетентности, внутренних процессах и механизмах, различного рода стандарты и самооценки [2].

### **Список литературы:**

1. Селигман М., Новая позитивная психология. М. София, 2006.
2. Чиксентмихай М. Поток: психология оптимального переживания. М. Смысл, 2012.
3. Waterman, A. S., Schwartz, S. and Conti, R. () The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 2008, № 9. Pp. 41–79.

## ДИАГНОСТИКА СУБЪЕКТНОСТИ МАТЕРИ

*Гуляева Ксения Владимировна*  
*магистрант института психологии*  
*ФГБОУ ВПО УрГПУ*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: ksu\_gulyaeva@mail.ru*  
**Научный руководитель**  
**Васягина Н. Н.,**  
*доктор псих. наук, профессор*

Кардинальные изменения в российском социокультурном пространстве, модернизация образовательной политики обусловили особую значимость матери в формировании личности ребенка. Перед современной матерью встает проблема выбора содержания, целей, задач, способов осуществления воспитательной деятельности. При этом реализация высочайшей жизненной цели матери – сформировать ребенка как целостную личность напрямую зависит от меры её субъектности (Н.Н. Васягина) [1].

Теоретическую основу нашего исследования составляет разработанная Н.Н. Васягиной концепция субъектного становления женщины-матери, раскрывающая сущность, детерминанты и механизмы субъектного становления матери в современном социокультурном пространстве России [3]. Цель нашего исследования заключалась в теоретико-методологическом обосновании, разработке и апробации теста личности, направленного на измерение уровня субъектности матери. Объектом исследования была выбрана личность женщины-матери. Предметом исследования – субъектность матери как свойство личности женщины.

Конструирование теста, направленного на диагностику субъектности матери, проходило в несколько этапов. На организационном этапе нами была сформулирована цель разрабатываемого теста – «выявить общий уровень субъектности матери». Далее мы определили идеальный конечный результат дальнейшего применения теста: выявить общий уровень субъектности матери и на основе полученных результатов сформулировать рекомендации для дальнейшего развития субъектного становления матери. В рамках организационного этапа мы определили, что разрабатываемый тест предназначен для женщин, имеющих детей, форма проведения тестирования – индивидуальная. Здесь же нами были определены основные источники валидизации опросника: конструктивная валидность, которая в свою очередь обеспечивается наличием конвергентной и дискриминатной валидности.

На содержательном этапе разработки теста нами была определена содержательная область исследуемого концепта: определение субъектности матери (свойство личности матери, заключающееся в осознанном отношении к материнству, к себе, как к матери и воспитательной деятельности) [3]. А также были указаны критерии субъектности матери. Далее нами была описана



феноменология исследуемого свойства личности. В рамках спецификации теста, мы определили тип теста – личностный опросник. Здесь же мы определили, что вопросы будут подразделяться на три блока: вопросы на самопостижение (когнитивный компонент самосознания); вопросы на самоотношение (эмоциональный компонент); вопросы на самореализацию (личностную и деятельностную) (поведенческий компонент). Каждый блок включает в себя вопросы-утверждения, различающиеся по принадлежности к конкретному критерию субъектности. Каждому из критериев соответствует 12 вопросов-утверждений теста. В тест включена шкала лжи, состоящая из 7 вопросов-утверждений [2]. На этом же этапе нами были разработаны способы обработки результатов. В рамках составления спецификации теста мы определили тип стандартизованных показателей: преобразование в станайны (standartnine – стандартная девятка).

На подготовительном этапе нами были разработаны пункты стимульного материала в соответствии с критериями субъектности матери.

На исследовательском этапе разработанный нами тест мы апробировали на выборке из 60 женщин, имеющих детей. Делая вывод о валидности разработанного нами теста, мы можем сказать, что полученные результаты соответствуют схеме:  $DK3 \neq DK1 = DK2$ . Таким образом, мы можем утверждать, что разработанный нами тест измеряет уровень субъектности матери. На этом же этапе нами была проверена надёжность теста. В качестве метода проверки надёжности теста мы выбрали метод расщепления (надёжность частей теста). Данные полученные в результате апробации теста №1 и теста №2 были подвержены математической обработке по критерию г-Пирсона. В результате статистически достоверная связь между результатами тестов была установлена. Таким образом, мы можем утверждать, что разработанный нами тест является надёжным.

Для того чтобы процесс тестирования сделать более удобным для испытуемых, а также для того, чтобы ускорить процесс проверки теста мы разработали бланк ответов.

На завершающем – интерпретационном этапе нами были определены нормы выполнения теста и разработаны интерпретации каждого из уровней субъектности матери с описанием основных характеристик субъектного становления женщины, набравших те или иные баллы по методике.

Таким образом, мы можем утверждать, что разработанный нами тест измеряет уровень субъектности матери, является точной и устойчивой процедурой измерения и не зависит от случайных варьирующих факторов.

#### **Список литературы:**

1. Васягина Н. Н. Мать как субъект социокультурного пространства:// монография / Н. Н. Васягина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010.
2. Васягина Н. Н. Внутриличностные детерминанты самосознания матери:// монография / Н. Н. Васягина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008.

3. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери: основные концептуальные положения: коллективная монография. Психологические аспекты развития человека в современном мире: психологические особенности и условия социализации личности, 2013.

## **ТЕХНОЛОГИЯ СУПЕРВИЗОРСКОЙ ПОМОЩИ В РАБОТЕ ТЕЛЕФОНОВ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

*Дерягина Юлия Юрьевна*  
*педагог – психолог высшей категории*  
*директор МБУ «ЦСПДиМ «Форпост»*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: deragina\_yuli@mail.ru*

Опыт организации супервизорской помощи на Телефонах Доверия (далее – ТД) позволяет определить стиль супервизии, схожий по структуре терапевтической (консультативной) сессией. Поэтому, как и в консультативной сессии с клиентом, так и в супервизорской сессии используются навыки и техники консультирования, принципы обратной связи, соблюдается временной регламент и присутствует структура организации процесса.

Существуют различные уровни супервизии, которые принято определять профессиональным опытом консультанта ТД. Первый уровень: обучающий. Его представляют стажеры в области телефонного консультирования. На первом уровне происходит обучение приемам психологического консультирования и информирования на Телефоне Доверия и личностно-профессиональной поддержки. Второй уровень: практический уровень. Это уровень практикующих специалистов ТД. На данном уровне происходит анализ качества работы и обратной связи.

В качестве рабочей модели супервизорской работы на ТД используется формат групповой работы. Цель групповой супервизии: расширение терапевтических концепций и подходов, благодаря учету мнений всех участников групповой супервизии. Число участников группы определено количеством консультантов на ТД. Кто будет выступать супервизируемым – каждый раз принимает решение группа. Супервизируемый докладывает случай обращения клиента на ТД. Обычное обращение на ТД – описание одного диалога с клиентом, включая краткое изложение обращения за помощью, основные подходы оказания поддержки в беседе с клиентом. Доклад может сопровождаться иллюстрацией с сохранением анонимности клиента: записью разговора с клиентом, распечатанными материалами содержания диалога с клиентом.

В ходе супервизорской группы у консультантов ТД повышается профессионализм, развиваются личностно-профессиональные качества, формируется выбор направления и стиля работы. Во время супервизии

происходит совместный поиск стиля консультирования и развитие таких качеств, как эмпатия, конгруэнтность, активность, способность к концептуализации.

Частота проведения супервизий на Телефоне Доверия: 4 раза в месяц по 2 часа. Каждый участник группы должен сделать не менее 2-х докладов в течение года. Посещение супервизий обязательно для консультантов ТД.

Фазы организации супервизии на ТД:

– 1 фаза:

Консультант докладывает случай и формулирует свой запрос на супервизию, продолжительность –15 минут, затем участники группы задают уточняющие вопросы к докладчику – 15 минут;

– 2 фаза:

1 вариант: обмен чувствами – участники группы делятся своими чувствами по поводу клиента. Продолжительность фазы – 10 минут;

2 вариант: моделирование - супервизируемый в роли клиента выбирает из присутствующих консультанта ТД и разыгрывает ситуацию обращения на ТД –20 минут;

– 3 фаза:

концептуализация. Каждый участник группы рассказывает о его собственной концепции консультирования данного клиента в рамках работы на ТД. Все представленные мнения принимаются и не осуждается. Продолжительность фазы – 30 минут;

– 4 фаза:

обобщение супервизора. Супервизор анализирует и обобщает работу консультанта, предлагая собственные варианты работы с данным. Продолжительность –10 минут.

Основные фокусы супервизии на ТД:

– Фокусирование на клиенте:

Доклад супервизируемого о клиенте, история обращения на ТД. Общие сведения о клиенте: возраст, профессия, семейное положение, интересы, хобби, характеристика окружения. Причина обращения на ТД, содержание его истории, образы и метафоры истории клиента. Основные идеи появления проблемы у клиента, запрос на работу с консультантом ТД. Содержание проведенной работы: достижения и затруднения в работе с клиентом на ТД.

– Фокусирование на супервизируемом:

Условия оказания помощи: критичность случая обращения на ТД (кризис, суицид и т.д.), исследование (уточнение) действий консультанта ТД и анализ альтернативных стратегий. Супервизор и участники группы интерпретируют значимые события разговора с клиентом на ТД.

– Фокус на процессе диалога на ТД:

Исследование динамики диалога на ТД: причины обращения, ожидания клиента, ожидание консультанта, существуют ли противоречивые ожидания (взаимоисключающие) у клиента; считает ли консультант себя компетентным в

предоставлении помощи по запросу клиента; удачные и не удачные моменты в диалоге с клиентом; прогноз консультанта на ситуацию клиента; особенности протекания диалога в установлении доверительных отношений; структура личности клиента и прогноз на разрешение ситуации; какие стратегии работы в консультировании более эффективны, а какие могут быть не эффективными.

Супервизор назначается приказом руководителя учреждения. Супервизор обладает специализированным образованием в области психологии, (психотерапии, психиатрии) и супервизорства. Должен обладать опытом проведения индивидуальных и групповых супервизий.

Роль и задачи супервизора многогранны и позволяют структурировать работу группы. Выполняя свои задачи, супервизор пытается не директивным путем обучить консультантов ТД, использовать более результативные стратегии вмешательства.

В работе группы возможно групповое давление, супервизору порой необходимо защищать супервизируемого.

Супервизору необходимо следить за сохранением атмосферы безопасности (супервизор имеет право прервать обсуждение или монолог при нарушении участниками правил безопасности).

В профессиональные обязанности супервизора входит так же анализ психологических защит и динамики терапевтических отношений: переноса и контрпереноса, сопротивления, проективной идентификации.

Супервизор стремится к уменьшению агрессии группы путем переключения внимания консультантов ТД на анализ собственных эмоций. Полученную в результате анализа информацию супервизор использует в проработке групповой динамики и проработке особенностей диалога супервизируемого с клиентом.

#### **Список литературы:**

1. Долгополов Н.Б. Функциональная модель супервизии в гештальт-терапии. //Российский гештальт. М.-Новосиб., 2001, с.22-44.
2. Кулаков С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии. СПб.: Речь, 2002.
3. Уильямс Э. Вы – супервизор... Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии. М.: Независимая фирма «Класс», 2001.
4. Ховкинс П., Шохет Р. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы. СПб.: Речь, 2002.

# МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ УПРАВЛЕНИЯ НА ТРАНСПОРТЕ МВД РОССИИ ПО УРФО

*Дорофеева Лариса Дмитриевна*  
*психолог группы психологической работы отдела морально-*  
*психологического обеспечения*  
*Управления кадров и Государственной службы Управления на*  
*транспорте МВД России по УрФО*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: lar2994@mail.ru*

В настоящее время современная российская правоохранительная система находится в состоянии кардинального реформирования – высшим политическим руководством страны проводится укрепление одного из ключевых государственно-правовых институтов правоохранительной системы – органов внутренних дел.

В условиях современного развития российского общества важное место занимают исследования проблемы повышения эффективности деятельности правоохранительных органов в сфере борьбы с преступностью.

Специфика оперативно-служебной деятельности сотрудников подразделений транспортной полиции, потребность в повышении эффективности индивидуальной профилактической работы с правонарушителями предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности сотрудников подразделений ОВД, важной частью которой является психологическая составляющая [1]. Однако, недостаточная психолого-педагогическая подготовленность сотрудников органов внутренних дел к работе с правонарушителями, недостатки в подборе кадров и их профессиональном обучении снижают результативность профилактической деятельности. В связи с этим, оперативно-служебная деятельность требует к себе более пристального внимания, чем это имело место до сих пор. Это касается не только методики профессионального психологического отбора, подготовки и адаптации кадров ОВД, но и принятия управленческих решений различного уровня по психологическому сопровождению оперативно-служебной деятельности.

На сегодняшний день, в управлении на транспорте МВД России по УрФО (далее УТ МВД) и подчинённых ему подразделениях, отсутствует единая модель психолого-педагогического сопровождения сотрудников, нацеленная на повышение эффективности выполнения служебной деятельности в условиях высокой экстремальности.

Поскольку служебную деятельность сотрудников Управления на транспорте МВД России по УрФО отличают высокий уровень экстремальности, ответственности, большие затраты эмоциональных ресурсов, широта и

полифункциональность коммуникаций, то психолого-педагогическое сопровождение сотрудников, на наш взгляд, в первую очередь должно быть направлено на формирование и развитие таких профессионально-важных качеств сотрудника как стрессоустойчивость, эмоциональная устойчивость, социально-психологическая компетентность (коммуникативная компетентность).

Таким образом, деятельность психолога ОВД с вновь назначенным сотрудником должна быть организована с момента назначения сотрудника на должность и ориентирована на профилактику и минимизацию возможных психологических сложностей становления в должности.

Разработанная нами модель психолого-педагогического сопровождения представлена четырьмя блоками: организационно-целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный.

*Организационно-целевой компонент* раскрывает цель и предмет сопровождения, описывает субъекты и объекты, а также основные принципы процесса психологического сопровождения. *Целью* является психолого-педагогическое сопровождение оперативно-служебной деятельности сотрудников Управления на транспорте МВД России по УрФО. *Субъектами* процесса психологического сопровождения являются сотрудники аппарата УТ МВД России по УрФО и непосредственно психологи отдела морально-психологического обеспечения. В качестве *объекта* выступают сотрудники аппарата управления (офицерский состав) в возрастной категории 25-27 лет, имеющие высшее юридическое образование и стаж профессиональной деятельности от 1-3 лет. *Предметом* процесса психологического сопровождения является оперативно-служебная деятельность сотрудников УТ МВД России по УрФО. Основные *принципы* психолого-педагогического сопровождения отражают, прежде всего, интересы сопровождаемых, т.е. сотрудников. *Содержательный компонент* предполагает раскрытие основных направлений работы с сотрудниками УТ МВД. Прежде всего, это профилактика деструктивных форм поведения (профессиональные деструкции, суициды среди сотрудников, нарушения дисциплины и законности), организация работы с категорией сотрудников, требующих повышенного психолого-педагогического внимания, повышение психологической компетентности сотрудников, развитие профессионально-важных качеств и личностного потенциала работников.

*Технологический компонент* включает в себя направления и условия деятельности, средства, формы и методы работы.

Основные *направления* работы: психодиагностика психического развития личности сотрудников в процессе выполнения повседневной деятельности, а также непосредственно перед и после выполнения ими оперативных задач в зоне боевых действий; психокоррекция предполагает «исправление» нарушений психического развития личности сотрудника; направление психологической реабилитации предполагает психологическую помощь и поддержку сотрудникам, вернувшимся с «горячих точек». Кроме того, процесс

психологического сопровождения включает психологическое консультирование сотрудников на всех этапах профессионального развития и их психологическое просвещение.

В целях эффективной реализации обозначенных направлений психологического сопровождения необходимыми *условиями* работы станут: системность и непрерывность, комплексность, психологическая компетентность психолога и возможности участников (сотрудников) аппарата управления.

*Средствами* процесса сопровождения являются психотехнологии развития потенциала личности и повышения психологической компетентности сотрудников УТ МВД.

Вариативность и гибкость используемых *форм и методов* (беседа, лекция, деловые и ролевые игры, социально-психологический тренинг и др.) позволяет психологу менять содержание тренинговых программ, лекционных занятий, использовать разные методы психологических исследований в зависимости от направления психологического сопровождения.

*Оценочно-результативный компонент* предполагает оценку эффективности выполненной деятельности (реализации программы социально-психологического тренинга), достижения поставленных задач и разработку критериев: 1) *функциональный* – позволяет оценить как сотрудник достигает поставленную цель, задачу (например, насколько справляется с предложенным ему заданием); 2) *технологический* – оценить какими способами сотрудник реализует поставленную задачу (какими путями, способами выполняет упражнение); и, наконец, добивается ли он в результате того, к чему изначально стремился, критерий *результативности*.

Основными показателями проделанной работы являются: *повышение уровня психологической компетентности, профессиональная мотивация сотрудников, развитие профессионально-важных качеств и др.*

Проведённое эмпирическое исследование позволило сделать вывод о том, что использование в процессе психологического сопровождения метода социально-психологического тренинга (технологический компонент модели) действительно позволяет формировать и развивать ПВК сотрудника Управления на транспорте МВД, а именно уровень его стрессоустойчивости, эмоциональной саморегуляции и коммуникативный потенциал.

Кроме того, в результате исследования были сделаны следующие выводы:

1. Зафиксированы изменения в моделях преодолевающего поведения в стрессе. У испытуемых повысился уровень вступления в социальные контакты, приобретены навыки в разрешении проблемы, повысился уровень ассертивных действий. По таким показателям как поиск социальной поддержки, осторожные

и манипулятивные действия, избегание показатели понизились до оптимальных. Таким образом, испытуемые готовы относительно спокойно принимать любые перемены в жизни; их можно охарактеризовать как достаточно спокойных, реально смотрящих на жизнь, в основном это безмятежные и спокойные люди; респонденты хорошо выдерживают баланс между работой и домом, обладают низкой уязвимостью к стрессу.

2. Сотрудники чаще используют не прямые действия, рационализацию и поиск позитивного в эмоционально-напряженных ситуациях делового общения. Кризисные ситуации респонденты предпочитают рассматривать как новый опыт, полезный для будущей жизни и профессиональной карьеры. Модели их поведения характеризуются активностью, просоциальностью и гибкостью.

3. Сотрудники сформировали и повысили уровень своей коммуникативной компетентности, продемонстрировали навыки ведения конструктивной беседы с коллегами, инициативности в общении, в установлении контакта. Для них характерно стремление организовывать свою профессиональную деятельность, планировать все мероприятия на ближайшее будущее, структурировать и распределять рабочее и свободное время, выбирать приоритеты в поставленных и намеченных планах.

4. Сотрудники стали более эмоционально уравновешенными, спокойными, энергичными в профессиональной деятельности.

Таким образом, в исследовании нами было реализовано одно из направлений содержательного компонента (развитие профессионально-важных качеств сотрудников) посредством использования метода социально-психологического тренинга (технологический компонент).

#### **Список литературы:**

1. Конституция Российской Федерации // Собрание законодательства РФ. – 2009. – № 4. – Ст. 445.
2. Федеральный закон Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. N 3-ФЗ «О полиции».
3. Административная деятельность органов внутренних дел: учебник. Ч. Общая. – М.: ЦОКР МВД России, 2009. – 264 с.
4. Административная деятельность органов внутренних дел: учебник. Ч. Особенная. – М.: ЦОКР МВД России, 2009. – 552 с.
5. Актуальные вопросы совершенствования психологического обеспечения деятельности сотрудников органов внутренних дел / Под общей ред. В.М. Бурыкина. М., 2002.



## ПРОБЛЕМЫ СИБЛИНГОВ

*Ибатуллина Лилиана Владиславовна*  
*педагог-психолог первой квалификационной категории*  
*МАОУ СОШ №102*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: Liliana\_vlad@mail.ru*

*Сестры и братья - вместе тесно, врозь скучно*

Сиблингами называют родных братьев и сестер в семье.

Становление ребенка как личности начинается в семье, которая выступает первым и определяющим внешним условием в жизни ребенка. Взаимодействовать ребенка с окружающим миром, построение своего отношения к этому миру, в который он пришел, впервые начинается в семье. И первые люди, с которыми общается ребенок это, конечно, родители. Именно они являются художниками картины мира ребенка. Но для становления личности необходимо общение и с детьми. В семье, где есть сиблинги, взаимодействие и общение между ними способствует развитию личности каждого ребенка.

Наличие сиблингов в семье, их гендерные и возрастные особенности, являются особым фактором психического развития ребенка. Поэтому, какие отношения сложатся между сиблингами очень важно.

Проблема взаимоотношений сиблингов стара как мир. И не зря в народе появилась фраза живут «как кошка с собакой». Но страшны не столько проблемы и конфликты, которые возникают между сиблингами, сколько страшны их последствия. А это – одиночество, разобщенность и изолированность. При отсутствии конкретных воспитательных действий взаимное неприятие сиблингов может доходить до ненависти со всеми вытекающими и часто серьезными последствиями.

Поэтому нужно знать какие могут возникнуть проблемы между сиблингами, почему, а самое главное как избежать.

Можно выделить шесть основных причин.

1. **Ревность**, испытываемая ими по отношению к родителям или роли «любимец» - «отвергнутый». Изначально ребенок - абсолютный эгоист. Он не желает делить родительскую заботу о себе ни с кем. Поэтому у него возникает тревога всякий раз, когда его наказывают, обижаются на него, сравнивают и ставят в пример соседского малыша. И когда в доме появляется младенец, первенец легко может решить, что это он был недостаточно хорош и поэтому родители решили завести себе "запасного" ребенка, так как первый вам не удался [3].

Иногда в воспитании мешают своеобразные предрассудки, которые мешают справедливо и правильно относиться к детям. Например, появление

долгожданного сына или что кто-то из родителей дарит больше любви и заботы похожему на нее (него) ребенку.

Драки, ссоры, изведения по мелочам – яркие *проявления* детской ревности.

*Последствия.* Травмированы с психологической точки зрения, и изгои, и любимчики. Первые обижены, и они всю жизнь пытаются получить доказательства любви и признания, любыми средствами привлечь внимание родителей. Проблема вторых – заключается в том, что их растят образцово-показательными, они находятся в положении «слабого», «опекаемого» не только родителями, но и старшим братом или сестрой, следовательно, не чувствует собственную значимость, часто они избалованы и плохо подготовлены к реальной и, главное, самостоятельной, жизни.

*Как можно избежать?* Обратит внимание на то, нет ли среди детей явных "любимчиков", которым позволено все, или, наоборот, бедных Золушек, которые вынуждены лишь покорно ждать взросления, когда они смогут освободиться от ваших предрассудков. Появление второго ребенка в семье – зачастую является стрессом для первого ребенка, особенно дошкольного возраста, задача родителей подготовить ребенка к этому грамотно.

**2. Соперничество, соревновательность.** Положение, которое индивидуум занимает в последовательности сиблингов, всегда играло важную роль в решении вопроса о распределении семейной собственности. Отсюда и стало возникать соперничество между сиблингами. Сейчас родительская любовь чаще всего оказывается на первом месте в детской конкуренции. От ощущения победы или поражения, которое испытывают дети в подобном соревновании, зависит направленность и сила соперничества, которую они проявят затем в других сферах. Еще одним из факторов является то, что в семьях, где родители непоследовательны в применении дисциплинарных мер соперничество обнаруживается чаще. Кроме того, такое поведение родителей может усиливать ощущение ребенком утраты своих позиций, и побуждать к еще большему соперничеству.

*Проявления.* Старший стремится показать родителям, малышу и самому себе превосходство в одной из значимых для него сфер: в силе, учебе, творчестве и т.д. В последствии устремления первенца часто обуславливают появления чувства неполноценности у второго и следовательно, тот интенсивно стремится превзойти старшего. Соперничество младшего становится очевидным для старшего и тот еще больше старается показать свое превосходство. Почувствовав нарастающую конкуренцию со стороны младшего, старший устремляется к новым достижениям [1].

В *последствии* всего этого, начинается гонка с преследованием, так как оба участника хотят быть первыми и недостигаемыми. Но гонка изнуряет и первого и второго ребенка – ведь она не имеет финиша.

*Как избежать?* Последовательность в применении дисциплинарных мер со стороны родителей. Как можно меньше создавать условий и давать поводов, которые заставляют детей соперничать.

**3. Борьба за власть.** Если у сиблингов борьба за власть в семье, значит, кто-то из них чувствует себя обделенным в полномочиях и при принятии решений. Либо первые дети отождествляют себя с родителями, то есть с законной властью, а вторые стремятся эту власть оспорить. Еще одна из возможных причин в воспитании детей преобладает авторитарный стиль.

*Проявления.* Согласно Р. Б. Зайонцу, старший ребенок, течение какого-то времени участвует вместе с родителями в организации семейной жизни, а значит, имеет больше прав, власти, преимущество в чем-либо перед младшим. Плюс, если родители тяготеют к авторитарным методам воспитания, то эти методы старшие дети, демонстрируют при обращении с младшими. Такое обращение не нравится младшим и соответственно это приводит к конфликтам между сиблингами.

*Последствия.* Привычка использовать свою власть в отношении братьев и сестер позднее проявляется в стремлении доминировать над другими и всегда держать ситуацию под контролем. Второй ребёнок время чувствует себя отеснённым в сторону, им труднее отстаивать свое мнение при принятии каких-то решений, зачастую считая его маленьким, к его мнению часто не прислушиваются. У младших детей редко появляется возможность взять ответственность за свои поступки на себя. Вся ответственность чаще всего ложится на плечи старших детей и зачастую младшие дети этим пользуются, но в отрицательной ситуации. Родившиеся в семье последними склонны к переживанию высокой тревоги и развитию личных проблем, которые связаны с их постоянной потребностью договариваться, приспосабливаться и терпеть.

*Как избежать?* Выслушивать мнения всех детей при принятии решения. Равные полномочия. Придерживаться демократического стиля воспитания.

**4. Зависть.** Зависть может появиться и у младшего и у старшего ребенка. Зависть – это одно из неприятных чувств человека, которое вызывается раздражением и неудовольствием успехами и благополучием других. Факторы зависти — неудовлетворенная потребность в чем-либо: в любви, популярности, деньгах, внешнем виде.

*Проявления.* Для человека завистливого невыносимо благополучие ближнего: его гложет печаль, когда ближний его наслаждается жизнью; зато сердце его наполняется радостью, когда у ближнего какое-то несчастье или беда. Зависть – это еще и конкуренция. Зависть есть там, где вы конкурируете за что-то с другими людьми. А детям чаще всего приходится конкурировать между собой.

*Последствия.* Эти дети не умеют радоваться успеху вместе с семьей. И они продолжают в течение всей жизни конкурировать между собой.

*Как избежать?* Не в коем случае не сравнивать детей. Чаще говорить им: «Ты такой, какой ты есть! Я люблю тебя таким, каким ты есть!». Еще один способ – дискредитировать для ребенка то, чему он завидует. Чаще напоминайте детям про то, что они имеют. Не учить детей своим примером. Если дети слышат, как отец или мать с завистью и зложелательством говорят о

своих знакомых, то такое качество как зависть, пустит корни в душах детей, которые к злу гораздо восприимчивее, чем к добру.

**5. Отсутствие личного пространства.** Личные вещи очень важны для детей, они подпитывают чувство их индивидуальности. И поэтому, если братья или сестры постоянно берут эти вещи без спроса, а тем более портят их, дети могут относиться к этому так же, как вы отнеслись бы к ограблению или даже насилию [2].

*Проявления.* Дети постоянно ругаются, дерутся, если кто-то взял чужую игрушку. Не допускают, чтоб без спроса вторгались в их личное пространство, если у ребенка своя личная комната.

*Последствия.* Естественно, временами сиблинги испытывают друг к другу чувства злости и недовольства. Но если взрослые старательно закрывают на это глаза, враждебность просто загоняется в подполье, где подогревается еще и обидой, чувством непонятности, виной или страхом.

*Как избежать?* Научить детей просить разрешения друг у друга, прежде чем одолжить какую-либо вещь, или зайти в комнату. Научить детей играть вместе, не делить игрушки на мои и твои. Организовать по возможности какое-то личное пространство, где они могут побыть один, где им никто не будет мешать.

**6. Игнорирование индивидуальности, разницы между детьми.** Часто родители стараются не замечать или закрывать глаза на индивидуальность ребенка. Дети разные, между ними мы не можем поставить знак «равно», хотя они воспитываются в одной семье, одними и теми же родителями. Каждый из них особенный. Отличается от другого и типом темперамента, и характером, и потребностями. У кого-то на данном моменте одна потребность, а у другого она другая.

*Проявления.* Дети начинают доказывать свою индивидуальность через внешний вид, через музыку и т.д., пытаются показать «Я не такой как он (она)». Родители же пытаются не замечать или доказать, что они равны. Например: казалось бы, разве это не справедливо дать каждому ребенку одинаковое количество блинов за завтраком? Но это "справедливое" обращение не принимает во внимание то обстоятельство, что у каждого ребенка может быть различный аппетит.

*Последствия.* Постоянно возникающие конфликты между детьми. Плюс постоянно возникающие конфликты между родителями и детьми.

*Как избежать?* Уважать разницу между детьми. Если родители услышат: "А почему ему досталось три блинчика, а мне только два?" - отвечать: "А, ты все еще голоден? Дать тебе целый блинчик или половину? Целый? Сейчас принесу". Таким образом, мы меняем смысловые акценты, и родитель как бы говорит "Я готова удовлетворить твои личные пожелания". Детям важно чувствовать, что к каждому из них относятся справедливо. Справедливо не обязательно означает одинаково. Ребенок оценит внимание, если родители позаботятся именно о его эксклюзивных потребностях, а не подарят ему то же самое, что и его сестре.

### **Список литературы:**

1. Андреева Т. В. Семейная психология: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. — 244 с.
2. Беляева А. Отношения сиблингов // - URL: [http://www.semya-rastet.ru/razd/otnosheniya\\_siblingov/](http://www.semya-rastet.ru/razd/otnosheniya_siblingov/)
3. Синарева Ю.Н. Любовь и сиблинги. Сестры и братья. Как им жить мирно / Ю.Н. Синарева // Домовой №4. – апрель, 2003 г.

## **МОДЕЛЬ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ**

*Кабанова Ирина Игоревна*

*зам. директора, педагог-психолог*

*Осипова Дарья Сергеевна*

*и.о. нач. отдела, педагог-психолог*

*МАУ ДО ГДТДиМ «Одаренность и технологии»*

*город Екатеринбург*

*e-mail: psi@gifted.ru*

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач современности. Государство и общество приходят к пониманию необходимости создания национальной системы выявления и развития талантливых детей и молодежи. Интеллектуальный потенциал населения является важнейшим ресурсом развития общества. Особую роль в выявлении интеллектуальных способностей играет подростковый возраст за счет становления в этот период интеллекта «взрослого» типа.

Выявление детей с признаками интеллектуальной одаренности необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Иными словами, проблема идентификации интеллектуальной одаренности должна быть переформулирована как проблема создания условий для выявления детей и подростков с признаками интеллектуальной одаренности и обеспечения благоприятных условий для совершенствования их способностей.

Для решения обозначенной проблемы по заказу Управления образования Администрации г. Екатеринбурга Институтом психологии УрГПУ, МАУ ДО ГДТДиМ «Одаренность и технологии» в 2011 году разработана программа «Диагностика одаренности 13-15-летних обучающихся образовательных учреждений города Екатеринбурга», включающая раздел «Психологическое диагностическое обследование по оценке интеллектуальных способностей школьников». Цель программы: выявление учащихся, обладающих высоким интеллектуальным потенциалом. В 2014 г. программа была принята во второй

редакции с учетом появившихся новых нормативных документов, часть диагностического инструментария была заменена более современными методиками.

Среди ожидаемых конечных результатов программы - создание банка данных эффективных педагогических и психологических диагностических методик обследования интеллектуальных способностей; создание и пополнение базы данных детей с признаками интеллектуальной одаренности г. Екатеринбурга; оказание адресной поддержки школьникам г. Екатеринбурга с высоким интеллектуальным потенциалом.

Психолого-педагогическое сопровождение школьника с признаками интеллектуальной одаренности начинается с многоэтапной процедуры идентификации детской одаренности. Задача выявления детей, которые потенциально могут быть отнесены к данной категории, ложится на учителей каждой конкретной школы. Именно поэтому целевая аудитория программы - педагоги и психологи общеобразовательных учреждений города.

В представленной модели выявления и сопровождения интеллектуально одаренных школьников первым этапом идентификации признаков одаренности является предварительная беседа с родителями, педагогами, обучавшими ребенка на более раннем этапе. Цель такой беседы: описание проявлений детской одаренности на субъективном феноменологическом уровне. Осуществляется наблюдение за ходом и результатами учебной деятельности ребенка, чтобы выявить, насколько реализованы признаки одаренности в деятельности обучающегося на данный момент.

Второй этап идентификации признаков одаренности предполагает непосредственное использование диагностических методик, нацеленных на экспертную оценку проявлений детской одаренности. Ведущая роль на данном этапе принадлежит педагогам, работающим с детьми в рамках общеобразовательной деятельности. Практика показывает адекватность оценивания педагогами интеллектуального развития учащихся, в частности, продуктивности мышления, внимания и памяти, что, с точки зрения С.А. Ледневой, доказывает возможность идентификации детской одаренности школьными учителями. [2, с. 45-46]

Диагностический инструментарий программы идентификации детской одаренности педагогами включает в себя методики «Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников» (Е.Е. Туник, В.П. Опутникова), «Оценка общей одаренности» и «Карта одаренности» (А.И. Савенков), опросник для выявления одаренных учащихся (Е.Н. Задорина).

На третьем этапе осуществляется анализ динамики проявлений детской одаренности для постановки педагогического диагноза в отношении наличия признаков одаренности у конкретного ребенка. Оценивание динамики проявлений осуществляется с временным интервалом не менее 6 месяцев. Непременным условием является использование аутентичного инструментария и включенности в работу одних и тех же экспертов.

На четвертом этапе осуществляется передача педагогической информации психологу образовательного учреждения с целью дальнейшего детального обследования одаренного учащегося с использованием стандартизированного психологического инструментария. Психодиагностический инструментарий используется только в сочетании с «учительским» методом, не подменяя его.

Психологический инструментарий для оценки интеллектуальной одаренности школьников включает «Подростковый интеллектуальный тест», «Прогрессивные матрицы Равена» и др.

С целью выявления детей с признаками интеллектуальной одаренности в соответствии с Долгосрочной целевой программой развития системы общего образования города Екатеринбурга отделом психолого-педагогического сопровождения подпроекта «Одаренные дети» в период 2011-2013 гг. было проведено психологическое обследование 1100 обучающихся из 27 образовательных учреждений г. Екатеринбурга. Программа диагностики включала в себя проведение двух методик: «Прогрессивные матрицы Равена» и «Школьный тест умственного развития».

Проведенное исследование, помимо выявления обучающихся с признаками интеллектуальной одаренности, позволило сделать ряд выводов о динамике уровневых и структурных показателей интеллекта подростков. В ходе анализа результатов психологического обследования были собраны факты, подтверждающие неравномерность динамики интеллекта старших подростков с 7 по 9 класс, и существование специфики динамики показателей интеллекта у лиц мужского и женского пола данной возрастной группы.

По итогам четвертого этапа для участников психодиагностического обследования с учетом приведенных результатов анализа уровневых и структурных показателей интеллекта составляются индивидуальные психологические заключения, включающие в себя описание основных особенностей интеллектуальной сферы обследуемого и рекомендации по развитию интеллектуальных способностей школьников. На основе этих данных тьюторы из числа педагогов, руководители школьных научных обществ могут приступить к конструированию индивидуальных образовательных маршрутов учащихся, нацеленных на развитие признаков интеллектуальной одаренности.

В 2014-2015 учебном году отделом психолого-педагогического сопровождения подпроекта «Одаренные дети» Дворца творчества «Одаренность и технологии» в сотрудничестве с 14 общеобразовательными учреждениями города начата реализация сетевого проекта «Система выявления интеллектуально одаренных обучающихся». Цель проекта: создание в образовательных учреждениях условий, позволяющих выявить школьников с актуальной и потенциальной одаренностью. В рамках проекта проведена педагогическая экспертиза поведенческих маркеров признаков интеллектуальной одаренности 1283 обучающихся 7-8 классов. По результатам математико-статистической обработки данных 311 обучающихся прошли диагностику с помощью методики «Подростковый интеллектуальный тест».

При анализе сырых баллов с учетом нормативов, приведенных разработчиками теста в данной выборке «высокий» уровень интеллекта показали 150 респондентов (48,3%), «хорошая норма» - 108 (34,7%) «средняя норма» - 51 обучающийся (16,4%), «сниженная норма» - 1 (0,3%) и «низкий» - 1 (0,3%). Среднее значение IQ в целом по выборке 120, что превышает среднюю норму на 20 баллов. В результате математико-статистической обработки данных были выявлены группы «высоко одаренных» - 73 подростка (23,4%,  $IQ \geq 126$ ) и «нормально одаренных» [4] - 229 подростков (73,6 %,  $100 \leq IQ \leq 125$  баллов). Общее количество выявленных обучающихся с признаками интеллектуальной одаренности составило 96,4% от числа обследованных на втором этапе диагностики.

Определена специфика структуры интеллектуальных способностей подростков. Наименее развиты у обследованных обучающихся образно-конструктивные (57% выполнения) и графические (60%) способности. Ведущим по выборке является показатель «Логическое мышление» (82,1% выполненных заданий).

На следующем этапе проекта планируется организация психолого-педагогического сопровождения выявленных обучающихся с признаками интеллектуальной одаренности. В число возможных способов организации данного процесса входят решение образовательным учреждением и родителями задачи оптимизации образования и развития когнитивных способностей ребенка, подразумевающее углубленное или (и) ускоренное, исследовательское или индивидуализированное обучение; ведение банка данных обучающихся с признаками интеллектуальной одаренности с целью отслеживания и фиксации их достижений; групповое или индивидуальное психологическое сопровождение.

Для реализации данной задачи специалисты МАУ ДО ГДТДиМ «Одаренность и технологии» оказывают методическую поддержку педагогам и педагогам-психологам г. Екатеринбурга, проводящим работу по выявлению обучающихся с признаками интеллектуальной одаренности. С 2011 г. по 2014 г. около 300 педагогов и психологов из 45 образовательных учреждений приняли участие в обучающих семинарах и практикумах, посвященных вопросам идентификации детской одаренности.

Необходимым вкладом педагогов-психологов в развитие и обучение одаренных школьников является, в первую очередь, сопровождение детей с признаками интеллектуальной одаренности, имеющих трудности в обучении, а также экспертиза психологических аспектов внедряемых обогащающих учебных программ. Помимо дальнейшего развития когнитивной сферы дети и подростки с признаками интеллектуальной одаренности часто нуждаются в поддержке и развитии личностного потенциала. В рамках городского подпроекта «Одаренные дети» выявленные обучающиеся активно участвуют в тренингах, фестивалях, конкурсах, образовательных проектах психолого-педагогической направленности.



Реализация данной программы, таким образом, вносит вклад в создание системы выявления и психолого-педагогического сопровождения школьников с признаками интеллектуальной одаренности.

### **Список литературы**

1. Водяха С.А., Иванова Ю.Е. Проблемы диагностики и развития интеллектуально одаренных школьников // Журнал практического психолога. – 2008. – № 2.
2. Леднева С.А. Психологические особенности оценки детской одаренности педагогами / С.А. Леднева: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13: М., 2003. – 133 с.
3. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и в школе. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
4. Юркевич В.С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. [электронный ресурс] – режим доступа. – URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2009/n4/24496.shtml>

## **ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДЕТСКИХ СТРАХОВ**

*Карпенко Ирина Сергеевна*

*педагог-психолог*

*МАДОУ детский сад «Детство»*

*город Нижний Тагил*

*e-mail: [fluffydelfin@mail.ru](mailto:fluffydelfin@mail.ru)*

Современный ребенок является потребителем огромного количества информации, которая обрушивается на него извне. В силу своего возраста ребенок еще не в состоянии правильно систематизировать ее, поэтому часто возникают неблагоприятные последствия: увеличивается количество детей со страхами, тревожностью, эмоциональной нестабильностью.

В работе с детьми дошкольного возраста целесообразно использовать песочную терапию, так как ребенок не боится песка, ведь с самого раннего возраста мы отправляем его в большую «педагогическую» песочницу, где происходят первые социальные контакты детей друг с другом. Песок притягивает ребенка, как магнит, своей податливостью, способностью принимать причудливые формы в зависимости от того сухой он или влажный. Малыш готов часами пересыпать песок из формочки в формочку, строить замки, тоннели, дороги.

Очень часто, приходя ко мне на консультацию, родители задают вопросы по поводу наличия у ребенка того или иного страха и причин его возникновения. На сегодняшний день развитие ребенка идет в рамках насыщенной социально-информационной среды, а это значит, что

информационная среда зачастую бывает заместителем полноценного общения ребенка с родителями. Происходит деградация детской субкультуры: появление в доступном виде мультфильмов и телепередач, которые несут в себе агрессивный посыл, избыток информации несоответствующей возрасту, а родители в свою очередь не всегда контролируют содержимое и объем получаемый ребенком информации. Все эти критерии приводят к тому, что у детей идет накопление негативных эмоций, с которыми он не может справиться самостоятельно. Растет число детей с повышенной тревожностью, неуверенностью в себе, со страхами. Психологические концепции, в которых ведущим понятием был «страх и тревожность» выдвигали ряд авторов: З. Фрейд, К. Изард, М. Кляйн, Р. Мэй, П. Тиллих, В. Франкл и др. Они считали, что нарастание страхов у ребенка-дошкольника всегда сопровождается той или иной степенью социальной дезадаптации и нарушения адекватного психического развития, что, в свою очередь, негативно влияет на становление его личности в целом [4, с. 206].

Ряд ученых занимающихся спецификой, видами и основными проявлениями детских страхов (А.И. Захаров, Л.Д. Лебедева, С.В. Капранова, О.А. Карабанова, М.В. Осорина) считает, что детство является сензитивным периодом для коррекции детских страхов [2, с. 136].

Но силу своего возраста дети не всегда могут словами в полной мере выразить свои переживания, эмоции, страхи, тревоги. В этом большим помощником выступает песочница, как прекрасный инструмент, который позволяет дополнительно реализовать потаенные возможности ребенка.

Впервые песок в терапии начали использовать в 20 годы, как некий вспомогательный элемент. Песок выступал как способ проявления внутреннего символизма. Автором методики песочной терапии является Дора Кальф.

Песок является проводником между педагогом-психологом и ребенком. Благодаря своей структуре он оказывает благотворное воздействие на тактильные ощущения, стимулирует нервные окончания. Используя в игре с песком коллекцию фигурок, ребенок развивает фантазию, творческие способности, образное мышление, воображение. Проигрывая ситуацию, ребенок чаще всего озвучивает сюжет, что в свою очередь позволяет, опосредованно развивать речевые навыки ребенка, а также анализировать услышанное. Потому что неосознанно ребенок проигрывает волнующую его ситуацию, оречевляет ее.

Многие ученые (Л. Штейнхардт, А.И. Копытина и Л.Д. Лебедева и др.) считают, что песок является эффективным средством коррекции страхов []. Проигрывая волнующую ситуацию в песочнице, используя при этом маленькие фигурки-символы, ребенок раскрывается, и психолог имеет возможность увидеть внутренний мир ребенка в данный момент, и тревожащая ситуация обязательно «выльется» на песчаную поверхность. В символической форме ребенок во время занятий по песочной терапии сообщает о себе, опосредованно старается проанализировать свои эмоции. Занятия по песочной терапии строятся в игровой форме и таким образом, чтобы у ребенка формировалось

положительное отношение к себе, развивалась адекватная возрасту самооценка, ребенок овладевал чувством контроля над эмоциями. Позволяет преобразовывать агрессивные, тревожные, разрушительные чувства, предупреждая проявление их в поступках. По мнению А.И. Захарова – «это творческий акт, позволяющий детям ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить эмпатию, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды» [1, с. 150].

Таким образом, песочная терапия способствует коррекции страхов, создавая на занятиях максимально комфортную ситуацию, ребенок чувствует себя защищено, поэтому проявляет творческую активность, фантазию, воображение. Ребенок не боится принимать решение, работать самостоятельно. В играх с песком ребенок неосознанно учится понимать себя, положительно принимать себя. Песок способен «заземлять» негативную энергию и эмоции ребенка. Проживание ребенком какой-либо социальной ситуации, ее проигрывание будет являться полезным жизненным опытом, который в свою очередь очень пригодится ребенку в его дальнейшей взрослой жизни.

#### **Список литературы:**

1. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. — 313с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. – СПб.: «Речь», 2007.
3. Кочетова Ю. А. Психологическая коррекция детских страхов [электронный ресурс] /Ю. А. Кочетова. — электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2012, № 1. — режим доступа: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2789.phtml>
4. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия / Л. Штейнхардт. — СПб.: Питер, 2001.

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

*Клепалова Екатерина Эдуардовна*  
*заведующая РИМЦ МОУО*  
*магистрант*  
*ФГБОУ ВПО УрГПУ*  
*город Красноуфимск*  
*e-mail: klepalovae@mail.ru*

Модернизация и реформирование охватывает все сферы человеческой жизни - здравоохранение, экономику, социальную сферу. Особую значимость имеет модернизация образования: переход на новые стандарты, вступление в действие нового Федерального закона «Об образовании в РФ», пересмотр

требований к уровню профессиональной квалификации педагогов. Все это существенно изменяет систему образования, возрастают требования к профессиональной подготовке квалифицированных педагогических кадров.

Государству необходимы высокомотивированные, целеустремленные специалисты, имеющие общие цели, принципы, ценности, которые позволят внедрять новые технологии и инновации в образование. Повышение уровня профессионализма выпускников как будущих педагогов, становится значимой задачей в профессиональном образовании.

Анализ научных исследований в области становления идентичности личности выделяет несколько подходов. Психоаналитический подход рассматривает идентичность как важный элемент в структуре личности, которая объединяет личностные цели, ценности, убеждения, являющиеся активизирующими, оценочными и смысловыми функциональными значениями идентичности. (Э. Эриксон, Дж. Марсиа, Г.Брейкуэлл).[3 с. 124]

С позиции социально-психологического подхода структура идентичности внутренне противоречива, она отражает, с одной стороны, стремление человека к уникальности, с другой стороны, желание быть понятым значимым социальным окружением. Идентичность рассматривается как целостность социальных и личностных характеристик, формирующихся в ходе взаимодействия индивида с другими людьми и усвоения социальных ролей (Дж. Мид, Г. Блум, Ч. Кули, Р. Тернер, Х. Беккер, И. Гоффман, А. Ватерман, Л.Б. Шнейдер).

В нашем исследовании мы придерживаемся второго подхода, поскольку интересующий нас феномен - профессиональная идентичность понимается как динамичная структура, развивающаяся на протяжении всего жизненного пути, носителем идентичности является субъект, вне субъекта нет идентичности. Идентичность имеет определенную структуру, объединяя личностные, индивидуальные, социальные характеристики, главными компонентами идентичности являются цели, ценности, убеждения, являющиеся активизирующими, оценочными и смысловыми функциональными значениями.

Среди видов идентичности особо выделяется профессиональная идентичность. Теоретико-методологическую основу нашего исследования профессиональной идентичности составили:

-концепция профессионального становления личности Юрия Павловича Поварёнков;

-личностно-позитивный подход в формировании процесса идентичности автор – Людмилы Бергардовны Шнейдер; [3 с.98]

-концепция личностного профессионального становления, Евгения Алексеевича Климова.

По Ю.П. Поваренкову элементы профессионального развития человека включают в себя профессиональное самоопределение, профессиональная самооценка, профессиональная деформация, потребности, интересы, установки, убеждения и другие компоненты мотивационной сферы личности, которые реализуются и удовлетворяются в процессе профессионального пути. [1 с.156]

В качестве диагностического инструментария для оценки уровней сформированности отдельных компонентов профессиональной идентичности были использованы диагностические методики направленных на определения статуса профессиональной идентичности, методику определения статуса профессиональной идентичности (Дж. Марсиа), изучение ценностных ориентаций (С.С. Бубнов), мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. А. Реана), формирование самооценки (С.А. Будасси).

Базой площадки для исследования стал ГБОУ СПО СО Красноуфимский педагогический колледж. В экспериментальную группу вошли студенты третьего курса специальности «Музыкальное образование», 22 человека в состав контрольной группы студенты специальности «Изобразительное искусство и черчение» 25 человек.

В рамках первичного замера статуса профессиональной идентичности, мотивации к профессионально педагогической деятельности, ценностный ориентиров и самооценки участников исследования в контрольной и экспериментальной группах было выявлено:

- у значительной части студентов экспериментальной и контрольной групп профессиональная идентичность не сформирована;

- мотивация к профессионально педагогической деятельности выражена недостаточно;

- самооценка в целом у 77 % средняя адекватная, однако у 23 не адекватная самооценка.

Показатели измеряемых феноменов в группах в целом соответствуют одному уровню и значимо не различаются.

На основании анализа полученных эмпирических данных была разработана программа развития профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа. Разработанная и апробированная программа развития профессиональной идентичности, направленная на студентов педагогического колледжа, может использоваться для работы в любом среднем профессиональном образовательном учреждении педагогической направленности. Программа рассчитана на десять занятий длительностью по 40-60 минут каждое. Занятия проводились один раз в неделю в течение двух месяцев.

Развитие профессиональной идентичности осуществлялось посредством реализации психологических механизмов: идентификации, и с учетом этапности процесса развития профессиональной идентичности, включающего предъявление и осознание ценностей; самоанализа, саморефлексии; моделирования образов будущей профессии; анализа профессиональных ситуаций; приобретения опыта социального взаимодействия.

Таким образом, представленная программа занятий, была направлена на оптимизацию процесса развития профессиональной идентичности студентов, будущих учителей как основы их профессионально-личностного саморазвития.

Эффективность программы мы определили по итогам формирующего и контрольного этапов эксперимента. Для оценки эффективности нашей работы

применялись те же диагностические методики, что и на этапе констатирующего эксперимента. Анализ результатов вторичной диагностики позволил зафиксировать изменения показателей в экспериментальной группе проверка статистической достоверности различий между показателями статуса профессиональной идентичности в экспериментальной группе (первичный замер -25% и вторичный замер – 56%) проводилась с применением критерия Фишера. Результаты вычислений показали, что измеряемый признак во вторичном замере выражен больше чем в первичном. При сравнении показателей профессиональной идентичности в экспериментальной и контрольной группе, результаты, показали, что измеряемый признак в экспериментальной группе выражен больше, чем в контрольной.

Анализ результатов вторичной диагностики мотивации профессиональной педагогической деятельности так же показал значимую разницу между показателями первичного и вторичного замера. Оптимальный мотивационный комплекс в экспериментальной группе характерен для 75% участников во вторичном замере, в первичном 46%.

Результаты диагностики по изучению уровня профессиональной самооценки, показывает, что по результатам вторичного замера в экспериментальной группе измеряемый признак уровень сформированности адекватной самооценки выражен больше чем по результатам первичного замера.

Анализ результатов вторичной диагностики позволил зафиксировать изменения, произошедшие в показателях ранжирования ценностных ориентации выраженных у студентов экспериментальной. В целом, полученные результаты указывают на то, что у студентов экспериментальной группы, принимавших участие в программе занятий, произошли изменения в ценностной иерархии, связанные с принятием и осмыслением ценностей профессиональной деятельности.

Сопоставительный анализ результатов первичного и вторичного замеров свидетельствуют о том, что ценностные иерархии студентов достоверно отличаются, что означает позитивную динамику в уровне сформированности ценностного компонента профессиональной идентичности будущих учителей. В то время как сопоставительный анализ результатов в контрольной группе свидетельствует о том, что в контрольной группе показатели изучаемых нами компонентов профессиональной идентичности динамика не прослеживается.

Результаты выполненного нами исследования процесса развития профессиональной идентичности у студентов колледжа, будущих учителей, показали, что в основе оптимизации процесса развития профессиональной идентичности у будущих педагогов лежат ценностный, мотивационный и когнитивный компоненты. Развитие компонентов профессиональной идентичности у студентов педагогического колледжа достаточно сложный

процесс, который, реализуется посредством различных психологических механизмов.

При проведении контрольного эксперимента было установлено, что в экспериментальной группе, которая посещала занятия программы наблюдается позитивная динамика в уровне сформированности профессиональной идентичности. В тоже время, для студентов, входящих в состав контрольной группы и не принимавших участие в программе занятий, позитивная динамика относительно предмета исследования не наблюдается практически по всем исследуемым параметрам.

Таким образом, можно отметить, что оптимизация процесса развития профессиональной идентичности будущих педагогов возможна при целенаправленной активной деятельности студентов по воздействию на компоненты профессиональной идентичности средствами моделирования образов будущей профессии, приобретения опыта социального взаимодействия, анализа профессиональных ситуаций и рефлексивного анализа, тематических обсуждений и профессиональных дискуссий, упражнений, направленных на самопознание и саморелексию.

#### **Список литературы:**

1. Поварёнков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека // Идея системности в современной психологии. - М.: ПИРАО, 2005. - С. 260-285;
2. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления. Дис.д-ра психол. наук. М. 2003.
3. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. - М.: Издательская группа «Прогресс», 2005. - 344 с.

## **МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ**

*Лютинa Анна Анaтольевна*  
*педагог-психолог*  
*МБДОУ д/с № 539*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: a.lyutina@yandex.ru*

Всевозможная деятельность может быть непродуктивной или, скорее, вообще неэффективной, в случае если у человека не будет стимула в её осуществлении. Эта заинтересованность проявляется в мотивированности субъекта на надлежащие поступки. Мотивация осуществляет оценочную и компенсирующую роль. Формирование деятельности начинается с принятия ее

личностью. Появляется стремление выполнить эту деятельность, которое стимулирует активность человека в надлежащую направленность. Мотивирование подталкивает активность и оказывает большое влияние в развитие цели и путей ее достижения. Роль мотивирования считается важным структурным элементом единой организации деятельности.

Изучения мотивации достижений стали прокладываться Д.С. Маккелландом в середине прошлого века, в следствии чего же, ему удалось обнаружить персональные отличия в мотивации достижений с содействием тематического апперцепционного теста (ТАТ) Г.А. Мюррея.

Потребность похожего рода изучений обуславливалась социализацией окружения и ценностными ориентациями людей с различных общественных кругов. По Маккелланду становление мотивации достижений непосредственно находится в зависимости с обстоятельств и сферы обучения и считается второстепенным продуктом ключевых социальных мотивов.

В соответствии с Д. Аткинсоном, мотив достижения заключается из 2-ух полярных мотивационных тенденций - с влечения к преуспеванию и предотвращения невезения.

Высокая степень мотивации достижения обозначает, то что у человека доминирует желание к преуспеванию; незначительная степень мотивации, напротив, говорит о этом, что преобладает желание остерегаться невезения.

На сегодняшний день период исследование мотивации достижений представляет значительную важность, как в интересах установления ориентированности деятельности, нужд и заинтересованностей, важных в этот или другой определённый период, так и в частности установления человеком личного места в профессии и жизни. Мотивацию человека нужно в свою очередь знать для того, чтобы обладать способностью предугадать идеи, ощущения, воздействия и действия людей. Целью исходного изучения стало обнаружение взаимосвязи среди выраженностью мотивации достижения и степенью притязания у категории студентов колледжа и сотрудников учреждения с учетом их возрастных специфик и общественного статуса. Были определены задачи исследования, каковые содержали в себе реализация теоретического рассмотрения научных трудов согласно вопросу мотивации достижений и степени требований, подборка методики с целью изучения степени требований, мотивации достижений и мотивов аффилиации, осуществление диагностики участников изучения и обработка итогов исследования. Объектом исследования стали учащиеся колледжа и работники организации, а предметом исследования явилась мотивация достижения.

Было построено предположение, что есть воздействие возрастных характеристик и общественного статуса на степень притязаний, мотивацию достижений и аргументы аффилиации. Изучение велось методом тестирования



с помощью теста - опросника А. Мехрабиана «Диагностика мотивации достижений и избегания неудач», теста мотивов аффилиации, а так же, опросника на уровень притязаний на успех в модификации Р.С.Немова

Выборка состояла из двух групп - это учащиеся колледжа и работники организации. В первой группе приняли участие в исследовании 16 человек (от 18 до 20 лет), учащиеся одной группы колледжа - из них 12 женщин и 4 мужчин. Вторая группа состояла так же из 16 человек (от 25 до 55 лет, средний возраст 40 лет), все женщины.

В результате исследования, сравнивая выборку работников организации и учащихся колледжа, были сделаны следующие выводы:

Существует большое различие в возрастных показателях - средний показатель работников организации 28,4. Средний показатель у студентов 17,8. В выборке работников организации существует корреляционная связь между мотивацией достижения и уровнем притязаний, что может говорить о существовании связи между уровнем притязания и мотивацией достижений. Это может свидетельствовать о том, что показатели мотивации достижения могут влиять на уровень притязаний. Но так как в группе учащихся колледжа такая взаимосвязь не выявлена, можно предположить, что такая взаимосвязь существует у более взрослой группы с определенным более высоким социальным статусом, чем у учащихся колледжа. Они на данный момент еще очень зависят от родителей, как в материальном, так и в моральном плане, не четко развита социальная позиция. Об этом говорят и показатели мотивации достижений и уровня притязаний - у работников организации они значительно выше, чем у студентов колледжа.

Гипотеза о влиянии возрастных показателей и социального статуса на уровень притязаний, мотивацию достижений подтвердилась.

С целью устранения степени мотиваций достижения можно порекомендовать

способы развития мотивации достижения, которые объединяются к последующим операциям: психолог либо специализированные педагоги обязаны разъяснять, как рассуждает, свидетельствует и действует человек с высокоразвитой мотивацией достижения. Имеются кроме того различные тренировочные пособия с целью выполнения тренинга мотивации достижения(тренировочные кинокартины, особые игры, буклеты с предметными повествованиями и т.п.).

Данный мотив можно сформировать на тренингах личностного роста. В него могут вступать 6 поочередных стадий актуализации и изучения мотива достижения, такие как вовлечение интереса к этому парадоксу, получение соучастников тренинга в процессе различных игр и присутствие исполнении особых упражнений навыка мышления, поведения, эмоционального

реагирования, отличительного с целью высоко мотивированных индивидов, усваивание особых представлений, которые обозначают разные элементы мотива достижения, соотношение этого мотива каждым участником с собственным эталоном, с собственными главными внутренними ценностями индивидуальное принятие мотива, фактическое применение приобретенных познаний в настоящих жизненных моментах, атак же независимое поведение участников в согласовании с усвоенным мотивом.

Мотивация достижения - это, в первую очередь желание добиться успеха, прийти к высочайшим итогам в собственной деятельности. И в случае если личность, старается достигнуть успеха, значительных результатов в

деятельности, в таком случае у него довольно мощная мотивация достижения. Одни люди отводят достижению успехов очень значительную место, для других - это менее существенно. В связи с этого человек и предопределяет род и насыщенность своих занятий.

От того, какое значение личность присваивает достижениям в конкретной сфере, зависит выбор той деятельности, которой он стремится заниматься.

#### **Список литературы:**

1. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. Учебное пособие. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2006. 333 с.

2. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: современные зарубежные теории. (Программа курса.) // Психология в вузе, 2005. № 3. С. 3-15.

3. Магомед-Эминов М.Ш. «Мотивация достижения: структура и механизмы» автореф. дис., М., 1987

4. Макклелланд Д.. Мотивация человека СПб., 2007

5. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург: Речь, 2001; 256 стр.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ У КАНДИДАТОВ В ПРИЕМНЫЕ РОДИТЕЛИ**

*Медко Марина Борисовна  
педагог – психолог 1 кв. кат.  
ГБУ СОН СО СРЦН  
город Нижняя Салда  
e-mail:marina.4410@yandex.ru*

Семья - один из социальных институтов, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Роль семьи несравнима в обществе, ни с какими другими социальными институтами, так как именно в

семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации подрастающего поколения в обществе. Именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрывается внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность.

Именно поэтому приоритетной на сегодняшний день становится семейная форма устройства детей, оставшихся без родительской опеки. Это обусловлено тем, что воспитание юного поколения всегда было и остается основной функцией семьи, а развитие ребенка органически вписано в ее жизнедеятельность [1, стр. 6]. Семейное устройство детей, оставшихся без попечения родителей, подразумевает формирование нового семейного пространства – замещающей семьи. Все это возможно при адекватной позиции замещающих родителей в отношении принятия ребенка в семью [1, стр. 26].

В период работы с кандидатами в приемные родители особое внимание уделяется изучению их индивидуальных личностных особенностей, а также поведение в трудной жизненной ситуации, так как это тесным образом связано с взаимоотношениями в приемной семье между родителями и детьми.

При анализе проблем, которые могут возникнуть при помещении ребенка в семью, кандидаты в приемные родители выделяют: адаптацию к новым условиям жизнедеятельности, нарушение существующих правил и норм поведения, отказ от деятельности, нежелание брать на себя ответственность, нежелание учиться и др.

Семейная жизнь ставит перед членами семьи ряд весьма трудных задач: участие в семейных взаимоотношениях, подчинение нормам, существующим в данной семье; деятельность в домашнем хозяйстве и вне семьи по обеспечению материального положения семьи; воспитание подрастающего поколения; решение всевозможных семейных проблем ([5, стр. 27].

Находясь в стрессовой (напряженной, неприятной) ситуации, и взрослые, и дети часто бессознательно используют стереотипные способы преодоления стресса. Помочь человеку осознать, какие способы поведения для него являются предпочтительными, удастся на основе анализа копинг стратегий и их связи с возрастными и личностными особенностями людей [4, стр.107]. С помощью процедуры корреляционного анализа устанавливаются связи копинг стратегий с личностными свойствами кандидатов в приемные родители. В своем поведении кандидаты опираются на те свойства личности, которые для них характерны.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГБУ СОН СО СРЦН города Нижняя Салда. В исследовании приняли участие 30 кандидатов

в приемные родители, имеющих желание взять на воспитание в семью несовершеннолетнего ребенка. Средний возраст кандидатов: 35 лет.

Для изучения личностных качеств кандидатов в приемные родители была использована Методика для определения содержательной иерархической структуры образа себя как родителя и содержательной иерархической структуры образа идеального родителя. Данная методика представляет собой модифицированный (по схеме А. Ш. Тхостова и Д. А. Степанович) вариант методики изучения самооценки Дембо – Рубинштейн. Кандидаты оценивали себя как родителя по 24 шкалам, а затем точно так же оценивали идеального родителя.

Для изучения типичной для человека копинг стратегии поведения в стрессовой ситуации использовался Копинг - тест Лазаруса. Человеку предлагается ряд утверждений, касающихся реагирования в трудных, стрессовых ситуациях. К каждому утверждению подбирается подходящий ответ: никогда, редко, иногда, часто. Подсчитывается оценка каждой шкалы по формуле.

Качества, оцениваемые кандидатами в приемные родители в самооценочных шкалах, имеют разную оценку в реальном и идеальном варианте родительства. По результатам исследования родительского самоотношения по самооценочным шкалам получены следующие данные:

Средние значения «Я как родитель» больше, чем у идеального родителя по таким качествам, как:

1. Контроль за действиями ребенка
2. Стремление обеспечить ребенка всем необходимым
3. Тревожность за ребенка
4. Строгость

Остальные качества кандидаты в приемные родители оценивают у себя менее выраженными, чем у идеальных родителей. Эти данные могут быть обусловлены нестабильной социальной ситуацией жизнедеятельности многих семей, трудностями в решении актуальных проблем в связи с недостаточностью времени для семьи и детей из-за большого времени пребывания родителей на рабочем месте и стремления удовлетворить насущные потребности семьи.

На первое место кандидаты в приемные родители ставили желание сделать ребенка счастливым, на второе – ответственность за его развитие и воспитание, на третье место – искренность в отношениях и тревожность за ребенка. Меньше всего кандидаты в приемные родители придают значения умению играть с ребенком, знаниям, как его надо воспитывать, последовательности в своих намерениях и требованиях, а также самообладанию.

Данные по копинг – теста Лазаруса свидетельствуют о том, что 66,6 % время от времени используют агрессивные усилия по изменению ситуации. 43,33 % опрошенных предпочитают редко применять когнитивные усилия по отдалению от ситуации. 13,33 % кандидатов в приемные родители постоянно регулируют свои чувства и действия. 36,66 % родителей часто прибегают к помощи близких людей, нуждаются в их поддержке, 49,99 % - поддержка требуется время от времени, в зависимости от ситуации, 13,33 – могут самостоятельно справиться, без помощи окружающих. 56,66 % родителей не всегда признают свою роль в проблеме и пытаются ее решить, 33,33 % - редко берут на себя принятие ответственности и готовы предоставить это другому. Только 16,66 % - чаще предпочитают не избегать проблем, а разрешать. Часто прибегают к планированию 19,9 % кандидатов в приемные родители, время от времени это делают 53,33 % опрошенных, 26,66 % женщин редко используют аналитический подход к проблемам и планированию их разрешения. 16,66 % кандидатов часто используют в проблемной ситуации создание положительного значения с фокусированием на росте собственной личности, 49,99 % - используют это не всегда, 33,33 % редко применяют усилия по созданию положительного значения в проблемной ситуации

Проверка взаимосвязи копинг – стратегий поведения родителей и их личностных особенностей проводилась с помощью коэффициента корреляции Пирсона [3, стр. 16].

При исследовании корреляционной связи между копинг – стратегиями поведения и личностными особенностями родителей (по самооценочным шкалам) получены статистически значимые результаты: наличие отрицательной корреляционной связи между конфронтационным копингом и идеальными представлениями родителей о контроле за действиями ребенка,  $r=-0,44$ , что больше 0,36 для первого уровня значимости. Так как связь отрицательная, то увеличение значения одной переменной (конфронтационного копинга) ведет к закономерному уменьшению другой переменной (идеальных представлений о контроле за действиями ребенка).

Планирование решения проблемы коррелирует с идеальными представлениями об ответственности, значение  $r=0,36$ , что равно табличному значению, связь положительна между явлениями для первого уровня значимости. Наличие отрицательной корреляционной связи между положительной переоценкой и реальным представлением родителей о доверии к ребенку значение  $r=-0,36$  увеличение значения положительной переоценки ведет к закономерному уменьшению доверия к ребенку. Копинг – стратегия поведения бегство – избегание коррелирует с реальными ( $r=0,50$ ) и идеальными ( $r=0,46$ ) представлениями родителей об аккуратности, что больше и равно табличному значению 0,46, связь положительна для 2 уровня значимости

(0,99). Наличие корреляционной связи между дистанцированием и идеальными представлениями родителей о терпеливости  $r=0,39$ , что статистически значимо для 1 уровня значимости 0,95. Между копинг стратегией бегство – избегание и реальными и идеальными представлениями родителей о заботе есть корреляционная связь: реальные представления:  $r=0,43$ , идеальные представления:  $r= 0,37$ , что больше 0,36, следовательно статистически значимо для 1 уровня значимости (0,95).

Установлена отрицательная корреляционная связь между конфронтационным копингом и реальными представлениями родителей об умении поставить себя на место ребенка  $r= -0,38$ , что больше 0,36, следовательно статистически значимо. Чем чаще родители прибегают к конфронтационному копингу, тем меньше у них проявляется умение поставить себя на место ребенка.

Между самоконтролем и реальным представлением родителей о наблюдательности отмечается отрицательная корреляционная связь  $r=-0,37$ , что больше 0,36, значит статистически значимо для 1 уровня. Чем выше самоконтроль, тем меньше наблюдательности.

Планирование решения проблемы коррелирует с идеальными представлениями родителей об умении сотрудничать с ребенком,  $r=0,47$ , что больше 0,46, следовательно, статистически значимо для 2 уровня 0,99

Экспериментальные и статистические данные подтверждают наличие корреляционных положительных или отрицательных связей между копинг – стратегиями поведения и личностными особенностями родителей.

В результате статистической обработки материала по полученным данным можно с уверенностью сказать, что между некоторыми особенностями взрослых людей и копингом их поведения есть положительная связь, что подтверждено экспериментально. То есть при возрастании значения одной переменной имеется тенденция к увеличению или уменьшению другой переменной.

Следовательно, можно с уверенностью говорить о наличии связи между копинг – стратегиями поведения кандидатов в приемные родители и их личностными особенностями.

### **Список литературы:**

1. Гринберг С.Н., Савельева Е. В., Вараева Н. В., Лобанова М. Ю. Приемная семья: психологическое сопровождение и тренинги. – СПб.: Речь, 2007. – 352 с
2. Дружинин В. Н. Психология семьи: 3-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 176 с.
3. Лупандин В. И. Математические методы в психологии: Учеб. пособие . 3-е изд., перераб. – Екатеринбург: Изд – во Урал. ун – та, 2002. – 208 с.

4. Никольская И. М., Барднер Г. Л. Уроки психологии в начальной школе. 2-е изд., дополн. И перераб. – СПб.: Речь, 2004. – 190 с.

5. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкас В. Семейная психотерапия. Хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.

## **СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ В УСЛОВИЯХ МБДОУ № 539**

*Павлова Ольга Владимировна,  
зам. заведующего по ВМР МБДОУ №539  
студентка 1 курса магистратуры  
института психологии ФГБОУ ВПО УрГПУ  
город Екатеринбург  
e-mail: oollgaa.80@mail.ru*

Изменения, происходящие в системе дошкольного образования способствует включению педагогических работников в инновационную деятельность, которая становится обязательным компонентом собственной педагогической компетентности, предполагает изменение исполнительской деятельности на поисковую, рефлексивную и аналитическую.

В 2010-2011 гг. рассматривая профессиональную деятельность воспитателей и специалистов ДОУ, исследуя практику работы остальных дошкольных образовательных учреждений было выявлено, что основная численность воспитателей и специалистов зачастую работают стандартно, никак не включившись в инновационную деятельность. Связываем это с тем, что раньше перед воспитателями и специалистами ставились более ограниченные вопросы, и нацеленность их обуславливалась определенным мастерством. В данном этапе были обнаружены противоречия, сформулирована проблема развития мотивации педагогической деятельности, увеличение педагогической компетентности, мобильности воспитателя дошкольного образовательного учреждения в условиях инновационной деятельности.

С 2011-2012гг. провели анализ состояние проблемы в психолого - педагогической и методической литературе, изучили опыт других образовательных организаций, нами были получены представления о суждениях на развитие мотивации профессионально-педагогической деятельности воспитателей, выявлены надлежащие условия. Основой организации методического сопровождения в нашем ДОУ служат исследования Н.Н. Лобановой, Л. С. Выготского, И. Ф. Исаева, Ю.Н. Кулюткиной. Особенно ценны эти работы разработанной теоретической базой для изучения проблем компетентности воспитателей, в них изучены проблемы формирования

профессиональной компетентности в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Главная концепция нашего подхода к решению проблемы состоит в формировании и развитии мотивации деятельности воспитателя в единстве с саморазвитием его мотивации в ходе инновационной деятельности МБДОУ. Полагаем, что побудительным условием саморазвития мотивации способен выступать опыт воспитателя в конкретном виде деятельности. Понимание данного опыта, рассмотрение его дадут возможность заметить резервы для самосовершенствования собственной работы, обозначить определенные тенденции и методы успешной передачи данного опыта детям и коллегам.

Таким образом, если руководство педагогической деятельностью станет включать направленное формирование мотивации в единстве с саморазвитием мотивации воспитателей, инновационная деятельность педагогического коллектива станет рассматриваться как главный условие становления мотивации педагогической деятельности, то формирование мотивации педагогической деятельности педагогов будет осуществляться в достаточной мере благополучно.

В третьем этапе (2012-2014 гг.) была разработана и внедрена система формирования и становления мотивации воспитателей учреждения, которая потребовала организации организационно-педагогических условий становления мотивации воспитателей: создание системы и программно-методического сопровождения педагогического процесса (совокупность средств в области увеличения педагогической компетентности, содействие воспитателей в управлении, проекты воспитателей по саморазвитию и др.); формирование сопровождения, которое обеспечивает информационные, методические и коммуникативные принципы инновационной деятельности воспитателей, содействующей формированию мотивации деятельности; увеличения квалификации педагогических работников в сфере инновационной работы.

В условиях концепции дошкольного образования процесс развития и формирования мотивации педагогической работы считается трудным, многогранным, поэтапным. Мы исходили из того, что в основании формирования мотивации педагогической деятельности может находиться инновационная деятельность, которая в свою очередь потребует от любого воспитателя самосовершенствования, саморазвития. В случае если будет призвана необходимость в этом самосовершенствовании для осуществления инновационной деятельности. По формированию мотива в организационно-педагогической деятельности выделяем такие приоритетные направления деятельности, соответствующие базовым компонентам управленческой деятельности как :

- ✓ стимулирование труда педагогов;
- ✓ обеспечение достойного положения воспитателя в коллективе (за счет удовлетворения потребности в самостоятельности, автономности и ответственности;
- ✓ возможности профессионального роста педагога);



✓ административные воздействия (оптимальное соотношение поощрений и наказаний, предпочтительное использование поощрений).

Единство действий по развитию и саморазвитию мотивации является значимым нюансом концепции формирования и развития мотивации педагогической деятельности. Саморазвитие педагога, как и всякое развитие, обязано послужить причиной его перехода в новое состояние, обогатив его креативные возможности. Нами разработана программа саморазвития педагога, с целью осуществления развития мотивации деятельности воспитателя. В МБДОУ был осуществлен целый ряд мероприятий: создание системы разноуровневой подготовки на основе учета основного образования, стажа работы, уровня подготовки, образовательных потребностей; создание для начинающего педагога «Школы молодого педагога»; разработка с рядом педагогов индивидуальных программ по саморазвитию; придание педагогическому совету формы поисково-познавательного, научно-методического инструмента; привлечение педагогов к участию в различных конкурсах профессионального мастерства, как механизму мотивации педагога к профессионально-личностному развитию; создание творческих групп в МБДОУ по работе с детьми, родителями, педагогами и другие.

Ведущими направлениями методической деятельности стали: повышение квалификации и развитие кадрового потенциала педагогов; аналитико-исследовательская деятельность; методическое сопровождение работы педагогов, изучение и пропаганда передового опыта.

При создании условий развития мотивации педагогов мы учитывали самооценку педагога, его потребность в приобретении профессиональных знаний и умений; мнение администрации, коллег о «западающих» элементах профессионализма; потребность коллектива в разработке новых технологий, направлений деятельности; имеющийся опыт инновационной деятельности, чем может поделиться с коллегами; предоставление свободы в выборе формы повышения профессионально-педагогической компетентности.

Результатом деятельности администрации стало создание благоприятных условий для творческой самореализации педагогов. У 30% педагогов появилась положительная мотивация к саморазвитию, формирование интереса к новым возможностям ДОУ в процессе внедрения инноваций, стабилизация позитивных изменений. Регулярно печатают статьи 37% педагогов в сборниках УРГПУ и городских педагогических чтений, сборниках методических разработок по экологическому воспитанию г. Ярославль, в интернете в рамках образовательных сайтов. Педагоги ДОУ стали регулярно посещать районные и городские семинары, курсы повышения квалификации, конференции. Выросла активность педагогических работников, их стремление к творчеству, увеличилось число педагогов, участвовавших в районных и городских, областных конкурсах. Наши педагоги не только являются участниками финалов, но и занимают призовые места. На базе МБДОУ неоднократно организовывали районные мастер-классы для учителей логопедов, воспитателей "Комплексный подход к коррекции ОНР у детей старшего

дошкольного возраста", «Формирование предпосылок УД у детей старшего дошкольного возраста». Наше учреждение в 2014 году приняло участие в городском смотре-конкурсе Методических выставок дошкольных образовательных учреждений.

Работа по данному направлению позволила достигнуть следующих результатов: обеспечение всем выпускникам равных стартовых возможностей, высокий уровень успеваемости и адаптации в школе; увеличение образовательного потенциала ДОУ, внедрение мини-клубов по интересам для родителей, увеличение социальных партнеров.

## **ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

*Рахматуллина Ольга Владимировна*  
*аспирант*  
*ФГБОУ ВПО УрГПУ*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: raxmatullina\_olga@mail.ru*

Анализ феномена социально-психологической адаптации в трудах отечественных и зарубежных исследователей позволил выделить следующие теоретические подходы:

1) Биологический подход.

Г. Спенсер в работе «Социология как предмет изучения» 1873 г. ввел понятие «теории равновесия», что является основной концепцией социальной эволюции, в которой развитие организма происходит на уровне взаимодействия внутренних и внешних факторов. Процессом адаптации, если рассматривать с позиции социальной эволюции является реакция человека на внешние факторы, изменения, под влиянием которых организм изменяется с помощью приспособления, тем самым, стремясь к равновесию. Выделяется 3 закона, характерных для социальной адаптации: закон борьбы за существование; закон выживания сильнейших; естественный отбор [3, с.217]. Процесс адаптации осуществляется структурировано с помощью закрепления строгих функций, законов от простого к сложному, механизм доведенный до автоматизма свидетельствует об успешной адаптации.

Рациональное истолкование адаптации как следствие борьбы за существование и естественного отбора впервые было дано в эволюционном учении Дарвина. Следует отметить, что это понятие в его применении к человеку, а также к обществу имеет свои ограничения, так как оно определяет реактивное поведение, связанное с пассивным приспособлением, а не с активным и целеустремленным преобразованием окружающей среды. Поведение, являющееся реактивным выражается в том, что живой организм

реагирует пассивно, но при этом – происходит трансформация нейронных цепей и формирование новых следов памяти. Основными видами реактивного поведения являются: импринтинг, привыкание, сенсбилизация, условные рефлексы, или классическое обуславливание, ассоциативное обуславливание, по мнению И.П.Павлова – это главный механизм приспособления организма.

Одной из самых фундаментальных проблем в психологии и физиологии является проблема научения, так как именно она помогает понять психическую адаптацию человека к окружающей среде, к условиям существования.

Еще одной важной группой механизмов научения является оперантное поведение, или другими словами научение в результате оперантного обуславливания, которое является закреплением действий, которые желательны для живого организма, и отказ от тех действий, которые приводят к нежелательным последствиям [2, с.159].

## 2) Социологический подход.

Социологический взгляд на проблему социальной адаптации личности рассматривается как процесс подражания образцу поведения, основанное на теории Габриэля де Тарда, где взаимодействия личности осуществляется при условии принадлежности к социальной группе, идентификации и выполнении определенных ролей (Платонов Ю.П., 2004).

С позиции Ч.Кули в основании теории интеракционизма лежит понятие «зеркальное Я», формируемое под влиянием чужого мнения, а также в процессе восприятия других людей. Понятие «другое Я» формируемое при взаимодействии с людьми способствует приобретению социальных норм, ценностей, а также социальных установок конкретной социальной группы [3].

В структурно-функциональном течении американской социологии было разработано понятие о социализации, которое рассматривалось как процесс приспособления личности к социальной системе, то есть полная интеграция личности в социальную среду. Традиционно в этой школе социализация достаточно полно раскрывается через такую дефиницию как «адаптация». Понятие адаптация представляет собой процесс приспособления человека к условиям конкретной социальной среды. В последствии появились такие понятия, как социальная и психическая адаптация, в результате которой проявляется адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микро- и макрогруппам. С помощью такого понятия, как адаптация, процесс социализации можно рассматривать как процесс вхождения личности в социальную среду, а также ее приспособление к культурным, психологическим и социологическим факторам [5].

Иначе осмысливается сущность социализации в гуманистической психологии, представителями которой являются Г.Олпорт, А.Маслоу, К. Роджерс и др. В ней социализация представлена как процесс самоактуализации, самореализации личностью своих творческих способностей, как процесс преодоления отрицательных влияний среды, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению. Здесь субъект рассматривается как саморазвивающаяся

система, как продукт самовоспитания, это и свидетельствует об успешной адаптацией личности [2].

3) Философский подход.

Представители экзистенциализма – Н.А.Бердяев, Л.И.Шестов, М.Хайдеггер, К.Ясперс, Ж.Сартр, А.Камю и др. под субъектом понимали человека, познающего внешний мир и воздействующего на него с целью подчинения своим интересам. Основное понятие экзистенциализма – существование (экзистенция) – индивидуальное бытие человека, погруженного в свое «Я». Экзистенциалисты отмечают деформацию личности в современном мире, ее отчуждение, утерю своеобразия, в этом процессе проявляется дезадаптивность личности. По мнению Хайдеггера, чувство страха приводит наше «Я» от неподленности к нам самим. Постоянное состояние озабоченности, страх и беспокойство, из которых, по мнению экзистенциалистов, и должна родиться необходимость, решительность и активность. Основной целью, которых является побуждение индивида к решительным и активным действиям, к тем максимальным усилиям, с помощью которых человек внутренне и внешне окажется в состоянии справиться с трудностями жизни [2].

4) Психологический подход. Психологический подход следует рассматривать в следующих направлениях:

а) Психоаналитическая концепция взаимодействия личности и социальной среды трактует понятие социальной адаптации как результат, выражающейся в гомеостатическом равновесии личности с требованиями внешнего окружения (среды). Процесс адаптации описывается обобщенной формулой: Конфликт – Тревога – Защитные реакции. Представители данного направления – З.Фрейд, Л.Берковец рассматривали конфликт как следствие несоответствия потребностей личности ограничивающим требованиям социальной среды. Результатом конфликта является актуализация состояния личностной тревоги. Процесс адаптации возможен только тогда, когда личность способна мобилизовать личностные ресурсы, реагируя на тревогу с помощью включения защитных механизмов и не допустить появления состояния тревоги [1, с. 114].

б) Гуманистическое направление. Основными представителями данного направления являются Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс, которые не согласны с вложенным смыслом в понятие адаптации, представленное в гомеостатической модели, поэтому они выдвигают предположение об оптимальном взаимодействии личности и среды, которое подразумевается данными исследователями, как динамическое. По их мнению, процесс адаптации не является процессом равновесия организма и среды. Главным показателем адаптированности будет степень интеграции личности к среде, показатель же эмоционального самочувствия должен рассматриваться как вспомогательный.

Процесс адаптации, по мнению представителей гуманистического направления, описывается формулой: Конфликт – Фрустрация – Акты приспособления. Конфликт является производной от рассогласования

реальности с фундаментальными потребностями личности [2]. Адаптация в гуманистическом направлении понимается, как достижение наилучшего баланса между личностью и социальной средой в результате конструктивного поведения. Можно все поведенческие реакции разделить на две большие группы: конструктивные и неконструктивные. По мнению А.Маслоу, если реакции отвечают требованиям социальной среды, то они являются конструктивными, то есть в них четко прослеживается направленность на решение конкретных проблем, имеется однозначно понимаемая мотивация и всем понятные цели, проявляется осознанность поведения. Признаками неконструктивной реакции служат агрессии, регрессии, фиксации, которые блокируют процесс адаптации. Деадаптация всегда присутствует там, где нет оптимального взаимодействия социальной среды и личности, вследствие доминирования неконструктивных реакций или несостоятельности конструктивных подходов (Столяренко Л.Д., 1997).

Э.Фромм считает, что целью адаптации является достижения позитивного духовного здоровья и соответствия ценностей личности ценности социума, что позволяет реализовать внутренний потенциал человека [5, с.529].

в) Когнитивная концепция.

С точки зрения когнитивной концепции процесс адаптации описывается формулой: Конфликт – Угроза – Реакция приспособления, то есть при информационном взаимодействии личности и социальной среды человек сталкивается с информацией, которая противоречит имеющимся у него установкам, в результате чего появляется рассогласование между смысловым компонентом установки и образом реально происходящей ситуации, то есть возникает когнитивный диссонанс, который переживается как угроза, или состояние дискомфорта, что сподвигает человека на поиск ресурсов полного снятия или частичного нивелирования когнитивного диссонанса. Адаптация в таком случае понимается как отсутствие переживания угрозы, а деадаптация связана с выражением эмоциональных переживаний. При рассмотрении процесса адаптации выделяются конкретные критерии: внутренний критерий - это когда имеется психоэмоциональная стабильность, личностная комфортность, состояние удовлетворенности, отсутствие дистресса и ощущения угрозы. Внешний критерий показывает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, установленным в социуме правил, критериям нормативного поведения (Гусева Т.И., 2004).

Адаптация по обоим критериям является системной социальной адаптацией, которая проявляется в способности человека к самоактуализации и гармонии с реальным социумом. Социально-психологическая терпимость (по обоим критериям) – это еще один показатель социальной адаптации. Развитие социально-психологической терпимости предупреждает развитие когнитивного диссонанса и деадаптацию личности [2].

По мнению автора, рассмотренные теоретические подходы на проблему социальной адаптации имеют основное ядро, с помощью чего, личность успешно адаптируется к среде: внутреннее и внешнее соответствие

требованиям, предъявляемым средой, отсутствие негативных эмоций и переживаний на внешние средовые воздействия (раздражители), включенность и идентификация себя с данной социальной группой, способствующие самореализации и раскрытию внутреннего потенциала, формируют психологическую защищенность, чувство безопасности, что свидетельствует об личностной адаптивности.

#### **Список литературы:**

1. Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2003. – 752с.: ил.
2. Платонов Ю.П. Основы социальной психологии. – СПб.: Речь, 2004. – 624 с.
3. Психологическая энциклопедия. 2-е изд./ Под ред. Р.Корсини, А.Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – 1096с.: ил.
4. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности: Учебно-научное издание. – СПб.: Медицинская пресса, 2002.
5. Современный словарь по психологии / Авт. – сост. В.В. Юрчук. – Мн.: Элайда, 2000. – 704 с.

## **ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Сухогузова Эльмира Раисовна*

*педагог-психолог высшей квалификационной категории*

*«Сухоложский детский дом №1»*

*город Сухой Лог*

*e-mail: es29011976@mail.ru*

Ключевой проблемой, характерной для психологических исследований, проводимых в русле теории Л.С. Выготского, является проблема опосредствования и роли средств в психическом развитии ребенка. Углубляясь в данную тему, целесообразно выделить вопрос о генезисе опосредствования, ступенях становления детского сознания.

Существуют два основных подхода к развитию опосредствования. В рамках первого подхода, более характерного для отечественной психологии, развитие опосредствования рассматривается как становление знаковой функции, а вхождение ребенка в культуру заключается в основном в освоении им способов действия со знаками. Подобный подход разрабатывался в исследованиях А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, Н.Н. Поддьякова, Н.Г. Салминой и других авторов.

Рассмотреть проблему культурного опосредствования более широко и проанализировать в качестве средства развития саму культурную «рамку», внутри которой находится ребенок пытались Ж. Карпей, М. Коул, Б. ван Урс и другие. В данном подходе центральным становится вопрос о механизме

культурного опосредствования и о регулирующей функции сознания в основном с его содержательной стороны.

К решению данной проблемы в процессе анализа психического развития ребенка-дошкольника подходил А.В. Запорожец. С одной стороны, под его руководством был проведен цикл работ по изучению развития форм опосредствования у дошкольника, а с другой стороны, им рассматривалось развитие эмоциональной регуляции поведения ребенка. А.В. Запорожец писал о возникновении особых «синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов, моделирующих смысл определенных ситуаций для субъекта и начинающих регулировать динамическую сторону поведения ребенка уже на относительно ранних стадиях его развития» [5; 258]. А.В. Запорожец подчеркивал, что если развитие интеллекта, как показал Ж. Пиаже, действительно заключается в развитии объективации, то эмоциональные процессы носят всегда центрированный, субъективный характер, направленный на решение смысловых задач. В процессе решения подобных задач у ребенка складываются особые формы ориентировки — эмоциональное воображение как «своеобразная функциональная система, в которой органически сочетаются как собственно аффективные, так и особые познавательные процессы. Развиваясь в этой системе, эмоции интеллектуализируются, становятся умными, обобщенными, превосходящими, а процессы познавательные, функционируя в данной системе, приобретают аффективный характер и начинают выполнять особую роль смыслоразличения и смыслообразования» [6; 270].

Таким образом, условно можно выделить два класса задач. Это задачи на поиск объективных связей, значения ситуации и задачи на проявление субъективного отношения к ситуации, на поиск ее смысла. В задачах «на значение» наиболее важным является выделение объективных характеристик реальности, в задачах «на смысл» особую значимость приобретает выявление своего отношения к реальности. Естественно, что в едином процессе развития детского сознания эти линии сплетаются в целостную смену структур опосредствования (В.П. Зинченко). Однако каждый класс задач имеет свою преимущественную структуру опосредствования, освоение которой и происходит при их решении, т.е. пониманию целостного развития опосредствования может способствовать анализ генезиса каждой из опосредствующих систем. Подобный анализ может помочь рассмотреть несколько по-иному и проблему связи развития опосредствования и развития произвольности, саморегуляции у ребенка.

Как правило, анализ возможностей саморегуляции рассматривался путем изучения возможностей ребенка подчинять свое поведение заданному правилу. Однако совершенно очевидно, что в реальной жизни ребенок не только направляет свое поведение в соответствии с заданной нормой, но и сам может конструировать эту норму саморегуляции на основе «эмоционально-гностических комплексов», которые являются особой формой ориентировки в

действительности, т.е. в регуляции поведения можно выделить две стороны: конституирование нормы и следование ей в реальном поведении.

В реальной деятельности ребенка эти задачи могут сосуществовать и ребенок может выделять преимущественно одну из них в зависимости от тех подзадач, которые перед ним возникают, и от тех способов ориентировки («эмоционально-гностических»), которыми он владеет.

Более того, если рассматривать развитие ребенка внутри целостной культурной «рамки», то возможно в каждой такой рамке обнаружить две данные системы. Следует полагать, что и любая культурная форма содержит основные способы действия двух подобных структур. Основываясь на уже сделанной попытке с этой точки зрения проанализировать «карнавальную культуру» [3] рассмотрим возможные этапы становления способов опосредствования как потенциальных способов регуляции поведения ребенка.

Условно дошкольный возраст можно разделить на три этапа. Первый этап - это младший дошкольный возраст, 3-4 года. На этом этапе одно из основных направлений развития - это развитие восприятия. Ребенок ориентируется прежде всего на отдельные признаки действительности, и средством его ориентировки при решении «знаковых» задач является сенсорный эталон (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер). В качестве символов на данном этапе выступают отдельные свойства предметов, прежде всего цвет.

На втором этапе - в 4-5 лет ребенок начинает выделять наглядные структуры. Основным средством решения «знаковых» задач становится наглядная модель [11], а «символических» - композиция. Как показывают работы В.В. Бروفман, Е.В. Горшковой, В.В. Холмовской, к пяти годам ребенок может переходить к выражению своего отношения к действительности с помощью определенной структуры в своих рисунках, постройках, выразительном движении.

И наконец, на третьем этапе - 6-7 лет - дети переходят к выделению скрытых, не наглядных характеристик действительности. Средством решения задач «на значение» становится слово в его обобщающей и планирующей функции, а в решении «символических» задач появляется метафора как передача с помощью образа некоторой обобщенной идеи, т.е. осуществляется переход к символу как к «вещи и идее» [10].

Таким образом, на каждом этапе развития ребенка в процесс регуляции его поведения включаются как знаковые, так и символические средства. Феномен антиципации рассматривается практически всеми психологами как одна из основных характеристик человеческого поведения. По А.В. Запорожцу, именно наличие способности к предвосхищению свидетельствует о высоком уровне развития ориентировки в реальности (как ее познавательного, так и эмоционально-личностного компонентов).

Доминирование одного из способов не позволяет адекватно конструировать схему будущего в реальной действительности (а не в задачах определенного класса), так как такая схема начинает строиться только на полюсе «значения» (когнитивный, в данном случае формальный, компонент) или



только на полюсе «смысла» (компонент отношения, в данном случае узко эмоциональный). Успешность предвосхищения событий реальности (как это было прослежено на экспериментальной модели — сказке) возможна при использовании всех трех основных способов взаимодействия с реальностью, которые и обеспечивают единую эмоционально-когнитивную регуляцию поведения ребенка, сплавливая в переживании событий действительности его аффективно-интеллектуальный опыт.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Самостоятельная регуляция поведения ребенка имеет две основных составляющих. Это конструирование правила поведения на основе анализа действительности и удержание этого правила.

2. Самостоятельное конструирование правила зависит от способа ориентировки ребенка в окружающем.

3. Выделяются три основных способа ориентировки в зависимости от характера средств, используемых ребенком, и действий с ними. Это такие способы, как нормативно-стабилизирующий, смыслообразующий и преобразующе-диалектический.

4. Данные способы достаточно четко проявляются в задачах на предвосхищение событий, требующих от ребенка самостоятельного установления закономерностей протекания этих событий, и прежде всего в культурных феноменах (карнавал, сказка), которые наиболее полно моделируют основные структуры ориентировки субъекта в реальности.

5. Наиболее высокую успешность конструирования правил регуляции поведения у ребенка обеспечивает наличие целостной «эмоционально-гностической» ориентировки (А.В. Запорожец), включающей в себя все три способа ориентировки и интегрирующей интеллектуальный и эмоциональный опыт ребенка.

#### **Список литературы:**

1. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.

2. Горшкова Е.В. Учимся танцевать. Путь к творчеству. М.: НПО «Психотехника», 1993.

3. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника // Вопр. психол. 1994. № 2. С. 77—87.

4. Запорожец А.В. Развитие восприятия // Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986.

5. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка // Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986.

6. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986.

7. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопр. психол. 1991. № 2. С. 15—36.

8. Карпей Ж., ван Урс Б. Дидактические модели и проблема развивающей дискуссии // Вопр. психол. 1993. № 4. С. 20—26.
9. Коул М. Культурные механизмы развития // Вопр. психол. 1995. № 3. С. 5—20.
10. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1976.
11. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Педагогика, 1986.
12. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
- Смирнова Е.О. Условия и предпосылки развития произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве: Докт. дис. М., 1992.
13. Тихомиров О.К. Информационная и психологическая теория мышления // Вопр. психол. 1974. № 1. С. 40—48.
14. Шиян И.Б. Предвосхищающий образ как средство диалектического мышления у дошкольников: Канд. дис. М., 1995.
15. Эльконинова Л.И. Особенности предвидения изменения предметов и явлений у дошкольников: Канд. дис. М., 1987.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Таскина Дарья Анатольевна*  
*педагог-психолог*  
*МБДОУ НГО «Детский сад №15 «Березка»*  
*Новолялинский городской округ*  
*e-mail: taskinad@mail.ru*

Последнее время внимание ученых и практиков привлекает проблема эмоционального благополучия детей дошкольного возраста. Дошкольный возраст исследователи рассматривают как важный период в развитии, когда происходят изменения в структуре эмоциональной сферы ребенка, ее усложнение, что обусловлено социализацией содержания и форм проявления эмоциональных реакций, происходит трансформация эмоциональных переживаний. Большее значение в развитии личности ребенка имеет возникающая в процессе общения потребность в признании, мотивы достижения успеха, желание самоутвердиться и тенденция к самовыражению.

Необходимо добавить, что ряд исследователей указывают на важность этого периода для всего последующего развития ребенка, а потом и взрослого человека. Основное значение имеют создаваемые этим возрастом уникальные условия, которые не повторяются в дальнейшем развитии детей, и то, что будет «недобрано», наверстать в будущем трудно или вовсе невозможно. Поэтому так

остро стоит вопрос о сохранении здоровой эмоциональности детей, исключении эмоционального неблагополучия.[2].

Эмоциональное благополучие мы понимаем как устойчивое эмоционально-положительное самочувствие ребенка. Основой эмоционального благополучия является удовлетворение основных возрастных потребностей: как биологических, так и социальных.[3].

На наш взгляд признаками же эмоционального неблагополучия является, прежде всего, высокий уровень тревожности, слабо дифференцированная самооценка, агрессивное поведение, упрямство, проблемы в общении со сверстниками и родителями.

Детям самостоятельно всегда трудно преодолеть кризисные, стрессовые ситуации. Поэтому актуальным является вопрос о том, какую помощь организовать, чтобы устоять перед неблагоприятным воздействием, научить преодолевать различные стрессовые ситуации, справляться отрицательными эмоциональными переживаниями и таким образом сохранить эмоциональное благополучие. [2].

Необходимо подчеркнуть о существовании факторов, влияющих на эмоциональное состояние ребенка-дошкольника, это низкий и высокий социально-экономический статус семьи; рост неполных, дисгармоничных семей; нарушения в сфере детско-родительских отношений; увеличивается количество детей с ОВЗ; большая психологическая нагрузка, не соответствующая возрасту ребенка; нехватка времени у родителей; нет условий для снижения эмоционального напряжения и для расслабления у родителей и детей. Большое влияние на эмоциональное благополучие ребенка оказывают индивидуальные особенности ребенка, особенности его внутреннего мира (впечатлительность, восприимчивость). [2].

Наибольший интерес вызывает обеспечение эмоционального благополучия ребенка в детском саду, так как большую часть времени дети дошкольного возраста проводят в детском саду, где они учатся общаться со сверстниками, взрослыми. Насколько безболезненным будет вхождение ребенка в общество, в большей степени зависит от его эмоционального благополучия в дошкольном учреждении.

Как отмечается в исследованиях, коррекционно-развивающая работа, направленная на сохранение эмоционального благополучия, предполагает гармонизацию эмоционально-волевой сферы, направленную на преодоление негативных эмоциональных состояний. Методы коррекционно-развивающего воздействия направлены на осуществление такого психологического воздействия на эмоциональную сферу ребенка, которое приведет к нормализации ее функционирования.[1].

Проанализировав, психолого-педагогическую литературу по данной проблеме и имеющиеся программы, нами была разработана и реализована программа коррекции эмоционально-волевой сферы детей, которая получила название «Мир цветов и красок». Полученные в ходе диагностики данные подтверждают эффективность развивающего и коррекционного влияния

разработанной программы для детей с нарушениями эмоциональных состояний, в силу возрастной сложности рефлексии и вербализации.

Целью программы стало: устранение или ослабление имеющихся у детей личностных и эмоциональных нарушений через освоение различных процедур, техник, приемов метода арт-терапии. Большая часть занятий по данной программе проходят в мини-группах, так как группа сверстников дает возможность удовлетворить потребность во взаимодействии с детьми, научиться учитывать мнение других и отстаивать свое, проявлять активность, сдерживаться и пр.

Программа «Мир цветов и красок» предполагает включенность родителей в реализацию коррекционно-развивающей программы.

В результате коррекционных занятий дети получили возможность проработать свой негативный эмоциональный опыт, безопасно отреагировать накопившиеся отрицательные эмоции; научились самостоятельно находить выход своим позитивным и негативным чувствам; научились вариативности поведения, приобрели умения выходить из проблемных ситуаций. Наши занятия помогли дошкольникам познать «язык» чувств, как способ понимания и выражения собственного эмоционального состояния и настроения. Важным условием также было объединение усилий всех специалистов ДОО с целью их включения в коррекционно-развивающие мероприятия.

Анализ результатов диагностических данных показывает положительную динамику эмоционального благополучия детей. Снижился общий уровень тревожности детей, уменьшилось количество страхов у детей, повысился общий эмоциональный фон, настроение. Увеличилось количество детей с высоким уровнем творческих способностей. Эти данные подтверждаются результатами диагностики эмоционально-волевой сферы («Кинетический рисунок семьи», "Домики" (Ореховой О.А.), «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)).

Также важно отметить снижение процента незаинтересованных, пассивных родителей, так как нами были созданы условия для приобретения ребенком положительного опыта общения с родителями, обогащения эмоциональной сферы ребенка положительными эмоциями в процессе взаимодействия с ними.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности разработанной программы. Представленная программа коррекции для детей-дошкольников средствами арт-терапии педагогически целесообразна, динамична и может быть использована дошкольными образовательными учреждениями разного вида на всех этапах обучения и воспитания.

#### **Список литературы:**

1. Белозорова Л.А. Арт-терапия как средство психокоррекции эмоциональных состояний детей-дошкольников. Текст.: автореф. дис. . канд. пед. наук /Белозорова Л.А., 2011г.

2. Фаустова И. В. Психолого-педагогические условия преодоления эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста, Текст.: автореф. дис. . канд. пед. наук / И.В. Фаустова., 2011г.

3. Филиппова Г.Г. Психология материнства и ранний онтогенез Текст. / Г.Г. Филиппова. -М., 1999.

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА**

*Терешкова Оксана Рашитовна*

*Зам.директора по ВР МКОУ «ООШ №30»*

*город Екатеринбург*

*e-mail: oksanarr85@mail.ru*

В процессе вузовской подготовки психологов важная роль принадлежит научно-исследовательской деятельности студентов. В настоящее время существует три самостоятельные области в профессиональной деятельности практического психолога: исследовательская (психолог как исследователь), педагогическая (психолог как преподаватель науки психологии), практическая (психолог как практик). Стоит отметить, что психодиагностическая деятельность в практике психолога выступает связующей в выше представленных направлениях, что определяет актуальность темы настоящей статьи.

Цель настоящей статьи - описать принципы формирования исследовательских компетенций при подготовке студентов-психологов.

Анализ проблемы формирования исследовательских компетенцию будущих психологов в рамках системы ВПО в психолого-педагогической науке посвящены труды ряда ученых (О.Л. Ведмедь, Т.Б. Захараш, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.И. Мареев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.В. Новиков, Л.А. Петровская, А.И. Щербаков).

Наиболее полное определение понятия «компетентность» обосновывает И.А. Зимняя, которая раскрывает компетентность как эффективное использование способностей личности, позволяющих выполнять плодотворно профессиональную деятельность.

В своих работах И.А. Зимняя поясняет, что компетентность представляется как интегративное качество личности, которое включает сочетание знаний, свойств, способностей и установок, оптимальных для эффективного выполнения практической деятельности психолога. Такое понимание определяет наличие индивидуально-личностных особенностей

психолога – высокий уровень самооценки, саморегулирования и саморефлексии.

В своей квалификации ключевых компетенций И.А. Зимняя указывает «исследовательские компетенции входят в качестве деятельностного компонента специалиста» [3, с. 26].

С.И. Осипова в своих исследованиях уделяет внимание преобразующему характеру исследовательских компетенций практического психолога, определяющего в качестве личностно-интегрального качества, выражающегося в способности и готовности самостоятельно получать и осваивать систему новых психолого-педагогических знания при использовании навыков, умений и способов деятельности [5].

По словам А.С. Обухова, исследовательская деятельность выступает в качестве творческого подхода двух субъектов при выполнении совместной деятельности в поиске решения нового и неизвестного, в результате чего происходит трансляция культурно-нравственных ценностей, что позволяет сформировать мировоззрение психолога-практика [4, с. 158].

С точки зрения А.В. Баранникова, исследовательская компетенция занимает независимое место наравне с учебной, социальной, личностной, адаптивной и коммуникативной компетенцией в области практической деятельности психолога-профессионала [2, с. 14].

П.В. Середенко в своей монографии «Формирование исследовательских компетенций у выпускников педвузов» определяет основные принципы формирования исследовательских компетенций практического психолога в рамках получения ВПО:

1. Целостность и системность, где под целостностью понимается синтетическое свойство, результатом чего является наивысшая степень развития интеллектуальной деятельности. В свою очередь, системность рассматривается как отбор структурных частей и установление точной последовательности их предъявления.

2. Принцип творческой деятельности понимается как поиск нового и неизвестного по точному алгоритму научно-исследовательского поиска: определение области проведения исследования; обоснование и подбор методов исследования; планирование; осуществление сбора эмпирического материала исследования и проведение психолого-педагогического эксперимента, анализ результатов исследования; рефлексия.

3. Принцип операциональности реализует дискретный характер процесса формирования готовности будущего психолога при выполнении практической деятельности.

4. Принцип проблемности осуществляется через осознание студентами объективных научно-исследовательских противоречий психологических фактов и явлений, определяющих источник возникновения исследовательской проблемы.

5. Принцип информативности ориентирован на повышение уровня информированности и образованности субъектов деятельности на научно-

практическом уровне.

6. Принцип направленности рефлексии представляет мотивационные механизмы, которые ориентированы на личную профессиональную самореализацию в практической деятельности.

7. Принцип управляемости устанавливает сознательное и планомерное воздействие при реализации научно-исследовательских и образовательных целей.

8. Принцип воспроизводимости определяет обязательные требования любой психолого-педагогической технологии [6, с. 40].

Итак, формирование исследовательских компетенций практических психологов при получении ВПО возможно с учетом вышеописанных принципов формирования исследовательских компетенций.

Необходимо представить психолого-педагогические условия, способствующие реализации принципов формирования исследовательских компетенций в практической деятельности психологов, по мнению ряда ученых (М.А. Данилов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, С.А. Шапоринский):

- углубленная подготовка специалистов по направлению методологии научного познания, раскрывающего в конкретной системе компонентов, подходов и принципов в ходе научно-практической и исследовательской деятельности и изучения ряда психолого-педагогического цикла дисциплин;

- специальная подготовка по направлению планирования и реализации психолого-педагогических экспериментов. Овладение общими научными методологическими знаниями позволяет студентам ознакомиться с методологией научно-исследовательского аппарата дисциплины «Психология»;

- организация научно-исследовательской деятельности студентов-психологов в рамках получения ВПО – научная работа практической направленности, которая осуществляется в учебное и свободное время студентов в рамках вузовской подготовки;

- организация системы мониторинга научно-исследовательской деятельности студентов-психологов в ВПО для оценки отслеживания динамики научно-исследовательской деятельности и прогнозирования возможного развития, а также коррекции неблагоприятных явлений [2, с. 49].

В 2009 году под руководством профессора М.В. Новикова на основании ФГОС ВПО по направлению подготовки 030301 «Психология» было проведено исследование группой педагогов и психологов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, направленное на изучение исследовательских компетенций студентов ВПО по педагогическому циклу специальностей: бакалавров, магистров и аспирантов.

Результаты проведенного исследования в дальнейшем были обобщены в психолого-педагогические зависимости и закономерности развития научно-исследовательских компетенций в рамках вузовской подготовки.

Группой исследователей были представлены общие (важные, которые имеют однотипный характер изменений и которые проявляются на всех уровнях образовательной и профессиональной научно-исследовательской

деятельности) закономерности формирования исследовательских компетенций будущих психологов [1, с. 128]:

1. формирование исследовательской компетенции пронизывает все этапы образовательной и научно-практической деятельности как за счет развития компетенций инвариантного характера (проявляется на всех ступени образовательной системы и преподавательской деятельности, появляющиеся в определенный момент);

2. развитие исследовательской компетенции гетерохронно (представляет внутрисистемный характер, и проявляется в неравномерном развитии и формировании во временной продолжительности, локализованных в функциональных блоках научно-исследовательской компетенции);

3. формирование исследовательской компетенции студентов-психологов представляет кумулятивный характер, означающий изначальное формирование компетенции разрозненно, а в дальнейшем происходит интеграция в общую систему с большим количеством связей.

Все это в полной мере, описывает исследовательскую компетенцию применительно к организации и реализации практической деятельности психолога.

Таким образом, представленные положения характеризуют универсальные и общие закономерности развития и формирования исследовательской компетенции при получении ВПО по направлению «Психология» студентов, что, в конечном счете, определяет успешность освоения профессиональной деятельности и выполнение научно-исследовательской работы будущих психологов.

Формирование исследовательских компетенций студентов высшей школы детерминировано следующими внешними и внутренними факторами. В качестве внешних факторов выступает перестройка системы высшего профессионального образования, бурное развитие инновационных технологий в различных направлениях деятельности. К внутренним факторам можно отнести: наличие исследовательских установок будущих специалистов, наличие потребности в креативности и трансформации личностных смыслов в процессе получения высшего образования.

#### **Список литературы:**

1. Ансимова, Н.П. Модель поэтапного и последовательного формирования научно-исследовательских компетенций педагогических кадров в системе вузовского и послевузовского образования // Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций: Монография / Под научной редакцией доктора исторических наук М.В. Новикова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. - С.129-130.

2. Баранников, А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход. - М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 51 с.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. - М.:



Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

4. Обухов, А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения / А. С. Обухов // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 158–161.

5. Осипова, С.И. развитие исследовательской компетенции одаренных детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа. - URL: <http://fkgrp.ru/conf/17.doc> (дата обращения 12.02.2015)

6. Середенко, П.В. Формирование исследовательских компетенций у выпускников педвузов : монография. – Южно- Сахалинск : изд-во СахГУ, 2013. – 164 с.

## **КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СЕМЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИМЕЮЩИХ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ**

*Федоренко Ольга Викторовна*

*педагог-психолог*

*МАОУ СОШ с углубленным изучением*

*отдельных предметов № 122*

*город Екатеринбург*

*e-mail: [olgaviktorovna1312@mail.ru](mailto:olgaviktorovna1312@mail.ru)*

Одной из отрицательных тенденций нашего общества является рост количества детей и подростков, находящихся в состоянии школьной и социальной дезадаптации.

«Дезадаптация - это состояние сниженной способности (нежелания, неумения) принимать и выполнять требования среды как лично значимые, а также реализовывать свою индивидуальность в конкретных социальных условиях» [1, с. 14].

Детско-подростковая дезадаптация проявляется в затруднениях в усвоении социальных ролей, учебных программ, норм и требований социальных институтов (семьи, школы и т.д.). Проявлениями школьной дезадаптации является неуспеваемость, нарушения взаимоотношений со сверстниками, эмоциональные нарушения, поведенческие отклонения (дисциплинарные нарушения, прогулы; гиперактивное, агрессивное поведение; курение, хулиганство, воровство, ложь).

Детерминантой социальной дезадаптации детей и подростков является система взаимосвязанных факторов – условий и психологических причин, в число которых входят: семейные условия, условия школьной образовательной среды, психобиологические предпосылки, включающие особенности нервно-психических отклонений и личностные особенности.

Исследователи утверждают, что дезадаптивное поведение несет потенциальную угрозу самому субъекту поведения, развитию его личности,

окружающим его людям и обществу в целом. В связи с этим возрастает потребность в профилактической деятельности. Ученые отмечают: «В настоящее время становится все более ясным, что система образования может и должна явиться не менее важным фактором здравоохранения, чем медицина. А в плане профилактики так называемых болезней поведения – и более важным» [2, с. 49 – 50].

Психологическое консультирование - одно из важных направлений деятельности педагога-психолога в школе. Консультирование семей обучающихся, имеющих те или иные проявления дезадаптации, является неотъемлемой частью профилактической работы, проводимой школьным психологом.

Консультирование либо осуществляется в рамках единой консультативной процедуры, либо включает 2-3 встречи. Практическая работа с семьями обучающихся в образовательных учреждениях г. Челябинска и г. Екатеринбурга позволила нам выделить следующую организационную форму консультирования семьи.

**Первый этап:** знакомство, установление контакта, необходимого уровня доверия и понимания.

Первое впечатление о психологе оказывает огромное влияние на возможность достижения положительного результата консультации. Тональность первой фразы, выразительность мимики, движений, открытость улыбки – это те невербальные средства, которые использует специалист для установления контакта и вхождения в мир проблем консультируемых [3].

**Второй этап:** определение проблемы со слов родителей или лиц, их замещающих.

Вначале психолог беседует со всеми пришедшими членами семьи, выясняя проблемы, которые их волнуют. Он внимательно слушает и лишь изредка ставит вопросы для уточнения деталей. Затем беседа продолжается отдельно (без ребенка) с каждым взрослым, сопровождающим ребенка.

В индивидуальной беседе с родителями психолог собирает информацию о семье. Он знакомится с историей жизни семьи, уточняет ее состав, выясняет амнестические данные о ребенке, историю его рождения и развития, изучает документацию, принесенную родителями на консультацию.

На этом этапе у психолога формируется первичное обобщенное представление о проблемах школьника и его семьи. Если в школе проводилась групповая диагностика и ребенок принимал в ней участие, родители могут быть ознакомлены с результатами психологического исследования.

**Третий этап:** психодиагностика особенностей обучающегося.

Психолог беседует и изучает индивидуально-психологические особенности личности школьника; характер внутрисемейных отношений, психологического климата в семье с позиции ребенка.

**Четвертый этап:** психодиагностика, проводимая с родителями.

Изучаются внутрисемейные отношения и воспитательские позиции родителей, эмоционально-психологическая атмосфера в семье, индивидуально-личностные особенности родителей.

Психолог объясняет родителям, что их участие в обследовании является добровольной процедурой, доказывает им важность психодиагностики. Если предложение психолога о проведении психодиагностики вызывает у родителей негативную реакцию, что нередко случается, то специалист мягко, но настойчиво убеждает в необходимости их участия в диагностическом обследовании. Также родителям сообщается, что вся полученная информация строго конфиденциальна и никогда не будет использована во вред ребенку или его семье.

Результаты диагностической работы могут дать информацию о возможных неблагоприятиях в системе семейного воспитания, детско-родительских отношений, а также позволяют выявить область возможных проблем в семьях обучающихся и особенности семейной ситуации. По результатам диагностики составляется психологическое заключение. Результаты изучения школьника и его семьи заносятся в индивидуальную психологическую карту обучающегося [4].

**Пятый этап:** формулирование вывода о реальных причинах деформации в социально-психологическом развитии обучающегося. Определение способов, повышающих адаптивность ребенка.

Этап посвящается обсуждению с родителями реальных проблем, выявленных в беседе и в процессе психологического изучения обучающегося и его семьи. Психолог обращает внимание родителей школьника на действительно существенные и значимые стороны проблемы, дает подробные разъяснения по поводу того, что необходимо делать и как осуществлять работу с ребенком для решения сформулированных проблем.

**Шестой этап:** подведение итогов, резюмирование, закрепление понимания проблем в формулировке психолога.

Следует отметить, что для достижения понимания интерпретации семейных проблем, данной психологом, родителю необходимо время для обдумывания и формирования нового взгляда [3].

Если позволяет профессиональная компетентность, педагог-психолог образовательного учреждения может выявить психологическую проблему самого родителя и помочь ему в ее осознании. В случае неудовлетворенности родителями результатами консультирования, родители с ребенком (или без него) приглашаются на дополнительное консультирование. Кроме этого может быть дана рекомендация - проконсультироваться у других специалистов: психотерапевта, невролога, семейного психолога.

В зависимости от полученных результатов консультирования, педагог-психолог совместно с другими специалистами образовательного учреждения

определяет смысл, направленность и содержание дальнейшей профилактической работы с обучающимся и его семьей [4].

#### **Список литературы:**

1. Егоров А.Ю. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты. СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
2. Коротов Д.В. Педагогика как фактор здоровья //Известия РАО. - 2001.- № 1. – С. 49 – 53.
3. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями развития: метод. пособие. М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
4. Федоренко О.В. Психодиагностика отклонений в поведении учащихся: метод. пособие для психологов. Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. - 127 с.

## **ПРОБЛЕМА ЗАСТЕНЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Алексеева Ольга Александровна*  
*педагог-психолог*  
*МБДОУ №106*  
*город Каменск-Уральский*  
*e-mail: olga19741974a@mail.ru*

Проблема застенчивости и порожденных ею трудностей общения очень актуальна. Проведенный Ф. Зимбардо опрос выявил, что около 80 % опрошенных американцев считают себя застенчивыми, вероятно, этот процент не меньше и в нашей стране. [3, с. 13].

Застенчивость (по мнению В.Н.Кунициной)– это свойство личности, которое формируется при определенных условиях воспитания и характеризуется отсутствием свободы общения, наличием внутренней скованности [4].

Причинами застенчивости, по мнению психологов, являются социальные проблемы личности связанные с нарушением в общении (предшествующий негативный опыт в обществе; отсутствие правильных навыков общения и т.д.).

Рассматривая психологию дошкольников можно выделить три вида проявлений у них застенчивого поведения:

1. Очень сильные ощущения самососредоточенности и стесненности, самоанализ (хроническая неуверенность, которая распространяется на все виды деятельности ребенка).

2. Внешние наблюдаемые способы поведения, которые сигнализируют окружающим: «Я застенчив» ( неуверенность, которая проявляется в ожидании неуспеха в осложненных ситуациях).

3. Физиологические симптомы тревожности (краска стыда).

Для выявления застенчивых детей мною используются такие формы, как: наблюдение за детьми в процессе группового общения и в свободных видах деятельности, ситуация общения с незнакомым человеком, беседы с детьми, опросники для родителей (модификация ДМО Л.Н. Собчик), методика «Проба на застенчивость» (разработанная Л.Н. Галигузовой), сочинения для воспитателей («Застенчивый ребенок. Какой он?»), комплекс методик Л. Хухлаевой «Лесенка», диагностика уровней привязанности (Р.Р. Камениной) и др.

По результатам проведенной диагностической работы мною выделяется группа застенчивых детей, с которыми затем планируется коррекционная деятельность.

Коррекционная работа предусматривает изменение позиции ребенка в общении, обучение детей навыкам расслабления, повышение уверенности в себе, в своих силах, улучшение внутреннего состояния малыша.

Для достижения более эффективных результатов коррекционной деятельности работу в детском саду необходимо вести в трех направлениях: с детьми, с родителями, с педагогическим коллективом.

Работа с родителями включает в себя 4 этапа.

1. Ознакомление родителей с психологическими особенностями застенчивого ребенка, с методами педагогического воздействия на него;

2. Изменение неадекватной родительской позиции и закрепление эффективных форм родительского воздействия в процессе воспитания и обучения детей;

3. Развитие коммуникативных способностей пап и мам;

4. Обеспечение закрепления новых способов общения родителей и детей.

Работа с педагогическим коллективом – включает в себя теоретические и практические аспекты: консультации, с целью повышения психологической компетентности («Застенчивость у детей дошкольного возраста», «Застенчивый ребенок в группе детского сада», «Игры и упражнения в работе с застенчивыми детьми» и др.), анкетирование, задания творческого характера (сочинение на тему «Застенчивый малыш, какой он?») и др.

Работа по преодолению застенчивости у детей дошкольного возраста мною ведется в двух основных направлениях:

1. Укрепление у ребенка уверенности в себе, в собственных силах. С учетом индивидуальных возможностей и его личностных особенностей

2. Постепенное расширение круга общения ребенка, формирование у него необходимых для этого навыков, при одновременной работе с остальными членами группы.

Работа с детьми – проводится в групповой и индивидуальной форме. Используется игротерапия и вспомогательные методы: элементы сказотерапии, арт.терапии, психогимнастики, пескотерапии.

Коррекционная работа с детьми в группе мною строится поэтапно:

1. Создание мотивации на позитивное общение и приобретение коммуникативных навыков и умений (коммуникативные игры, сказотерапия, релаксация).

2. Обучение детей установлению контактов (проигрывание ситуаций, коллективные игры, арт.терапия, релаксация).

3. Развитие эмоционального мира ребенка (сказкотерапия, игротерапия, психогимнастика, релаксация).

4. Творческое применение коммуникативных умений и навыков (творческие игры, свободное общение со сверстниками).

В моей работе применяется комплекс специальных коррекционно-развивающих игр и упражнений, таких как:

1. Игры на расслабление всех органов и систем, на снятие напряжения и зажимов, на сброс отрицательной энергии («А ну, погромче!», «Рычи, лев, рычи!» и др.).

2. Игры и упражнения на активность двигательных действий, помогающие развивать коммуникативные навыки у детей («Удержи листочек», «Мостик над обрывом», «Слепой-поводырь» и др.).

3. Игры и упражнения на выражение естественности передаваемых чувств («Горячий песок», «Молчанка» и др.).

4. Игры и упражнения на восстановление сил, на установление взаимоконтактов со сверстниками и взрослыми («Маленький скульптор», «Нарисуй себя», «Подарок» и др.).

Помочь малышу преодолеть застенчивость, сформировать у него желание общаться – задача всех участников образовательного процесса. Она вполне разрешима, если начать заниматься своевременно [1, с.352].

Над этой проблемой нужно и важно работать и далее, чтобы придать уверенность ребенку в общении, помочь малышу стать полноценной и успешной личностью в будущем.

#### **Список литературы:**

1. Башаева Т., Васильева Н., Ключева Н. и др. Энциклопедия воспитания и развития дошкольника. Ярославль, Академия развития, Академия холдинг, 2001. -479 с.

2. Катаева Л.И. Работа психолога с застенчивыми детьми.: М. , Книголюб, 2004. — 56 с.

3. Ф. Зимбардо Как побороть застенчивость?: Издание на русском языке, перевод, оформление. ООО «АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР», 2013г. [ Электронный ресурс] -

<http://www.litres.ru/static/trials/06/74/14/06741412.a4.pdf>

4. О.Кучер Как работать с застенчивыми детьми? . [ Электронный ресурс]  
-<http://pishem.net/page-id-179.html>

## **ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ В ШКОЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

*Андреева Елена Сергеевна*  
*педагог-психолог высшей категории*  
*МОУ СОШ №7*  
*город Качканар*  
*e-mail: andralex@bk.ru*

Практика показывает, что большинство выпускников общеобразовательных школ имеют ограниченные представления о себе, своем профессиональном будущем, мире профессий, о рынке труда. Поэтому их профессиональный выбор часто оказывается случайным, часто необдуманым.

В связи с этим работа педагога-психолога по формированию профессионального самоопределения школьников востребована.

Самоопределение – это процесс, который начинается с осознания человеком себя как личности и проходит практически через всю его сознательную жизнь, то есть является непрерывным. Поэтому профессиональное самоопределение – только часть этого процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения, для нас это - содействие развитию личности, способной принять самостоятельное и осознанное решение о своем жизненном и профессиональном будущем.

Психолого-педагогическая поддержка оказывается обучающимся на всех ступенях образования и состоит в последовательном совместном решении проблем, возникающих у них возрастном этапах развития.

На начальной ступени обучения основной задачей профориентационного сопровождения является содействие в формировании психологически здоровой личности с положительным отношением к трудовой деятельности. В данный возрастной период необходимо развивать интересы и способности детей и создавать условия для формирования потребности в профессиональном самоопределении. Через кружковую, внеурочную и факультативную деятельность организовывать встречи с родителями для знакомства с их профессиями, полезны экскурсии, создание проектов «Профессии глазами детей», изучение первичных профессиональных интересов.

На основной ступени общего образования сохраняется преемственность психолого-педагогического сопровождения профориентации с начальной школой. Учитывая возрастные и психологические особенности и изменения в личности обучающихся, на этом этапе сопровождения уделяется внимание дальнейшему изучению и развитию интересов, способностей, ценностей,

определением своего места в обществе и приобретении знаний о себе «Я – образ» и получение информации о профессиональном мире.

На старшей ступени обучения на первый план выходит обеспечение предпрофильной и профильной подготовки обучающихся.

Предпрофильная подготовка учащихся девятых классов включает в углубленную профдиагностику направленную на изучение профессиональных, склонностей, интересов, индивидуально-личностных особенностей учащихся. Проводится анкетирование учащихся и анализ его результатов, в том числе для формирования актуальных элективных курсов в девятых классах.

Большую роль в осуществлении предпрофильной подготовки, в нашей школе, оказывает элективный курс «Твой профессиональный выбор». Он ведется в девятых классах, целью которого является формирование у учащихся личностной готовности к первичному профессиональному самоопределению, а именно к выбору профиля обучения в старшей школе, а также к выбору вида и уровня образования после окончания основной школы. Курс является комплексным, т.к. его проведение связано с применением различных методов профориентационной работы (информирование, диагностика, профориентационные игры). Курс состоит из 3 частей: теоретическая часть, раскрывает многообразие мира профессий, практическая часть – это диагностика индивидуальных особенностей учащихся, и игровая часть – это профориентационные игры, упражнения, тренинговые технологии. В ходе занятий предполагается включение индивидуальных профконсультаций.

Задача профориентационного сопровождения на старшей ступени обучения - обеспечение профильной подготовки. Здесь необходимо: оказать поддержку и помощь в адаптационном периоде (в 10-м классе), а также необходимо уточнение и коррекция профессиональных планов обучающихся

Поскольку десятые классы формируются из учащихся не только разных классов, но и зачастую разных школ, могут возникать проблемы адаптации к новым условиям обучения и проблемы межличностных отношений. Психологи школы проводят диагностики способов реагирования в конфликтных и стрессовых ситуациях во вновь сформированных классах. На основе полученных результатов проводятся групповые и индивидуальные консультации; групповые занятия на усвоение и развитие коммуникативных навыков, через факультатив «Психология», который продолжается и в одиннадцатом классе. В одиннадцатом классе уточняется и корректируется образовательный и профессиональный выбор.

В ходе психодиагностического мониторинга ежегодно отслеживаются изменения профессиональных предпочтений обучающихся, их ценностей, мотивации и факторы выбора профиля обучения. Анализ полученных позволяет сделать вывод, что значительное влияние на выбор профиля обучения оказывают родители учащихся.

Основные проблемы, с которыми сталкиваются психологи при работе с родителями, связаны как с недостаточной информированностью их в мире профессий, так и в переносе своих замыслов и желаний на ребенка, так и с



разным уровнем межличностных внутрисемейных отношений. Поэтому, главную цель работы с родителями, психологи школы видят в повышении уровня осознанности их влияния на процесс профессионального самоопределения детей. Работа с родителями ведется через родительские собрания, проводятся индивидуальные и групповые консультации.

Конечно же, для эффективной работы в направлении профессионального самоопределения ведется широкая работа психологов с педагогическим коллективом, через организацию психологического просвещения педагогов по данной проблеме, для развития психологической компетентности педагогов, для привлечения их в работу с учащимися по профессиональному самоопределению.

В.П. Зинченко сказал: «Школа - это место, куда ребенка приводят за руку, а выйти оттуда он должен сам». Поэтому целью работы по профессиональной ориентации должен стать самостоятельный и осознанный выбор самого ученика. Профессионально сориентированный ребенок выбирает то, что отвечает его индивидуально - личностным интересам, способностям и потребностям, основанным на потребностях рынка труда (хочу - могу - надо).

## **ОПЫТ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ**

*Антонова Светлана Михайловна*

*педагог-психолог*

*МАОУ – гимназии №13*

*город Екатеринбург*

*e-mail: swet-lik@mail.ru*

В связи с введением ФГОС НОО второго поколения деятельность педагога-психолога наполнилась новым содержанием. В новом стандарте большое внимание уделяется вопросам психического, личностного и социального развития ребенка, соответствию форм и содержания обучения его возрастным и индивидуальным особенностям, развитию его способностей, сохранению и укреплению его психического и психологического здоровья.

В связи с этим, одной из задач деятельности психолога стало оказание психолого-педагогической помощи учителям начальной школы в реализации основных принципов ФГОС НОО второго поколения. В гимназии выстроена система работы по комплексному психолого-педагогическому сопровождению учащихся.

Также задачей работы психолога образования является содействие администрации и педагогическому коллективу гимназии в создании психологических условий для охраны здоровья и развития личности обучающихся. Исходя из этого, предусмотрена психологическая диагностика учащихся на всех этапах школьного обучения. В начальной школе основной

упор делается на 1 и 4 классы, т.к. это один из самых сложных периодов школьной жизни для детей. В первом классе отслеживается процесс адаптации учащихся.

На этапе первичной диагностики с каждым ребенком проводится беседа, в которой выясняется его мотивация и отношение к школе и учебе, а также страхи и переживания относительно школьной жизни, с помощью родителей мы также выявляем ведущую репрезентативную систему учащегося, что в дальнейшем позволит оптимизировать процесс обучения как в школе, так и дома. Родителям даются рекомендации как эффективнее общаться с ребенком, имеющим тот или иной тип восприятия. Обязательно проводится диагностика внимания и скорости переработки информации, что позволяет выявить наличие минимальных мозговых дисфункций у учащихся. По результатам данной диагностики мы даем рекомендации по организации образовательного процесса, как педагогам, так и родителям, в случае необходимости направляем на консультацию к неврологу.

План диагностических мероприятий предполагает отслеживание уровня развития УУД у учащихся начальной школы. Для этого применяются новые диагностические методики: методика «Школьный старт» Битяновой М.Р. и методика «Учимся учиться и действовать» [1], которая продолжает первую методику и является частью мониторинга метапредметных универсальных учебных действий.

В процессе учебной деятельности в декабре и апреле проводится анкетирование родителей и самих детей с целью определения как проходит процесс адаптации учащихся, что вызывает наибольшие затруднения у детей, насколько они справляются с нагрузкой. Полученные результаты позволяют скоординировать деятельность педагогов, в случае необходимости уменьшить нагрузку, ввести дополнительные динамические паузы, обратить особое внимание на тех учащихся, которым особенно сложно дается учебная деятельность, а также имеющими негативный эмоциональный фон.

С детьми, обладающими недостаточным уровнем развития отдельных функций, таких как память, внимание, мышление, мелкая моторика проводятся дополнительные развивающие занятия с психологом. Эти занятия строятся на основе программы «Учись учиться» Е.В. Языкановой [3], дополненные играми на развитие внимания и скорости реакции, мышления. Данные занятия способствуют развитию пространственного восприятия и сенсомоторной координации, наблюдательности и логического мышления, помимо этого у детей развиваются навыки грамотного письма. Дети уже в середине курса показывают существенную динамику в успешности выполнения заданий, намного лучше занимаются на уроках, допускают меньше ошибок при письме и счете, чувствуют себя увереннее.

В период адаптации к школе и у учащихся и у родителей возникает много вопросов и проблем, связанных с взаимоотношениями внутри коллектива, периодически возникают сложные ситуации, требующие вмешательства со стороны педагога, родителей, психолога. Прежде всего, это связано с

особенностями воспитания детей в семье, родительскими установками и требованиями. Трудности адаптации в первом классе характерны в большей степени для родителей, чем для детей. Родители чрезвычайно остро воспринимают все возникающие трудности и конфликты, эмоционально реагируют, что сказывается негативно не только на них самих, но прежде всего на детях и учебном процессе в целом. Как правило, удается найти компромисс, правильное решение, помочь родителю и ребенку адаптироваться в меняющихся условиях.

Таким образом, своевременно проводимая психологическая диагностика позволяет отслеживать психоэмоциональное состояние детей, вносить коррективы в учебный процесс, учитывая индивидуальные особенности и состояние учащихся, тем самым сохраняя физическое и психическое здоровье учащихся.

#### **Список литературы:**

1. Беглова Т.В., Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г. Методические рекомендации к рабочей тетради «Школьный старт». – Самара: Издательство «Учебная литература», 2011. – 64 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.
3. Языканова Е.В. Развивающие задания: тесты, игры, упражнения: 1 класс/ сост. Е.В. Языканова. – М.: Издательство «Экзамен», 2012. – 79 с.

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ С УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ**

*Арефьева Светлана Владимировна,*

*педагог-психолог*

*МАОУ – СОШ № 2*

*город Тавда*

*e-mail: aresveta@mail.ru*

Современную обстановку в системе образования можно охарактеризовать, как нестабильную и постоянно меняющуюся сферу. Педагоги все чаще слышат, что сейчас необходимо менять подход к делу и к себе, необходимо внедрять инновации и использовать новые методы работы. Новые ФГОС действительно предлагают новое представление о том, каким должен быть результат обучения. Согласно новым стандартам задача образовательного процесса – это не столько передача знаний, умений, навыков, а скорее формирование личностного результата учащихся, который опирается на осознанную и активную позицию ученика и будущего гражданина. И, так или иначе, все реформы в сфере образования замыкаются на школьном учителе. Именно он является основным исполнителем при реализации на практике

основных нововведений. Успешность осуществления инноваций зависит от главного условия - уровня профессиональных компетенций конкретного педагога.

Первое требование к учителю - наличие педагогических способностей. «Педагогические способности определяют, как индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств и личности воспитуемого» [3, с. 42]. Каким должен быть учитель? В первую очередь личностью, отличающейся индивидуальным своеобразием. Причем личностные качества педагога будут неотделимы от профессиональных, приобретенных в процессе профессиональной подготовки и связанных с получением специальных знаний, умений, способов мышления, методов деятельности. «В психологической литературе под профессионально важными качествами (ПВК) принято понимать любые качества субъекта, включенные в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность ее выполнения по параметрам производительности, качества труда и надежности [1, с. 5]».

Исследования, проведенные А.А. Бодалевым, Я.Л. Коломинским, С.В. Кондратьевой, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьевым, В.С. Мерлиным, А.В. Мудриком и другими, говорят о том, что задачи совершенствования педагогического мастерства, оптимизации педагогического общения, становления индивидуального стиля деятельности педагога, очень важны.

Однако наиболее ярким показателем, по которому судят о профессионализме учителя и успешности обучения, является академическая успеваемость учащихся. Академическая успеваемость обучающегося определяется как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности и находит отражение в балльной оценке [2, с. 75]. Педагогическая технология опирается на такие компоненты как: контролирование, оценивание знаний и умений. В настоящее время, как и век назад педагоги спорят, что должна показывать оценка как результат контроля: должна ли она быть индикатором качества - категорическим определителем успеваемости обучаемого или же, наоборот, должна существовать как показатель преимуществ и недостатков той или иной системы (методики) обучения. При проверке знаний, умений и навыков школьников большое значение имеет их **объективная оценка**, при этом во всех школах должен быть **единый подход** к определению качества успеваемости. Это серьезная проблема, особенно если учесть, что оценка знаний выступает в качестве тонкого и весьма острого инструмента воздействия на учащихся.

В ходе исследования была выдвинута гипотеза о взаимосвязи между педагогическими способностями и профессионально важными качествами педагогов с академической успеваемостью учащихся. Если она подтвердится, то это позволит найти пути более эффективной организации учебного процесса.

**Исследование проводилось на базе** МАОУ - СОШ № 2 города Тавды. В исследовании приняли участие педагоги в составе 27 человек. Из них 24 женщин (89%) и 3 мужчин (11%). Возраст сотрудников организации от 23 года до 57 лет. Стаж их работы от 1 года до 36 лет.

**Методики исследования:** 1. Методика определения уровня педагогических способностей на основе педагогических ситуаций (Р.С.Немов); 2. Методика диагностики модели педагогического общения (автор И. М. Юсупов); 3. Вопросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности (А. К. Марковой, А. Я. Никоновой); 4. Опросник «Психологический портрет учителя» (Г. Резапкина).

Для определения академической успеваемости учащихся были изучены отчёты учителей-предметников за учебный год о качестве знаний и успеваемости и вычислены средние баллы.

Для выявления связи между педагогическими способностями и профессионально важными качествами педагогов с академической успеваемостью учащихся был использован непараметрический метод «Ранговой корреляции». Вычисления производились с помощью программы Statistica 6.1.

У 48 % педагогов (13 человек) был выявлен средний уровень развития педагогических способностей. У 52 % учителей (14 человек) – высокий уровень.

26% педагогов (7 человек) предпочитают дикторскую модель («Монблан»). 19% педагогов (5 человек) предпочитают гиперрефлексивную модель («Гамлет»). 11% педагогов (3 человека) пользуются моделью негибкого реагирования («Робот»). Отрадно, что большинство педагогов 67% (18 человек) используют в работе модель активного взаимодействия («Союз»). Это может говорить о том, что большинство учителей, поддерживает у учащихся оптимистичный настрой, поощряет их инициативу, рад, когда дети высказывают свое мнение, гибко реагирует на их высказывания.

Показатели уровня развития педагогических способностей и преобладание в работе наиболее эффективной модели коммуникативного взаимодействия позволяют судить о том, что у педагогов МАОУ - СОШ № 2 есть хороший потенциал для саморазвития, а так же достижения высоких результатов в учебно-воспитательном процессе.

Если сопоставить полученные данные можно говорить о том, что большинство педагогов принимают ученика, признают и уважают его как личность.

В педагогическом коллективе обнаружено нестабильное психоэмоциональное состояние 71% (19 человек). Возможно, учителя очень критично относятся к себе и окружающим. С другой стороны, благодаря повышенной чувствительности нервной системы, они способны почувствовать в каком состоянии и настроении их ученики и коллеги, умеют сопереживать. Недостатки: настроение учителей может зависеть от внешних факторов. Поэтому негативное событие, неприятный разговор или поступок учеников

«выбивают их из колеи». В таком случае они могут проявлять раздражительность, испытывать чувство тревоги и беспомощности, что отрицательно влияет на результаты работы.

У большинства педагогов позитивное самовосприятие, личностно ориентированное преподавание, гибкость, спонтанность поведения. Они ответственно подходят к своей работе.

Достоверной связи между педагогическими способностями и профессионально важными качествами педагогов и академической успеваемостью учащихся не выявлено. Однако, судя по статистическим данным, существует прямая и обратная корреляционная связь между стилями индивидуальной педагогической деятельности и психоэмоциональным состоянием и самооценкой. А так же между собственно стилями педагогической деятельности, между самооценкой и приоритетными ценностями, между моделями общения и стилями преподавания, между индивидуальными стилями преподавательской деятельности и моделями общения.

Можно предположить, почему выдвинутая гипотеза о вероятности существования связи между педагогическими способностями и профессионально важными качествами педагогов с академической успеваемостью учащихся не подтвердилась. Причина, возможно, кроется в субъективности такого понятия как «оценка успеваемости». Она должна быть максимально корректной и справедливой. Потому что в ином случае это может повредить социально-психологическому развитию ребенка. А добиться объективности не просто. Ведь широко известен такой феномен как ошибки оценивания.

1. Ошибки «великодушия», или «снисходительности». Их основная проблема в том, что педагог выставляет ученику «завышенную» оценку.

2. Ошибки «центральной тенденции». Это когда учитель стремится избежать крайних оценок. Т.е. не ставить ни двоек, ни пятерок

3. Ошибка «ореола». Педагог оценивает положительно только тех школьников, к кому испытывает личную предрасположенность. И ставит двойки тем, кто ему не нравится.

4. Ошибки «контраста». Суть данных ошибок в том, что, например, несобранный и неорганизованный преподаватель будет ставить высокие оценки организованным и собранным ученикам.

5. Ошибка «близости» происходит в случае, когда учитель не может поставить пятерку сразу после двойки.

6. «Логические» ошибки. Педагог порой связывает поведение и уровень знаний ученика. Например, за одинаковые ответы у нарушителя дисциплины и примерного ученика будут разные оценки.

Исправить ошибки оценивания и ликвидировать субъективный элемент очень трудно. На это есть разные причины. Во-первых, результаты обучения весьма условно обозначены: знания, умения, навыки, усвоение, успеваемость и т.п. Они не имеют количественной формы выражения. Во-вторых, пока еще не

сформированы общедоступные методы прямого измерения учебной деятельности. О ней судят лишь опосредованно: по ответам, по действиям учащихся.

**Список литературы:**

4. Батаршев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В., Диагностика профессионально важных качеств: СПб: Питер, 2007. - 192 с.
5. Маркова А. К., Психология труда учителя: М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
6. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: СПб: Питер, 2000. - 304 с.

**ИНТЕГРИРОВАННАЯ ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ, КАК МЕТОД  
РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО, ООО**

*Артемяева Ольга Владимировна*  
*педагог-психолог*  
*МАОУ СОШ №6*  
*город Первоуральск*  
*e-mail: rv-company@yandex.ru*

Модернизация образования сегодня ставит новые задачи, как перед образовательными учреждениями, так и перед педагогами - это создание инклюзивной образовательной среды. Таким образом, Закон 273-РФ «Об образовании в РФ» требует внедрения в практику общеобразовательных учреждений комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребенку адекватных условий для развития, формирования полноценной личности, получения должного образования. [5]

ФГОС НОО предполагает создание условий обучения для учащихся с учетом особенностей их развития, склонностей и образовательных запросов. В каждой общеобразовательной организации обучаются дети с различными образовательными потребностями. Среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья дети с задержкой психического развития составляют достаточно многочисленную группу. Так в МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6» 12% обучающихся имеют заключения психолога – медико – педагогической комиссии (далее ПМПК). Дети с задержкой психического развития обучаются как в специализированных классах (по 12 человек), так и в общеобразовательных с накопляемостью от 25 человек. Таким образом, вопрос создания условий обучения, адекватных особенностям развития обучающихся различных категорий, является актуальным в рамках реализации нового стандарта. На наш взгляд, интегрированные программы обучения являются одним из основных инструментов помощи обучающимся, испытывающим трудности в овладении образовательной программой.

Главной особенностью и вместе с тем проблемой интегрированного обучения, как показывает практика, является то, что зачастую отсутствует плотное взаимодействие учителя и специалиста, в частности педагога-психолога, в реализации интегрированной программы. Учитель и школьный психолог ставят одну цель, однако программы разрабатываются отдельно друг от друга, без учета взаимосвязи изучаемых тем и необходимых навыков в их овладении. Предпринимаемые формы и методы в работе с детьми с трудностями в обучении, часто носят ситуативный, стихийный характер. Таким образом, выходом из сложившейся ситуации может стать разработка четко регламентированного алгоритма взаимодействия учителя и школьного психолога. [1]

Взаимодействие должно начинаться еще до зачисления детей в школу. Так работая с будущими первоклассниками по образовательной программе «Адаптация детей к школе» опытный педагог прогнозирует, какие дети будут иметь трудности в обучении. Тогда основной задачей психолога на данном этапе будет мотивация учителя на работу с этими детьми через создание индивидуальных карт развития каждого, выбор конкретных методик преподавания.

Одним из основных этапов коррекционно-развивающей работы с детьми, испытывающими трудности в обучении, является психолого-педагогическая диагностика. Важность данной работы обусловлена значимостью своевременности оказания необходимой педагогической помощи ребенку, недостаточно готовому к школьному обучению. [4] Ещё П.П. Блонский (педагог, психолог) в своих работах писал относительно школьной неуспеваемости следующее: неуспеваемость представляет собой следствие проблем, накопившихся в развитии ребенка на этапе его дошкольного детства, поэтому не может быть школьным явлением. В еще большей степени это относится и к другим типам адаптационных нарушений – нарушениям здоровья, личностного развития. Поэтому очень важно, как можно раньше выявить тех детей, которым показана коррекционная помощь. В первые месяцы обучения в школе (сентябрь – ноябрь) необходимо четко понимать, что проведение психодиагностики должно проводиться только после педагогической диагностики и описания учителем проблем и трудностей обучающихся. После проведения комплексной психолого-педагогической диагностики возможна формулировка гипотезы (отличать от диагноза) о причинах школьных трудностей. Таким образом, будет достигнута не только индивидуальность, но и адресность разрабатываемой программы обучения.

Прогноз пути и характера дальнейшего развития ребенка со школьными трудностями должен быть весьма осторожным. При формулировании прогноза необходимо учитывать, какая работа и в каком направлении будет проведена с ребенком в ближайшие полгода. Прогнозировать необходимо с позиций педагогического оптимизма, с «авансом доверия» (термин А. К. Марковой). [3]

Вторым значимым этапом в разработке интегрированной программы обучения является коррекционно-развивающая работа с детьми,



испытывающими трудности в обучении. Разработка целей и задач коррекционно-развивающей работы производится на базе полученных данных комплексной диагностики, прогноза развития каждого обучающегося. При этом общей целью (планируемым результатом) работы психолога и педагогов с данной категорией детей является: обеспечение позитивных сдвигов в психическом развитии ребенка; целенаправленное развитие его собственных возможностей; стимулирование саморазвития ученика. [1] Одной из важных задач педагога на данном этапе является создание адаптированных образовательных программ с учетом индивидуальных возможностей и потребностей детей с трудностями в обучении. Педагог-психолог, как носитель специальных знаний, должен оказать консультативную помощь учителю в вопросе методов, форм в разработке поурочного планирования интегрированной программы обучения. В помощь учителям рекомендуются основные направления коррекционной работы по материалам Концепции коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений. [2] Помимо этого, на данном этапе школьным психологом составляется собственная коррекционно-развивающая программа, направленная на повышение уровня сформированности необходимых психических функций, а также формирование групп обучающихся, испытывающих трудности в обучении для коррекционно-развивающих занятий. Подчеркивая необходимость дифференцированного подхода к обучению учащихся со школьными трудностями, выбору направления коррекционно-развивающей работы, многие ученые и практики высказывают мнение, что приоритетным направлением является коррекция мотивационной сферы учащихся. Тогда результатом совместной работы педагога и психолога станет:

1. Сформированность познавательных интересов.
2. Оптимальность самооценки своих способностей и возможностей.
3. Переживание эмоционального благополучия в школе.

Немаловажным является этап оценки эффективности реализуемых интегрированных программ обучения. Оценка эффективности должна основываться на комплексной психолого-педагогической диагностике. Наиболее эффективна на данном этапе будет работа школьного психолога – медико – педагогического консилиума, где будут рассматриваться вопросы внесения корректив в интегрированную программу обучения, а так же направление обучающихся на психолого – медико – педагогическую комиссию (далее – ПМПК) для получения рекомендаций о формах их дальнейшего обучения.

Таким образом, в данной работе мы описали необходимость поэтапного внедрения в практику общеобразовательных школ комплексной психолого –

педагогической диагностики детей, интегрированных адаптационных программ обучения учащихся, оптимальной модели взаимодействия учителя и педагога-психолога в коррекционно-развивающей работе с обучающимися, испытывающими трудности в овладении общеобразовательной программой.

#### **Список литературы:**

1. Годовкина Л.В. Основы коррекционно-развивающей работы в массовой школе: учеб. Пособие/ под науч. ред. И.Ф. Исаева. – изд. Белгородского государственного университета, 2005
2. Концепция коррекционно-развивающего обучения ГНУ «ИКП РАО». [http://logpres.narod.ru/\\_private/Kro.doc](http://logpres.narod.ru/_private/Kro.doc)
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1983.
4. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов/ В.Б. Никишина – М: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004
5. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

### **ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКОГО САДА**

*Байнова Владислава Александровна*  
*педагог-психолог*  
*Детский сад №8*  
*город Каменск-Уральский*  
*e-mail: detsad-8@bk.ru*

Развитие современного общества диктует особые условия развития системы образования в России, которая характеризуется значительными преобразованиями: его реорганизацией, модернизацией, интенсивным внедрением инноваций, новых форм и методов взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса. В настоящее время педагогическая деятельность предполагает большую интеллектуальную, информационную, эмоциональную и психологическую нагрузку на педагогов, что приводит к излишней нервозности, апатии, депрессии, разочарованию, ухудшению здоровья, что отражается на качестве педагогического процесса, взаимоотношениях с детьми и родителями. По утверждению психолога Митиной М.Л. «Здоровье педагога - это его экономический потенциал, благодаря которому он может добиться успеха». Поэтому в педагогических коллективах актуальной и востребованной является работа по психолого-

педагогическому сопровождению педагогов, которая способствует формированию позитивных отношений, повышению профессиональной компетентности, сохранению психологического здоровья. Э.Ф. Зеер отмечает, что психологическое сопровождение - это движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное оказание возможных путей, помощь и поддержка.

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения являются: психологическая профилактика, развивающаяся психодиагностика, психологическое консультирование, психологическое просвещение и образование.

Психолого-педагогическое сопровождение педагогов в Детском саду №8 г. Каменска-Уральского начала с 2009 года, ставя перед собой задачи:

1. Вооружить педагогов знаниями, о возможностях и способах сохранения психологического здоровья.

2. Развивать навыки эффективного педагогического и личностного взаимодействия.

3. Создавать и поддерживать благоприятный социально-психологический микроклимат в коллективе.

Работа состояла из нескольких блоков: «Развитие коммуникативных навыков и умений», «Основы психологической культуры», «Саморегуляция психических состояний», «Совершенствование профессионального и личностного потенциала педагогов». По данному направлению проводилась консультативная и психопрофилактическая работа с педагогами в форме тренингов, дискуссий, семинаров - практикумов. Особенно запомнились тренинги «Звёздные сказки страны «Зодиакалия» Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой.

К 2010 году вышла на новый уровень работы с педагогами:

На базе нашего детского сада совместно с УрГПУ была организована экспериментальная площадка по разработке и апробации инновационной модели психолого-педагогического сопровождения «Центр психологического здоровья педагога». Назначен научный руководитель Садовникова Н. О., доцент кафедры акмеологии и психологии УрГПУ. Была разработана Программа деятельности экспериментальной площадки, определены цель, гипотеза, задачи, этапы экспериментальной деятельности, предполагаемые результаты.

Работа проходила поэтапно:

**1 этап (2010-2011уч.г.) - подготовительный (мотивационный)** - знакомила педагогов с идеей инновационной модели; обсуждали цели, задачи, планы экспериментальной деятельности. Были определены состояние и подготовка условий для эффективности проведения эксперимента; задачи и содержание экспериментальной работы на следующем этапе с учетом полученных данных.

**2этап (2011-2012уч.г.) - этап развертывания эксперимента** - обсуждались планы, программы экспериментальной работы с участниками; проводилась первичная диагностика педагогов, целью которой было

исследование уровня психологического благополучия (опросник «Шкала психологического благополучия» Ш. Рифф, опросник «Оценка профессиональной дезадаптации» О.Н. Родина, М. А. Дмитриева, тест «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка); одновременно отслеживались результаты эксперимента через наблюдение и тестирование. По результатам промежуточных итогов были определены задачи и содержание экспериментальной работы на следующем этапе. Организационной формой реализации психопрофилактической работы с педагогами была выбрана психолого - педагогическая студия «Гармония», цель которой - сохранение психологического здоровья педагогов, через умение жить в гармонии с окружающим миром, природой, людьми и самим собой. По теме экспериментальной площадки поделилась опытом работы с педагогами-психологами города: это семинары-практикумы «Особенности межличностных отношений в педагогическом коллективе», «Психологическое здоровье педагогов как один из компонентов современного детского пространства», «Обида. Обидчивость. Прощение»; мастер-классы «Использование здоровьесберегающих технологий в практической деятельности», «Использование диагностического инструментария в работе с педагогами»; деловые игры «Лестница успеха», «Искусство общения с родителями». С обобщением результатов работы экспериментальной деятельности на данном этапе выступила на педагогических чтениях с темой «Психологическое благополучие педагогов» и опубликовала статью «Психологическое благополучие педагогов детского сада как фактор его инновационного поведения» в соавторстве с доцентом кафедры акмеологии и психологи УрГПУ Садовниковой Н.О.

**Этап (2012-2013 уч. г.) – заключительный (контрольный)** - включал в себя: итоговую диагностику педагогов для отслеживания результатов эксперимента; создание учебно-методической базы для обеспечения экспериментального образовательного процесса и информационно-методического банка с целью систематизации информации по проблеме; формирование единого банка диагностических методик для мониторинга психологического здоровья; определялись выводы, рекомендации, дальнейшие перспективы. Мониторинг психологического благополучия педагогов показал положительную динамику: существенно снизились показатели агрессивности, тревожности, регидности, фрустрации; повысились показатели по тестам «Дезадаптация», «Шкала психологического благополучия». На базе нашего детского сада, с целью дальнейшего распространения опыта работы была проведена городская научно-практическая конференция по теме «Актуальные вопросы сохранения психологического здоровья педагогов» (теория, практика, проблемы, перспективы) для заместителей заведующих по учебно-

воспитательной работе. На ней был обобщён и подведён итог работы экспериментальной площадки, заслушаны доклады педагогов-психологов города по работе с педагогическими коллективами в своих учреждениях.

### **Выводы и заключения:**

Проведённая работа в рамках экспериментальной площадки убедительно доказала необходимость психолого-педагогического сопровождения педагогов в целях повышения качества дошкольного образования: изменения самого результата образования, взаимодействия между субъектами образовательного процесса, сохранения психологического здоровья педагогов.

В результате работы с педагогами была обозначена следующая **проблема:**

необходимость и важность психолого-педагогического сопровождения при низкой мотивации отдельных педагогов, при опасениях педагогов в работе «субъект-объектных отношений».

### **На перспективу определила:**

1. Потребности педагогов в использовании психологических знаний в интересах собственного развития будут более осознанными и востребованными.

2. Условия, созданные для полноценного личностного развития педагогов, будут своевременно предупреждать возможные нарушения их личностного развития и психологического здоровья.

3. Осознание педагогами важности и необходимости психолого-педагогического сопровождения не только для улучшения качества образования, положительного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, но и для сохранения собственного здоровья.

### **В работе с педагогами выстроила на новый период задачи:**

1. Совершенствовать систему психолого-педагогического сопровождения педагогов: искать и внедрять в практику эффективные пути и методы психолого-педагогического взаимодействия.

2. Расширить пакет методического и диагностического инструментария для исследования психологического благополучия педагогов.

3. Разработать индивидуальные образовательные маршруты для предупреждения психологического неблагополучия и определения прогноза развития педагогам «группы-риска».

Купить здоровье нельзя, его можно приобрести только собственными постоянными усилиями. Лишь упорная и настойчивая работа над собой позволит каждому сделать себя энергичными долгожителями и наслаждаться счастьем собственного здоровья. Каждый педагог должен заботиться о своём профессиональном здоровье: овладевать психологической культурой, заниматься самовоспитанием и саморазвитием, формировать способности и

умения сохранять, укреплять и активизировать защитные, компенсаторные, регуляторные механизмы, обеспечивающие развитие его личности. Каждому педагогу целесообразно и вполне реально построить свою индивидуальную программу профессионального самосохранения. Результатом и показателем её эффективности будет физическое и профессиональное здоровье педагогов, их творческое долголетие, качественное образование, физическое, психическое и эмоциональное здоровье детей, *чему способствует Инновационная модель организации психолого-педагогического сопровождения педагогов детского сада.*

#### **Список литературы:**

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. - М.: Академия, 2009.-240с.
2. Панько Е.А., Семёнова Е. М., Чеснокова Е. П. Здоровый педагог - здоровый ребёнок//Психолог в детском саду №3. - 2008. - 73с.
3. Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях внедрения инноваций в систему общего среднего образования //Управление инновационным образованием. - Сборник научных статей - 2011.-193с.

## **СОТРУДНИЧЕСТВО И РАЗВИТИЕ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ**

*Берестова Наталья Александровна*  
*Педагог-психолог I кв. категории*  
*МБОУ №17*  
*город Верхняя Салда*  
*e-mail: berestova.n@mail.ru*

*«Школьное обучение никогда не начинается с пустого места,  
а всегда опирается на определенную стадию развития,  
проделанную ребенком»*  
(Л. С. Выготский)

«Достижение качественного образования во многом зависит от правильного построения преемственности его уровней: дошкольного и начального общего; начального и основного общего образования и т. д. В последние годы предприняты определенные позитивные шаги по совершенствованию преемственных связей между детским садом и школой, главным из которых можно по праву считать разработку Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)». [2]

Концепция была утверждена ещё в 2003 году. Но преемственность чаще остается лишь на бумаге.

Понятие преемственности трактуется широко – это непрерывный процесс обучения и воспитания ребенка, имеющий общие и специфические цели для каждого возрастного периода, это взаимосвязь между различными ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных характеристик при переходе к новому состоянию.

Чаще всего подготовка в детском саду направлена на обучение детей чтению, письму и счёту с целью повышения рейтинга дошкольного образовательного учреждения в части уровня подготовки будущих первоклассников. При этом следует отметить, что у первоклассников, приходящих в школу, бывают не развиты в соответствии с возрастом такие психические функции, как интеллектуальная, моторная, эмоционально-волевая, а так же наблюдается недоразвитие речевых компонентов.

Отсюда вытекает необходимость построения непрерывного, целостного образовательного пространства на этапе перехода ребёнка из детского сада в школу, разработки и внедрение в практику инновационных преемственных программ по преемственности, разработки подхода для преодоления «школьного стресса».

Целенаправленное взаимодействие детского сада и школы – это средство преодоления «школьного стресса», возможность безбарьерной адаптации к школе, т.к. позволяет выравнивать стартовые возможности при поступлении в школу.

С целью реализации единой линии развития ребенка на этапе перехода из дошкольного образовательного учреждения в начальное школьное звено, придание всему педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер совместно с учителем -логопедом была разработана Программа преемственности «Сотрудничество и развитие».

Основные задачи, которые решает программа:

- установление связи между формами и методами работы детского сада и школы;
- установление связи в психическом, умственном, речевом, нравственном, трудовом и эстетическом развитии;
- формирование активно-положительного отношения детей к педагогам и школе в целом;
- осуществление непрерывности формирования универсальных учебных действий и общеучебных умений и навыков;
- психолого-логопедическая поддержка воспитанников детского сада при переходе в школу и последующее сопровождение в первом классе;
- повышение педагогической компетентности родителей;
- выравнивание стартовых возможностей при поступлении в школу.

Разработанная программа включает в себя:

- ✓ заключение договора между детским садом и школой по обеспечению преемственности;

- ✓ психолого-логопедическое сопровождение;
- ✓ социокультурную и речевую адаптацию детей мигрантов;
- ✓ проведение совместных мероприятий, таких как: "День открытых дверей", "День Знаний", совместные спортивные праздники, развлечения и т.д.; взаимное посещение уроков и занятий;
- ✓ проведение круглых столов, семинаров, с участием специалистов детского сада и школы (воспитатели, учителя будущих первоклассников, педагог - психолог, логопед, медицинские работники, старший воспитатель, зам.директора по УВР и ВР); родительские собрания и консультации для родителей;
- ✓ ведение портфолио дошкольников, проведение мониторинга готовности и процесса адаптации детей в школе; сопровождение первоклассников.

В рамках реализации программы проводится психолого-логопедическая поддержка не только детей, но и их родителей (повышая их педагогическую компетентность), а также проводится работа с воспитателями ДООУ, чтобы они могли вовремя перестроить свою работу при необходимости.

Также была разработана модель психолого-логопедического сопровождения, которая включает в себя 4 блока:

1 блок – диагностический. Он включает в себя входную, промежуточную и выходную (итоговую) диагностику.

2 блок – информативный блок. Этот блок направлен на просвещение родителей и педагогов, через круглые столы, семинары, методические советы, информационные стенды, методические пособия и памятки.

3 блок – коррекционно-развивающий. Блок направлен на коррекцию выявленных отклонений и развитие способностей будущих школьников и «первоклашек».

4 блок – аналитический. Мониторинг развития детей, оценка эффективности принятых мер, составление дальнейшего плана коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, по результатам реализации программы «Сотрудничество и развитие», был достигнут следующий социальный эффект:

-благодаря разработанной модели дошкольного и школьного взаимодействия реализуется непрерывная линия развития ребёнка, педагогический процесс последовательный, целостный, а главное, носит перспективный характер;

-единовременно происходит процесс психологического, речевого, нравственного и эстетического развития детей и социокультурная и речевая адаптация детей мигрантов;

-детский сад и школа непрерывно взаимодействуют, что позволяет школе опираться на информацию о развитии ребёнка с дошкольного возраста, осуществлять психолого-логопедическую поддержку;



-благодаря психолого-логопедическому сопровождению стартовые возможности детей при поступлении в школу имеют уровень развития, приближенный к норме;

-дети с ограниченными возможностями здоровья развиваются более гармонично.

В процессе психолого-логопедического сопровождения ребенка в детском саду уже определился его психологический портрет, который раньше нигде не учитывался. Упущенное время “работает” против ребенка, а возможные проблемы: пробелы в знаниях, затянувшаяся адаптация или дезадаптация, потеря любознательности, проблемы взаимоотношений в коллективе сверстников, проблемы в общении со взрослыми, ведут к неуспешности

в последующем обучении, формированию негативного отношения к школе и деградации личности в целом.

#### **Список литературы:**

1. Болотина Л.Р., Микляева Н.В. Обеспечение преемственности в работе ДОУ

и школы: Методическое пособие.- М.: Айрис Пресс, 2005.- 142 с.

2. Концепция содержания непрерывного образования //Обруч. – 2004. - № 3. – Под скрепкой. или // Управление ДОУ. – 2005. - № 4.

3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей.- М.: ВЛАДОС, 2001. – 256с.

4. Письмо Министерства образования РФ от 22.07.97 №990/14-15 «О подготовке детей к школе».

5. Письмо Министерства образования « О построении преемственности в программах дошкольного образования и начальной школы» от 09.08.2000 № 237/ 23-16

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Берсенева Полина Николаевна**  
студентка института психологии  
ФГБОУ ВПО УрГПУ  
город Екатеринбург  
e-mail: bersenyowa.polinka@mail.ru*

Развитие личности, как процесс получения навыков культурных норм и представлений об общественных нормах в целом, осуществляется зачастую в семейном окружении, но не без участия референтной группы из вне. Помимо всего прочего, не последнюю, а иногда даже основную роль играют традиции

страны, в которой растет ребенок, ее особенности и культура в целом. Иными словами, мы рассматриваем макроситуацию развития личности.

Личностное развитие дошкольника имеет определенные требования и критерии, влияющие на эффективность и протекание самого процесса развития. Наиболее значимым и основополагающим критерием является особое сочетание внутренних процессов и внешних обстоятельств, к которым относятся система отношений, уровни социального взаимодействия и различные формы и типы деятельности ребенка, как с окружающими, так и в индивидуальном порядке.

Важно отметить, что в дошкольном возрасте начинается процесс формирования личностных механизмов поведения: ребенок определяет для себя предпочтительность и приоритетность реакций на то или иное явление в его жизни, исходя из собственных внутренних ощущений и одобрения или неодобрения со стороны общества. Таким образом, мы наблюдаем как личностное, так и социальное развитие индивида, в ходе проявления первичного соподчинения мотивов. В перечне приобретенных ребенком навыков и поведенческих механизмов, наиболее важными новообразованиями становятся воля и произвольность. Развитие воли неразрывно связано со становлением мотивационной сферы ребенка, в ходе которого формирование осознанности и опосредованности поведения определяется развитием. В дошкольном возрасте формируется ядро личности. Для ребенка становятся важным оценка себя в отношении социальных норм и обязанностей, а также сопоставление прошлых действий с настоящими и оценка будущих поступков. Ребенок, рождаясь, как индивид, в процессе развития приобретает черты личности и субъекта социальных отношений. Вхождение ребенка в социум называется социализацией.

Эмоциональное развитие личности в современных условиях не являлось приоритетным до недавнего времени, ведущую роль играло интеллектуальное развитие ребенка, овладение навыками, которые должны пригодиться на этапе школьного обучения и последующих этапах вхождения в профессиональную сферу. Основы, определяющие успешность личностного становления и развития закладываются еще у старшего дошкольника. Этот важный этап жизни делает детей полноценными личностями.

Отечественные и зарубежные ученые, и психологи по-разному рассматривают феномен развития социально значимых качеств у детей старшего дошкольного возраста. В отечественной психологии существует информационная теория эмоций, которую выдвинул П.В. Симонов. Согласно его теории, источником эмоции является расхождение между количеством наличной информации и информацией, необходимой для решения стоящей перед человеком задачи. П.В. Симонов разработал формулу эмоций

$$\mathcal{E} = - П/Н - С$$

где П – потребность, Н – необходимость, С – существующее отдельное эмоциональное явление. Формула выражает факторы, которые ведут к

возникновению эмоции – потребность и вероятность ее удовлетворения в данный момент.

Практически любое событие вызывает у человека эмоциональную реакцию, следовательно, важно развивать не только способность ребенка проявлять эмоции, но и адекватно выражать их, а главное, понимать ощущения и чувства, вызываемые тем или иным обстоятельством. В ходе общения с окружающими, ребенку стоит научиться осознавать, какие эмоции уместны в той или иной ситуации, а какие не приемлемы к проявлению. Эмоции участвуют в формировании социальных взаимодействий и привязанностей, следовательно, взаимодействуя в игре и общении со взрослыми и сверстниками ребенок учится жить рядом с другими, учитывать их интересы, правила и нормы поведения в обществе, что в дальнейшем способствует наиболее благоприятному развитию его не только как социального индивида, на что направлена в первую очередь игра, но и как личности.

Как говорилось ранее, усвоенные ребенком социальные требования, нормы и идеалы являются содержанием побудительных мотивов как внутренне, в условиях способности к самоконтролю и саморегуляции, так и внешне, во взаимодействии с социумом и способностью к адекватному сотрудничеству в коллективе. То есть, усвоение общепринятых механизмов, стилей и правил взаимодействия позволяет ребенку корректировать свое поведение, сознательно соблюдая или нарушая те или иные нормы.

Психические процессы делятся на познавательные, эмоциональные и волевые. Такое деление условно, так как психика целостна и все психические явления в ней взаимосвязаны и взаимообусловлены. Но следует учитывать, что эмоции воздействуют на все компоненты познания: на ощущение, восприятие, воображение, память и мышление.

Таким образом, под социально–эмоциональным развитием дошкольников стоит понимать процесс, оптимальным исходом которого является полная адаптация ребенка в условия окружающего мира, принятие им правил поведения в обществе и соблюдение принятых норм и традиций. Данное развитие оказывает влияние на содержание и динамику познавательных процессов, а также восприятие, внимание, воображение, память и мышление. Наиболее важными факторами, влияющими на социально-эмоциональное развитие ребенка, являются атмосфера в семье, наличие эмоционального контакта ребенка с родителями, позиция ребенка в структуре семьи и стиль воспитания. Таким образом, мы видим, что наиболее значимую роль играют гармоничные отношения старших дошкольников с людьми, представляющими для них наибольший авторитет.

Одними из наиболее ключевых моментов эмоционального развития ребенка дошкольного возраста можно назвать:

1. Освоение социальных форм выражения эмоций;
2. Формирование чувства долга, получение дальнейшего развития эстетических, интеллектуальных и моральных чувств;
3. Становление эмоций как осознанных проявлений;

4. Эмоции – показатель общего состояния ребенка, его психического и физического самочувствия.

В старшем дошкольном возрасте наряду с усложнением форм произвольной регуляции эмоциональных и поведенческих реакций возникает произвольность психических процессов. Развитие эмоциональной сферы неразрывно связано со становлением произвольной регуляции и способностью к вербализации. Следовательно, при взаимодействии со старшим дошкольным возрастом следует обратить внимание на способности к самоконтролю, самовыражению и сглаживанию реакций.

Итак, в старшем дошкольном возрасте у ребенка формируется представление о предполагаемом поведении в социуме, но эти представления еще неотделимы от его положительных и отрицательных эмоциональных переживаний. Кроме того, у детей дошкольного возраста возникает относительно устойчивое внеситуативное соподчинение мотивов, в ходе которого ребенок определяет и сравнивает желаемые поведенческие проявления с ожидаемыми от него поведенческими реакциями. По этой причине дошкольники в некоторых случаях могут преодолевать свои желания и действовать по нравственному мотиву. Эмоциональные процессы становятся более избирательными и управляемыми в связи с выдвиганием на первый план произвольной регуляции, позволяющей контролировать если не сами эмоции, то хотя бы интенсивность и частоту их проявления.

Хотелось бы процитировать Д.И. Фельдштейна, рассуждавшего о детско-родительских отношениях как о явлении изменившемся в условиях современного мира. Как говорил сам Фельдштейн, в качественно изменившемся социокультурном пространстве четко наблюдается отстранение взрослого мира от мира детства. То есть, он делает акцент на развитие ребенка в условиях малого социума в прошлых десятилетиях, в отличие от настоящего времени, в котором ребенок находится в развернутом социальном пространстве, с хаотическим потоком информации, получаемом из телевизора, интернета и прочих социальных новшеств. На текущий момент отсутствует дифференцированная позиция к характеру, условиям социального созревания детства.

В заключении стоит заметить, что, несмотря на активную борьбу с обозначенной проблемой, многие аспекты так и остаются не затронутыми. Вероятнее всего, лучшим решением в данном случае было бы уделить особое внимание укреплению детско-родительских отношений, созданию особой направленности на культурное обогащение личности ребенка, на объяснение и закрепление правил и норм социального поведения, а также на фильтрацию поступающей информации и сопоставления ее с общепринятыми идеалами и традициями.

#### **Список литературы:**

1. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие. Академия – 2014. -336 с.

2. Широкова Г.А. Развитие и чувств у детей дошкольного возраста. Школа развития – 2010. – 304 с.
3. Смирнова Е.О. Детская психология. Питер – 2009. – 304 с.
4. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. Академия – 2011. – 291 с.
5. Д.И. Фельдштейн. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития/ Проблемы современного образования. – 2010 - №2. – с. 4 – 12.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

***Беседина Наталья Васильевна***

*педагог – психолог*

*МАОУ СОШ №3*

*город Кировград*

*e-mail: 22070672@mail.ru*

В условиях перехода системы образования на новые Государственные стандарты одним из приоритетных направлений является развитие универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных. Положительная динамика в развитие универсальных действий в значительной степени зависит от состояния эмоциональной сферы ученика.

Развитию эмоциональной сферы не всегда уделялось достаточно внимания, в отличие от познавательной и интеллектуальной сферы. Л.С. Выготский и А.Л. Запорожец говорили, что «только согласованное функционирование этих двух систем, их единство может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности. Формирование «умных» эмоций, коррекция недостатков эмоциональной сферы должны рассматриваться в качестве одной из наиболее важных, приоритетных задач воспитания и развития младшего школьного возраста».[1, с.28]

Эмоциональный мир ребенка – это тонкая паутинка эмоций, чувств, впечатлений, переживаний, которая на всем протяжении младшего возраста претерпевает изменения: совершенствуется, оттачивается, дополняется. Эмоции являются «индикатором» состояния ребенка, и важным образом влияют на развитие его психических процессов; определяют его направленность на восприятие окружающего мира, принятие школьных норм поведения. Ребенок реагирует на жизненные события благодаря

эмоциональному восприятию: так формируется его «Я-позиция» и «Я в мире людей».

Именно поэтому на начальной ступени образования многие учителя, родители сталкиваются с проблемами эмоционального характера детей: дети становятся капризны, раздражительны, обидчивы, агрессивны. Родители обращаются к психологу, ожидая эффективной и результативной помощи. Но одноразовыми, спонтанными действиями ситуация не улучшается, и даже может усугубиться: результат - встревоженные родители, разочарованные педагоги, дезадаптированные дети.

Для нормализации ситуации необходима планомерная, последовательная, системная работа родителей, психолога и педагога.

С целью обеспечения условий для успешного развития эмоциональной сферы, была разработана модель психологического сопровождения, которая включает в себя диагностическое, профилактическое, развивающее и коррекционное направления.

Диагностический блок запускается уже с первых дней обучения первоклассников. Маленькие ученики только начинают знакомиться со школой и проявляют весь спектр эмоций: и радость открытия, и страх при выходе к доске, и гордость за правильный ответ. В первую неделю обучения, ребята знакомятся с кабинетом психолога и, отправляясь в короткое путешествие на «паровозике настроения», приобретают билетики, цвет которых определяет их настроение в школе. Полная картина эмоционального фона каждого ученика дополняется результатами следующих диагностик: цветовой тест Люшера, методика «Кактус» М.А.Панфиловой, методика «Веселый-грустный»; анкетирование для родителей; наблюдение во время учебного процесса. По результатам комплексной диагностики определяются группы детей по следующим показателям: высокая эмоциональная устойчивость, средняя эмоциональная устойчивость, высокая эмоциональная неустойчивость.

В дальнейшей практической работе, учитывая результаты, отмечаются и значимые этапы психологического воздействия в коррекционной и профилактической деятельности:

- Расширять представления детей о базовых эмоциях: радость, грусть, страх, обида, удивление, гнев;
- Учить распознавать эмоции по внешним признакам (мимика, интонации, жесты);
- Дать понятие о положительных и отрицательных эмоциях;
- Помочь «проработать» имеющиеся негативные эмоции.

Для психологического и эмоционального здоровья учащихся, по словам О.В. Хухлаевой, очень важно сохранить «внутреннего ребенка». «Преобладание в традиционной системе школы обучения по образцам, поощрение значимыми взрослыми в ребенке «взрослых качеств» и наказание

«детских» могут привести к потере контакта с «внутренним ребенком». Надо бережно поддерживать искреннего, спонтанного, интуитивного Ребенка в наших детях».[3, с.23]

С этой целью с первоклассниками проводится цикл занятий в рамках внеурочной деятельности «Я - школьник». Для эффективности и результативности предпочтение отдается групповой форме работы.

При составлении программного содержания используются материалы И.В. Вачкова «Психологическая азбука», О.В. Хухлаевой «Тропинки к своему Я», С.В. Кривцовой «Жизненные навыки. Уроки психологии в 1 классе», М.А. Панфиловой «Психопрофилактические и коррекционные сказки для школьной адаптации». Основное содержание занятий составляют психогимнастические этюды, психокоррекционные игры, техника сказкотерапии и арт-терапии.

Дети с удовольствием в игре реализуют важные потребности в познание, общение. Они получают жизненные навыки непосредственно в игре, и переносят их в реальную жизнь. Так, игры на сплочение, помогают ребятам увидеть достоинства и недостатки человека, решать возникший спор без конфликта.

Сказкотерапия помогает детям провести связь между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Сказки воспитывают не наставлениями, указаниями, а «сопереживая сказочным героям, дети обращаются к своим чувствам. Первоклассникам легче рефлексировать свои поступки, осознавать причины своих волнений через сказочные образы лесных школьников». [2, с.1]

Ценность использования рисования состоит в том, что ребенку предоставляется возможность невербального выражения своих внутренних ощущений. Очень часто это является эффективным психотерапевтическим приемом: ребёнок освобождается от негативных эмоций; превращает их в смешные образы.

Помогают раскрыть и распознать скрытые эмоции учеников на занятиях музыкальные паузы. В ходе танцевальных движений проявляется вся детская непосредственность.

Как средство эмоционального погружения используется «Ролевая гимнастика» для чувственного и двигательного выражения.

Для более наглядного знакомства с базовыми эмоциями ученикам демонстрируются мультипликационные фрагменты, соответствующие тематике занятия. Ситуации, в которые попадают герои, анализируются в процессе обсуждения и оттачивается положительная модель поведения, которая приемлема в социуме.

На занятиях главное приобретение для ученика – это раскрытие собственного внутреннего мира. Ребенок убеждается в своей уникальности,

неповторимости, но при этом заполняет существующую пустоту одиночества необходимостью в общении, умение контактировать в мире людей.

Такая целенаправленная психологическая работа ведется для всех учащихся первых классов. На протяжении второго и третьего года обучения занятия посещают ребята по рекомендациям и по собственному желанию.

Для оценки результативности деятельности, в конце курса проводится повторная диагностика. Показатели высокой эмоциональной устойчивости возрастают, а высокой эмоциональной неустойчивости снижаются.

Организация деятельности психолога, направленная на развитие и гармонизацию эмоциональной сферы, помогает учить детей эмоциональному самовыражению, адекватной оценки своего поведения, развивать навыки общения с одноклассниками, учителями, родителями.

#### **Список литературы:**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-пресс, 1996.

28с.

2. Панфилова М.А. Лесная школа. Коррекционные сказки для младших школьников. // Школьный психолог. - 2002. - № 20. [электронный ресурс] - Режим доступа. - URL: <http://psy.1september.ru/> (дата обращения 05.02.2015.)

3. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я. М.: Генезис, 2014.- 23с.

## **РОЛЬ ТЕОРИИ ОДАРЕННОСТИ ДЖ. РЕНЗУЛИ В ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ ПО ПЛАНИРОВАНИЮ КАРЬЕРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

*Бысенкова Марина Александровна*  
*аспирант*

*Гомельский государственный университет*  
*имени Ф. Скорины*  
*город Гомель*

*e-mail: marinabysenkova@mail.ru*

В современных условиях развития техники и общественного устройства достаточно стремительно появляются новые профессии и мир профессий изменяется. Особенно трудная ситуация выбора профессионального пути в данных условиях стоит перед старшеклассниками учреждений среднего образования, что требует нового взгляда на работу по профориентации.

Сегодня процедура профориентационной диагностики не исключает недооценки потенциала будущего выпускника. Однократное использование стандартных профориентационных методик ведет к скудным и однобоким



интерпретациям и может зависеть от множества факторов, маскирующих реальные возможности школьника.

Поэтому принципиально важное значение носит разработка инновационной модели профориентационной работы в школах, которая бы имела системный характер, учитывала разносторонние особенности учащихся и реалии сегодняшнего общества.

Предлагаемая модель представлена как «комплекс психолого-педагогических и организационно-методических консультационных мероприятий по оказанию непрерывной и систематической помощи учащимся в формировании профессионального самоопределения с учетом их индивидуальных особенностей, интересов, учебных умений, а также потребностей общества в квалифицированных специалистах» [1, с. 7].

Важной составляющей для функционирования модели является многоаспектная постоянная диагностика учащихся, осуществляемая на каждой ступени обучения, начиная с 7 класса, направленная на наблюдение за развитием учащегося и проектирование индивидуального профориентационного портрета учащихся.

В основу системы формирования портрета учащегося (карт личностного и профессионального самоопределения) были положены теоретические исследования в области одаренности Дж. Рензулли – «трехкольцевая модель одаренности» Дж. Рензулли, созданная на основе изучения одаренных детей и взрослых.

Представляя одаренность как «высшую, вершинную акме-форму развития системы общих и специальных способностей, актуализирующих психогенетические предпосылки и психофизиологические возможности организма человека, развитие которых определяется взаимодействием природных и социальных факторов, а также индивидуальных усилий и рефлексивно-творческой активности субъекта в процессе его физиологического и личностного роста и совершенствования в процессе профессиональной деятельности» [2, с. 74], Дж. Рензулли описывает ее переменными, символизируемыми тремя пересекающимися окружностями (кольцами): интеллект выше среднего, усиленную мотивацию и «творческую».

Иначе переменные носят названия трех типов обогащения, которые взаимосвязаны.

Первый тип обогащения, направленный на выявление и развитие интересов, может определять выбор обогащения второго типа, который связан с формированием умений и навыков, без которых неосуществимо воплощение в жизнь способностей. Преодолеть противоречие позволяет обучение в области выявленных ранее (в первом типе обогащения) интересов.

Третий тип обогащения определяет специфические познавательные потребности выдающихся по интеллекту детей, стремящихся к самостоятельной работе, к анализу вызывающей интерес проблемы.

Достоинство модели Дж. Рензулли – это «продуманная система формирования навыков, обеспечивающая последующую продуктивную

самостоятельную работу одаренных детей в области их склонностей» [3, с. 120], при этом учитываются эмоциональные потребности детей, происходит индивидуализация на основе стилей научения.

Исследуя формирование личностных и профессиональных качеств при планировании карьеры школьников, были выявлены аналогии модели Дж. Рензулли в характеристиках, определяющих их профессиональное самоопределение. Заменяя одаренность сформированностью профессиональной направленности к тому или иному учебному профилю учащегося, выделим три типа обогащения в предлагаемой модели планирования карьеры старшеклассника: учебные умения, творчество и мотивационно-личностные особенности учащегося.

Рассмотрим основные принципы и методы определения приведенных характеристик в контексте мероприятий по планированию карьеры старшеклассников.

Сформированность учебных и общеучебных умений, без которых невозможно развитие способностей ученика.

Сформированность учебных и общеучебных умений выявляется внешним оцениванием, которое организуется в виде 2-х этапов диагностического тестирования школьников по общеобразовательным предметам на протяжении обучения учащихся в школе, начиная с 5 класса по 11 класс. В данной процедуре «был применен критериально-ориентированный подход к оценке учебных достижений школьников. Сущность такого подхода заключается в том, что интерпретация результатов выстраивается вдоль логической цепочки: задания – ответы – выводы о соответствии испытуемого какому-либо критерию» [4, с. 4]. Диагностический инструментарий в рамках такого подхода связан с ориентацией на конкретные цели, достижение которых оценивается по дихотомической шкале «справился» – «не справился», что позволяет реализовать широкие диагностические возможности такого подхода.

Содержательная трактовка результатов диагностического тестирования производится в помощью интегрального балла. Интегральный балл – традиционная форма представления результатов диагностического тестирования, несущая прежде всего количественную характеристику учебных и общеучебных результатов и позволяющая не только проводить коррекционную работу по учебным предметам, но на основе сформированности учебных и общеучебных умений характеризовать способности учащихся, показанные в том или ином предмете или его профессиональную направленность к той или иной специальности.

Уровень самостоятельной работы (творчество) учащегося – это стремление к более глубокому изучению, исследованию вызывающей интерес проблемы.

Диагностическое тестирование учащихся помимо интегрального балла представляет и структурную характеристику оцениваемой компетенции ученика: ее трехмерный профиль. И этот профиль несет дополнительную

информацию, позволяющую выдвигать гипотезу относительно уровня самостоятельной работы (творчество) школьников.

Профиль строится на трех шкалах, фиксирующих меру овладения учащимися предметными средствами, переход учащегося на более высокий уровень свидетельствует о повышении уровня его самостоятельности работы, преобладания творческого подхода над простым воспроизведением учебного материала или выполнением заданий по образцу.

Разработанный измерительный материал диагностического тестирования позволяет ответить на вопрос, есть ли у данного школьника индивидуальное продвижение в становлении мышления и понимания и какой вклад в это движение вносят определенные предметные области.

На основании таксономии учебных целей, принятой в Республике Беларусь для оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам, уровни овладения предметными средствами и способами действия сформированы следующим образом:

1 уровень – воспроизведение знаний (репродуктивный уровень);

2 уровень – умение применять знания по образцу;

3 уровень – умение применять знания в незнакомой ситуации, это означает, что учащийся может творчески самостоятельно преобразовывать известный ему способ и свободно использовать его в незнакомой ситуации.

Наличие у учащегося второго и третьего уровня говорит о том, что он осмысленно относится к изучению предмета и способен к самостоятельному мышлению, наличие первого – о формальном освоении предмета и необходимости помощи учителя.

Мотивационно-личностные особенности: выявление интересов, склонностей и т. д.

Для выявления мотивационно-личностных особенностей применяется профориентационная диагностика учащихся 7, 8, 9, 10 и 11 классов. В проведении профориентационного диагностического обследования используются традиционные психологические и профориентационные методики. Каждый из пяти этапов диагностирования решает свои специфические задачи, а именно: 7 класс – изучение способностей, 8 класс – склонностей, 9 класс – интересов, 10 класс – индивидуально-психологических особенностей, 11 класс – интересов, изучение узкой профессиональной направленности.

Таким образом, исследуя характеристики, соответствующие трем предложенным типам обобщения формируется полное и всестороннее представление о профессиональной направленности учащегося на протяжении длительного времени.

Отличительной особенностью представленной модели планирования карьеры старшеклассников от модели Дж. Рензулли является то, что в анализе характеристик учитывается не только заштрихованная область трех колец, но и

двух и вовсе отсутствие таковой. Полная, частичная или отсутствующая заштрихованность говорит о степени проявления профессиональной направленности в том или ином учебном профиле. Это позволит выявить наиболее подходящий профиль, а также проблемную область выбранного профиля, в которой возможно проведение коррекционной работы.

Результаты исследования профессиональной направленности ученика используются в дальнейшем для его консультационного сопровождения и позволяют своевременно корректировать работу по профессиональному самоопределению каждого учащегося.

#### **Список литературы:**

1. Бысенкова М.А., Глазунов В.И. Профориентационный психолого-педагогический консалтинг: организация профориентационной диагностики для учащихся 7 – 11 классов: практ. рук. Гомель: ГГТУ им. П. О. Сухого, 2013. – 58 с.
2. Деркач А.А. Акмеологический словарь. Второе издание. М.: РАГС, 2005. – 161 с.
3. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков. М.: Академия, 1996. – 416 с.
4. Глазунов В.И., Копачева Е.Н. Анализ результатов диагностического тестирования по математике учащихся 5 – 10 классов учреждений образования Гомельской области (октябрь – ноябрь 2011 г.): метод. пособ. Гомель: РЦТ, 2012. – 53 с.

### **ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Величко Елена Владимировна*  
*Аспирантка*  
*ФГБОУ ВПО УрГПУ*  
*педагог-психолог МАОУ СОШ №48*  
*город Новоуральск*  
*e-mail: Elena1801.85@rambler.ru*

Понятие «кадет», «кадетские классы» априори ассоциируется с армией и со специальным учреждением образования, приоритетом в котором является военная подготовка. Кадет – (фр. младший, несовершеннолетний) – так назывались во Франции молодые дворяне, определившиеся на военную службу, малолетние дети из знатных семей до производства их в 1-ый офицерский чин [1, с.102].

Кадетские корпуса ведут своё начало со II половины 17 века. В России первый кадетский корпус был основан в 1732 году в Петербурге. Создавая кадетский корпус, русская царица Анна Иоанновна шла навстречу дворянству, которое в числе привилегий требовало для себя право служить в армии только в качестве офицеров.

Однако уже в 17 веке в кадетских корпусах готовили не только офицеров, но и гражданских чиновников, дипломатов, судей и пр.

В 1863 году кадетские корпуса были преобразованы в военные гимназии, т.е. стали общеобразовательными учреждениями, сохранив военную форму и полувойсковой уклад.

За всю историю своего существования кадетские корпуса претерпели ряд изменений, получив в советское время своё продолжение в системе суворовских и нахимовских училищ.

К 1914 году, т.е. 100 лет назад в России действовало 31 кадетское учебное заведение, главной задачей которых было подготовка молодежи к службе в армии. В последнее время общество вновь пришло к осознанию более широкого распространения кадетской формы воспитания. Начали создавать кадетские классы в общеобразовательных школах, осваивающие как традиции бывших кадетских школ, так и новейшие достижения в области педагогики и образования. В настоящее время кадетские корпуса (кадетские школы-интернаты и кадетские классы, в т.ч. в общеобразовательных школах) действуют в соответствии с распоряжением Президента РФ от 9 сентября 1997 года, Концепцией федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года и Положением о военно-патриотических молодежных объединениях.

Цели кадетского класса – интеллектуальное, культурное, физическое и нравственное развитие обучающихся, их адаптация к жизни в обществе, создание основы для подготовки совершеннолетних граждан к служению Отечеству на гражданском и военном поприще.

В 2013 году Управление образования ГО Новоуральск приняло решение о создании кадетских классов в средних образовательных учреждениях. Был проведен анализ ситуации с детьми из социально незащищенных слоев населения и анкетирование родителей по выявлению социального запроса на создание кадетских классов. В результате анализа выявлено резко увеличившееся количество детей из социально не защищённых слоёв общества – малообеспеченных, многодетных, воспитываемых с одним родителем, в том числе из семей участников локальных войн, погибших при исполнении служебных обязанностей, соответственно, это и недостаток мужского воспитания, а также падение престижа исполнения воинской обязанности. Социологический опрос среди школьников двух самых крупных школ Новоуральска (МБОУ СОШ № 45 и МАОУ СОШ № 48) и их родителей показал, что до 70 % учащихся (от 70 до 170 человек в параллелях) хотели бы получать профильное образование в кадетском корпусе, то есть проблем с наполняемостью классов явно не возникнет. Мотивами родителей,

выявленными в ходе опроса, являются: перевод своих детей в кадетский класс ради приучения ребёнка к «дисциплине и послушанию» (53%), «получения хорошего образования» (50%), «обучения самостоятельному решению своих проблем» (40%) и «ограждения от влияния улицы» (39%). Поэтому на базе школы МБОУ СОШ № 45 и МАОУ СОШ № 48 решением городской Думы и администрации г. Новоуральск в 2013 году были открыты кадетские классы. Численность кадетских классов на 01.01.2015 составила по 25 мальчиков в возрасте 11-12 лет, всего 50 человек.

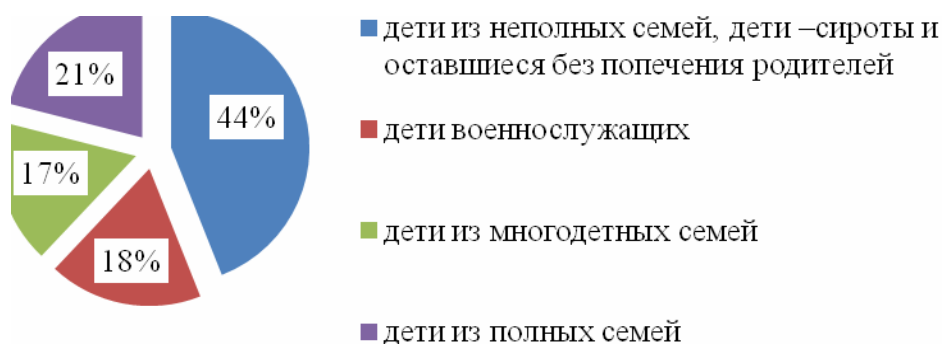


Рисунок 1- Социальный статус учащихся кадетских классов

Более трети принятых в кадетские классы 17 чел. или 34% от общего числа обучающихся к кадетских классах составляют дети из неполных семей, дети–сироты и оставшиеся без попечения родителей, 9 чел. или 18% от общего числа обучающихся к кадетских классах - дети военнослужащих, 4 чел. или 7% от общего числа обучающихся к кадетских классах - дети из многодетных семей, 20 человек или 42% - дети из полных семей. От дальнейшего развития кадетского движения город Новоуральск только выиграет, поскольку кадетские классы воспитывают достойного гражданина и человека, воина и патриота своей страны с правильными представлениями о верности и долге, порядочности и чести. С учетом небольшого периода внедрения кадетских классов в структуру общеобразовательных учреждений, сведений об общих принципах организации воспитания и особенностях личностного развития современных кадет мало (М.Б. Алборова, Е.В. Байбуртянц, Л.М. Додова, А.А. Замостьянов, Г.А. Кейль, Г.М. Коджаспирова, И.С. Петронюк, В.Ю.Ромайкин)[2, с.300]. Во всех работах отмечены, прежде всего, повышение психоэмоциональных нагрузок на фоне усложненной, по сравнению с обычными школьными классами, учебно-воспитательной программы, неадекватная самооценка и конфликтность. В рамках учебно-психологического мониторинга кадетских классов в октябре 2014 года было исследовано личностное развитие воспитанников кадетских классов МБОУ СОШ № 45 и МаОУ СОШ № 48 г. Новоуральска. Численность выборки – 120 чел. из них 60 чел. кадеты или 67 % об общего числа кадетов (по 30 чел. МБОУ СОШ № 45 и МАОУ СОШ № 48) и 60 чел. школьники 5-7 классов МБОУ СОШ № 45 и

МАОУ СОШ № 48. В результате мониторинга личностного развития воспитанников кадетских классов в сравнении с учащимися обычных классов общеобразовательных школ определено, что развитие личности кадетов проходит в непростых условиях социального уравнивания и подчинения доминирующим аспектам кадетской жизни, включающей принятие роли кадета и обязанность исполнять официальный режимный распорядок, принятый в кадетских классах; смена образовательной деятельности и психологическая эмансипация от родителей воспитанников кадетских классов проходит в ускоренном ритме вне зависимости от индивидуально психологических особенностей воспитанников. Причем психоэмоциональные и социальные связи с родителями как для воспитанников кадетских классов так и учащихся общеобразовательной школы остаются желанными и доверительными (90,2% и 84,1% - считают родителей наиболее значимыми в своём окружении). Мотивация на получение специального военноориентированного образования в целом у кадетов как в МБОУ СОШ № 45, так и в МАОУ СОШ № 48 развивается так же, как в других классах средних общеобразовательных школ. При этом у воспитанников кадетских классов по сравнению с учащимися других классов средних школ более четко выражена направленность на знания, чем на отметку. Так становятся значимы различия между образовательной мотивацией воспитанников кадетских классов и учащихся средних общеобразовательных школ на уровне  $p \leq 0,001$  (направлены на знания) и  $p \leq 0,007$  (направлены на отметку), то есть в образовательной мотивации кадетов когнитивный мотив превалирует над поведенческим мотивом. На учебно-социальном уровне у воспитанников кадетских классов, по сравнению с учащимися средних общеобразовательных школ, более выражено преобладание духовно-нравственной мотивации получения военноориентированного среднего образования. Кадеты имеют высокое мнение о своем интеллектуальном развитии и способностях в отличие от большинства сверстников учащихся средней школы. Та же тенденция наблюдается и в оценивании учащимися кадетских классов своего авторитета у сверстников. Субъективное отношение к миру и уверенность в будущем у воспитанников кадетских классов более позитивно, чем у их сверстников из общеобразовательной школы, так как кадеты более уверены в дальнейшей карьере. Более того, кадетами были высказаны конкретные желания в дальнейшем обучаться по направлениям: служба в Вооруженных Силах РФ, ФСБ, ФСО – 15%;15%;10% соответственно; служба во Внутренних войсках, МВД, УФСИН, ССП, таможне – 10%;10%;5%;5% соответственно; служба в МЧС и ГПС 17% и 15% соответственно; казачество – 16%; гражданские специальности – 12 % [10, с.4]. При сравнении показателей самооценки по критерию «уверенность в себе» обнаружены различия между данными воспитанниками кадетских классов и учащимися СОШ (различия значимы при  $p \leq 0,002$ ), причем резкий подъём самооценки (в соотношении с другими параметрами) характерен для воспитанников кадетских классов – детей из неполных семей, детей–сирот и детей из полных семей, что иногда приводит к

возникновению конфликтных ситуаций как внутри кадетских коллективов, так и между кадетами и учащимися СОШ. Как выяснилось в ходе мониторинга, высокая уверенность в себе базируется, в основном, на активном включении в совместную деятельность со сверстниками как кадетами, так и учащимися СОШ, так и насыщенных психоэмоциональных отношениях с ними. На становление самооценки в кадетских классах решающее влияние оказывает создаваемая педагогическим коллективом психологическая атмосфера. Педагоги, особенно педагоги-воспитатели по военным дисциплинам, являются значимыми для 24,5% кадетов МБОУ СОШ № 45 и для 20,6% кадетов МАОУ СОШ № 48. Для их сверстников из этих средних школ эта динамика обратно пропорциональна – значимость социальных связей с педагогами наблюдается у 16,1% МБОУ СОШ № 45 и 18,9 % для учащихся МАОУ СОШ № 48. Различия подтверждены на высоком уровне статистической значимости ( $p \leq 0,003$ ). В целом воспитанники кадетских классов и учащиеся СОШ имеют как психоэмоциональную так и социальную поддержку в образовательных учреждениях, что можно считать важным фактором в целом благоприятного личностного развития. Таким образом, личностное развитие воспитанников кадетских классов, имеет свою специфику, но в целом сходно с развитием личности учащихся средних школ.

#### **Список литературы**

1. Додова Л.М., Ясько Б.А. Отражение исторических психолого-педагогических традиций казачества в современном кадетском образовании // Школьное образование: вчера, сегодня, завтра: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Караганда: Центр гуманитарных исследований «Тезис», 2011. С. 102–107.
2. Мамонтова Д.М. Особенности воспитательной работы в кадетском корпусе // Ребенок в современной образовательной среде. Материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов.– М., 2014 г.– с. 300-303.

### **МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ**

*Газиева Наталья Владимировна*

*педагог-психолог*

*МАОУ СОШ № 197*

*город Екатеринбург*

*e-mail: gazieva.natalija@yandex*

Современная реальность такова, что итоговая аттестация в 11 классах и 9 классах проходит в форме тестов. И с каждым годом показатели снижаются. Проанализировав ситуацию в нашей школе с заместителем директора по науке,



нами была выявлена **психофизиологическая** причина неуспешности обучающихся на экзаменах.

В нашем образовательном учреждении не было системы преемственности сопровождения обучающихся «группы риска». В данную группу попадают дети с измененным неврологическим статусом, с низким уровнем нервно-психической устойчивостью, с повышенной тревожностью.

В начальной школе мы выявляем «группу риска», в которую попадают дети с высоким уровнем тревожности; с речевыми нарушениями; с заключениями ПМПК; с измененным неврологическим статусом и дети, не достигшие семилетнего возраста на начало обучения.

Психофизиологическая основа дефекта детей «группы риска»: общее замедление темпов роста и дисбаланс созревания отдельных подструктур мозга, что осложняет процесс формирования связей между ними и установление координации в их деятельности. Часто есть сдвиг баланса между процессами торможения и возбуждения, приводящий к явному преобладанию одного из них. Осуществление регуляторных функций с помощью разрегулированного мозга оказывается весьма проблематичным. Естественно, поскольку деятельность различных подструктур не согласована и не скоординирована, то много энергии затрачивается впустую и общая работоспособность и продуктивность мозга оказывается низкой.

Если ребёнка сопровождают медикаментозно, то к 8-9 классу нормализуется деятельность головного мозга, но в условиях повышения нагрузки всё снова обостряется.

Для обучающихся «группы риска» форма сдачи экзамена сложна т.к. она противоречит их особенностям.

Перед нами стоит задача донести до учителей, родителей и самих обучающихся с 14 лет особенности данной группы. Дети «группы риска» могут быть успешными, если обучение построено на обходе их дефекта и построено на развитие логического мышления и понятийно-теоретического мышления.

И вот третий год в нашей школе выстраивается модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

В начальной школе мы осуществляем психолого-педагогическое сопровождение данных детей, родителей, педагогов.

Для родителей нами разработаны собрания, рекомендации. Проводятся индивидуальные консультации родителей психологом учителем-логопедом, учителей при необходимости в присутствии заместителя директора по учебной части.

Для педагогов мы проводим педсоветы. В начальной школе составляем образовательный маршрут для детей «группы риска» с учётом их особенностей.

Системность этой работы обеспечивается мониторингом. Наша задача к концу обучения на первом этапе снизить количество детей «группы риска».

В первом классе 71% учащихся составляет «группу риска», к пятому классу 49% учащихся в «группе риска». Причины недостаточной

неэффективности связаны с тем, что врачи не доводят до сведения родителей наличие диагнозов у ребёнка. Родители узнают о диагнозах часто в начальной школе после того как начинаются серьёзные проблемы с учёбой и с поведением.

В среднем звене сопровождаем обучающихся при переходе в основную школу, при адаптации к новым условиям обучения, оказываем помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, помощь в построении конструктивных отношений с родителями, учителями и сверстниками.

В среднем звене проводим исследование уровня тревожности, типа темперамента, уровня обученности.

Продолжается работа с родителями и педагогами. Проводится мониторинг диагностических данных. Выявляются изменения уровня обученности в среднем звене и своевременно предупреждение родителей и учителей для принятия поддерживающих мер.

В старшем звене данная работа продолжается.

Учитывая сложности и трудности детей «группы риска» выстраивается работа учителями и родителями с детьми, чтобы помочь им успешно сдать экзамены. И только совместная и регулярная работа даст хорошие результаты.

#### **Список литературы:**

1. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. – М.: ТЦ Сфера., 2005.

2. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

3. Халецкая О.В., Трошин В. М, Минимальные дисфункции мозга в детском возрасте. Н. Новгород, 1995.

## **РОЛЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИГРЫ**

*Гоменюк Елена Геннадиевна*

*педагог-психолог*

*МБДОУ «Солнышко»*

*город Нижний Тагил*

*e-mail: elena.domenyukfrolova@mail.ru*

Перестройка, совершенствование системы образования в нашей стране ставит на одно из первых мест проблемы формирования профессиональной компетентности педагога. Профессиональная компетентность современного грамотного педагога имеет большое значение в качественной организации всего процесса воспитания и образования подрастающего поколения. Она включает в себя сочетание общекультурных и профессиональных установок,

которые, в свою очередь, позволяют педагогу решать поставленные задачи развития, воспитания и обучения дошкольников. Профессиональная компетентность определяется наличием опыта профессионально-практической деятельности, степени эрудированности педагога и уровня развития мышления.

В новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и в ФГОС дошкольного образования говорится о необходимости повышения требований к качеству дошкольного образования и профессиональной компетенции педагогов, поэтому и роль педагога-психолога в просветительской работе среди педагогов принимает особую значимость. Это направление работы педагога-психолога носит опережающий характер, отвечает за улучшение работы педагогов ДОУ с детьми в соответствии с последними исследованиями и достижениями в области дошкольной психологии. Весь педагогический процесс рассматривается как совокупность педагогических воздействий с образовательными и воспитательными целями, где образование предусматривает «накопление» знаний, умений, навыков, а воспитание предполагает формирование определенных социальных установок, ценностных ориентаций, обуславливающих сознание, а также поведение человека. Действия педагогов по воспитанию и развитию детей должны опираться на психологические законы и механизмы онтогенетического развития, также, процесс воспитания и обучения детей необходимо соотносить с психологическими закономерностями формирования личности. Оказание эффективной, качественной и своевременной помощи педагогам дошкольных учреждений, актуализация их знаний в области дошкольной психологии является основным в просветительской работе педагога-психолога.

Педагог-психолог для развития профессиональной компетенции воспитателей разрабатывает особую систему работы, которая включает в себя диагностические, теоретические, практические, тренинговые мероприятия. Они направлены на создание профессиональной Я-концепции, самосовершенствование педагога, получение положительного опыта.

В работе по повышению уровня профессиональной компетенции воспитателей по вопросу развития детской игры педагог-психолог раскрывает именно психологические аспекты организации и развития игровой деятельности у детей как старшего, так и младшего дошкольного возраста. Кроме этого, помогает правильно и грамотно организовать игровую предметно-пространственную образовательную среду для достижения наибольшего развивающего эффекта конкретно для каждой возрастной группы детей.

Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, она обуславливает психическое развитие ребенка, кроме того, в процессе игровой деятельности зарождаются психические новообразования. В игре возникают подходящие условия для развития способностей производить действия в умственном плане, выполнять психологические замены реальных объектов.

В ФГОС ДО игра рассматривается как важное средство социализации ребенка, его развития. Игра является полигоном для социальных проб детей, тех испытаний, которые выбираются детьми для самопроверки и в процессе

которых ими осваиваются способы решения возникающих в процессе игры проблем межличностных отношений, в ней создается базис для новой ведущей деятельности – учебной. Значит, важнейшей задачей педагогической практики является оптимизация и организация в дошкольных учреждениях специального пространства для активизации, обогащения и расширения игровой деятельности дошкольника.

В современных условиях дети все больше предпочтения отдают не коллективным играм, а индивидуальным или компьютерным. Такой выбор вольно или невольно создаем мы взрослые: папы и мамы много работают, у них для игр со своими детьми нет времени. Бабушки и дедушки проживают отдельно, и не имеют возможности почаще играть с внуками. У воспитателей, особенно старшей и подготовительной групп, есть цель - лучше подготовить детей к школе. Достойная подготовка детей к школе, высокий уровень развития знаний, умений, навыков детей - это считается главным «показателем» работы воспитателя. Такая тенденция типична не только для нашей страны, но и для многих других стран. Педагоги и психологи всего мира заявляют о необходимости вернуть детям их законное право на игру.

Педагог-психолог дошкольного учреждения формирует у педагогов умение осуществлять эмоциональную поддержку, создавать радостную обстановку, положительную атмосферу сотрудничества со взрослым; совершенствует умение поощрять любую выдумку и проявление фантазии ребенка; помогает воспитателям научиться использовать игровые технологии для развития детей.

Если воспитатели в своей работе занимаются развитием игровой деятельности детей систематически, то малыши приобретают способность управлять своим поведением, им легче переносить запреты, дети становятся более общительными и менее застенчивыми, им легче вступать в сотрудничество как со взрослыми, так и сверстниками, в игре дети учатся выражать приемлемо отрицательные эмоции, избавляются от страхов.

Психологу необходимо актуализировать знания педагогов о специфике детской игры, о последовательности развития игровой деятельности, педагоги должны знать о том, какой должна быть игра на каждом возрастном этапе, чтобы умело организовывать пространство для игр детей в группах и на участке детского сада.

Основным показателем оценки уровня развития игровой деятельности должны быть игровые умения, а так же в зависимости от замысла введение условных действий с предметами, ролевые диалоги, комбинации всевозможных событий.

«В 1,5 – 3 года ребенок может осуществлять условные действия с предметами и игрушками, выстраивая их в простейшую смысловую цепочку, вступая в кратковременное взаимодействие со сверстниками [2.25].

В 3 – 5 лет ребенок может принимать и последовательно менять игровые роли, реализовывать их через действия с предметами и ролевую речь, вступая в ролевое взаимодействие с партнером-сверстником[2.47].

В 5 – 7 лет – разворачивать в игре разнообразные последовательности событий, комбинируя их согласно замыслу, реализовывать сюжетные события через ролевое взаимодействие и предметные действия»[2.60]. .

«Существуют принципы организации сюжетной игры в детском саду:

I принцип – воспитатель должен играть вместе с детьми;

II принцип – воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом этапе игру следует разворачивать так, чтобы дети сразу «открывали» и усваивали новый, более сложный способ ее построения.

III принцип – начиная с раннего возраста и далее на каждом возрастном этапе дошкольного детства необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам – взрослому или сверстнику» [3.294].

Для детей младшего возраста нужно создавать личное игровое оснащение и на своем примере показывать детям, как пользоваться ролевой речью, звукоподражанием, подсказывать реплики, объяснять действия.

В группе среднего дошкольного возраста вместе с детьми изготавливают множество предметов – заместителей. В игровых зонах дети разворачивают любые сюжетно – ролевые игры, объединяются в небольшие группы по 3-4-5 человек. Взрослому при организации игры, важно иметь позицию включённого партнёра: просить ребёнка разъяснить смысл действий, побуждая к ролевой речи и беря на себя определенную роль.

С детьми старшего дошкольного возраста образуется игровое пространство, ведущее место в нем занимают опорные, специальные предметы и игрушки. Дети старшего возраста без затруднений проявляют игровые умения, могут самостоятельно сочинить сюжет игры, смоделировать среду, изменяя её в ходе развития сюжета, в этом возрасте ребята уже могут соблюдать правила игры. У детей этого возраста вызывают большой интерес режиссёрские игры. Их содержанием являются фантастические сюжеты, реальность в них перекликается с событиями из мультфильмов и книг.

Перед организацией игры общий замысел обсуждается. Педагог, участвуя в играх, является носителем умения проигрывать часть сюжета на основе приёма «как будто». Педагогическое сопровождение игр должно быть сосредоточено на сохранении самостоятельной игры и побуждение игрового творчества.

Компоненты предметно-игровой среды соединены между собой по масштабу, содержанию, художественному решению. Мир детской игры включает в себя разнообразие предметов и объектов социальной действительности. Эта среда необходима дошкольникам, так как она имеет по отношению к ним информативное значение, то есть все предметы несут в себе конкретные сведения об окружающей действительности, становятся средством трансляции социального опыта.

С целью повышения психологической компетентности педагогов в ДООУ в вопросах развития детской игры педагог-психолог использует множество различных методов, которые в свою очередь можно разделить на две группы.

Первая группа – это группа методов, направленных на передачу воспитателям теоретических психолого-педагогических знаний. К ним относятся: лекция, беседа; консультации; дискуссия, семинар, доклады.

Вторая группа методов направлена на практическое использование теоретических знаний. К ним относятся: практикумы, тренинги, деловые игры.

Очень важна индивидуальная работа с педагогами. Она строится на основе наблюдений за педагогическим процессом в группах и направлена на оказание помощи в организации и проведении игр.

Таким образом, основной целью работы педагога-психолога в детском саду является обеспечение психического здоровья детей, в основе которого лежит полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах детства. Полноценному психическому развитию детей способствует игра, потому что она является ведущей деятельностью дошкольников. Значит роль педагога-психолога в повышении уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросе развития детской игры очень велика и важна, а особенно сейчас с введением в нашей стране ФГОС ДО.

#### **Список литературы:**

1. Елжова Н.В. Методическая копилка для педагогов дошкольного образовательного учреждения. Р-на-Д.- «Феникс», 2011 г., 251 с.
2. Якобсон С.Г., Соловьева Е.В. Дошкольник. Психология и педагогика возраста. М. – «Дрофа», 2006 г., 176 с.
3. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. Р-на-Д. - «Феникс», 2006 г., 383 с.

### **ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ**

*Емельянова Олеся Николаевна,  
педагог-психолог  
МБДОУ «Детский сад № 102»  
город Каменск-Уральский  
e-mail: solgan\_o\_@mail.ru*

С момента поступления ребенка в детский сад начинается пристальное наблюдение и педагогов, и психолога за ходом развития малыша, его индивидуальными проявлениями. Чаще целью таких наблюдений бывает вычленение проблем и задержек в развитии, а не опережения. Разумеется, дети младшего дошкольного возраста различаются по уровню умственного развития, однако его проявления настолько неоднозначны и изменчивы, что делать на их

основании выводы о наличии у ребёнка одарённости крайне трудно, и какое-либо заключение может рассматриваться лишь как предположение, а не окончательный вывод.

Сколько-нибудь надежное выявление одаренных детей проводится педагогами с детьми шестого года жизни. Однако, раскрывая природный потенциал каждого ребёнка, легко можно ошибиться как в оценке одаренности, так и в выборе форм, методов, направлений ее развития. Именно поэтому, организуя воспитание и обучение детей с опережающим развитием необходимо обеспечить активное участие специалистов, разбирающихся в специфике их развития, в проблемах их социализации и трудностях становления личности. И конечно возникает справедливый вопрос о необходимости проведения психологом качественной стандартизированной диагностики. Но и при весьма квалифицированном использовании лучшие тесты не гарантируют защиты от ошибок, кроме того, надо учитывать, что, ни один из существующих тестов не охватывает всех видов одаренности, а качественное и своевременное обследование занимает неоправданно большое количество времени, в ущерб развитию способностей и игре.

В поиске практического решения этой проблемы в течение двух десятилетий я, как педагог-психолог пришла к выводу о целесообразности использования специальных развивающих программ в качестве источника для организации, в том числе и, целенаправленного долговременного наблюдения, имеющего диагностическую направленность – отслеживание детей с предпосылками одарённости. Такое психологическое сопровождение позволяет учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка и рассматривает детскую одаренность в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности.

Одной из самых эффективных для выше обозначенных целей программ считаю «Курс развития творческого мышления детей 6-8 лет» Ю.Б. Гатанова. Этот курс - программа целенаправленного комплексного развития творческого мышления. Курс базируется на самой полной и популярной на сегодняшний день модели интеллекта Дж. Гилфорда. Курс развития творческого мышления является результатом трёхлетней адаптации Ю.Б. Гатановым развивающих программ Дж.Рензулли.

Цель курса — системное развитие творческого мышления как основы будущего профессионального успеха и личного благополучия детей. Упражнения Курса предназначены для развития следующих творческих мыслительных способностей: беглость, гибкость, оригинальность, способность к детальной разработке. Занятия проводятся в увлекательной форме, позволяющей быстро установить контакт с детьми, создать свободную непринужденную обстановку для развития детей.

В моей практике есть опыт организации занятий по «Курсу...» и индивидуально, и небольшими группами, но наиболее эффективна, по моему мнению, организация работы со всей группой или большими подгруппами. Достаточно часто одарённый ребёнок не в состоянии работать в команде, не

умеет прислушиваться к чужому мнению, уступать, искать компромисс. Грамотно организованная работа в группе поможет ребёнку научиться полноценному общению, и он в дальнейшем сможет в полной мере реализовать свои способности и добиться успехов. К тому же, особая организация и возможность обращения к персональным опыту и интересам ребёнка позволяет решить актуальнейшую задачу современного образования - адаптацию группового процесса обучения к индивидуальным особенностям каждого ребенка.

Сочетание диагностических и развивающих методик, в условиях групповой работы психолога с воспитанниками дает возможность перехода от выявления одаренности, непосредственно, к методам развития индивидуальных способностей и потенциальной одаренности.

По итогам реализации «Курса развития творческого мышления» ежегодно из общего количества выпускников детского сада выявляется до 10% детей имеющих предпосылки одарённости. Причем не все из них те дети, которые показывали высокие результаты по предварительным наблюдениям педагогов и родителей, поскольку именно высокая динамика развития продуктивного творческого мышления характерна для детей с общей одаренностью. Родители этих воспитанников получили необходимые консультации и рекомендации, позволившие направить развитие детей в соответствии с типом одаренности в классы опережающего обучения, школы-лицеи, школы искусств, кружки.

«Курс развития творческого мышления детей 6-8 лет» Ю.Б. Гатанова доступен для организации работы в любом дошкольном учреждении. Использование его, несомненно, позволяет осуществлять сопровождение детей с предпосылками одаренности в педагогическом процессе, способствуя развитию их способностей и творческого потенциала.

#### **Список литературы:**

1. Богоявленская М. Проблемы одарённого ребёнка//Обруч. 2005. №3.
2. Одаренные дети / Под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. М., 1991.

## **МОТИВАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ**

*Еремина Ольга Александровна  
студентка ИФТиЭ  
ФГБОУ ВПО УрГПУ  
город Екатеринбург  
e-mail: eriomina.o@yandex.ru*

Многие педагоги в наше время все чаще задаются вопросом о качестве образования. Какие использовать методы, средства, приемы обучения в своей



профессионально-педагогической деятельности. Что в значительной мере влияет на полноценное усвоение знаний и будущее их воспроизведение?

В связи с быстрым развитием информационных технологий, меняются не только взгляды на обучение и воспитание, но, порой, и ход урока может претерпеть качественные изменения.

В настоящее время современная педагогика претерпевает кризис в отношении недостаточности внимания на уроках у школьников. Запросы с каждым днем у детей растут вместе с ростом технологических возможностей, нравственные устои падают, поведение крайне рассредоточенное. И говорить при этом о мотивации крайне сложно.

Поэтому сегодня в системе образования большое внимание уделяется качеству, обеспечивающему высокую конкурентоспособность, оптимальную организацию и управление учебным заведением за счет подготовки высококвалифицированных специалистов, удовлетворяющих требованиям международных стандартов.

Понятие «качества образования» появилось в Российской Федерации официально с 1992 года и определяет состояние и результативность образования, его соответствие ожиданиям потребностей общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых, профессиональных компетенций личности [3, с. 156].

Среди предпосылок к созданию качества образования на первом месте стоит рост требований потребителей: государства, общества, школы. На втором месте – борьба школ по учебно-научным показателям, которые складываются не только из учителей-педагогов, защищающих кандидатские работы или идущих на курсы повышения квалификации, но, в первую очередь, из публичной демонстрации школьниками знаний, полученных в процессе обучения, на олимпиадах различного уровня. А знания, полученные на уроке, которые ученик способен в дальнейшем в своей жизни не только воспроизвести, но и применить – это и есть качество обучения. Именно оно является тем первым звеном в большой «цепи питания человечества знаниями».

«Качество процесса обучения – это его свойства, признаки, характеристики, при наличии которых он может обеспечить эффективность, соответствующую потребностям данного этапа развития образования» [1, с. 20].

Качество обучения является одной из важнейших задач педагогики. Стоит отметить, что к проблеме качества обучения сегодня обращаются политики, ученые, практики. Сегодня важно определить, какие направления образовательной деятельности необходимы для того, чтобы сделать образование высококачественным.

Еще В.А. Сухомлинский писал: «Все наши замыслы, поиски и построения превращаются в прах, в безжизненную мумию, если нет детского желания учиться» [2, с. 84].

Действительно, мотивация играет большую роль в качестве процесса обучения. Она облегчает усваивание материала на уроках школьником, а также

реализует взаимный положительный обмен знаниями в системе «учитель-ученик». То есть ученик получает определенный объем знаний из уст педагога, а педагог в свою очередь получает ответную информацию от учащегося о степени понимания данного материала и степени его усвоения в виде опросов, выполнения каких-либо заданий и многое другое.

Но на сегодняшний день учебная деятельность для большинства школьников имеет вынужденный характер: нужно учиться, чтобы не быть безграмотным, сдать ЕГЭ, поступить в институт, получить хороший аттестат, приобрести профессию и т.д. Задача учителя заключается в том, чтобы сформировать у своих учеников высшие мотивы – социальные и духовные, т.е. воспитать у них убеждение в необходимости получения знаний для того, чтобы быть полезным обществу, воспитывать у них познавательный интерес к предмету.

Высокий уровень мотивации учения необходим для достижения успеха в учебе, и в этом вклад мотивации в общую успешность деятельности школьника можно рассматривать наравне со способностями ученика. Иногда менее способный ученик, но имеющий высокий уровень мотивации может достичь более высоких результатов в учебе потому, что стремится к этому и уделяет учению больше времени и внимания. В то же время у ученика недостаточно мотивированного успехи в учебе могут быть незначительными, даже, несмотря на его способности.

Вместе со спадом школьной мотивации снижается и качество обучения. Поэтому педагог должен суметь проанализировать ситуацию, и определить по какой причине произошел спад мотивации и активности на уроке. Затем найти пути решения в возникшей ситуации.

Но чтобы интерес не покидал школьников во время учебно-познавательного процесса, существуют специальные установки по формированию положительной мотивации учащихся к обучению:

- учет возрастных особенностей ученика и индивидуальных перцептивных качеств школьников;
- самостоятельность в познании нового материала учащимися;
- использование педагогом различных видов нестандартных уроков, например, «деловые игры», уроки-соревнования и т.д.;
- эмоциональность и целостная выразительность речи учителя;
- темп ведения диалога с учащимися;
- использование на уроке различных информационно-коммуникационных технологий обучения;
- применение поощрения и порицания;
- создание атмосферы взаимопонимания и сотрудничества на уроке;
- сообщение информации через правильно подобранные средства обучения.

Педагог помимо того, что должен их помнить и знать, он еще должен уметь их применять. В этом и состоит проблема педагогики. Достичь качества

обучения через мотивационную сферу учеников, которая у всех может быть совершенно разной. Ведь все мы личности, и все мы имеем свои интересы и взгляды.

#### **Список литературы:**

1. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: «Знание», 1980. - 96 с.
2. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям (новое прочтение) / В. А. Сухомлинский. – Киев: Акта, 2012. - 563 с.
3. Управление качеством образования в Уральском государственном педагогическом университете: сборник научных статей / Под науч. ред. Б.М. Игошева, А.А. Симоновой, Б.Е. Стариченко. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. - 198 с.

## **ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

*Ермаченко Наталья Анатольевна,  
начальник ОПСС  
аспирант кафедры психологии образования  
ФГБОУ ВПО УрГПУ  
город Екатеринбург  
e-mail: [nfif89@mail.ru](mailto:nfif89@mail.ru)*

Феноменологический анализ категории «психологическая культура», позволит раскрыть специфику данного понятия. Было отмечено, что данное понятие имеет точки пересечения, с такими научными областями как: философия, социология, психология, педагогика и др. В литературе встречаются огромное количество понятий «культура», все определения включают в себя совокупность человеческих достижений, а также то или иное состояние жизни в какую-нибудь историческую эпоху.

Нужно отметить, что культура в узком смысле понимается, как сфера духовной жизни людей, а в широком смысле культура - это исторически определенный способ организации человеческой деятельности, представленный в создаваемых людьми материальных и духовных ценностях. Культура показывает развитие общества в целом, поэтому данное понятие имеет высокий уровень значимости для общества в целом.

Для более глубокого понимания данного термина необходимо представить различные точки зрения понимания психологической культуры. Отечественные и зарубежные исследователи рассматривали в своих трудах отдельные элементы психологической культуры. Проблема психологической культуры, рассматривается в трудах античных философов, таких как, Конфуций, Сократа и др., рассмотрение данного понятия проходит в виде философских текстов. Стоит заметить, что изучение «психологической

культуры» до конца XIX века шло в рамках философии и входило составной частью в другие понятия, тем самым, не было обозначенным.

В современной научной литературе определение понятия «психологическая культура» встречается в трудах И.А. Зимней, О.И. Моткова, А.Б. Орлова и др. Длительное время психологическая культура рассматривалась как нечто внешнее по отношению к индивиду, подобным образом рассматривал это понятие и А.Н. Леонтьев.

На вопросы становления культурного опыта пытались ответить К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн. Исследователи пришли к выводу о том, что в ходе социокультурного развития индивида особое внимание уделяется индивидуальному опыту его жизни, и тем самым происходит приобщение к культуре.

В понимании А.Г. Асмолова, И.В. Дубровиной, И.А. Зимней, О.И. Моткова, А.Б. Орлова и других психологическая культура является частью общей культуры человека.

Так, И.А. Зимняя под этим термином подразумевает два понятия: психологическую культуру как внутреннюю культуру человека и психологическую культуру как определённую совокупность явлений творчества и достижений в функционировании психологического сообщества учёных и психологов-практиков [3].

Психологическая культура, по мнению А.Г. Асмолова [1], является важной составляющей персональной культуры человека, ученый подчёркивает, что психологическую культуру личности отличают следующие особенности (широкое общекультурное образование; потребность быть культурным человеком; желание иметь психологическую культуру; потребность быть носителем психологической культуры; чувствительность к психологическому опыту, опыту собственной жизни; осознанность мыслей, чувств, поведения; способность к проблематизации событий собственной жизни; конструктивное, творческое осуществление собственной жизни).

Проанализировав особенности психологической культуры, обозначенные А.Г. Асмоловым, можно констатировать, что психологическая культура способствует развитию личности. Она порождает у человека потребность к расширению собственных психологических знаний, стремление к приобщению окружающих к психологической культуре.

Рассматривая понятие психологической культуры, А.Б. Орлов считает, что психологическая культура личности - это культура убеждений, переживаний, представлений и влияний, проявляющаяся в отношении и к самому себе, и к окружающим. «Такая культура является результатом постепенного преодоления и изживания невротических компонентов собственного внутреннего мира в разного рода психотерапевтических по своей сути практиках» [7. С. 46]. Следуя нашей логике, мы разделяем точку зрения А.Б. Орлова, который понимает психологическую культуру как средство самопознания, саморегуляции.

Психологическая культура, согласно О.И. Моткову, «это оптимально организованный и протекающий процесс жизни. С помощью развитой психологической культуры человек гармонично учитывает как внутренние требования личности, психики, своего тела, так и внешние требования социальных и природных сред жизни» [6. С. 24].

Гармоничное функционирование личности, по мнению О.И. Моткова, проявляется в следующем, а именно в преобладающем хорошем самочувствии; глубоком понимании и принятии себя; позитивных гармонизирующих ориентациях на конструктивное общение и ведение дел, на творческую игру и т.д. [6].

Наличие психологической культуры говорит нам не только о психологической образованности человека, но и умением анализировать ситуацию, а также использовать умения в жизни, с целью самопознания и самосовершенствования.

О.И. Мотков вводит понятие «психологическая культура высокого уровня», которая, по мнению исследователя, включает в себя комплекс осознанно развиваемых специальных стремлений (тенденции, потребности, ориентации) [6].

Исходя из анализа исследований О.И. Моткова, можно утверждать, что психологическая культура личности способствует самопознанию, самосовершенствованию, повышению эффективности общения и жизнедеятельности в целом. Формируется психологическая культура в процессе жизнедеятельности, в процессе профессионального становления.

По мнению И.В. Дубровиной, психологическая культура личности складывается из двух компонентов - психологических знаний и общей культуры человека, при этом важно стремиться формировать зрелую психологическую культуру [2].

Занимаясь исследованием этой проблемы, М.М. Бахтин и М.К. Мамардашвили, приходят к выводу, что психологическая культура личности - это образование, подвергающееся постоянным изменениям извне; проявления ее спонтанны, они отражают индивидуальность ее носителя. Процитируем М.К. Мамардашвили: «Культура психологического знания и опыта может снять проявления бескультурья, но при условии осуществления ее в ходе живого опыта, путем развития культурного состояния, направленного на осуществление определенного усилия по изменению себя» [5. С. 157]. Так, по мнению М.К. Мамардашвили человек, обладающий психологической культурой, направлен на саморазвитие, он способен в межличностном взаимодействии к передаче собственного культурного опыта, знаний.

Психологическую культуру как самостоятельный феномен рассматривают Л.С. Колмогорова [4], В.В. Семикин [9], Н.Ю. Певзнер [8].

Исследования Л.С. Колмогоровой посвящаются системному изучению психологической культуры как самостоятельного психологического феномена. Исследователем предложено следующее понимание психологической культуры: «Культуру отношений человека с миром в широком смысле слова,

самим собой и другими я называю психической культурой. Я делаю это на том основании, что психика представляет собой инструмент любых отношений человека: физических, духовных, каких угодно. К области психологической культуры я отношу, в том числе, культуру мышления и понимания, религиозную культуру» [4].

Так, Л.С. Колмогорова вводит понятие «базисная психологическая культура» и рассматривает его как системную и многокомпонентную характеристику личности, позволяющую человеку эффективно самоопределяться в обществе и самореализоваться в жизни.

Базисная психологическая культура может быть раскрыта с точки зрения следующих основных аспектов:

- гносеологического, в рамках которого анализируются выделенные в философии культурологии компоненты культуры: нормы, знания, значения, ценности, символы;

- процессуально-деятельностного, подразумевающего анализ психологической культуры, основанный на рассмотрении содержания задач, которые необходимо решить личности;

- субъективно-личностного, характеризующего компоненты психологической культуры, ставшие достоянием личности. В этом аспекте могут быть выделены и проанализированы культура общения, речи, поведения, чувств, мышления и т.д. [4].

Далее целесообразно изучить работы Л.С. Колмогоровой, которая считает, что психологическая культура является характеристикой личности, определяющей как жизнедеятельность в целом, так и профессиональную деятельность в частности. На основании работ Л.С. Колмогоровой позволительно констатировать, что психологическая культура способствует профессиональной самореализации. Как определённую степень развития личности, психологическую культуру рассматривает и В.В. Семикин, отмечая, что высокий уровень психологической культуры соответствует социокультурным нормам общества. В понимании В.В. Семикина, психологическая культура - это интегральная личностная характеристика, которая проявляется в культурных способах жизнедеятельности и взаимодействия с миром [9].

В приведённом определении В.В. Семикина самое важное для нас, что психологическая культура личности определяет способ ее жизнедеятельности. Анализ работ автора позволяет говорить о разных уровнях психологической культуры, причём - и это главное - именно высокая психологическая культура выражает общественные нормы. Так, человек - носитель высокой психологической культуры способен к самоорганизации, саморегуляции любой жизнедеятельности.

Анализируя феномен психологической культуры, Н.Ю. Певзнер так характеризует понятие психологической культуры - это «...интегративное образование личности, которое включает в себя взаимосвязанные психологические свойства, выполняет ценностно-регулятивную функцию

психики в профессиональной деятельности и обеспечивает высокий уровень ее эффективности, а также саморазвитие и самореализацию личности, как в профессии, так и в рамках жизненной стратегии в целом» [8. С. 9].

Ссылаясь на исследования В.М. Аллахвердова, В.В. Семикин утверждает, что приобщение к ложной психологической культуре приводит к потере эффективного инструмента в построении своего поведения. В.М. Аллахвердов вводит такое понятие как «психологическая некультурность людей». Психологическая некультурность, по мнению исследователя, проявляется в неспособности к овладению моделями поведения, закреплёнными в различных формах общения и способах коммуникации [9].

В.В. Семикин, который определяет психологическую культуру, как интегральную характеристику личности, которая проявляется в культурных способах жизнедеятельности и взаимодействия с миром и включает содержание отношений к другому человеку и самому себе.

Обобщая подходы разных авторов к определению психологической культуры, приходим к выводу о том, что психологическая культура - это внутренняя культура личности, включающая в себя те компетенции, умения, навыки, личностные качества, ценностные ориентации, которые позволяют человеку эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствуют успешной социальной адаптации, саморазвитию и удовлетворенности жизнью (В.В. Семикина, О.И. Моткова, Л.С. Колмогоровой).

Таким образом, целостный анализ философской, психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме психологической культуры личности, позволяет сделать вывод, что в настоящее время отсутствуют работы, в которых этот феномен рассматривался бы как целостное образование. Каждый автор, рассматривая психологическую культуру, опирается на конкретный подход или концепцию, в рамках которого происходит анализ данного феномена. Проведя анализ представленных определений авторами «психологической культуры» нами были раскрыты основные характеристики данного феномена.

В данной статье мы попытались дать более глубокое понимание данного термина, существует мало исследований, направленных на изучение сущности данного понятия, закономерности и механизмов формирования вообще и при этом достаточное количество работ и точек зрения рассматривая данные понятия в частности.

#### **Список литературы:**

1. Асмолов, А.Г. Психология личности [текст] / А.Г. Асмолов. - М. : МГУ, 1990.-270 с.
2. Дубровина, И.В. Практическая психология образования [текст] /И.В, Дубровина. - С.-Петербург.: Питер, 2006.-588 с.
3. Зимняя, И.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта [текст] / И.А. Зимняя [и др.] . - М.: Исслед. центр, пробл. качества подгот. специалистов, 1999. - 67 с.

4. Колмогорова, Л.С. Повышение психологической культуры учащихся как проблема современного среднего образования [текст] / Л.С. Колмогорова //Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей/ сб.; под редакцией А. В. Егоровой, И. М. Каманова, М. В. Поповой [http://prosv.ni/ebooks/Popova\\_psih/mdex.html](http://prosv.ni/ebooks/Popova_psih/mdex.html)
5. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию [текст] / М.К. Мамардашвили. - М.: Прогресс, 1990. - 368с.
6. Мотков, О.И. Психология самосознания личности: практическое пособие [текст] / О.И. Мотков. -М., 1993. - 145 с.
7. Орлов, Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию [текст] / Э.А. Орлов. - М.: Изд-во МГИК, 1994. - 480 с.
8. Певзнер, Н.Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности [текст] : автореф. дис. канд. психол. наук / Н.Ю. Певзнер. - Казань, 2007. - 24 с.
9. Семикин, В.В. Психологическая культура в образовании человека [текст] /В.В. Семикин. - С.-Петербург, 2002. - 173 с.

## **ТРЕБОВАНИЯ К СРЕДЕ СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО**

*Зайцева Ольга Вадимовна*  
*психолог I квалификационной категории отдела ППСС*  
*аспирант кафедры психологии образования*  
*ФГБОУ ВПО УрГПУ*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: zaiцева08@bk.ru*

Отечественная образовательная политика, на современном этапе, предъявляет особые требования к семье, как субъекту воспитательно-образовательного процесса. Набирающая популярность форма семейного образования, обусловленная как недостаточной доступностью дошкольного образования, так и возросшей психолого-педагогической культурой современных родителей, предполагает обязательное соблюдение Федеральных государственных стандартов при организации обучения.

Под категорией «семейное образование», понимается – форма организации целенаправленного процесса получения образования в семье, осуществляемая родителями в соответствии с государственными образовательными стандартами, с периодической аттестацией по результатам обучения [2].

Под семейным дошкольным образованием, мы будем понимать – форму организации дошкольного образования, направленную на обеспечение всестороннего развития ребенка, осуществляемую родителями в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами



дошкольного образования. Основу семейного образования составляет семейное воспитание, направленное на развитие у ребенка представлений о необходимости следовать определенным нормам поведения, ответственно и самостоятельно организовывать свою деятельность.

В настоящее время обязательным условием при организации семейной формы образования, является учет Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО). В требованиях ФГОС ДО раскрыта специфика организации и средств реализации, образовательной программы, учитывая возрастные и индивидуальные потребности и особенности ребенка [3]. Ключевой задачей ФГОС всех уровней, является обеспечение единого, преемственного образовательного пространства в стране. Соответственно одной из задач в ходе реализации семейной формы дошкольного образования, стоящей перед родителями, становится соответствие домашнего образовательного процесса и его результатов согласно требованиям ФГОС.

Потребность образовательной практики в обеспечении преемственности системы дошкольного и школьного образования остается актуальной и в условиях семейной формы обучения. Учитывая Концепцию непрерывного образования, а также необходимость преемственности, дошкольного и начального звена, родителям необходимо ориентироваться на ФГОС начального образования второго поколения, строить домашнее образование с целью формирования предпосылок к овладению универсальными учебными действиями [1]. Образовательный процесс, независимо от формы получения образования, согласно ФГОС ДО, должен быть ориентирован, на создание условий для оптимизации социальной ситуации развития ребенка дошкольника, то есть обеспечение позитивной социализации [2].

Под социализацией понимается, как процесс, так и результат, процесс представляет собой становление личности, в ходе которого ребенком усваиваются социальные ценности, опыт, образцы поведения, и как результат воспроизводство полученного социального опыта в ходе взаимодействия. Таким образом, ключевым требованием к образовательной среде при семейном образовании, является создание условий для продуктивной социализации ребенка.

Применение ФГОС ДО в условиях семейного образования, подразумевает особым образом организованную среду, в которой значимые положения стандартов будут реализованы. Так, такие аспекты как индивидуализация образовательной деятельности ребенка, развитие субъектной позиции ребенка по отношению к обучению, формирование общекультурных, нравственных представлений и ценностей, формирование ценности здоровья, поддержка

детской инициативы и самостоятельности, могут быть реализованы следующим образом:

1. Индивидуализация образовательной деятельности ребенка: в условиях семейного образования индивидуальный подход и вариативность образовательного процесса обеспечивается родителем, с учетом запроса и потребности ребенка;

2. Развитие субъектной позиции ребенка по отношению к обучению: условия семьи содержание и особенности организации могут быть определены ребенком совместно с родителем, что тем ведет к формированию ответственности, активности, самоконтроля ребенка.

3. Формирование общекультурных, нравственных представлений и ценностей: условия семьи представляют собой естественную среду, где ребенок приобретает опыт взаимодействия, осваивает социальные роли, усваивает ценности и традиции общества.

4. Формирование ценности здоровья: образец поведения родителей, их отношение к здоровью, физической культуре, гигиене составляет основу формирования готовности ребенка к здоровому образу жизни.

5. Поддержка детской инициативы и самостоятельности: возможности домашней образовательной среды, позволяют не ограничивать познавательный интерес ребенка регламентом образовательного процесса.

6. Социализация личности ребенка: семейное воспитание составляет основу формирования полоролевого поведения ребенка, реализация которого происходит в ходе взаимодействия со сверстниками на детской площадке, занятии в какой-либо секции.

Таким образом, можно отметить, что требования предъявляемые к образовательной среде в контексте образовательных стандартов, могут быть реализованы в полной мере при семейной форме организации дошкольного образования.

#### **Список литературы:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М. : Просвещение, 2010.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Новосибирск: Норматика, 2013. - 128 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/3447> (дата обращения 30.11.2014).

## **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ**

*Иванова Анна Борисовна,*

*студент 4 курса УрГИ*

*город Екатеринбург*

*e-mail: anshiva@yandex.ru*

*Зайцева Ольга Вадимовна*

*психолог отдела ППС УрГПУ*

*город Екатеринбург*

*e-mail: zaiceva08@bk.ru*

Приводятся данные, полученные в результате исследования уровня развития коммуникативной компетентности у учащихся восьмых классов. Обнаружена и описана взаимосвязь уровня коммуникативной компетентности и академической успеваемости учащихся восьмых классов.

В настоящее время, современные требования системы образования обуславливают приоритет развития коммуникативной компетентности у подростков, и как основы эффективного взаимодействия, и как залога их дальнейшего благополучия.

Одним из самых интенсивных периодов непрерывного процесса «рождения» личности человека считается обучение в школе, в связи, с чем важной задачей школьного образования, помимо передачи знаний и умений, должно стать формирование у школьников базовых личностных качеств, которые обеспечат высокую продуктивность их будущей деятельности [1].

Под коммуникативной компетентностью понимают умение ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения (Л. А. Петровская) [3]. Так, в понятие «коммуникативная компетентность» включено владение сложными коммуникативными навыками и умениями, основанными на знании, чувственном и социальном опыте человека приобретенными в сфере межличностного взаимодействия. В структуру коммуникативной компетентности входят: коммуникативные способности, знания, навыки, умения, а так же когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [4].

Ключевыми показателями сформированности коммуникативной компетентности выступают следующие умения: адекватно и правильно выражать свою мысль; легко включаться во взаимоотношения с окружающими не испытывая дискомфорта, эффективно преодолевая барьеры общения;

доносить содержание своей мысли до партнера по общению; умение почувствовать другого человека и понять его, предвидеть ход беседы и действия оппонента, и др [2].

Нами было проведено исследование особенностей коммуникативной компетентности у подростков имеющих разный уровень академической успеваемости, выборку составили учащиеся 8 классов школа №6 с углубленным изучением предметов, г. Урай. Тюменская область.

В исследовании были использованы следующие тестовые методики: «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2); методика «Диагностика «помех» в установлении эмоциональных контактов» В.В. Бойко; Тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха), а также метод U-критерий Манна-Уитни.

На основании результатов исследования по методике выявления «коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2), можно сделать вывод, что у успевающих подростков высокий уровень коммуникативных способностей (68%) преобладает над высоким уровнем коммуникативных способностей неуспевающих (5%), а низкий уровень преобладает у неуспевающих (76%). Это может говорить о том, что успевающие ученики имеют более развитые коммуникативные склонности. Можно предположить, что ученики, которые могут донести свои мысли до учителя получают более высокие оценки, чем ученики с не сильно развитыми коммуникативными склонностями, так же у успевающих подростков высокий уровень организаторских способностей (47%) значительно преобладает над высоким уровнем коммуникативных способностей неуспевающих (17%), а низкий уровень преобладает у неуспевающих(70%). Это может говорить о том, что успевающие ученики имеют более развитые организаторские склонности. Можно предположить, что подростки, которые имеют хорошо развитые организаторские склонности, умеют уделять внимание тонкостям взаимоотношений, синхронизироваться с эмоциональным состоянием собеседника. Можно так же предположить, что в общении организаторские склонности помогают нестандартно подойти к ситуации, генерировать идеи, помогают быть гибким к изменениям, умением предвидеть результат, помогают развитию самостоятельности и ответственности. Это все ведет не только к успеваемости, но и к успешности в целом.

На основании результатов исследования по методике диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко, были получены следующие показатели: успевающим подросткам в большинстве случаев (47%) эмоции обычно не мешают общаться с партнерами, то есть они контролируют чувства во время беседы и могут легко манипулировать своим эмоциональным состоянием, что, безусловно, является необходимым для успеха в достижении коммуникативных целей. Человек, который является хозяином своим чувствам, добивается успеха гораздо чаще, чем человек, не имеющий такого контроля.

У неуспевающих подростков можно выделить преобладание по третьему уровню эмоциональной эффективности (64%). Это говорит о том, что

подростки имеют некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении и не всегда могут справиться с нахлынувшими чувствами. Мы знаем, что если у человека сильная доминанта, то он не реагирует на другие стимулы, а это значит, что логика и здравый смысл не всегда могут справиться в ситуациях общения таких подростков.

На основании результатов исследования по методике «Тест коммуникативных умений» Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха), можно сказать, что у успевающих подростков преобладает компетентный уровень коммуникативной компетентности (84%). Преобладание компетентного уровня коммуникативной компетентности свидетельствует о том, что подростки умеют внимательно слушать оппонента, признают права и возможности других, не отказываясь и не ограничивая собственные, могут и хотят понять другого человека, показывают уважительное отношение к нему, не принижая себя. Такие подростки ищут истину в беседе, а не выясняют кто прав, они внимательны, готовы понять, разделить иные взгляды, проявляют способность изменять суждения, с энтузиазмом принимают новые идеи и готовы учиться новому.

У неуспевающих подростков преобладает агрессивный уровень коммуникативной компетентности (47%). Можно утверждать, что такие подростки заинтересованы только в отстаивании своих взглядов и идей и игнорировании прав и взглядов других людей. Такие люди стремятся в позицию доминирования, при этом активно сталкивая вниз других. Такие подростки могут говорить покровительственно или с сарказмом, они могут высказывать презрение или оскорбить.

Для определения различий в системе коммуникативной компетентности успешных и неуспешных студентов был использован U-критерий Манна-Уитни, были выявлены значимые различия по следующим переменным: «уровень коммуникативных склонностей», «уровень организаторских склонностей», «доминирование негативных эмоций», «реагирование на несправедливую критику», «реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника», «умение ответить отказом на чужую просьбу».

Выводы, сделанные на основании данных экспериментального исследования позволяют утверждать, что существуют значимые различия в уровне коммуникативной компетентности подростков имеющих разный уровень академической успеваемости.

### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. -354 с.
2. Иванова А.Б. Особенности коммуникативной компетентности подростков с разным уровнем академической успеваемости: Курс. ... в виде психол. исслед. – Е., 2014. – 71 с.
3. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг. - М.: Смысл, 2007. -387 с.

4. Общение и оптимизация совместной деятельности. Под редакцией Андреевой Г.М. - М, 2004.- 297 с.

## **ВВЕДЕНИЕ В ПРАКТИКУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ПРИМИРЕНИЯ**

*Исмагилова Любовь Ивановна*  
*педагог-психолог*  
*МБОУ СОШ № 143*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: Luba-143@mail.ru*

Наша школа вступила в проект создания «школьной службы примирения» в 2014 году и стала базовой площадкой по развитию данного направления деятельности. Начиная работу в проекте, мы задумались над вопросом, что же такое ШСП, и действительно ли она нужна в образовательном учреждении?

Оказывается нужна. Мы очень часто видим в средствах массовой информации, что количество школьных конфликтов растет. Много конфликтов происходит между родителями и педагогами, между учениками и учителями. Причиной этого становится негативное отношение к школе в современных СМИ. Но самое страшное это конфликты в подростковой среде. Решая конфликтные ситуации дети проявляют агрессию, конфронтация, противоправные действия. Все это перерастают в перераспределение и завоевание власти и статуса, борьбу за свое место в коллективе и стремление действовать безнаказанно, становятся способом самоутверждения. В то же время они являются своего рода бизнесом для части подростков, которые провоцируют «стрелки», снимают их на видео и шантажируют ими, и даже организуют ставки на участников драки. [3]

В нашей школе таких острых проблем нет, но более мелкие локальные конфликты возникают. При этом их решению уделяется мало внимания. Классные руководители часто замалчивают, не разглашают имеющиеся в их классах конфликтные ситуации, «не выносят сор из избы», пытаются справиться своими средствами. В среде педагогов также встречаются конфликты, но они как правило из профессионального плана переходят в личностный, что разрушительно влияет на атмосферу в коллективе, и желание педагога работать. Имеются конфликты между администрацией и коллективом, но в рамках нашей деятельности мы их рассматривать не будем, так как они относятся к юрисдикции трудовых комиссий.

«Одной из попыток разрешить сложившуюся в подростковой среде ситуацию стало создание школьной службы примирения. Идея создания ШСП заимствована из-за рубежа. Такие службы есть в Северной Америке, Новой Зеландии, Австралии, практически во всех городах Европы. Первые ШСП в

России были созданы при содействии центра «Судебно-правовая реформа» более 10 лет назад. Впервые в России программа примирения по случаю конфликта между учителем и учеником (где медиаторами были школьники) успешно прошла в школе № 464 г. Москвы 16 декабря 2001 года.» [5, с. 8]

«Служба примирения — это новая технология решения конфликтных ситуаций в школе с привлечением детей-медиаторов». [6, с. 23] Она создает условия «не карательного, а конструктивного разрешения конфликтов». «Это форма социально-психологической помощи всем участникам образовательного процесса в конфликтах, тяжелых жизненных ситуациях, случаях правонарушений обучающихся».[4]

Примирительным процедурам, в последние несколько лет, уделяется особое внимание. Важность таких разработок высказывается руководителями высших органов государственной власти, в частности Председателя Высшего Арбитражного суда Российской Федерации В. Ф. Яковлева. [1] Он заявляет, что «примирительные процедуры являются приоритетным направлением при решении конфликтных ситуаций». [2] Были приняты нормативно правовые акты: ФЗ от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [3]; ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием примирительных процедур» [4].

В науке проблема медиации рассматривается в основном в права, в работах, рассказывающих нам об альтернативном разрешении споров и решении конфликтов. Также этой темой занимаются такие науки, как: юридическая конфликтология (В. П. Казимчук, В. Н. Кудрявцев, С. И. Калашникова, С. К. Загайнов), социология (В. В. Андреев, М. В. Гвоздарева), психология (О. В. Алахвердова, А. Д. Карпенко). Вместе с тем, исследований в области педагогики и педагогической психологии не велось. Хотя в ряде образовательных организаций внедряются «школьные службы примирения», но эти работы разрознены и существуют отдельно друг от друга.

Создание такой модели может помочь не только в профилактике и коррекции девиантного поведения обучающихся, но и в создании благоприятного психологического климата образовательного учреждения. «Именно школьная медиация на сегодняшний день способна грамотно помочь в разрешении национальных и иных социокультурных конфликтов при помощи независимого посредника — школьного медиатора». [1, с. 14]

«Медиатор - специалист, призванный разрешать конфликты с помощью медиации. Он участвует в процедуре медиации как третья, нейтральная, незаинтересованная сторона. В процессе переговоров медиатор помогает конфликтующим сторонам понять интересы свои и противника, определить занимаемые позиции. Также медиатор подводит стороны к поиску конструктивного решения спора, приемлемого для обеих сторон и помогает сторонам найти то решение, которое бы устроило всех участников конфликта». [1, с. 14]

Наша служба примирения состоит из куратора, которым является учитель обществознания прошедший специальное обучение в МУ «Диалог» г. Екатеринбурга и имеющий свидетельство о курсах повышения квалификации, педагога-психолога, который ведет занятия с детьми по развитию навыков решения конфликтов и способам эффективной коммуникации, и нескольких старшекласников. Все они, включая кураторов, в обязательном порядке проходят подготовку в качестве медиаторов (пока подготовку прошел только куратор). Руководитель проекта оформляет отчетную документацию. Участники службы получают запросы на работу от администрации школы, педагогов, а в дальнейшем от самих учащихся и их родителей. [7, с. 4] На сегодняшний день наша ШСП стоит на первичной ступени своего развития, мы еще учимся, но надеемся что в ближайшее время сможем полноценно и эффективно работать.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ЧЕМПИОНАТ ПРОЕКТНЫХ ИГР»: ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА**

*Кабанова Ирина Игоревна*

*педагог-психолог,*

*МАУ ДО ГДТи М «Одаренность и технологии»*

*город Екатеринбург*

*e-mail: kabanovaschool@mail.ru*

Новые образовательные стандарты предполагают овладение педагогами современными психолого-педагогическими технологиями и методиками развития метапредметных и личностных универсальных учебных действий у обучающихся в проектной деятельности. В основе проектного мышления лежит умение рассматривать проблемную ситуацию, возникшую в процессе деятельности, как задачу, предполагающую поиск, нахождение и реализацию оптимального варианта решения. Обучение такому подходу к проблемной ситуации позволяет комплексно развивать регулятивные, коммуникативно-информационные и познавательные универсальные учебные действия, способствует развитию субъектной позиции личности, а потому должно стать необходимым элементом образовательного процесса.

С проблемными ситуациями обучающиеся сталкиваются в различных сферах школьной жизни: в учебном процессе, в общении со сверстниками и взрослыми, при участии в общественной жизни школы, в процессе решения собственных жизненных задач. Готовность и способность работать с проблемной ситуацией как с задачей предполагает, что обучающийся способен:

- проанализировать проблему;
- вычлнить ее суть;



- переформулировать проблему в задачу собственной деятельности;
- спланировать шаги по решению этой задачи;
- осуществить необходимые шаги;
- оценить полученный результат с точки зрения поставленной цели.

Такой подход к проблеме называется проектным. Интеллектуальной составляющей такого подхода к проблемам является проектное мышление. Развитие проектного мышления является важной образовательной задачей школы, на решение которой должны работать различные школьные специалисты: педагоги-психологи, учителя-предметники, классные руководители. Они могут использовать для этого специфические ситуации своего профессионального общения со школьниками (уроки, классные часы, проектную работу, факультативные часы и т.д.). Кроме того, необходимы и специальные программы, непосредственно направленные на развитие навыков проектного подхода к проблемам.

В 2013 году отдел психолого-педагогического сопровождения подпроекта «Одаренные дети» Городского Дворца творчества «Одаренность и технологии» выступил организатором сетевого образовательного проекта «Чемпионат проектных игр», участниками которого за 2 года стали 34 образовательных учреждения города Екатеринбурга.

Целью проекта является внедрение в образовательный процесс современных психолого-педагогических технологий и методик развития метапредметных и личностных универсальных учебных действий у обучающихся в проектной деятельности.

Задачи проекта:

1. Повышение квалификации педагогов путем организации специальной обучающей работы по формированию ценностной и инструментальной готовности к проектной педагогической деятельности.

2. Организация специальной развивающей работы с обучающимися, направленной на формирование метапредметных и личностных универсальных учебных действий (познавательных, регулятивно-мотивационных, рефлексивных, коммуникативно-информационных, ценностно-ориентационных, нравственно-этических и др.) на основе проектного подхода.

3. Выявление обучающихся с высоким уровнем сформированности проектного мышления, способных к применению проектного подхода к решению проблемных ситуаций в учебной, познавательной и социальной практике.

4. Осуществление сотрудничества педагогов-психологов с учителями-предметниками в ходе реализации задачи овладения обучающимися метапредметными и личностными универсальными учебными действиями в проектной деятельности.

На первом этапе реализации проекта психологами Дворца творчества «Одаренность и технологии» были проведены семинары, практикумы, круглые столы по вопросам реализации программы развития проектного мышления

М.Битяновой, Т.Бегловой «Учимся решать проблемы», групповые и индивидуальные консультации для 102 педагогов и психологов.

Более 1,5 тысяч обучающихся 4-5 классов в 34 школах г. Екатеринбурга прошли обучение по программе «Учимся решать проблемы» и приняли участие в командных состязаниях школьного тура «Чемпионата проектных игр». 130 из них представили свои образовательные учреждения на городском туре.

Социальным партнером проекта выступил факультет социальной психологии Гуманитарного университета, студенты которого приняли участие в разработке пакета заданий «Чемпионата». В основу сюжета проектных игр «Уроки в Хогвартсе» и «Кубок трех волшебников» были положены произведения Дж.К.Роулинг о Гарри Потере.

Проведенный в рамках проекта мониторинг результатов обучения по программе развития проектного мышления показал положительную динамику формирования метапредметных и личностных универсальных учебных действий.

- у школьников, участвующих в проекте, возросла психологическая готовность к восприятию учебной проблемной ситуации как личной задачи деятельности;

- у них наличествуют представления о типах проблемных ситуаций и подходах к их решению, навыки коллективной проектной деятельности и решения специфических проблемных ситуаций, возникающих в групповом процессе;

- они готовы к переносу полученных учебных навыков в ситуации реальной жизнедеятельности и реального общения;

- педагоги отмечают развитие у детей компетентности в общении, таких социально-психологических качеств личности, как активность, ответственность, склонность к помощи и сотрудничеству, эмпатия, способность к оценке себя и других, самообладание и др.

В ходе игр «Чемпионата» каждая команда выполняет задания по определению типов и алгоритмов решения проблемных ситуаций, участвует в решении проектных задач. Жюри производит оценивание команд на основании следующих показателей: знание типов проблемных ситуаций; применение способов решения, соответствующих типам проблемных ситуаций; оценивание результатов с точки зрения поставленных целей; взаимодействие и сотрудничество в коллективной проектной деятельности.

Результаты школьного тура «Чемпионата проектных игр» показывают, что обучающиеся успешно решают проектные задачи, способны находить общие решения на основе согласования позиций, формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение, умеют оценивать полученные результаты с точки зрения поставленной цели.

В проекте нашлось место и для детей с особыми возможностями здоровья. Участие в играх «Чемпионата» учеников СКОШИ «Эверест» позволило 35 детям с заболеваниями опорно-двигательного аппарата значительно расширить поле приобретения социального опыта.

Согласно ФГОС второго поколения деятельностный подход в современном образовании является ведущим. Проектная деятельность обучающихся 4-5 классов, организованная в рамках «Чемпионата проектных игр», позволяет комплексно и системно реализовать данный подход. Такая деятельность наполнена личностным смыслом для каждого ребенка, способствует развитию проектных умений, обеспечивает развитие самостоятельности в постановке задач, пробах действий, достижении результата и рефлексии своей деятельности. В то же время в проектной деятельности формируются метапредметные и личностные универсальные учебные действия, зафиксированные в образовательных стандартах.

Положительные изменения качественных характеристик деятельности участников проекта - педагогов, педагогов-психологов, обучающихся - позволяют утверждать о востребованности опыта реализации данного проекта в образовательном комплексе г. Екатеринбурга.

#### **Список литературы**

1. Битянова М., Беглова Т. Учимся решать проблемы. Программа развития проектного мышления у младших подростков: учеб. пособие. М.: Генезис, 2005. - 96 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - М.: Просвещение, 2010. - 31 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. - М.: Просвещение, 2011. - 48 с.

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ – УСЛОВИЕ ДАЛЬНЕЙШЕГО УСПЕШНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ**

*Качурина Ольга ивановна  
педагог – психолог  
МАОУ «Лицей №58»  
город Новоуральск  
e-mail: Olga.Kachurina@inbox.ru*

*Только вместе с родителями,  
общими усилиями,  
учителя могут дать детям  
большое человеческое счастье.  
В.А. Сухомлинский*

Общая картина семейного воспитания и всей жизни в семье во многом определяется тем, как люди представляют себе родительство еще до того, как они реально стали родителями. При большом интересе исследователей к

феномену семьи и семейным отношениям внимания к такому явлению, как родительство, родительская любовь, уделяется недостаточно.

Зачем школе работа с родителями?

Всем, имеющим отношение к методике воспитания известно: семья вместе со школой создает тот важнейший комплекс факторов воспитывающей среды, который определяет успешность либо неуспешность всего учебно - воспитательного процесса.

Для чего школе, классному руководителю работа с родителями?

- Для выработки единого взгляда на сущность воспитания как процесса организации жизнедеятельности ребенка с целью создания в школе и дома оптимальных условий для развития и самоактуализации личности ребенка, выработка единых принципов воспитания.

- Для правильного определения (с учетом конкретной социально - педагогической и психологической ситуации развития ребенка) цели и задачи воспитания, возможностей их реализации.

- Для наилучшего изучения ребенка с разных позиций. Чтобы рационально организовать учебно - воспитательный процесс в школе, и дома.

- Для выработки общей методики, стиля и тона необходимых воспитательных воздействий на ребенка, для координации и корректировки этих воздействий в различных жизненных ситуациях.

- Для установления эмоционально - положительных взаимоотношений классного руководителя и родителей.

Отсюда понятны роль и назначение работы школы, классного руководителя, психолога заключающиеся в том, чтобы вызвать к жизни позитивные факторы семейного и школьного воспитания, организовать их взаимодополнение, положительное взаимовлияние.

Целью исследования явилось создание условий для осознания родителями своего отношения к себе и семейным отношениям (которые влияют на воспитание ребенка). Исследование было направлено на решение следующих задач:

- 1) Апробировать методики, направленные на изучение семейных отношений.

- 2) Изучить родительские позиции, выявленные методиками.

- 3) Определить направление и формы дальнейшей работы с родителями, оказание помощи классным руководителям в работе с семьей, ребенком.

В исследовании приняли участие родители «Школы развития» и родители первоклассников.

В результате нам хотелось создать портрет родителя, в котором найдут отражение результаты проведенного изучения: структура семьи, психологический климат, стиль и фон семейной жизни, семейные традиции, социальный статус, степень участия семьи в воспитательном процессе, отношение родителей к школе. Вот некоторые результаты.

Возраст родителей будущих первоклассников колеблется в интервале от 20 до 40 лет. Большинство детей живут в полных, но однодетных семьях, 27% семей имеют двоих детей. Половина родителей сами воспитывают своих детей. Не прибегая к помощи бабушек и дедушек. Семьи, в которых проживают дети, довольно неоднородны, что является отражением времени. Эта неоднородность проявляется в социально-экономических условиях, в образовательном уровне современных родителей, в их информированности по проблемам воспитания. Уровень образования родителей следующий: высшее -55%, средне-специальное – 35%, среднее и ниже – 11%. Регулярно выписывают и читают специальные журналы для родителей всего 1% от их общего количества. Особый интерес представляют данные относительно правовой культуры родителей: было установлено, что правовая и педагогическая культура большинства из них находится на низком уровне. С положениями «Конвенции о правах ребенка» ознакомлены лишь 2% родителей, о существовании «Семейного кодекса» известно 49% опрошенных. Об остальных нормативно - правовых документах РФ родителям ничего не известно.

Мы также хотели узнать, кого родители считают более ответственным за воспитание ребенка - себя или школу. Значительная часть родителей -38% полагает, что педагоги, психологи могут помочь только советом, а действовать все равно должны в первую очередь они сами. 40% - что родители и образовательное учреждение в равной степени ответственны за воспитание детей. 30% хотели бы, чтобы заботу о воспитании взяли на себя педагоги - «ведь это их профессия». Эти данные показали, что большинство родителей склонны делегировать ответственность за воспитание своих детей.

При ответе на вопрос, «К какому типу воспитателей вы относитесь?» родители 20% детей говорят, что стремятся не только понять ребенка, но и узнать его. Относятся к нему с уважением. У 37% родителей забота о ребенке – вопрос первостепенной важности, однако на практике они не всегда применяют свои способности воспитателя последовательно и целенаправленно. У 28% родителей имеются серьезные проблемы с воспитанием ребенка. Им недостает знаний, желаний и стремления, терпения. Интересна нам и родителям была информация о типе семьи. Выявлено 60% конструктивных семей, они основаны на взаимной приязни, стабильности отношений, наличии укрепляющих ее связей, психологическом комфорте каждого ее члена. 30% - деструктивных семей, в которых присутствует постоянное напряжение. Возникающие (даже по пустякам) конфликты провоцируют неадекватные реакции, увеличивают взаимное отчуждение. Информация о том, как сами родители чувствуют себя чаще всего в семье, тоже была интересной. 47% родителей удовлетворены отношениями в семье. У 16% родителей нервная нагрузка непомерно высока. Они практически лишены возможности расслабиться, почувствовать себя свободно, раскованно. 15% тревожных родителей живет в ожидании негативного отношения со стороны окружающих, постоянно прогнозируя неприятности. Восемь процентов семей имеют семейные традиции, среди которых отмечают походы на природу, семейные советы, сплав по горным

рекам, создание семейных альбомов. 37% родителей отмечают нехватку времени для продолжения семейных традиций. 12% считают, что эта форма воспитания отжила свое, и сейчас не актуальна.

Изучение детско-родительских отношений выявило:

- у 24% родителей отчетливо просматривается авторитаризм, требующий безоговорочного послушания и дисциплины, навязывание ребенку своей воли и неумение встать на точку зрения ребенка.

- 40% родителей, напротив, практически не контролируют ребенка.

- 20% родителей считают своего ребенка маленьким, беззащитным и ничего не знающим.

В то же время было установлено, что 51% родителей полностью поддерживают применение телесных наказаний, а 30% считают их недопустимыми в отдельных случаях. Только 10% родителей твердо и уверенно заявили, что телесные и иные, унижающие ребенка наказания, неприемлемы ни при каких обстоятельствах. Они считают более правильным разъяснительную работу с детьми на основе проявления взаимного уважения. А вот дети следующим образом оценили семейные отношения:

- ребенку хорошо дома – 43%;

- ребенок ощущает обстановку дома как враждебную себе – 15%;

- ребенка волнуют конфликты, происходящие дома – 2%;

- ребенку уделяют мало внимания – 18%;

- ребенок тревожен – 23%.

От школы родители бы хотели бы получить:

- максимально полную информацию о ребенке;

- педагогические советы по общению с ним, психологическую индивидуальную консультацию;

- рекомендации, как и чем лучше заниматься с ребенком дома, какую литературу о воспитании детей прочитать;

- возможность большего общения с родителями других детей.

Мнение родителей о главных целях семейного воспитания выглядят следующим образом:

- воспитывать самостоятельность – 17%

- доброту, ответственность – 16%

- умение понимать других – 15%

- порядочность – 13%

- умение любить родителей – 8%

- смелость, честность, аккуратность – 8%

- предприимчивость – 4%

- вырастить здоровым – 13%.

Как видим, единство во мнениях отсутствует, следовательно, говорить о некоем общем для большинства родителей воспитании детей невозможно. Поэтому острой проблемой является понимание родителями уникальности и незаменимости семейного влияния на растущего, активно осваивающего мир человека.

### **Список литературы:**

1. Немов Р.С. Основы психологического консультирования. - М.,1990. – 300 с.
2. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе.- М.,2001 – с.194-214.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. - М.,1996 – с.174-242.
4. Хамалайнен. Ю. Воспитание родителей. Концепции, направления и перспективы. – М.: Педагогическое общество России.1993г. – 326 с.
5. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и семейной психотерапии – СПб., Речь,1999 г.-96 с.
6. Хухлаева О.В Школьная психологическая служба. Работа с родителями. 2008.- 160 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ К СРЕДНЕМУ ЗВЕНУ ШКОЛЫ**

*Козина Евгения Игоревна*

*педагог-психолог*

*МАОУ СОШ №2*

*поселок Бобровский*

*e-mail: EvgeniyaTa1991@mail.ru*

В современных социально-экономических условиях проблема адаптации человека к изменяющимся условиям стала одной из самых актуальных. Особенно остро она стоит перед подрастающим поколением. Дети учатся выполнять определенные социальные функции, познавать свой внутренний мир, реализовывать и развивать свою индивидуальность. Особое значение имеет адаптация учащихся на сложных возрастных этапах, а именно – адаптация младших подростков к среднему звену школы. Представляя собой процесс формирования механизма приспособления ребенка к требованиям и условиям обучения, школьная адаптация является неотъемлемой частью процесса образования. Ее результатом может стать как адекватный механизм, приводящий к адаптированности, обеспечивающий успешность последующей учебной деятельности, так и неадекватный механизм приспособления ребенка к школе (нарушение учебы и поведения, конфликтные отношения, психогенные заболевания и реакции, повышенный уровень тревожности, искажения в личностном развитии), приводящий к дезадаптированности ребенка. Переход из начальной школы в среднюю – это непростой и очень ответственный период для каждого ребенка; вся дальнейшая школьная жизнь учащихся зависит от того, насколько успешно будет пройден процесс адаптации.

«Являясь динамическим процессом прогрессивной перестройки функциональных систем организма, адаптация обеспечивает возрастное

развитие школьника». [1. с. 3]. В младшем подростковом возрасте происходят существенные изменения в психике и развитии познавательных процессов ребенка. Это время «становления избирательности, целенаправленности восприятия, устойчивого, произвольного внимания и логической памяти. Формируется абстрактное, теоретическое мышление, опирающееся на понятия, не связанные с конкретными представлениями, развивается умение выдвигать гипотезы и проверять их». [4. с. 372]. Именно в этом возрасте развивается способность к рефлексии, размышлению и представлению о себе, своих мыслях и поступках.

К определению процесса адаптации в психологии существуют различные подходы.

Адаптация в психологии исследуется на разных уровнях. На психофизиологическом уровне – как приспособление (П.К. Анохин, Ф.Б. Березин, В.П. Казначеев и др.). Адаптация рассматривается, как способность организма поддерживать свои физиологические параметры в пределах, необходимых для нормальной жизнедеятельности при изменении внешних условий. Важными факторами являются: процесс освоения совокупности всех условий, необходимых в процессе обучения; степень утомляемости; оценка самочувствия. На социально-психологическом уровне адаптация рассматривается, как перестройка взаимодействия человека с меняющейся социальной средой (В.Г. Асеев, Г.А. Балл, А.А. Налчаджан и др.). Важным является включение ученика в систему взаимоотношений коллектива школы и класса с их традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями. Общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы, позволяющее удовлетворять потребность в достижении успеха и высокого результата, демонстрации своих возможностей, предъявления себя другим и самораскрытия.

В своих исследованиях М.Р. Битянова рассматривает адаптацию, «Не только как приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию» [2. с. 119].

Под школьной адаптацией будем понимать приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности. Ребенок, который успешно принимает школьную систему требований, норм и социальных отношений, считается адаптированным.

Переход из младшей школы в среднее звено – важный момент в жизни школьника. Старшая школа предъявляет повышенные требования к интеллектуальному и личностному развитию учащихся, к степени сформированности учебных умений, к способности саморегуляции, развитию коммуникативных навыков. В пятом классе для детей многое оказывается новым: учителя, форма обучения, которая, в средней школе становится предметной, а иногда и одноклассники. Пятиклассникам в школе и интересно, и тревожно: хочется быть активными, умными и независимыми, нужными и



успешными, хочется, чтобы новый учитель оценил и увидел все самое лучшее в них.

Ребёнок переживает эмоциональный дискомфорт прежде всего из-за неопределённости представлений о требованиях учителей, об особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в коллективе класса и школы в целом. Всё это может затянуть процесс адаптации к новым условиям или же привести к дезадаптации.

Важным аспектом является оказание помощи в создании системы работы по решению проблемы адаптации учащихся к разным социальным условиям, а именно создание педагогических и социально-психологических условий, позволяющих ребёнку успешно функционировать и развиваться в педагогической среде.

Для того, чтобы дети успешно адаптировались к новым школьным условиям, важно оказать правильную психологическую поддержку. Работа по психологической адаптации учащихся к среднему звену школы, реализовывалась в нескольких направлениях:

- Психологическая диагностика учащихся параллели 5 классов, которая проводилась в начале учебного года. На основе теоретических представлений об особенностях школьной адаптации и ее составляющих, был подобран следующий диагностический комплекс: для определения уровня учебной мотивации – Анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой (в модификации Е.И. Даниловой); для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой – Тест школьной тревожности Филлипса; для выявления уровня развития операций мышления – «Выявление общих понятий».

- Коррекционно – развивающая работа с группой риска по адаптации к среднему звену школы. На этом этапе использовалась тренинговая программа, включающая упражнения на нивелирование тревожности, развитие познавательных процессов (мышление), повышение уровня учебной мотивации.

- Повторная психологическая диагностика, с целью проверки эффективности проведения коррекционно-развивающей программы.

- Проведение круглых столов по вопросам преемственности с учителями начальной школы, учителями – предметниками, работающими с пятиклассниками, школьным врачом, классными руководителями, родителями. Педагог-психолог анализирует результаты, полученные на психодиагностическом этапе, с целью формирования индивидуального маршрута сопровождения процесса обучения детей, вошедших в группу риска.

Исследование проводилось в МАОУ СОШ № 2 п. Бобровский, в нем приняли участие 60 школьников – учащихся 5 классов.

В результате психодиагностического исследования выявилось, что 70% учащихся имеют достаточно высокий уровень мотивации, что говорит о том, что дети успешно справляются с учебной деятельностью. Учащиеся отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением успешно

выполнять все предъявляемые школой требования, четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. Низкий уровень школьной мотивации присущ 30% учащихся, что может свидетельствовать, с одной стороны, о положительном отношении к школе, но наибольшем интересе к внеучебным сторонам, новому статусу «старшего» школьника, низких познавательных мотивах; с другой стороны, о трудностях в учебной деятельности, возможном пропуске занятий, незаинтересованности учебным процессом.

Низкий уровень школьной тревожности имеют 87% учащихся, что свидетельствует об адекватном восприятии ситуации в школе, требований учителей, правил школы. Общее эмоциональное состояние ребенка, которое может быть связано с различными формами его включения в жизнь школы – положительное. Благоприятный психологический фон, позволяющий ребенку развивать свои потребности в достижении успеха и высокие результаты в учебе. Уровень тревожности выше среднего характерен для 13% школьников, что говорит об эмоциональных переживаниях ребенка, связанных с взаимоотношениями с учителями, отношением к предмету, организации ответов у доски и контрольных работ. Неблагоприятный психологический фон, который способствует фрустрации потребности в достижении успеха, так же негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Так же важным фактором при характеристике учащихся с повышенным уровнем тревожности является страх несоответствовать ожиданиям окружающих: ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, мыслей; тревога по поводу оценок, даваемых окружающими.

Несоответствующий возрасту конкретно – ситуационный стиль мышления имеют 42% учащихся, такие дети владеют образами, но не могут решать логические задачи. Абстрактно – логический стиль, соответствующий возрасту – 58% детей. Такие дети владеют мыслительными операциями: сравнение, обобщение, абстрагирование, могут выстраивать логические цепочки и умозаключения.

Таким образом, в группу риска по адаптации к среднему звену школы входят 23% учащихся, имеющих уровень тревожности выше среднего, низкий уровень учебной мотивации и несоответствующий возрасту стиль мышления. Для учителей, работающих с пятиклассниками, разработаны рекомендации по оптимизации деятельности с учащимися, вошедшими в группу риска. С данными детьми проведена коррекционно – развивающая работа, направленная на успешное преодоление адаптационного периода. В результате проведения данной работы, у 98% учащихся, вошедших в группу риска, снизился уровень тревожности, связанный со школой; повысился уровень учебной мотивации, что свидетельствует об успешном прохождении психологической адаптации детей к среднему звену школы.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что психологическая адаптация способствует своевременной сформированности основных компонентов учебной деятельности, успешному усвоению программного материала, развитию произвольности, рефлексии, мышления в понятиях, соответствующих возрасту, эмоциональному благополучию ребенка, и как следствие – гармоничному развитию личности школьника.

#### **Список литературы:**

1. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1,5,10 классы): система работы с детьми, родителями, педагогами / авт.-сост. С.А. Коробкина. – Волгоград: Учитель, 2014. – 238 с.

2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 2000. — 298 с. [Электронный ресурс] – <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm>

3. Коблик Е. Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. – М.: Генезис, 2003. – 122 с.

4. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2009. — 592 с: ил.

## **ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ НА УРОВЕНЬ САМООЦЕНКИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

***Коростелева Наталья Александровна***  
*магистр, ст. преподаватель КУ Болашак*

*город Караганда*

*e-mail: korostel\_@mail.ru*

***Казакова Луиза Борисовна***

*студентка 4 курса ЧУ МБА*

*город Караганда*

*e-mail: crazy\_luiika@bk.ru*

***Овечкина Евгения Александровна***

*студентка 4 курса ЧУ МБА*

*город Караганда*

*e-mail: korostel\_@mail.ru*

Такой феномен как «педагогическая оценка» тесным образом связан с такими психологическими характеристиками, как самооценка, мотивация достижения, мотивация учебной деятельности и др. Мнение педагога о ребенке часто влияет на самовосприятие ребенка. Не отделяя себя от результатов своей деятельности, ребенок видит утверждение в сниженной оценке, что он плохой, никчемный. И, наоборот, при достаточно высоких отметках ребенок ощущает себя способным, - тем самым формируется позитивное самовосприятие.[1].

Данная тема очень актуальна, так как педагогическое оценивание, которое имеет место и по сей день, влияет на формирование самооценки, а так

же именно от него зависит формирование многих других психологических характеристик у младшего школьника [2].

Проблемой исследования является то, что педагогическое оценивание может оказать как положительное, так и отрицательное влияние на формирование самооценки личности младшего школьника. Объектом данного исследования является самооценка в общем, а предметом – влияние на нее педагогической оценки в младшем школьном возрасте.

Так как самооценка ребенка в младшем школьном возрасте напрямую зависит от оценки и мнения учителя, можно предположить, что дети, которые имеют среднюю или же низкую успеваемость будут так же иметь низкий или же средний уровень самооценки.

Целью данного педагогического исследования являлось: определение влияния педагогической оценки на самооценку младшего школьника.

Для проведения данного исследования использовались две методики, описание которых представлено ниже.

1. Методика, предложенная Г.Н. Казанцевой, и направленная на диагностику уровня самооценки личности. Данная методика была построена в форме опросника. К ней прилагалась следующая инструкция. Ученикам были зачитаны некоторые положения. Им нужно было записать номер положения и против него – один из трех вариантов ответа: «да» (+), «нет» (-), «не знаю» (?), выбрав тот ответ, который в наибольшей степени соответствовал их собственному поведению в аналогичной ситуации. Отвечать нужно быстро, не задумываясь.

В поведении данной методики участвовало 15 человек - учащиеся 4 класса средней школы №13, при этом учащиеся имели разный уровень успеваемости (5 отличников, 5 хорошистов и 5 троечников). Анализ результатов данной методики представлен в следующей таблице (Таблица 1).

*Таблица 1.*

*Анализ результатов ( методика Г.Н.Казанцевой)*

<b>Уровень успеваемости ученика</b>	<b>Уровень самооценки</b>	<b>Количество учеников, имеющие данный уровень самооценки</b>	<b>Соотношение в процентах</b>
Ученики, имеющие отличный уровень успеваемости (отличники)	Высокий уровень	4 человека	80%
	Низкий уровень	1 человек	20%
Ученики, имеющие хороший уровень успеваемости (хорошисты)	Высокий уровень	3 человека	60%
	Низкий уровень	2 человека	40%
Ученики, имеющие удовлетворительный уровень успеваемости (троечники)	Высокий уровень	2 человека	40%
	Низкий уровень	3 человека	60%

2. Методика «Выявление самооценки младших школьников (по Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейну). Данная методика может быть использована для

группового и индивидуального диагностирования. В данном случае для группового. К данной методике прилагалась следующая инструкция: каждому ученику был предложен индивидуальный протокол исследования (листок со специальными шкалами) и дана устная инструкция: «Ты знаешь, что есть разные люди, честные и лживые, добрые и злые, справедливые и не очень, трудолюбивые и не очень, вежливые и грубые и т. д.»..

Инструкция была следующей: «В самой верхней точке находятся те, кто считают себя самыми добрыми, в самой нижней - те, кто считают себя самыми злыми. (на шкалах нарисованы специальные черточки, ученикам нужно было оценить насколько они добры по данной шкале, вверху самые добрые, снизу же наоборот) Между ними - все остальные. Отметь точкой или крестиком, на какой черточке ты бы поставил себя на этой шкале?» и дана устная инструкция: «Ты знаешь, что есть разные люди, честные и лживые, добрые и злые, справедливые и не очень, трудолюбивые и не очень, вежливые и грубые и т. д.».

После того как ученики ответили на вопросы и сделали соответствующие отметки, были собраны протоколы и сделаны дальнейшие расчеты. Обработка результатов осуществлялась следующим образом: чем выше испытуемый делает отметки на шкале, тем выше его самооценка.

Средний балл по самооценке вычисляется как среднее арифметическое баллов, поставленных испытуемым самому себе. Испытуемый, набравший от 1 до 3 баллов, имеет заниженную самооценку. Испытуемый, набравший от 4 до 7 баллов, имеет среднюю самооценку. Испытуемый, набравший от 8 до 10 баллов, имеет завышенную самооценку.

В эксперименте участвовало 15 человек - учащиеся 4 класса средней школы г. Караганды № 13. Учащиеся имели разный уровень успеваемости (5 отличников, 5 хорошистов и 5 троечников). Анализ результатов данной методики представлен в следующей таблице (Таблица 2).

Таблица 2.

*Анализ результатов (методика Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейна)*

<b>Уровень успеваемости ученика</b>	<b>Уровень самооценки</b>	<b>Количество учеников, имеющие данный уровень самооценки</b>	<b>Соотношение в процентах</b>
Ученики, имеющие отличный уровень успеваемости (отличники)	Высокий уровень	2 человека	40%
	Средний уровень	2 человека	40%
	Низкий уровень	1 человек	20%
Ученики, имеющие хороший уровень успеваемости (хорошисты)	Высокий уровень	3 человека	60%
	Средний уровень	1 человек	20%
	Низкий уровень	1 человек	20%
Ученики, имеющие удовлетворительный уровень успеваемости (троечники)	Высокий уровень	1 человек	20%
	Средний уровень	1 человек	20%
	Низкий уровень	3 человека	60%

Посмотрев на результаты проведенных методик, можно заметить, что в среднем 60% учеников, которые имеют отличный и хороший уровень успеваемости, так же имеют и высокий уровень самооценки [3]. Однако, у оставшихся 40% опрошенных отличников и хорошистов присутствует и низкий уровень самооценки. Так же 60% учеников, которые имеют относительно низкий уровень успеваемости, имеют так же и низкий уровень самооценки, однако оставшиеся 40% троечников имеют и высокий уровень самооценки.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что ученики, которые получают хорошие оценки, имеют наиболее высокий уровень самооценки, чем ученики, получающие удовлетворительные оценки.

Однако исследование показывает, что не все 100% опрошенных отличников имеют высокий уровень самооценки, так же как и не все 100% троечников имеют низкий уровень самооценки. Из этого можно сделать вывод, что педагогическая оценка имеет непосредственное, однако не стопроцентное влияние на самооценку младшего школьника. На нее могут влиять и различные другие факторы. Например, мнение родителей о ребенке или же мнение о нем сверстников. Если ребенок будет получать в школе плохие оценки, но родители дома будут все равно хвалить его и показывать, что они все равно его любят и отношение к нему от этого не меняется, то уровень самооценки ребенка не будет падать, а будет лишь расти.

Но все же, если ребенок будет чаще получать хорошие оценки, то у него и мотивация к учебе и уровень самооценки будет выше, так как в высоких оценках ребенок видит свою собственную ценность. Если же он будет видеть у себя удовлетворительные оценки, то и мотивация к учебе и самооценка будет снижаться с каждой плохой оценкой. Проанализировав все вышесказанное можно прийти к выводу, что такие понятия как «педагогическая оценка» и «самооценка» тесно связаны между собой. Однако педагогическая оценка является ведущим, но не единственным фактором, которой формирует самооценку ребенка в младшем школьном возрасте.

В начале данного педагогического исследования была выдвинута следующая гипотеза: так как самооценка ребенка в младшем школьном возрасте напрямую зависит от оценки и мнения учителя, мы предположили, что дети, которые имеют среднюю или же низкую успеваемость будут так же иметь низкий или же средний уровень самооценки. Данная гипотеза была подтверждена лишь частично. Если посмотреть на анализ результатов проведенного эксперимента, можно увидеть, что не все 100% опрошенных отличников имеют высокую самооценку, так же как и не все 100% опрошенных троечников имеют низкую самооценку. Из этого был сделан вывод, что педагогическая оценка не является единственным фактором, влияющим на уровень самооценки младшего школьника, хотя и имеет на нее значимое влияние.

### **Список литературы:**

1. «Биологическое и социальное в развитии человека» / Под общ. ред. Б.Ф. Ломова. М., 1977.
2. Блонский П.П. Педология: Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1999.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1981.

## **КОМПЛЕКСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОУ И СОШ**

*Кучерова Марина Валерьевна*

*педагог-психолог*

*МАОУ СОШ №2*

*город Алапаевск*

*e-mail: marina-kucherova@inbox.ru*

Комплексное исследование качества дошкольного образования проводилось в условиях МБОУ СОШ №2 города Алапаевска. По результатам обработки данных были получены следующие статистические данные. Основная масса детей, поступивших в начальную школу, посещали предварительно дошкольное образовательное учреждение (95%), что в большей степени предполагает адекватное восприятие образовательной среды учащимися. Следует обратить внимание на детей, которые совсем не посещали детский сад (3%). Возможно, у данных детей будут проявляться некие проблемы в процессе адаптации к школьному обучению, а также в сфере межличностных отношений среди одноклассников. Необходимо создать оптимальные психолого-педагогические условия для оптимизации учебного процесса и взаимодействия детьми друг с другом. В случае необходимости возможны организация дополнительных индивидуальных занятий, а также организация тренинга групповой сплоченности.

В основном, начало обучения ребенка в школе считается важным событием, к которому готовятся заранее (80%), но с этим процессом связаны определенные страхи и опасения, которые возникают у родителей или лиц их заменяющих. А именно, волнуются, справится ли ребенок с учебной работой (75%), хорошо ли сложатся у ребенка отношения с одноклассниками (59%), будет трудно нормально вести себя в классе (33%). Воспринимают поступление в школу спокойно, без особых тревог и восторгов 59% родителей или лиц их заменяющих.

Основная масса детей проходила подготовку к школе на подготовительных занятиях (71%), в детском саду (57%) и на занятиях с логопедом (20%). Меньший процент занимают при подготовке дошкольников к школьному обучению специалисты школы развития, репетитор и психолог. Ни

одним из родителей не обозначено то, что ребенок вообще не проходил какую-либо подготовку к школе.

Родители или лица их заменяющие достаточно высоко оценивают вклад различных специалистов при подготовке их ребенка к школьному обучению. Средняя и низкая степень удовлетворенности предоставляемыми образовательными услугами относится к воспитателям дошкольных учреждений (21% и 12% соответственно). Большой процент детей не проходили подготовку с репетиторами и психологами (56% и 61%). Большая степень удовлетворенности образовательными услугами приходится на учителей класса подготовки и подготовительных курсов (70%).

По данным опроса было выяснено, что в основном дети были мотивированы на обучение, поэтому большой процент детей хотели идти в школу. Однако, следует уделить внимание детям, которые скорее не хотели посещать школу, чем хотели (7%). Необходимо отследить степень вовлеченности в обучение, а также во взаимодействие с одноклассниками детей, проанализировать встречающиеся проблемные зоны. На основании полученных результатов, если таковые будут свидетельствовать о дезадаптивности ребенка, создать определенные психолого-педагогические условия коррекции.

Основная масса детей воспринимает процесс школьного обучения адекватно и с охотой либо без особого желания, но спокойно идут в школу. 2% детей, собираясь в школу, проявляют отрицательные эмоции и поведенческие реакции (капризничают, ворчат). Следует обратить внимание на процесс учебной мотивации детей, а также определение возможных проблемных зон (психическая незрелость к процессу обучения, проблемы межличностных отношений, проблемы с адаптацией к новым условиям и т.д.)

15% родителей или лиц их заменяющих считают, что уровень готовности их ребенка к обучению в школе выше среднего, поэтому возможен высокий уровень притязаний. Остальные считают, что уровень соответствует среднему. 5% затруднились дать ответ на поставленный вопрос.

Большой процент родителей или лиц их заменяющих до поступления ребенка в школу часто занимались с ним рисованием (59%), чтением книг (56%), разговаривали о школе (57%), играли с ним в игрушки с алфавитом (52%). Особое внимание следует уделить тому, что никогда или почти никогда с детьми не считали сдачу в магазинах или кафе (25%), не играли в слова (16%), не читали надписи на этикетках, вывесках и не учили, используя компьютер (15%), не пели ему песен и не лепили из пластилина, глины (11% и 10% соответственно), а также редко занимались с ним физической подготовкой (10%). Положительным остается то, что, не смотря на процентное соотношение всех областей подготовки ребенка к школьному обучению, так или иначе подготовка родителями велась, вопрос только в том, в какой в сфере действий уделялось большое внимание.

По мнению родителей или лиц их заменяющих у их детей получается хорошо общаться со сверстниками (89%), осваиваться в новой обстановке



(85%), управлять своим поведением (77%). Наряду с этим родители отмечают некоторые проблемы и сложности у их детей в том, что скорее не получается или получается плохо общаться со взрослыми (21%), управлять своим поведением (16%), организовывать дома учебную деятельность (21%). Следует обратить внимание на проблемные зоны и создавать определенные условия для их устранения родителями, педагогами и психологом.

В основном дети до школы умели уже делать следующее: узнавать большинство цифр от 1 до 9, считать от 1 до 10 и обратно, узнавать большинство букв алфавита, читать отдельные слова и т.д. Во всех учебных действиях процент составляет больше 50, что свидетельствует о достаточно высоком показателе подготовленности детей к школьному обучению. Следует уделить внимание на то, что дети в основном не умели писать некоторые слова (12%), читать предложения (10%), писать буквы алфавита (8%), читать отдельные слова (5%).

Родители или лица их заменяющие определяют некоторые проблемные зоны, с которыми их ребенок сталкивается во время учебного процесса, а именно, ребенку трудно усидеть на месте (43%), ребенок часто боится сделать ошибку (38%), ребенок тревожится о чем-либо (31%), а также некоторые единичные случаи неудовлетворенности межличностными отношениями в школе. 10% родителей считают, что ребенок испытывает трудности в школе. 56% отмечают, что не видят причин для беспокойства, 34% затруднились дать ответ на вопрос.

Основные причины трудностей родители или лица их заменяющие видят в следующем: недостаточный уровень психологической готовности ребенка к школе (31%), недостаточный уровень подготовки по чтению, письму и счету (16%), сложно выстроить отношения со сверстниками (11%), сложная для ребенка программа обучения и перезагрузка ребенка в школе (8%). Ни один из опрошиваемых не дал ответа о том, что причиной трудностей является перегрузка ребенком дополнительным образованием. Также многие отвечали, что не видят причин для беспокойства и не определяют какие-либо трудности, связанные с процессом обучения ребенка в школе (31%).

За время пребывания детей в школе отмечают следующие поведенческие изменения: после школы нуждаются в отдыхе (38%), ребенок боится опоздать в школу или что-либо не сделать (12%), после школы ребенок перевозбужден (11%), просыпается с трудом, тревожится о школьных делах, стал капризничать (8%) и т.д. 15% родителей или лиц их заменяющих не видят причин для беспокойства и не замечают изменений в поведенческих реакциях детей.

Родители занимаются профессиональной деятельностью в различных сферах, а именно: матери – в сфере торговли, услуг (23%), в сфере воспитания, образования и науки, а также в сфере промышленного производства (11%), в сфере бизнеса и предпринимательства, а также в финансово-экономической сфере (8%), а также в других сферах, единственное, исключая сферу сельского хозяйства. Не работающих на момент анкетирования матерей 5%.

Отцы работают в следующих сферах профессиональной деятельности: сфера промышленного производства (21%), финансово-экономическая сфера (18%), в сфере бизнеса, предпринимательства (10%), в сфере искусства, шоу-бизнеса и торговли, услуг (8%), в сфере правопорядка и правоохранительных органов (7%) и т.д. Не осуществляет данный контингент опрашиваемых профессиональную деятельность в сфере сельского хозяйства. На момент анкетирования не работают 7% отцов.

Результаты анкетирования показали, что 49% семей имеют 2 детей, 44% - одного и 7% являются многодетными семьями.

В целом, по результатам анкетирования можно сделать следующие выводы: родители или лица их заменяющие, считают своих детей подготовленными к школьному обучению. Основная масса детей посещала детский сад свыше 1 года. Возможно, поэтому поступление ребенка в школу в основном воспринимается опрашиваемыми как ожидаемый процесс, несущий положительную эмоциональную оценку. Родителями или лицами, их заменяющими, на достаточном уровне осуществлялась подготовка, как с помощью репетиторов, других различных специалистов (логопед, психолог и т.д.) в сфере подготовки детей к школьному обучению, так и самостоятельно, используя различные развивающие игры и упражнения. Основным акцент при подготовке уделялся подготовительным занятиям в школе. Достаточно высоко оценивают вклад различных специалистов, занимающихся подготовкой к школьному обучению. Средняя степень удовлетворенности воспитателями детских дошкольных образовательных учреждений. В основном дети были мотивированы на школьное обучение, поэтому основная масса детей воспринимает процесс школьного обучения адекватно и с охотой либо без особого желания, но спокойно идут в школу. Практически все дети умеют осуществлять определенные действия, необходимые на начальном этапе обучения (читать, писать, считать на соответствующем возрастном уровне). Следует обратить внимание на проблемные зоны некоторых детей и создавать определенные условия для их устранения родителями, педагогами и психологом. 10% родителей считают, что ребенок испытывает трудности в школе. 56% отмечают, что не видят причин для беспокойства, 34% затруднились дать ответ на вопрос. Наблюдаются некоторые проблемы при посещении ребенком школы, а именно ребенок несколько переутомляется, не готов психологически к новым условиям школьного обучения, не на достаточном уровне оптимально выстроены взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Семьи, воспитывающие детей, в основном полные, имеющие 2 ребенка. Сферы профессиональной деятельности родителей достаточно разносторонни, в основном это сфера торговли и услуг, промышленного производства и финансово-экономической деятельности, что определяется территориальным признаком и условиями города. 13% опрашиваемых являются безработными. Рекомендуется результаты анкетирования соотнести с результатами психодиагностики готовности учащихся к школьному обучению.

## ОПТИМИЗАЦИЯ ДЕТСКО - РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ РЕБЁНКА К ШКОЛЕ

*Лубнина Ольга Алексеевна*  
*педагог – психолог*  
*МАДОУ «Детский сад №70»*  
*город Первоуральск*  
*e-mail:oleyra@mail.ru*

«Быть готовым к школе уже сегодня – не значит уметь читать, писать и считать. Быть готовым к школе – значит быть готовым всему этому научиться». (Л.А. Венгер, А.П. Венгер)

Подготовка к школе – дело ответственное, требующее серьезного отношения не только от ребенка, но и от его родителей. Каждый год первого сентября взрослые держат своеобразный экзамен – именно сейчас, за школьным порогом проявят себя плоды их воспитательных усилий.

Можно понять гордость взрослых, чьи дети уверенно шагают по школьным коридорам, добиваются успехов. И совсем другие чувства испытывают родители, если ребенок начинает отставать в учебе, не справляясь с новыми требованиями, теряет интерес к школе.

Это во многом объясняется неправильным пониманием взрослыми сущности подготовки к школе. Опрос родителей старших дошкольников показал, какой смысл они вкладывают в понятие «подготовка к школе».

Психологическая готовность 28,6 %

Первоначальные навыки счёта, письма и чтения 44,6 %

Всестороннее развитие 8,4 %

Коммуникативные навыки 20,3 %

Многие родители не компетентны в вопросах подготовки детей к школе. В понятие «подготовка к школе» они вкладывают овладение школьными знаниями, умениями, навыками [2]. Логика рассуждений при этом проста: если заранее научить ребёнка тому, с чем он встретится в школе, он будет успешно учиться. Но успехи ребёнка на учебном поприще в первую очередь зависят от того, хочет и способен ли он учиться, есть ли у него желание разобраться в том, что, как и почему происходит на этом свете, а также от осознания своей роли как ученика [4]. Маленький человек должен осознавать: он идет в школу не для того, чтобы играть, а чтобы учиться.

Это не произойдет само собой, потребуется большая и кропотливая работа.

Многое могут сделать для ребенка в этом отношении родители – первые и самые важные его воспитатели. Родители должны выступать соучастниками образовательного процесса, только в этом случае возможна наиболее полная актуализация и развитие потенциала ребенка [3]. Считаем, что необходимо использовать педагогические возможности самих родителей в обучении и развитии ребенка. Но необходимо помочь им овладеть технологией наиболее

распространенных форм педагогической работы с ребенком определенного возраста, формировать у родителей навыки сотрудничества и познакомить с приемами коррекционно-развивающей работы. И есть проблемы, которые никто не решит лучше, чем сами родители, если они, конечно, научились хорошо понимать этот удивительный детский мир. А как его постичь, как научиться слышать, чувствовать, осязать эти тонкие струнки детской души – души собственного ребёнка?

Возникла необходимость создания программы для детско-родительских групп, чтобы научить родителей лучше понимать своих детей и попытаться самим ответить на некоторые «каверзные» вопросы, стать более терпеливыми и внимательными по отношению к ребёнку.

В первую очередь мы акцентировали внимание на формировании социально значимой позиции родителей через повышение их педагогической компетентности; расширение представлений и знаний родителей о дошкольном воспитании и образовании при подготовке детей к школе.

Данная программа направлена на активное взаимодействие родителя и ребёнка. совместные занятия-игры способствуют образованию у родителей другой точки зрения на взаимоотношения с детьми. в игре они как бы заново открывают для себя детей, познают их внутренний мир, и взаимодействие с детьми становится более теплым и сдержанным, лучше понимают и принимают друг друга.

Данный цикл рассчитан на старших дошкольников и представляет собой сессию из 10 занятий. Занятия проводятся один раз в неделю в течение всего года с учётом интересов детей и запроса родителей. Продолжительность одного занятия 40 – 60 минут. Количество участников: от 3<sup>х</sup> до 6<sup>и</sup> пар.

Перед собой мы поставили следующие задачи:

- развивать коммуникативные склонности ребёнка;
- развивать познавательные процессы и креативность ребёнка;
- развивать произвольную сферу ребёнка;

-обучать родителей приемам развития памяти, внимания, мышления и творческих способностей ребёнка в игровой форме.

На занятиях активно используем игры с правилами, решение познавательных задач, требующих творческого подхода, совместное придумывание названия к картинкам, смену ролей, использование заданий возрастающей трудности. Мы стремились познакомить родителей с различными играми, развивающими восприятие, внимание, память, мышление, моторику, расширить представления родителей о возможностях игры для налаживания эмоциональных отношений с ребенком. Совместная деятельность в ходе различных заданий позволяет родителю настроиться на внутренний мир ребенка, развивает эмоциональный контакт с ним. Чувствуя поддержку значимого взрослого, ребенок становится более активным и самостоятельным. Родители получают необходимую информацию о возрастных особенностях и возможностях ребенка. Параллельно решаются задачи комплексного развития детей. В ходе познавательно-игрового взаимодействия, по отзывам родителей,

удалось расширить представления родителей о возможности игры как средстве коррекции и развития, познакомить их с различными играми, которые можно использовать активно в игровом общении дома.

В процессе выполнения задания можно отследить характер взаимодействия родителя и ребёнка (поддерживает, игнорирует или опекает родитель ребенка). Можно оценить следующие параметры взаимодействия родителя и ребенка в ситуации совместной деятельности:

-эмоциональный фон взаимодействия (позитивный, негативный, нейтральный);

активность (пассивность);

-воздействие и направленность стимуляции ребенка;

-подстраивание (от стремления полностью управлять действиями ребенка до полного подчинения ему).

Полученные наблюдения стали отправной точкой для дальнейшей работы с семьёй, направленной на безусловное принятие и понимание своего ребёнка, обучение приемам развития психических процессов и творческих способностей ребёнка в игровой форме.

Оценить эффективность проделанной работы с детской – родительской группой не просто. Тем не менее, для психолога главный критерий – это оптимальное достижение поставленных в программе целей. Для ребенка основным критерием успешности является эмоциональное удовлетворение от занятий, желание приходить на следующее занятие и активно действовать, желание заниматься развивающими играми дома. Для родителей эффективность проведенной работы определяется степенью удовлетворенности их ожиданий, появлением интереса к совместным занятиям с ребенком, повышение педагогической культуры.

Таким образом, целенаправленная, определённым образом организованная деятельность, способствует улучшению эмоционального климата в отношениях детей с взрослыми и сверстниками, а так же обогащает, расширяет, и корректирует эмоциональный опыт дошкольника. родители лучше начинают понимать закономерности развития детей, углубляется понимание собственного ребенка, признается большое значение игры в жизни детей, увеличивается уверенность родителей в их собственных возможностях, что в совокупности поможет ребёнку успешно принять новую социальную роль школьника.

#### **Список литературы:**

1. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребёнок к школе. – М., 1994.
2. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М. Проблемы психологической готовности детей 6 – 7 лет к школьному обучению // Психолог в детском саду – 2005 – №2
3. Моница Г.Б., Лютова – Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). – СПб.: Речь, 2006.
4. Немов Р.С. Психология. II – III том. – М.: Владос, 2000.

## ПРИЧИНЫ АГРЕССИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

*Лунегова Лариса Вадимовна*  
*педагог-психолог*  
*МАУ ДО «ЦДК»*  
*город Новоуральск*  
*e-mail: larisa.lunegova@mail.ru*

Социальная ситуация в обществе в очередной раз учит нас быть сильными, выживать в условиях конкурентной борьбы. «Сильный всегда прав» - таков девиз большинства положительных героев из фильмов, компьютерных игр и экранных историй. Понятно, что «природный» агрессивный потенциал заложен в каждом из нас генетически как один из механизмов борьбы за выживание. А научиться контролировать собственные импульсы или выражать их в формах, приемлемых в обществе, не так уж и просто, особенно тому, у кого недостаточно сформированы такие качества как произвольность и самоконтроль.

Проблемы агрессивного поведения детей и подростков остаются актуальными во все времена. Однако в последнее время участились обращения родителей дошкольников, демонстрирующих агрессивное поведение в социально неприемлемых формах. Отвергать факт агрессии у дошкольника нельзя, особенно если дело доходит до того, что родители группы детского сада требуют изолировать своих детей от маленького агрессора любыми способами (забрать из ДОУ, перевести в другой детский сад, в другую группу и проч.).

Взрослые характеризуют ребенка как агрессивного, когда он часто недружелюбен, наносит, как правило, физический вред сверстникам и психический, психологический ущерб взрослым, которые не в состоянии совладать с поведением малыша. Однако те или иные действия квалифицируются как агрессия, когда включают в себя намерение обиды или оскорбления, а дошкольники зачастую наносят вред окружающим импульсивно, под влиянием сиюминутных ярко окрашенных эмоций.

Так в каком же возрасте можно начинать говорить об агрессивном поведении?

Считается, что наблюдать агрессивные действия можно в самом раннем возрасте: это импульсивные, физиологически необоснованные приступы упрямства, не поддающиеся управлению взрослыми, крик, драчливость, кусание. В 2-3 года, когда ребенок поступает в детский сад, конфликты с другими детьми чаще всего проявляются в борьбе за право обладания какой-либо вещью или вниманием взрослого, а со взрослыми – как реакция на запреты и ограничения. Проявления агрессивности в младшем дошкольном возрасте совпадают с кризисом трех лет. Отделение ребенка от взрослого, проявление детской самостоятельности сочетаются со слабой саморегуляцией, аффективностью эмоционально-волевой сферы, поэтому часто возникают конфликты и с родителями, и с детьми.

В норме, к семи годам ребенок научается решать споры более приемлемыми способами, снимать внутреннее напряжение в играх, спортивных занятиях, а также становится менее эгоцентричен. Если же этого не происходит, необходимо обращаться за помощью к специалистам.

Авторы, изучающие теорию агрессивности, одной из основных причин формирования агрессивных действий, агрессивного поведения считают семью, поскольку именно родители становятся для малышей тем эталоном, по которому дети оценивают и формируют свое поведение.

Анализ причин обращений родителей дошкольников позволил выявить следующие причины проявления агрессии, связанные со стилями родительского воспитания или изменением семейной ситуации.

Во-первых, это физическое и/или психологическое насилие по отношению к самому ребенку или к другим членам семьи, свидетелем которого становится ребенок. В семьях с преобладанием высоких результатов по шкале «авторитарная гиперсоциализация» теста-опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), где существуют жесткие запреты, за несоблюдение которых ребенок строго наказывается, дошкольники начинают копировать такую модель поведения в детском саду, осуществляя перенос освоенных способов проявления силы для достижения нужного результата.

Второе – это рассогласование предъявляемых к ребенку требований, причем, как со стороны родителей, так и других ближайших родственников, в частности, бабушек и дедушек. А хуже всего, когда эти требования изменяются у одного и того же родителя в зависимости от настроения, окружения, обстановки. Родители, которым стыдно наказывать ребенка прилюдно, могут быть достаточно жестокими дома. В практике был и такой случай: отец, наказывающий ребенка за малейшее непослушание, позволял ему делать все, что заблагорассудится, когда находился в состоянии алкогольного опьянения. Мальчик рассказывал, что ему нравится «пьяный папа, он добрый и не дерется».

Третья из причин проявления агрессивных действий, выявленных нами у дошкольников, это появление второго ребенка. В половине семей с появлением младших братьев-сестер, ставший сразу взрослым дошкольник становился неуправляемым в детском саду. Можно предположить, что у таких детей оказалась фрустрированной потребность в материнской любви и ласке, принадлежавшая раньше только ему, а теперь поделенная на двоих с младшим siblingом. Можно предположить, что в данных случаях агрессия носит скорее всего защитный, протестный характер, стремление перетянуть на себя материнское внимание любой ценой. Поскольку выразить гнев непосредственно на мать или брата/сестру в семье нельзя, неправильно (это дошкольник уже осознает и принимает), то остаются те, кто слабее в другом месте – сверстники в детском саду.

Еще одной из причин возникновения агрессивных проявлений у детей является гипер- или гипоопека. Гиперопека, когда ребенок находится под неусыпным контролем взрослого, как и диктат, не дает ребенку

самостоятельности, поэтому у малышей возникает бунт, протест, который проявляется в виде стремления вырваться на свободу, показать/доказать свое превосходство как над сверстниками, так и над взрослыми. Гипоопека, как стиль родительского воспитания, мотивирует ребенка самому решать конфликты тем способом, которому он обучен. А так как малыш не обучен родителями практически ничему, то и от проявления агрессии он не застрахован. Если же ребенку хотя бы раз удалось агрессией добиться того, что он хотел, а окружающие никак не отреагировали на такое поведение, то он и впредь будет прибегать к такому способу «получить свое».

К гипоопеке можно отнести и бесконтрольность со стороны родителей за просмотром телепередач и компьютерными играми малышей. Родителю удобно, когда ребенок не отвлекает его от «взрослых» дел, не путается под ногами, не пристаёт с вопросами. Именно здесь проявляется и негативное влияние масс-медиа: на первый взгляд в безобидных детских мультиках побеждает сильный, драчливый герой, а все мы знаем, что наши дети смотрят не только мультфильмы.

Также хотелось бы отметить факт влияния на формирование агрессивности у дошкольников манеры поведения их старших сестер и/или братьев. Там, где старшие дети подавляют желания, действия, потребности младших с позиции силы, высмеивают их неспособность быть самостоятельными, справляться с теми или иными заданиями, у дошкольников формируется стойкое желание как можно быстрее стать взрослым, сильным, добиваться своего в том месте, где это получится быстрее и проще – в детском саду.

Таким образом, выявив причины агрессивных проявлений каждого ребенка, мы можем предупредить данное отклонение, работая не только с детьми, но и с родителями. Изменение родительских установок, отношения к ребенку и его поступкам способствует и изменению поведения дошкольника. Поддержка социально одобряемых способов разрешения конфликтов, образец значимых для ребенка взрослых позволяют научить маленьких агрессоров мирно сосуществовать в счастливом и радостном детском мире.

### **Список литературы**

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: «Питер», 2001.–352 с.
2. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: «Академия развития», 1997 – 208с.
3. Темиргалиева М. М. Причины агрессии у человека: в чем корень зла? <http://www.b17.ru/article/8305/>
4. Тимошок А. В. Агрессивное поведение детей дошкольного возраста // Современная психология: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 25-27.
5. Филимонова С.А. Профилактика агрессивного поведения ребёнка средствами социально-культурной деятельности. <http://nsportal.ru/detskiy->



## **ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКОЙ СЕМЬИ**

*Мазурчук Екатерина Олеговна*  
*аспирант*  
*ФГБОУ ВПО УрГПУ*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: MazurchukE@yandex.ru*

Исторические факты, широкий культурный обмен, научные исследования и современная мировая действительность подтверждают, что качественные изменения, происходящие в обществе, отразились на семейных и детско-родительских отношениях. Динамика этих изменений прослеживается в таких проблемах, как нарушение структуры и функций семьи, асоциальный образ жизни ряда семей; падение жизненного уровня, ухудшение условий содержания детей; распространение жестокого обращения с детьми в семьях. Указанные факты свидетельствуют о кризисе современной семьи и приводят к росту социального сиротства. Осознавая важность решения указанных проблем, в сложившихся условиях, взаимодействие с семьей становится основной задачей педагогов-психологов и других специалистов, осуществляющих ее сопровождение.

Анализ многочисленных исследований свидетельствует о том, что в последние годы актуализируется потребность в психолого-педагогическом сопровождении и тех семей, в которых родители были лишены родительских прав. Указанный факт связан с тем, что российские исследователи говорят о формировании в условиях детского дома особого типа личности у воспитанника, связанного с недоразвитием внутренних механизмов активного, инициативного, свободного поведения, с преобладанием зависимого и реактивного поведения. Вышесказанное актуализирует потребность внедрять в практику работы специалистов программы психолого-педагогического сопровождения биологической семьи, направленной на решение ряда типичных трудностей и оптимизацию процесса восстановления родительских прав.

Указанные изменения, характеризующиеся как устойчивая тенденция, требуют особого внимания со стороны специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение родителей, выразивших желания восстановить родительские права, так как актуализируют роль воспитательного потенциала биологической семьи в формировании личности ребенка.

В этой связи, рассматривая психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи как направление профессиональной деятельности,

закрывающееся в единстве использования нескольких составляющих: диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования, коррекции, системного анализа проблемных ситуаций, программирования, которые направлены на разрешение и организацию родителей, выразивших желания восстановить родительские права, необходимо особое внимание уделять личности педагога-психолога как важнейшему условию реализации подобных программ.

Многозначительность личности педагога-психолога в процессе сопровождения биологической семьи заключается в том, что его деятельность выступает как объединенная или объединяющая субъектов сопровождения. Она наполняется по-разному в процессе развития этой дефиниции.

Отметим, что, современное общество выдвигает новые требования, указывающие на приоритетное направление – формирование личности, способной к саморазвитию и самореализации. Центрация на человека, попытки найти способы оптимального использования возможностей личности – все это свидетельствует о смене приоритетов.

Благодаря саморазвитию, личность педагога-психолога реализует свои способности, самосовершенствуется, в результате чего становится инициатором саморазвития всех социальных групп, тем самым внося свой вклад в культурно-историческое развитие биологической семьи как малой социальной группы. Поэтому значение саморазвития личности педагога-психолога в процессе реализации программы сопровождения биологической семьи выступает на первый план. Перед ним стоит задача формирования и постоянного совершенствования своих способностей к саморазвитию в условиях динамичного развития культуры.

Особую актуальность данной задачи обуславливает и специфика педагога-психолога, осуществляющего реализацию программы сопровождения биологической семьи, выступающего носителем и транслятором саморазвития данной малой социальной группе.

Под саморазвитием в психолого-педагогической литературе принято понимать фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способность превращать свою жизнь в предмет практического преобразования себя.

Саморазвитие педагога-психолога как условие реализации программы сопровождения биологической семьи, по мнению В.И. Слободчикова, включает в себя несколько структурных элементов:

- самопознание;
- саморегуляцию;
- самоорганизацию;
- самореализацию;
- самообразование;
- самовоспитание;
- самоопределение [2].

Саморазвитие – это концентрация человека на самосовершенствовании и самореализации своих целей и желаний [4].

Так, в большом толковом психологическом словаре саморазвитие понимается как – развитие собственными силами, без влияния каких либо внешних сил [1].

В соответствии с целями нашего исследования мы, солидаризируясь с мнением Е.Б. Бабошиной, Н.Р. Битяновой, Л.Н. Куликовой, будем рассматривать саморазвитие как сознательный процесс целенаправленного многоаспектного личностного становления и самоизменения личности с целью самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний, которое следует рассматривать через смену саморегуляции личности [3].

Обобщая подходы к саморазвитию личности педагога-психолога можно выделить два основных направления к определению данной дефиниции:

- как «сознательный процесс личностного становления»;
- как «результат целенаправленного многоаспектного самоизменения личности»[5].

Резюмируя, можно прогнозировать, что благодаря реализации современных подходов к подготовке специалистов, педагоги-психологи постепенно углубляются в процесс познания себя и окружающих, у них развиваются умения эффективной коммуникации, способность к самопрезентации и осознание значимости саморазвития в процессе становления их личности, что является основным условием реализации программы психолого-педагогического сопровождения биологической семьи.

#### **Список литературы:**

1. Большой толковый психологический словарь [Текст]: в 2т. / пер. с англ. А. Ребера. – М., Аст. – 2009.
2. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/Д: Издательский центр МарТ, 2005.
3. Куликиова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности [Текст] / Л.Н. Куликова. – Хабаровск: ХГПУ, 2007.
4. Психологический словарь [Текст] / под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 670 с.
5. Чурсина, А.С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ А.С. Чурсина; ЧелГУ. – Челябинск, 2011.

## **ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ, СВЯЗАННЫХ С ПЕРЕХОДОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО**

*Маркина Людмила Александровна*

*педагог-психолог*

*МБОУ СОШ № 65*

*город Нижний Тагил*

*e-mail: markinaluda.71@mail.ru*

В статье рассматриваются основные проблемы, связанные с переходом обучающихся из начальной школы в среднее звено. Описывается разработанный в школе комплекс психопрофилактических мероприятий, направленных на помощь учащимся в приспособлении к ситуации обучения в средней школе. Выделены критерии оценки эффективности данного комплекса. Сделаны выводы о необходимости совершенствования работы по данному направлению.

Школьный психолог сталкивается с широким кругом проблем разных субъектов образовательного процесса. Особо пристальное внимание он уделяет переходу учащихся из начальной школы в среднюю.

Для учащихся меняется вся система школьных требований. Они должны демонстрировать необходимый уровень сформированности различных учебных действий, произвольности, способности к саморегуляции и др. Но темп развития учащихся не одинаков.

Кроме того, на смену одного учителя в начальной школе в пятом классе приходит множество учителей, имеющих отличные от других темп деятельности, особенности речи, стиль преподавания. Часто учителя средней школы предъявляют ко всем одинаковые требования, в то время как, работая с пятиклассниками, необходимо уметь гибко перестраиваться и создавать для них условия быстрой и успешной адаптации.

Часто у пятиклассников отношение к предмету зависит от их эмоционального благополучия на уроке. Исследования показывают, что практически все пятиклассники считают себя способными к тому или иному учебному предмету, причём критерием такой оценки служит не реальная успешность в этом предмете, а субъективное отношение к нему (Дубровина И.В., 1991) [2].

Таким образом, учитель, вызывая на занятии у школьников положительные эмоциональные переживания, создаёт благоприятные условия для развития их способностей, интересов, учебных умений. С другой стороны, завышенная самооценка школьника может привести к трудностям в учении.

Поэтому так важно формировать у ребят умение оценивать свои возможности, свою реальную успешность, достижения.

Перейдя в среднее звено, младший подросток демонстрирует не только интеллектуальную готовность, но и своё умение выстраивать взаимоотношения с окружающими людьми, соблюдать школьные правила, приспосабливаться к изменившимся условиям.

Для большинства детей, испытывающих трудности в обучении и поведении, характерны частые конфликты, агрессивность, стремление обвинить окружающих, нежелание и неумение признать свою вину, доминирование защитных форм поведения и неспособность конструктивно разрешить конфликт [3].

По данным психологов ситуация адаптации вызывает у многих пятиклассников повышенную тревожность, как школьную, так и личностную, а зачастую и появление страхов. Для ребёнка младшего подросткового возраста чрезвычайно важно мнение других людей о нём и о его поступках, особенно мнение одноклассников и учителей. Постоянный страх не соответствовать ожиданиям окружающих приводит к тому, что и способный ребёнок не проявляет в должной мере свои возможности [1].

В случае возникновения дезадаптивных проявлений у учащихся в начальной школе явной необходимостью становится специальная система психологических мероприятий с целью оптимизации процесса развития этих детей в общеобразовательной школе, формирования у них механизма готовности к дальнейшему обучению и профилактики возможных негативных осложнений при переходе в основную школу.

Проблемы организации для младших подростков учебной среды, имеющей обучающую, развивающую, коррекционную направленность, сегодня не решены и остроактуальны [1].

Существует большое разнообразие программ и тренингов для подростков. Анализируя их содержание, можно выделить основу групповых занятий с младшими подростками – это обучение учащихся жизненно важным навыкам, психосоциальной компетентности: способности индивида к сохранению состояния психического благополучия и его проявлению в гибком и адекватном поведении при взаимодействии с внешним миром [4].

В нашем образовательном учреждении был разработан и апробирован комплекс психопрофилактических мероприятий, направленных на помощь учащимся в приспособлении к ситуации обучения в средней школе и обеспечение их психологического благополучия. Данный комплекс охватывает учащихся и педагогов: групповая работа в виде больших психологических игр-«оболочек», психологических занятий с элементами тренинга, а так же рекомендации педагогам по улучшению их взаимодействия с учащимися.

Игровые «оболочки» – это хороший инструмент в работе с младшими подростками. Игра уже не является ведущим видом деятельности в этом возрасте, но способна захватить воображение ребят игровым сюжетом. В таком состоянии они с удовольствием выполняют различные психологические и педагогические задания познавательного, социального, творческого характера.

Групповые занятия с элементами тренинга помогают подросткам осознать происходящие с ними психологические изменения, способствуют формированию конструктивных вариантов поведения в различных ситуациях, стимулируют к поиску своих внутренних ресурсов. Занятия направлены на повышение учебной мотивации, развитие внимания и памяти, сохранение психологического здоровья. Каждый подросток, вне зависимости от его успешности и уровня адаптированности, имеет возможность на таких занятиях поразмышлять над актуальными для него вопросами.

Преподавание любого предмета имеет свои методические особенности, но в целях предъявления пятиклассникам схожих требований есть необходимость обозначения общих принципов в организации их учебной деятельности, построенных на учёте психологических и возрастных особенностей ребят. На педагогическом семинаре был разработан проект с предложениями по оптимизации процесса адаптации пятиклассников. В реализации этого проекта приняли участие практически все педагоги этой параллели.

Критериями оценки эффективности комплекса психопрофилактических мероприятий выступили показатели школьной тревожности, положение учащихся в системе межличностных отношений, наличие у учащихся основных черт статуса пятиклассника, а также их успеваемость.

Анализируя результаты, полученные с помощью теста школьной тревожности Филлипса, можно сказать, что повышенные показатели общей тревожности в школе характерны для учащихся 4-х и 5-х классов. В среднем, не более 30% учеников 4-х классов и 38% учеников 5-х классов имеют нормальные значения по этому показателю. Дифференцированная оценка школьной тревожности выявила наиболее высокие показатели по следующим факторам: страх самовыражения, оценивания, страх не соответствовать ожиданиям окружающих и страхи в отношениях с учителями.

Степень выраженности данных видов тревожности напрямую связана с отношением взрослых к результатам учебной деятельности и поведению ребёнка. Эти страхи в какой-то мере провоцируются родителями и педагогами, которые ориентируют детей на получение только хорошей оценки, требуют «правильного» поведения и награждают за результат, а не за сам процесс его достижения.

Социометрическое исследование продемонстрировало статусные структуры ученических коллективов и уровень эмоционально-личностного благополучия их членов. Проявились притязания детей на определённое положение в системе взаимоотношений в классе и их реальный статус. Социометрические замеры и наблюдения показывают, что наиболее устойчивым в этой системе является неблагополучный статус ребёнка. Поэтому на эмоциональное самочувствие ребёнка всё в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами, а не только успехи в учёбе и отношения с учителями.

Разнообразие представлений детей о предстоящих или свершившихся изменениях в их жизни мы постарались выявить через детские сочинения на темы «Я – будущий пятиклассник», «Я учусь в пятом классе». Анализируя сочинения, мы увидели ожидания детей по отношению к учёбе в средней школе, обратили внимание на их высказывания по поводу своего взросления (т.к. «чувство взрослости» является одним из основных психологических новообразований этого возраста), отметили признаки тревожности и страхов.

До начала исследования мы предположили, что дети, прошедшие программу профилактики школьных трудностей, будут обладать более высокими показателями адаптированности в пятом классе. Но на основании полученных в исследовании данных мы не можем судить об эффективности разработанного комплекса психопрофилактических мероприятий по адаптации учащихся в среднем звене. Несмотря на то, что теоретически адаптированность школьников зависит от мероприятий по подготовке к обучению в среднем звене, она опосредована множеством факторов, учесть которые в нашем исследовании не удалось. Возможно, и сам комплекс мероприятий недостаточно разработан и требует коррекции.

#### **Список литературы:**

1. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2007.
2. Прихожан А.М. Основные причины трудностей в обучении пятиклассников. [электронный ресурс] – URL: [www.mgppu.ru](http://www.mgppu.ru)
3. Слободяник Н.П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении: практ. пособие. М.: Айрис-пресс, 2006.
4. Хухлаева О.В. Уроки психологии в средней школе. М.: Генезис, 2006.

## СТИЛИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ

**Матяш Наталья Викторовна,**  
доктор психол. наук, профессор БГУ  
город Брянск

**Володина Юлия Анатольевна**  
канд. психол. наук, доцент БГУ  
город Брянск

**Юшкова Наталья Михайловна**  
аспирант БГУ  
город Брянск  
e-mail: psytabgu@ya.ru

*Работа выполнена при поддержке гранта Президента МК-99.2014.6*

В последние годы в большинстве стран Европы и Азии особую актуальность и значимость приобретает проблема жестокого обращения и насилия в семье, которая определяет кризисность социокультурной ситуации для ребенка.

Как правило, жестокому обращению и насилию подвергаются дети в дезадаптированных семьях, в которых обострены социальные проблемы (неполные семьи, где родители – алкоголики, наркоманы, преступники, религиозные фанатики, несовершеннолетние до 17 лет, беженцы или безработные, с физическими органическими недостатками, умственно отсталые или с психическими заболеваниями).

Самые тяжелые последствия жестокого обращения заключаются в причинении вреда здоровью ребенка, его социальному и психическому развитию. При этом, большинство исследователей указывают на значимую роль социальных и наследственных факторов (хронические заболевания, психические и неврологические патологии, являющиеся результатом органического поражения мозга, неудачные попытки матери ребенка прервать беременность, злоупотребление ею курением, алкоголем, наркотиками, отсутствие родительской заботы и опеки в течение жизни, социальная изоляция в интернатном учреждении, неполнота эмоциональной жизни, социально-педагогическая запущенность и др.), приводящих к изъятию ребенка из семьи.

Исходя из чего, своевременное выявление случаев жестокого обращения с детьми и оказание им квалифицированной психологической помощи позволяет ребенку справиться с травмой и выработать адаптивные способы реагирования на сложившуюся жизненную ситуацию.

Результаты исследований детей-сирот, находящихся в интернатных учреждениях, позволяют выделить следующие кризисные ситуации в их жизни:

- кризисные ситуации, связанные с утратой близких людей (смерть или болезнь близкого человека, уход из семьи одного из родителей, изъятие ребенка



из родительской семьи, появление в семье нового человека (мачехи, отчима, брата, сестры);

- травмирующие кризисные ситуации, связанные с особенностями семейного воспитания и конфликтного поведения (родительская депривация, невозможность соответствовать ожиданиям семьи, переживание чрезмерной ответственности за других членов семьи, отчуждение от родной семьи, физическое насилие в семье);

- кризисные ситуации, лежащие в сфере межличностных взаимоотношений, связанные со снижением ценности собственного «Я» и жизненной несостоятельности (конфликты со сверстниками, социальная роль «козла отпущения», неприятие детским коллективом и др.);

- тяжелые жизненные ситуации, связанные с ситуативной тревожностью (сдача экзаменов, нападение животного, появление чужого, удар грома, страх будущего).

Наиболее частые переживания детей-сирот, связанные с детством, - страхи (боязнь животных, боязнь родителей, боязнь стать таким как родители), конфликты и ссоры в семье. Однако зачастую воспоминания о травмирующих ситуациях вытесняются в бессознательное. Многие дети-сироты описывают свой первый опыт совладания со сложной жизненной ситуацией как негативный, винят в сложившейся ситуации родителей (чаще всего отца), указывают, что после травмирующей ситуации они стремятся к эмоциональной поддержке со стороны взрослых, обсуждению с ними своих проблем, но в большинстве случаев не находят взаимопонимания.

Как правило, длительное нахождение ребенка в трудной (кризисной) жизненной ситуации порождает у него чувство неуверенности не только в завтрашнем дне, но и в собственных силах, неопределенность, напряженность, нестабильность, ощущение невозможности что-либо изменить.

Все это определяет негативную тенденцию личностного развития детей-сирот и способствует формированию у них стереотипного поведения, основывающегося на деструктивном способе психосоциального взаимодействия, который транслировался им в детстве, и перенесению особенностей межличностных отношений из родительской семьи в собственный индивидуальный поведенческий стиль.

Проведенные исследования позволили охарактеризовать поведенческие стили, формирующиеся у детей-сирот, переживших жестокое обращение и насилие в родительской семье:

1) Пассивно-тревожный стиль поведения характеризуется сниженным/повышенным эмоциональным фоном, низкой самооценкой, «комплексом неполноценности», апатией, тревогой, страхом (боязнью темноты, боязнью людей, боязнью гнева), ночными кошмарами, печалью, депрессией, упрямством, фрустрированной потребностью в безопасности, личностной беспомощностью, мотивацией, связанной с избеганием неудач, низкой самостоятельностью, посттравматическим стрессовым расстройством.

В умственном развитии преобладает заторможенность в ответах на вопрос, низкий уровень интеллекта, низкая познавательная мотивация, школьная неуспеваемость, трудности запоминания информации, нарушения речи, низкая концентрация внимания, суицидальные мысли.

В поведении наблюдается неуверенность, замкнутость, инфантильность, недоверие к людям, стремление к уединению, избегание взрослых, подозрительность и недоверие к ним, заискивающее поведение, прилипчивость, воровство пищи;

Социальный статус в коллективе - роль «козла отпущения» в группе сверстников, неумение дружить, выполнять совместные виды деятельности, играть в игры, отсутствие друзей.

2) Протестно-агрессивный стиль поведения характеризуется личностной тревожностью, заниженной самооценкой, двойной идентификацией «для себя» и для «семьи», внутриличностным конфликтом, эмоционально-волевой неустойчивостью, немотивированной агрессией, отсутствием психологических защит, позволяющих справляться с травмирующими ситуациями, лживостью, постоянной настороженностью, готовностью к нападению, страхом перед болью, боязнью возвращаться домой после школы, вытеснением воспоминаний о травмирующей ситуации, редким проявлением радости, скрытностью, депрессивностью, чувством стыда, вины, беспокойства, тоски.

Для умственного развития характерна задержка психического развития, низкая концентрация внимания; низкий уровень знаний и эрудиции, нарушения памяти.

В поведении отмечаются двойные стандарты для «семьи» и для «окружающих» (протестно-вызывающее поведение «для семьи», неуверенное поведение «для окружающих»), стремление постоянно поступить «наоборот», протестные реакции вплоть до ухода из дома, склонность к поджогам в раннем возрасте, склонность к суициду, суицидальные попытки, криминальное поведение, регрессивные формы поведения.

Социальный статус в коллективе: агрессия и гнев по отношению к слабым, одиночество, драчливость мальчиков и жертвенность девочек, низкая успеваемость, трудности социализации, трудности адаптации в семье, нежелание трудиться, вымогательство.

3) Асоциальный стиль поведения выражается в чувстве беспомощности и никчемности, чувстве вины, беспокойстве, страхах, панике при виде людей, напоминающих насильника, необъяснимых приступах ярости, самодеструктивном поведении, депрессивности, низкой самооценке и самоуважении, самообвинении, восприятии себя как уродливого, беспомощного, недоверии к людям, зависимости от окружающих, стремлении к власти и подчинению других.

В поведении преобладают гиперсексуальность, беспорядочные половые связи, трудности с половой идентификацией, суицидальное поведение, нередко случаи завершеного суицида.

4) Рискованно-защитный стиль сопровождается нарушением Я-концепции, восприятием себя как плохого (стигматизация), чувством вины, формированием установки, что любовь всегда связана с болью и жертвенностью, отчуждением от собственного тела (то что происходит с телом – происходит не со мной), ощущением нереальности происходящего, частичной амнезией, непредсказуемостью (даже для самого себя), амбивалентностью переживаний. В поведении преобладает защитная «стратегия выживания». Социальный статус в коллективе: нарушение способности строить длительные дружеские связи.

В целом, все стили поведения подростка в кризисной ситуации имеют сходные черты, взаимосвязаны и взаимозависят друг от друга. Психологическая позиция подростка, вырабатываемая в кризисной ситуации, оказывает значительное влияние на трансформацию его поведения, личностных и характерологических черт, формированию деструктивных действий, направленных на совладание с трудной ситуацией, но приводящих к саморазрушению и формированию психологических деструктивных защит.

## **МОТИВАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Намятова Анастасия Алексеевна*

*педагог- психолог*

*МАОУ «Байкаловская СОШ»*

*село Байкалово*

*e-mail: shaly00@mail.ru*

Формирование учебной мотивации учащихся можно назвать одной из важнейших проблем современной школы.

Сформированность учебной мотивации рассматривается как один из критериев эффективности педагогического процесса, как результат деятельности образовательного учреждения, педагога. Актуальность этой проблемы для начального образования вытекает из психологических особенностей детей младшего школьного возраста, для которых ведущим видом деятельности является учебная деятельность. Процесс формирования универсальных учебных действий (УУД) направлен на становление у учащихся умения учиться, т.е. освоение ими всех компонентов учебной деятельности, одним из которых являются познавательные и учебные мотивы.

Таким образом, от становления у младших школьников учебной деятельности и всех её компонентов, в том числе учебной мотивации, во многом зависит их успешность на следующих этапах обучения.

Организовав психологическое сопровождение, поставила перед собой цель.

Цель: создать условия для развития учебной мотивации младших школьников.

Для достижения целей, определила следующие задачи:

- выявить структуру мотивации учебной деятельности;
- определить технологии, направленные на личностные УУД;
- подобрать диагностику для определения мотивов учебной деятельности учащихся начальной школы;
- составить план мероприятий для формирования улучшения учебной мотивации.

Современные представления о мотивации восходят к распространённым концепциям А. Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе.

Мотив - это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определённой потребности.

Анализ психологической литературы позволил определить, что мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы».

Одним из направлений деятельности по данной теме стала изучение мотивации первоклассников, для определения мотивационной сферы учащихся использовала методики: мотивов учения (по методике «Определение мотивов учения» М.Р.Гинзбург(приложение 1) и уровня школьной мотивации (по методике Н.Г.Лускановой «Определение уровня развития школьной мотивации»).

По методике «Определение мотивов учения» М.Р.Гинзбург (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1 «Мотивация учебной деятельности у учащихся 1-х классов в начале учебного года»

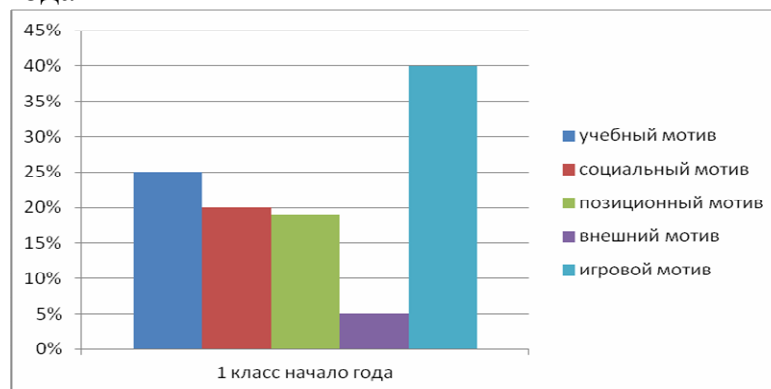
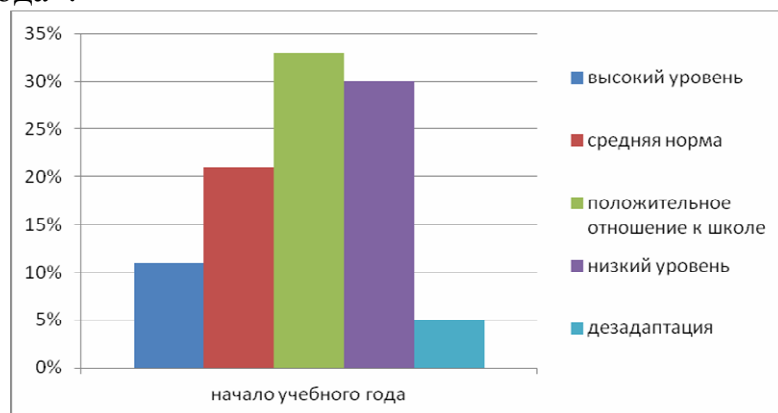


Диаграмма показывает, что приходя в первый класс дети не готовы к учебной деятельности 40% учащихся имеют игровой мотив и только 25% - учебный мотив.

Результаты тестирования уровня учебной мотивации по методике Н.Г.Лускановой «Определение уровня развития школьной мотивации»(см. диаграмму 2).

Диаграмма 2 «Уровень развития школьной мотивации у учащихся в начале учебного года».

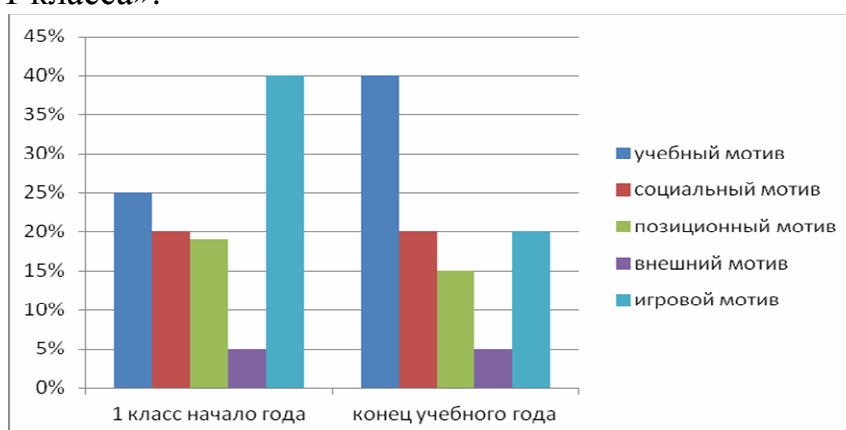


Высокий уровень учебной мотивации на начало учебного года 11% учащихся, у 5% учащихся наблюдается дезадаптация.

По результатам диагностики был составлен план мероприятий психологической работы. Психологическая работа начинается с 1-го класса и строится в направлениях: в коррекционно –развивающем, просветительском, консультативном, выстраивала работу и с учащимися, и с родителями, и с педагогами.

В конце каждого учебного года проводится повторная диагностика учебной мотивации. Анализ результатов тестирования позволяет сделать вывод о том, что в результате проведённой работы постепенно меняется иерархия мотивов учащихся в сторону повышения процента детей, имеющих учебный и социальные мотивы учебной деятельности (см. диаграмму3)

Диаграмма 3 «Изменение мотивов учебной деятельности у учащихся в начале и конце 1 класса».



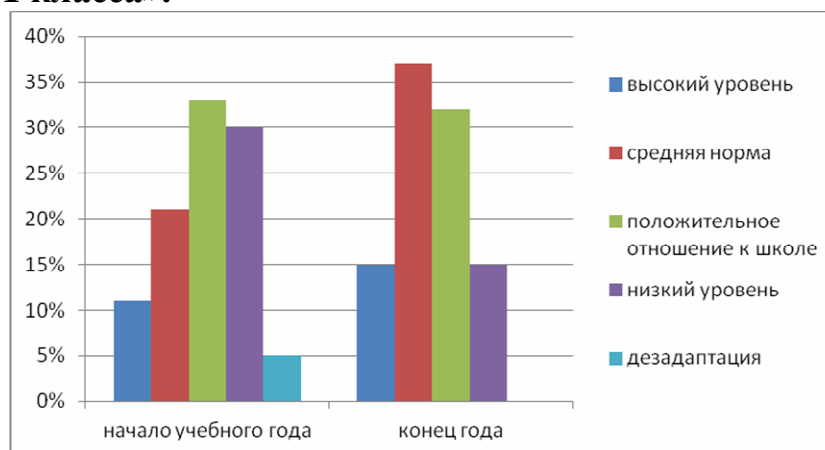
Анализ результатов тестирования уровня школьной мотивации по методике Н.Г.Лускановой «Определение уровня развития школьной мотивации» также показывает увеличение процента учащихся с высоким и средним уровнем развития школьной мотивации и уменьшение процента детей с низким уровнем школьной мотивации

Уровни мотивации	Уровень учебной мотивации в начале года	Уровень учебной мотивации в конце года
1	11%	15%
2	21%	37%
3	33%	32%
4	30%	15%
5	5%	-

Преобладающим уровнем учебной мотивации в начале учебного года был 3 уровень и составлял 33%. Первый уровень составил 11%, второй уровень учебной мотивации составляли 21%, четвертый уровень составил 30%, пятый уровень учебной мотивации имели показатель 5%.

После просветительской и коррекционно- развивающей работы в конце учебного года преобладать стал второй уровень учебной мотивации – 37%. Выявилась положительная динамика мотивации учения (см. диаграмму 4).

**Диаграмма 4 «Уровень развития школьной мотивации у учащихся в начале и конце 1 класса».**



В ходе работы выявила структуру мотивации учебной деятельности: мотивы учения делятся на 2 большие группы:

1. Мотивы, связанные с учебной деятельностью включают в себя содержание учения (новые факты, знания, явления), и процесс учения.

2. Мотивы, не связанные с учебной деятельностью включают в себя: - социальные мотивы, узоличные мотивы, отрицательные мотивы.

Смыслообразование- это формирование ценностных ориентиров и смыслов учебной деятельности на основе развития познавательных интересов, учебных мотивов. В стандарте смыслообразование - это важнейший компонент личности УУД.

Смысл и мотивы учения играют решающую роль. Ведь проблема состоит в резком снижении школьной мотивации, дети не проявляют активности, инициативы. Задача школы – формирование умения ставить учебные цели и определять мотивы для их достижения. (беседы о школе, успехи в учебе или внеклассных мероприятиях, широкое применение ИКТ в решении образовательных задач тоже способствуют этому)

**Для развития личностных УУД возможно использование разных образовательных технологий:**

- технология проблемного диалога стимулирует мотивацию учения;
- проектная деятельность;
- ИКТ-технологии;
- технология ситуативного обучения;
- технология продуктивного чтения;

Итак, в ходе работы определила, что формирование личностных УУД происходит на всех этапах образовательно-воспитательного процесса: на различных уроках, во внеурочной и внеклассной деятельности.

Тенденция повышения уровня школьной мотивации, учебного и социального мотива выявила устойчивую позитивную динамику. Следовательно, коррекционные занятия, просветительская работа дала положительные результаты, так как в работе были соблюдены условия системности, последовательности, аналитической рефлексии и взаимодействия всех участников этой общности.

После проведения эксперимента, можно сделала вывод, что на учебную мотивацию можно влиять. В заключение, скажу, что при систематической и целенаправленной работе можно добиться высоких результатов по развитию мотивов учения у младших школьников.

Таким образом, только сочетание разнообразных приемов, методик, опираясь на познавательные потребности ребёнка помогут воспитать интерес к учебной мотивации.

На основе этого можно сделать вывод: для становления положительной устойчивой мотивации следует использовать не один путь, а все пути в определенной системе, в комплексе, ибо ни один из них, сам по себе, без других, не может играть решающей роли в становлении мотивации всех учащихся. То, что для одного ученика является решающим, для другого может им не быть. В совокупности, в комплексе все указанные пути – достаточно эффективное средство формирования нужной мотивационной сферы у школьников.

#### **Список литературы:**

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей. - М.: Просвещение, 2001.

2. Гордеева Т.Е. Психологическая мотивация достижения. - М.: Академия, 2000.

3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. - М.: Издательство «Логос», 2004.

4. Изучение универсальных учебных действий младших школьников: метод. рекомендации для педагогов-психологов, учителей нач. классов, зам. директоров общеобр. школ по нач.образ./ авт.-сост. Еделева Е.Г. (отв.ред.), Ерёмкина В.Ю., Ерёмченко Н.А., Шилова О.В. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2013.

## ТРЕНИНГОВЫЕ ЗАНЯТИЯ С ПОДРОСТКАМИ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

*Настина Лариса Владимировна*

*педагог-психолог*

*“РСКОШ”*

*город Ревда*

*e-mail: nastina.lora@yandex.ru*

Стратегической целью модернизации современного образования является преобразование школы в социальный институт, для которого важнейшей функцией является гармоничное развитие личности и воспитание гражданина.

Человек как личность формируется в группе, являясь ее непосредственным и опосредованным выразителем. Именно в подростковом возрасте возникает главная, основополагающая потребность самоутвердиться, занять достойное место в коллективе. В связи с этим подростку необходимо освоить знания, позволяющие обрести себя в социокультурном пространстве, в системе социальных и межличностных отношений; знания философские, общемировоззренческие о человеке, социуме; конкретизировать представления о социальных ролях, позициях, условиях определенного социума; развивать формы самосознания, своего «Я», знания моделей, типов отношений «Я» и «Другие»; знания норм общения.

Для растущего человека определяющим является не только характер его ведущей деятельности, но и характер той системы взаимоотношений с людьми, в которую он вступает на разных этапах своей жизни. Поэтому межличностные отношения подростков со сверстниками и взрослыми необходимо считать важнейшим условием их личностного развития. Неудачи в общении у подростков ведут к возникновению повышенной тревожности, развитию чувства неуверенности в себе, недоверия к окружающим и т.п.

Р. В. Овчарова [5] предлагает методику работы с подростками, включающую в себя организационную работу (запрос администрации, встреча с педагогами, родителями, подростками, планирование деятельности, подбор конкретных методик), диагностические процедуры (исследование личности подростка, индивидуальная встреча с родителями подростков, имеющих проблемы, встреча с учителями), тренинг для подростков, консультативно-методическую работу, профориентационную работу.

Психологи Р. В. Овчарова [5], М. Р. Битянова [1], Л. Ф. Анн [7], И. В. Вачков [3], М. М. Семаго [9], А. С. Прутченков [8] и др. считают, что коррекционно-развивающая работа в школе может проходить в виде социально-психологических тренингов. Именно в подростковом возрасте преобладает работа «сверху вниз» как основа активных методов психологической коррекции.

Термин «тренинг» (от англ. – train, training) имеет ряд значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка. В литературе существует



различное множество определений понятия тренинга. Под руководством М. Форверга был разработан метод, названный социально-психологическим тренингом, в основе которого лежали ролевые игры с элементами драматизации, направленные на формирование коммуникативных навыков. По мнению автора, социально-психологический тренинг – род группового психологического тренинга, активный метод групповой психологической работы, которая проводится для развития компетентности в общении. Однозначному определению термины «психологический тренинг» и «социально-психологический тренинг» поддаются довольно сложно. В широком смысле это любое активное социально-психологическое обучение, осуществляемое с опорой на механизмы группового взаимодействия. Л. А. Петровская и Л. Ф. Анн [7] обозначают этим термином практику психологического воздействия, основанную на активных методах групповой работы. Это форма специально организованного общения, в ходе которого решаются вопросы развития личности, формирования коммуникативных навыков, оказания психологической помощи и поддержки, позволяющие снимать стереотипы и решать личностные проблемы участников [6]. Социально-психологический тренинг - это активное обучение посредством приобретения жизненного опыта, моделируемого в групповом взаимодействии людей (А. Г. Грецов) [4]. В «Психологическом словаре» социально-психологический тренинг определяется как «область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении».

*Целями* социально-психологического тренинга являются:

- повышение социально-психологической компетентности участников, развитие их способности продуктивно взаимодействовать с окружающими [5;8] посредством изучения психологических основ общения [3];
- формирование активной социальной позиции, развитие способности производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих людей [5], развитие самосознания с целью самоизменения и коррекции поведения [3];
- повышение общего уровня психологической культуры [5];
- улучшение психического здоровья [3].

Цели тренинга реализуются в следующих *задачах*:

- овладение определенными социально-психологическими знаниями [5];
- развитие способности наиболее адекватного и полного познания себя и других [5]; чувственное познание феномена группы и осознание своей причастности к ситуациям межличностного взаимодействия [8];
- снятие коммуникативных барьеров [5];
- овладение индивидуализированными приемами взаимодействия в коллективе [5], А. С. Прутченков называет эти приемы приемами декодирования психологических сообщений, которые поступают от окружающих людей и групп [8].

*Специфическими чертами* тренингов, совокупность которых позволяет выделять их среди других методов практической психологии, как отмечает И.

В. Вачков [3], являются: соблюдение ряда принципов групповой работы; нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, при этом такая помощь исходит не только от ведущего, сколько от самих участников; наличие более или менее постоянной группы ; определенная пространственная организация; акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»; применение активных методов групповой работы; обозначение чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, рефлексия; атмосфера свободы общения между участниками, климат психологической безопасности.

Основополагающими *принципами* тренинговой работы И. В. Вачков [3], Р. В. Овчарова [5], М. Л. Митрофанова [6], А. С. Прутченков [8] считают: диалогизацию взаимодействия, активность, конфиденциальность, «здесь и теперь», принцип персонификации высказываний, принцип Я, принцип гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер.

Социально-психологическое обучение - это совокупность психологических приемов и методов, целенаправленно действующих на сознание, поведение и деятельность человека как члена социума в процессе его социализации, адаптации в новых социальных условиях и в социально ориентированных видах деятельности.

Социально-психологический тренинг включает активные *методы обучения* [2]: дискуссионные (дискуссия, «диспут», полемика, дебаты, прения); метод «интеллектуальной разминки»; метод анализа конкретных ситуаций (кейс-метод или метод инцидента); метод «мозговой атаки», «мозгового штурма»; метод «круглого стола»; игровой метод.

Теоретические и практические исследования психологов были положены в основу созданной программы тренинговых занятий для подростков. При составлении тренинга общения выделяются две функции общения - регуляционно-коммуникативная и аффективно-коммуникативная. Общение понимается как межличностное взаимодействие и как понимание людьми друг друга.

Теоретико-методологической основой программы тренинга общения для подростков являются исследования А. Н. Леонтьева о роли общения как средства приобщения личности к общественным знаниям и усвоения общественного опыта; субъект-деятельностная теория С. Л. Рубинштейна о собственной активности личности – активности к развитию.

Предлагаемая программа тренинга рассчитана на учащихся среднего звена (5-7 классы) и направлена на повышение уровня коммуникативной компетентности подростков.

Программа позволяет решать следующие задачи:

- Развитие навыков эффективного общения;
- Развитие умения адекватно понимать свои чувства и чувства других людей;

- Развитие навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях;

- Повышение уровня рефлексивности;
- Сплочение группы, формирование взаимного доверия.

Программа включает три этапа.

1 этап – ориентировочный. Цель - сплочение группы и формирование взаимного доверия.

2 этап – коррекционно-развивающий. Цель - формирование навыков вербального и невербального общения, понимание и выражение эмоций и чувств, уверенного поведения в конфликтных ситуациях.

3 этап – заключительный. Цель – повышение уровня рефлексивности и закрепление полученных навыков и умений.

Основные методы и приемы, используемые в тренинге: интерактивные игры; психогимнастические упражнения; информационные блоки; методы активизации мышления («мозговой штурм»); элементы арт-терапии; подвижные игры.

Каждое занятие имело следующую структуру: ритуал приветствия; разминка; рефлексия прошлого занятия; психогимнастические игры и упражнения; рефлексия занятия; ритуал прощания.

Программа рассчитана на 20 часов (10 занятий по 2 часа в неделю).

Программа тренинговых занятий реализуется в «Ревдинской специальной (коррекционной) общеобразовательной школе» в течение 5 лет с учащимися среднего звена и дает устойчивую положительную динамику.

### **Список литературы**

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе: Практическая психология в образовании. - М.: Генезис, 2000. – 298 с.

2. Быков А. К. Методы активного социально-психологического обучения: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.

3. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: Учебное пособие – М.: Издательство «Ось – 89», 1999. – 176 с.

4. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков – СПб.: Питер, 2006. – 160 с.: ил.

5. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.

6. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив – М.: Знание, 1982. – 448 с.

7. Психологический тренинг с подростками: серия «Эффективный тренинг» / под ред. Анн Л.Ф. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.: ил.

8. Прутченков А. С. Социально – психологический тренинг межличностного общения. – М., 1991. – 328 с.

9. Семаго М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: методическое пособие - М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.

**ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНКУРСА В РАМКАХ ФЕСТИВАЛЯ  
«БОЛЬШАЯ ИГРА»**

*Поздеева Анна Дмитриевна*  
*бакалавр психологии, педагог-психолог*  
*МАУ ДО ГДТДиМ «Одаренность и технологии»*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: anna2685@yandex.ru*

Ключевые слова: *«большая психологическая игра», профессионально-педагогические конкурсы, сетевое взаимодействие, повышение профессиональной компетентности педагогов, развивающие возможности для учащихся.*

Резюме. В статье представлена информация о проекте «Фестиваль «больших» психологических игр «Большая игра», реализуемом МАУ ДО ГДТДиМ «Одаренность и технологии» на базе учреждений общего, дошкольного и дополнительного образования, основой которого является технология «большой» психологической игры, разработанная М.Р.Битяновой как перспективный и эффективный метод коррекционно-развивающей работы с учащимися.

Новый образовательный стандарт, целевым ориентиром которого является развитие личности обучающегося, диктует необходимость не только усвоения обучающимися системы знаний, но также принятия духовно-нравственных, социальных и национальных ценностей.

Для достижения этих результатов необходимо развивать сетевое взаимодействие на различных уровнях системы образования, что является одной из главных задач образовательной политики государства на современном этапе.

Городской Дворец творчества «Одаренность и технологии» на протяжении нескольких лет успешно практикует сетевые формы взаимодействия образовательных учреждений города Екатеринбурга для решения задач Городского стратегического подпроекта «Одаренные дети».

Одной из форм эффективного группового психолого-педагогического сопровождения, соответствующей требованиям нового образовательного стандарта и запросам образовательных учреждений, семей и обучающихся, является Фестиваль психологических игр «Большая игра» (далее - Фестиваль), направленный на развитие личностного и творческого потенциала детей и подростков. Результатом Фестиваля является приобретение обучающимися навыков группового взаимодействия, осознание ими собственной системы жизненных ценностей, получение опыта нравственных выборов.

«Большая» психологическая игра (далее - БПИ) - это целостное, законченное действие, совершенно самостоятельное, имеющее свою внутреннюю систему целей и правил, достаточно продолжительное по времени.

Фестиваль проводится с целью обеспечения условий для развития личностных качеств, индивидуальных способностей, творческого потенциала обучающихся образовательных учреждений г.Екатеринбурга.

Реализация указанной цели предполагает решение следующих задач:

- поддержка личностного и творческого потенциала обучающихся и воспитанников образовательных учреждений;
- содействие успешной социальной адаптации детей и подростков;
- оказание помощи в понимании собственной системы жизненных ценностей;
- овладение педагогами инновационными технологиями психолого-педагогического сопровождения и развития одаренных детей.

Фестиваль проводится в несколько этапов:

1. Проведение психологами МАУ ДО ГДТДиМ «Одаренность и технологии» обучающих мастер-классов для педагогов и психологов образовательных учреждений г. Екатеринбурга, целью которых является передача профессионального опыта путем комментированного показа технологии «большой» психологической игры. В технологию проведения семинара входит проработка следующих технологических этапов и характеристик БПИ:

- погружение в игровую ситуацию;
- ознакомление с проблемами и основными задачами игры;
- распределение ролей и создание «легенд» участников;
- решение проблем, выработка общего решения;
- представление результатов работы;
- принятие решения по итогам игры;
- обмен мнениями.

2. Проведение игр на базе образовательных учреждений, подавших заявку на участие. Работа экспертной группы.

3. Подведение итогов Фестиваля в форме «Педагогических мастерских». Награждение участников.

4. Издание методического сборника сценариев, подготовленных участниками Фестиваля, который может быть рекомендован педагогам и психологам при работе по формированию ценностей и поведенческих навыков обучающихся.

Отличительными особенностями Фестиваля являются:

1. метод организации работы экспертной группы, в состав которой, помимо организаторов, входят также сами участники Фестиваля. Это дает возможность посетить игры коллег, познакомиться с новой технологией в условиях практики, овладеть навыками критериального оценивания психологических игр (технологичность этапов, приемов и методов;

соответствие оборудования, раздаточных материалов игровой среде; соответствие сценария требованиям к содержанию и оформлению). Это позволяет говорить об эффективности подобной модели повышения квалификации и профессионального взаимодействия;

2. Подведение итогов Фестиваля в форме «Педагогических мастерских», в ходе которых педагоги делятся опытом с коллегами.

За пять лет существования Фестиваля в нем приняли участие более 1300 обучающихся и воспитанников, среди которых - 42 обучающихся с ОВЗ; 130 педагогов и педагогов-психологов из 75 учреждений дошкольного, общего и дополнительного образования. 18 участников стали победителями в следующих номинациях:

- «Психолого-педагогическая технология»;
- «Духовно-нравственный потенциал игры»;
- «Диагностические возможности игры»;
- «Игра как инструмент развития коммуникативной компетентности»;
- «Игра как инструмент формирования жизненных ценностей».

Участники фестиваля «Большая игра» - психологи образования и педагоги - познакомились с технологией «большой» психологической игры, применяемой в развивающей работе, овладели на практике новыми методами психолого-педагогического сопровождения и развития обучающихся. В связи с ежегодным увеличением числа участников Фестиваля можно сделать вывод, что поставленная организаторами задача внедрения современных технологий и методов развития индивидуальных способностей, личностных качеств, творческого потенциала обучающихся и воспитанников в практику учреждений образования г.Екатеринбурга успешно решается.

Таким образом, Фестиваль «больших» психологических игр «Большая игра», организатором которого традиционно выступает МАУ ДО ГДТДиМ «Одаренность и технологии», является успешным примером не только реализации сетевого взаимодействия образовательных учреждений при решении задач формирования ценностных ориентаций у обучающихся, но и организации профессионально-педагогических конкурсов.

#### **Список литературы**

1. Битянова М.Р. Большая психологическая игра как технология / М.Р.Битянова // Школьный психолог. - 2010. - №18.

2. Битянова М.Р. Практикум по игровым технологиям в работе с детьми и подростками. / Под ред. М.Р.Битяновой. - СПб., 2003.

3. Концепция развития дополнительного образования детей (от 4 сентября 2014 г.).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (от 17 октября 2013 г.).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) (от 22 сентября 2011 г.).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) (от 17 декабря 2010 г.).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10-11 кл.) (от 17 мая 2012 г.).

## **КОМПЛЕКСНО-ЦЕЛЕВАЯ ПРОГРАММА АДАПТАЦИИ ВНОВЬ ПРИНЯТЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К УСЛОВИЯМ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ УГК ИМЕНИ И.И.ПОЛЗУНОВА**

*Русанова Наталья Николаевна*

*педагог – психолог*

*ГБОУ СПО СО «УГК имени И.И.Ползунова»*

*город Екатеринбург*

*e-mail: natalyaUGK@mail.ru*

Проблема педагогического взаимодействия – сложная. Множество книг написано на эту тему, и, тем не менее, захотелось соединить многие идеи и проиллюстрировать их собственными разработками. Просто возникло наваждение, вроде ничего особенно нового не формулировалось, и все же...

Работа с молодыми преподавателями – одно из приоритетных направлений в деятельности методической службы Уральского государственного колледжа имени И.И.Ползунова. Для эффективной работы разработана комплексно-целевая программа адаптации вновь принятых преподавателей к условиям работы в системе колледжа.

*Цель программы:* содействие социальной и профессиональной адаптации вновь принятых преподавателей через повышение их методической и психолого-педагогической компетентности.

*Организация работы с молодыми специалистами продолжается в течение двух лет и предполагает следующие направления деятельности:*

- социальная адаптация;
- профессиональная адаптация.

*Деятельность методической службы по оказанию помощи вновь принятым преподавателям в рамках этих направлений реализуется через следующие формы работы:*

- работа наставника-консультанта;
- целевые посещения урочных и внеаудиторных занятий с последующим обсуждением их результатов;
- проведение семинара «Профессиональное мастерство преподавателя.

*Современные подходы: теория и практика»;*

- диагностику и самодиагностику;
- индивидуальные консультации.

*Планируемые результаты реализации программы:*

1. адаптация вновь принятых специалистов к системе работы в колледже;
2. совершенствование системы учебной и научно-методической работы колледжа;
3. повышение качества образования;
4. повышение уровня аналитической культуры всех участников учебно-воспитательного процесса.

*Индикативные показатели реализации программы:*

1. умение планировать учебную деятельность;
2. овладение методикой проведения нетрадиционных уроков;
3. умение работать с группой на основе изучения личности студента, проводить индивидуальную работу.

Семинар «Профессиональное мастерство преподавателя. Современные подходы: теория и практика» является частью системы повышения квалификации преподавателей. Цель семинара – получение обратной связи, информирующей о качестве работы преподавателей, их квалификационном и психологическом соответствии. Благодаря этому можно грамотно выстроить процедуру коррекции действий, обучения и развития. Без обратной связи крайне сложно говорить о качестве работы вновь принятого преподавателя [1,с.3]. Умение воспринимать обратную связь и применять в дальнейшей деятельности является одним из самых значимых показателей компетентности специалистов. Это особенно важно для таких профессий, как преподаватель, если он играет роль «менеджера знаний» студентов, просвещает и направляет их активность.

В настоящее время в большинстве учебных учреждений система оценки персонала сводится к аттестации и подтверждению квалификационного уровня специалиста. Причем проверка в основном проводится исходя из формальных признаков качества педагогической деятельности. Психологические компетенции, необходимые для создания здоровой атмосферы в группе и качественной педагогической работы [2, с.24]. Как показывает наш опыт, система оценки педагогического состава с акцентом именно на психолого-педагогической стороне наблюдения за процессом профессиональной деятельности позволяет вовремя заметить назревающие конфликты, совместно разработать оптимальные стратегии взаимодействия, снять напряжение, повысить уровень готовности к педагогической деятельности.

*Цели семинара:*

- адаптация вновь принятых преподавателей к условиям работы в средне-специальном учебном заведении;
- стимуляция мотивации к дальнейшему профессиональному развитию;
- помощь в формировании индивидуального профессионального стиля работы;



- помощь в осуществлении профессиональной диагностики и самодиагностики.

*Задачи семинара:*

- знакомство с теоретическими основами педагогики;
- овладение основными приемами методики преподавания;
- знакомство с опытом работы опытных преподавателей.

*Организационный стандарт программы:*

Категория слушателей: преподаватели первого и второго года работы.

*Структура программы - модульная:*

Модуль1: «Теоретические основы педагогического мастерства»

Модуль2: «Психологические аспекты педагогического мастерства»

*Принципы работы семинара:*

- дифференцированный подход к участникам семинара;
- широкое использование методов активного обучения, к которым можно отнести групповое обсуждение и разбор конкретных профессиональных ситуаций, подготовка и выступление по конкретным вопросам предложенной темы с последующим групповым обсуждением, моделирование различных форм поведения в профессиональных ситуациях с последующим анализом выбранных стратегий поведения;

- привлечение к работе семинара преподавателей высшей квалификационной категории, высококвалифицированных преподавателей вузов;

- гибкая обратная связь с участниками семинара (она устанавливается путем учета индивидуальных интересов слушателей на основе их опроса о желательной тематике обучения);

- учет активности преподавателя в работе семинара.

Задача психолога – дать обратную связь преподавателю таким образом, чтобы ему стали видны сильные стороны его работы и те направления, которые должны подвергнуться коррекции. Необходимо сделать так, чтобы человек хотел продолжать совершенствоваться.

**Список литературы:**

1. Вучкович-Стадник А. Оценка персонала. Четкий алгоритм действий и качественные практические решения. – М.: Эксмо, 2008.

2. Дзагкоева Н.А. Профессионализм специалиста. Психологическая и педагогическая модель профессионализма//Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. 2005, №4(32).

3. Федоров В.А., Колегова Е.Д. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования. – М.: Академия, 2008.

4. Шмидт В. Проблемы и технологии оценки персонала. – СПб.: Речь, 2008.

## ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Старкова Кира Игоревна*  
*педагог-психолог*  
*ГАУ «РЦ «Талисман»*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: starkova-kira@mail.ru*

Легоконструирование - это педагогический метод, широко использующий трёхмерные модели реального мира созданные из конструктора и предметно-игровую среду обучения и развития ребёнка. Лего в переводе с датского языка означает «умная игра». В силу своей педагогической универсальности конструкторы оказываются наиболее предпочтительными наглядными пособиями и развивающими игрушками, которые побуждают работать, в равной степени, и голову, и руки ребенка.

Дети учатся с момента рождения. «Для детей в возрасте от трех до шести лет основой обучения должна быть игра - в ее процессе малыши начинают подражать взрослым, пробовать свои силы, фантазировать, экспериментировать. Они прикасаются к предметам, берут их в руки, передвигают - и так исследуют мир вокруг себя. Игра предоставляет детям огромные возможности для физического, эстетического и социального развития» [1, с. 47]. Лего-технологии, строясь на интегрированных принципах, объединяют в себе элементы игры, экспериментирования и обучения. Игры Лего могут выступать способом исследования и ориентации ребенка в реальном мире.

Эффективность данного метода основана на том, что развитие индивидуальных способностей происходит через приобщение детей к продуктивной творческой деятельности. Использование конструкторов делают занятия привлекательными для детей, а усвоение и запоминание - непринужденным. Особенностью данного подхода является обучение, основанное на игровой, практической деятельности детей, учитывающее ведущие каналы восприятия – слуховые, зрительные и кинестетические.

Легоконструирование даёт возможность видеть конструкцию объекта, анализировать ее основные части, их функциональное назначение, учит создавать различные конструкции по рисунку и по словесной инструкции. Это развивает у детей пространственное восприятие, логические навыки (нахождение закономерностей, нахождение общих черт, нахождение отличий, умение обобщать и анализировать).

Работа с деталями конструктора прекрасно развивает координацию движений, мелкую моторику рук, которая напрямую связана с развитием речи. Конструктор позволяет детям работать как индивидуально, что дает возможность ребёнку самоутвердиться. Так и по группам, позволяя «развивать

коммуникативные навыки, умение сотрудничать, в ходе занятий повышается коммуникативная активность каждого ребёнка, формируется умение работать в паре, в группе» [2, с. 62]. Представляя свои работы всем участникам, у детей развивается и активизируется речь. Они учатся уважению к труду других людей.

Разнообразные темы занятий расширяют кругозор, запас знаний и могут охватывать основной спектр человеческой деятельности. Это могут быть сказки, строительство, мебель, животные, транспорт, домашняя утварь и так далее.

«В процессе обучения у детей развиваются творческие способности, воображение, нестандартное мышление» [3, с. 124]. Они не только следуют инструкции педагога, но и проявляют инициативу, придумывают что-то своё. Конструктор помогает детям воплощать в жизнь свои задумки, строить и фантазировать, увлечённо работая и видя конечный результат.

Благодаря разнообразию деталей и их цветов есть возможность использовать конструктор не только для строительства различных моделей, но и для сравнения самих частей конструктора, классифицировать их по форме, размеру, цвету, работать с ними на ощупь для развития тактильных ощущений. Легоконструирование даёт возможность проявить творчество всем участникам процесса, не только учащимся, но и педагогам.

Занятия по легоконструированию включают в себя несколько частей:

- 1) предъявление темы занятия, каких-то демонстрационных материалов, общей характеристики темы, игры-разминки;
- 2) построение модели из конструктора пошагово вместе с педагогом, или копируя уже готовый пример;
- 3) физкультминутка;
- 4) творческое задание по заданной теме (рисование красками, карандашами, лепка, складывание из бумаги);
- 5) свободная игра с созданными моделями из конструктора.

Легоконструирование – это современное средство обучения детей, отвечающее и запросу на самовыражение и образовательным задачам. Это гармоничный комплексный игровой подход для развития познавательной сферы!

*Приложение 1*

*Пример занятия по Легоконструированию*

**Тема занятия:** Радуга

**Материал:** картинки с различной погодой, конструктивный набор, краски, кисточки, бумага.

**Разминка:** фигуры Лего разной формы всех цветов. Дети по команде педагога (психолога) раскладывают фигуры Лего по цветам.

**Ход занятия:**

Ребятам показывают несколько картинок с различной погодой. Задаются вопросы по теме: Когда бывает та или иная погода? Когда обычно появляется радуга?

**Работа с конструктором:** Садитесь, сегодня мы с вами будем делать радугу. Посмотрите, какую радужную дорожку я уже построила. Каждый делает по разноцветной дорожке. Давайте соединим дорожки вместе и получится настоящая радуга. Какого цвета нам понадобится конструктор. После окончания работ поделки обыгрываются.

**Физкультурная минутка:**

Повторять за педагогом стихотворение и действия под него:

Петух увидел радугу: (машем рукой сзади, как хвостом)

- Какой красивый хвост!

Баран увидел радугу: (взмахиваем руками вверх)

- Какой высокий мост!

И конь глядит на радугу: (соединяем и выгибаем руки)

- Подкова велика...

Река глядит на радугу: (изображаем рукой волну)

- И в небе есть река?

**Творческое задание:** Рисуем радугу красками на бумаге.

**Свободная игра:** Ребятам предлагается поиграть с радугой, что можно сделать из наших разноцветных полосочек ещё...

**Заключительная часть:** Кричалка «Какой я хороший». Вначале шёпотом, потом обычным голосом, потом крикнуть фразу: «Какой я хороший!». Наше занятие закончено, вы сегодня очень старались, молодцы!

**Список литературы:**

1. Кэджусон Х., Шеффер Ч. Практикум по игровой психотерапии. СПб.: Питер, 2002. – 416 с.
2. Панфилов М.А. Игротерапия общения. М., 2000. – 156 с.
3. Широкова Г.А., Жадько Е.Г. Практикум для детского психолога / Серия «Психологический практикум». Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 320 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Таскина Елена Альбертовна,  
педагог-психолог I квалификационной категории  
МБДОУ «Детский сад №22»  
город Каменск-Уральский  
e-mail: elenataskina63@mail.ru*

Преобразования в социально-экономической жизни общества указывают на то, что необходимо формировать личность творчески активной. В связи с этим на первый план выходит проблема развития воображения, так как именно оно составляет основу любого творчества. Актуальность проблемы развития воображения у детей старшего дошкольного возраста заключается в том, что данный психический процесс является неотъемлемой составляющей всех видов

деятельности ребенка, его поведения в целом. Исследования отечественных психологов (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) подтверждают, что развитое воображение является не только залогом успешного усвоения детьми новых знаний, но и преобразовывает их, способствует формированию и развитию личности.

При этом для развития воображения требуется создание определенных условий. О.М. Дьяченко предупреждает, что при отсутствии психолого-педагогического руководства его развитие сильно задерживается или же начинает идти в нежелательном направлении [4, с.10]. Однако тему психолого-педагогических условий в развитии воображения детей старшего дошкольного возраста можно отнести к наименее исследованным в дошкольной педагогике и психологии. В связи с этим представляет большой интерес ее изучение.

Цель работы: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия развития воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза: уровень развития воображения у детей старшего дошкольного возраста может измениться, если психолого-педагогическими условиями будут: знакомство с приемами воображения и решение смысловых задач и задач на значение.

Исходя из цели и особенностей выбранной исследовательской работы, основные задачи сводились к следующему: провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития воображения у детей старшего дошкольного возраста, выявить психолого-педагогические условия развития воображения, подобрать методы и методики исследования, провести исследование и проанализировать результаты, составить и реализовать программу развития воображения дошкольников, проанализировать эффективность данной программы, составить рекомендации для воспитателей и родителей по формированию воображения у дошкольников.

Исследования воображения у детей старшего дошкольного возраста проходило в 3 этапа опытно-экспериментальной работы:

- I. Поисково-подготовительный этап
- II. Опытнo-экспериментальный этап
- III. Контрольно - обобщающий этап (или итоговый этап)

На подготовительном этапе исследования был проведен анализ психолого-педагогической литературы. В результате чего было установлено, что развитие воображения - сложный и многоплановый процесс. При изучении литературы было выявлено расхождение во взглядах зарубежных и отечественных психологов на развитие детского воображения.

Мы в своем исследовании будем опираться на разработки российских психологов и следующие теоретические положения о развитии воображения:

1. Воображение не только проявляется, но и формируется в игре.
2. Дальнейшее развитие воображения проходит в изобразительной деятельности, конструировании.
3. Л.С. Выготский отмечает зависимость воображения от развития речи.

4. Прослеживается связь воображения детей с эмоциями.

5. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития воображения.

6. Одним из основных направлений педагогики воображения должна быть деятельность, направленная на создание целостных творческих продуктов, решение реальных творческих задач.

7. Воображение дошкольника активизируется при дефиците внешней среды, внешних предметов.

Поэтому основными направлениями в работе будут являться развитие игровых навыков, обогащение опыта детей, развитие речи, навыков изобразительной деятельности, конструирования.

На опытно-экспериментальном этапе исследования были проведены три методики на выявления уровня воображения: «Тест креативности»

Е.П. Торренса, «Изучение гибкости построения графического образа»

Е.П. Торренса, «Методика диагностики воображения» О.М. Дьяченко, а затем качественный и количественный анализ полученных результатов исследования.

Базой экспериментального исследования являлся детский сад №22

г. Каменска-Уральского. Выборка включала 19 детей подготовительной группы. Из них на момент проведения исследования 13 детей были в возрасте шести лет, 6 детей в возрасте семи лет.

Результаты исследования подтвердили, что у детей старшего дошкольного возраста сформированы зачатки творческого воображения. Все дети справились с заданием. Средний показатель беглости составляет максимальное значение. Показатель гибкости доказывает, что большинство детей способны выдвигать несколько идей. По показателям оригинальности и разработанности у испытуемых наблюдались большие индивидуальные различия. Большая часть детей продолжает создавать схематичные образы.

Показатель гибкости построения графического образа выше, чем показатель соединения образов в сюжет и символизация при составлении сказки. Это значит, что ребенку значительно проще создавать зримый образ, нежели словесный, абстрактный. Мы считаем, что это обусловлено тем, что в этом возрасте преобладает наглядно-образное мышление.

Однако большой процент высокого и среднего уровня доказывает, что воображение детей старшего дошкольного возраста, как отмечает

О.М. Дьяченко, приобретает черты «некоторой целенаправленности, известной произвольности» [3, с.98], «большей самостоятельности и инициативы» [3, с.99], достигает определенного уровня развития.

Учитывая результаты диагностики, мы считаем, что необходимо проводить специальную работу по развитию у детей воображения, направленную в первую очередь, на создание психолого-педагогических условий для развития гибкости, оригинальности и разработанности воображения.

Под психолого-педагогическими условиями следует понимать взаимодействие комплексов мер в данном процессе, которое способствует реализации поставленной цели. Были изучены различные подходы зарубежных и отечественных психологов к данному вопросу. За основу были взяты психолого-педагогические условия развития воображения дошкольников, выделенные Долговой В.И., а именно: опора на ведущую деятельность дошкольников (игра), гуманистическая направленность игровой деятельности, учет возрастных и индивидуально-личностных особенностей детей, их запросов, интересов, склонностей, способностей и возможностей, включение ребенка в занятия при опоре на заинтересованность и активность его участников, использование смысловых задач и задач на значение, сотрудничество и сотворчество педагога и дошкольника на занятии, интеграция усилий семьи и дошкольных образовательных учреждений [2, с.32].

Нами было решено для проверки эффективности влияния психолого-педагогических условий на развитие воображения старших дошкольников остановиться на одном из данных условий, а именно решение творческих задач: проблемная ситуация ставит ребенка в ситуацию, в которой нельзя применить стандартное решение, подталкивает к поиску оригинальных вариантов.

Так же для активизации и формирования воображения необходимо учитывать общие механизмы воображения, поэтому вторым условием мы выдвинули следующее положение: знакомство детей с приемами воображения: гиперболизация (преувеличение), литота (преуменьшение), агглютинация (склеивание), схематизация.

Для реализации данных условий была разработана коррекционно-развивающая программа. Базовой для нее стала программа С.Г. Королевой. Наша программа состоит из 10 игр - занятий, которые проводились 2 раза в неделю по 30 минут со всеми детьми группы.

После проведения нашей коррекционно - развивающей программы, для определения эффективности работы, были повторно проведены все диагностические методики. Обработав полученные данные, мы провели их сравнение с результатами первой диагностики. Сравнительный анализ полученных данных показал, что после проведения программы развития воображения видна положительная динамика по всем методикам. Положительная динамика проявляется в увеличении среднего и высокого уровня, в отсутствии или сокращении количества детей с низким уровнем развития воображения. Повысился уровень интеллектуальной активности, выросла возможность направленного словесного творчества. Это свидетельствует об эффективности реализации программы и значимости психолого-педагогических условий для развития воображения у старших дошкольников. Дети подготовительной группы способны выдвигать разнообразные идеи при построении образов воображения, избегать легких, очевидных и неинтересных ответов, создавать детализированные образы.

Также одним из итогов стали рекомендации родителям и педагогам по теме исследования.

Таким образом, наше исследование подтвердило, что при развитии воображения у дошкольников создание психолого-педагогических условий является важной составляющей. Считаем эффективным и полезным использование творческих задач, знакомство детей с приемами воображения.

**Список литературы:**

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997. – 144с.
2. Долгова В.И., Крыжановская Н.В. Развитие воображения у дошкольников. Челябинск: АТОКСО, 2010. – 123с.
3. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М.: Международный Образовательный и Психологический колледж, 1996. – 197с.
4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей. М.: Мозаика – Синтез, 2008. – 128с.
5. Королева С.Г. Развитие способностей детей 5-7 лет: диагностика, система занятий. Волгоград: Учитель, 2010. – 114с.

## **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РЕСУРСНОСТИ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ**

*Трофимова Татьяна Сергеевна*

*Педагог-психолог отделения по подготовке граждан,  
желающих принять на воспитание в свои семьи  
ребенка, оставшегося без попечения родителей,  
ГБУ СОН СО «ЦСПСиД «Гнездышко»  
Кировского района  
город Екатеринбург  
e-mail:trofimovats@gmail.com*

На сегодняшний день, одним из приоритетов государственной политики является развитие семейного жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей. Согласно российскому законодательству, замещающей семьей может быть семья, усыновившая ребенка, опекунская семья и приемная семья.

В нашей стране достаточно неравнодушных людей, готовых принять ребенка на воспитание в свою семью. В тоже время, наблюдается большое количество вторичных отказов от детей.

Это делает актуальным проблему оценки уровня воспитательного потенциала кандидатов в замещающие родители и выявления наиболее ресурсных семей для осуществления эффективной замещающей заботы [2, с. 21].

Воспитательный потенциал семьи – это «особенности семьи, которые определяют ее воспитательные предпосылки и могут в большей или меньшей степени обеспечить успешное развитие и воспитание ребенка» [1, с. 49].

Можно выделить следующие компоненты воспитательного потенциала семьи:



- Биологический (наследственное состояние психики индивида);
- Психологический (тип семьи, выполнение ролевых функций членами семьи, тип взаимоотношений в семье, наличие или отсутствие педагогических способностей у родителей и уровень их интеллектуального развития);
- Экономический (уровень доходов в семье, наличие жилья);
- Социальный (принадлежность семьи к определенной этнической группе, социальный статус, образование родителей, их профессия и занимаемая должность, культурный и духовный уровень развития).

С января 2013 года по декабрь 2014 года на базе ГБУ СОН СО «ЦСПСид «Гнездышко» Кировского района города Екатеринбурга» проводилось психологическое обследование кандидатов в замещающие родители и их семей с целью оценки уровня воспитательного потенциала.

Психологическое обследование осуществлялось в рамках апробации комплекса психологического тестирования кандидатов в замещающие родители, разработанного Министерством образования и науки Российской Федерации и Центра развития социальных проектов [3, с. 61].

В психодиагностический комплекс были включены следующие методики: «Стандартизированное интервью для граждан, желающих принять ребенка-сироту в семью на воспитание» В.Н. Ослон, «Опросник мотивации приема ребенка в семью» В.Н. Ослон, «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинда, «Системный семейный тест» Геринга (в адаптации А. Черникова, А.Б. Холмогоровой), «Методика изучения родительских установок (PARI)» Е.С. Шеффера, Р.К. Белла (в адаптации Т.В. Нещерет), «Опросник семейной динамики» (в адаптации А.Б. Холмогоровой, Н.Г. Гаранян), «16-ти факторный личностный опросник» Р.Б. Кеттела, «Немецкий опросник социальной поддержки» Зоммера – Фюдрика.

За период с января 2013 года по декабрь 2014 года обследование на базе социального центра с применением данного психодиагностического комплекса прошли 87 кандидатов в замещающие родители. Из них: 33 мужчины и 54 женщины. Возрастной состав граждан, прошедших психодиагностику: от 21 года до 60 лет.

Авторами психодиагностического комплекса была разработана система оценки результатов, позволившая выделить семьи с низким, средним и высоким уровнем воспитательного потенциала.

По результатам психодиагностики было установлено, что 94 процента обследованных граждан имеют высокий уровень воспитательного потенциала для осуществления эффективной замещающей заботы. Средний уровень воспитательного потенциала выявлен у 3 процентов обследованных. Низкий уровень воспитательного потенциала отмечен также у 3 процентов обследованных граждан.

Исходя из полученных данных, были определены мишени психолого-педагогической и социальной помощи гражданам и их семьям в развитии

личностных и семейных ресурсов, необходимых для воспитания приемного ребенка.

Можно сделать вывод, что изучение воспитательного потенциала замещающих семей позволяет получить обширный, многоплановый материал, с помощью которого можно разделить как семьи, так и отдельных членов семей на нормально функционирующие и попадающие в зону риска. Тщательный отбор способствует профилактике отказов от детей замещающими родителями.

#### **Список литературы:**

1. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.

2. Махнач А.В., Прихожан А.М. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: Практическое руководство. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 213 – 219 с.

3. Методические рекомендации по применению методик и технологий психодиагностического тестирования кандидатов в замещающие родители / под научной редакцией Г.В. Семья. – М.: ООО «Вариант», 2013. – 180 с.

## **ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Фролова Ирина Васильевна***

*педагог – психолог*

*МАДОУ №358*

*город Екатеринбург*

*E-mail: dou358@yandex.ru*

Дошкольное детство – это время, когда у ребёнка развиваются навыки успешного социального взаимодействия и коммуникаций. Нравственное воспитание детей в этом возрасте предполагает формирование дружеских взаимоотношений со сверстниками, привычки играть, трудиться, умения договариваться, помогать друг другу, стремления радовать взрослых хорошими поступками. [2, с.183].

В настоящее время наряду с семьёй и системой образования в контексте социального влияния на развивающуюся личность указывают на средства массовой информации: печать, радио, телевидение, Интернет. Как правило, они в реальной действительности являются для ребёнка основными носителями и трансляторами представления о мире, об отношениях между людьми и нормах их поведения. [1, с.32].

Жизнь современного дошкольника невозможно представить без компьютера. Высокие требования к уровню современного образования предполагают внедрение электронных средств обучения уже на начальной ступени образования. На данном этапе развития общества компьютерные

технологии активно применяются не только в качестве передачи, обработки и хранения информации, но и как средство развлечения. Наши дошкольники не являются исключением из правила, так как компьютер для них – интересная игрушка, всегда доступная, интересная, никогда не надоедающая. Взаимодействие с компьютером для многих из них заменяет семейные ценности, игры со сверстниками, общение с родителями, а главное – игры на свежем воздухе. Как правило, родителям сложнее выбрать время для прогулки, проще – уступить место за компьютером. Незаметно компьютер становится неотъемлемой частью жизни современной семьи, часто – единственно интересным развлечением. Часто родители до конца не осознают значимость компьютера для жизни своего ребёнка, если он находится в зоне его доступности. Проблемы появляются, когда ребёнку предлагают другие формы отдыха, в нашем случае это поездка в загородный лагерь, поездка в деревню к бабушке, отдых на даче. Когда ребёнок не может (или не хочет) себя ничем занять, ему не интересны другие виды деятельности (активные), не хочет вступать в социальные контакты и как результат – просит родителей забрать его домой. Как правило, такие родители приходят на консультации к специалистам и просят «что –нибудь сделать», чтобы у ребёнка появился интерес к чему – либо, так как в дальнейшем они хотят, чтобы у ребёнка были сформированы лидерские качества. Когда начинаешь беседу с родителями, выясняется, что компьютер (планшет), у ребёнка давно, на вопрос его необходимости у ребёнка 4 –х лет получаю ответ «у всех друзей есть, они активные пользователи, он тоже просит», или «пусть играет, зато – занят и не мешает, мы контролируем, что он смотрит». В этом случае следует отметить, что степень дозволенности в каждой семье разная, не всегда оправданно допустимая. Как правило, родители начинают бить тревогу, когда не могут справиться с ребёнком или ребёнок становится пассивным к чему – либо кроме компьютера.

Степень восприимчивости и психологической устойчивости у разных детей неодинакова. Роль компьютера оценивается по-разному: с одной стороны, восхищение по поводу его возможностей, с другой стороны – опасением негативного влияния на психику детей, особенно в столь ранний возраст (начиная с 3 – 4 лет), а также физическое здоровье. Проведённые в ДОО анкетирования выявили, что, по мнению родителей, у детей портится зрение и в первую очередь страдает осанка. Родители знают, что дошкольнику необходим свежий воздух и двигательная активность.

Выше 80% современных детей, отвечая на вопрос о своих интересах и увлечениях, называют компьютер, часто пренебрегая при этом общением, прогулками, занятиям спортом, аргументируя тем, «что там всегда интересно». Компьютер заменил всё, стал привычной, и необходимой вещью в современной жизни. Родители гордятся своим ребёнком, когда он лучше и быстрее их может что – либо сделать в социальной сети, но когда ребенка невозможно «достать» из компьютерной игры, родители бьют тревогу. Сегодня в большинстве дошкольных организаций есть компьютеры. Они приносят пользу, помогая

специалистам с помощью развивающих игр сформировать у детей нужные и полезные навыки. Конечно, в данном случае он приносит пользу, у ребёнка горят глаза от неподдельного увлечения и интереса. Он становится более собранным и внимательным, повышается объём запоминаемой информации, включаются мыслительные операции, развиваются психические процессы. Естественно, необходимо соблюдать правила работы за компьютером, дети должны знать пользу и вред, которую он приносит. Эту функцию должны координировать взрослые (дома и в образовательных учреждениях), пока ребёнок не сделал выбор сам – в свою пользу, в соответствии со своими интересами. Специалисты, работающие с детьми должны профилактировать данный вопрос, беседовать с родителями, напоминать, что проблему проще предотвратить, чем столкнуться с ней, когда ребёнок отказывается из – за компьютера посещать школу, объясняя, «что там не интересно и он знает больше, чем учителя».

### Причины и степени компьютерной зависимости

Специалисты выделяют следующие причины возникновения компьютерной зависимости [3, с.55]:

- отсутствие контроля со стороны родителей, неумение ребёнка самостоятельно спланировать свою деятельность ;
- дефицит общения в семье, т.е. идет замена общения с близкими людьми;
- у ребёнка нет дома личного пространства, он чувствует себя хозяином только за компьютером;
- замкнутость ребёнка, иногда – неприятие сверстниками;
- неуверенность ребёнка в своих силах, низкая самооценка;
- незнание правил взаимодействия с компьютером (психогигиена) и т.д.

Проблему компьютерной зависимости интересно осветила психолог Дмитриева У.С. Она отметила следующие стадии компьютерной зависимости:

1– я степень – увлеченность на стадии освоения. Свойственна ребёнку в первый месяц приобретения компьютера. Это овладение новой забавой, освоение неизвестного, необычайно интересного предмета.

2– я ступень – состояние возможной зависимости. Характеризуется сильной погруженностью в игру, пребыванием за компьютером более 3–х часов в день, снижением познавательной мотивации, пропадает живой интерес к другим видам детских деятельностей.

3– я степень – выраженная зависимость. Играющий не контролирует себя, эмоционально не устойчив, в случае необходимости прервать игру нервничает, реагирует бурно или не реагирует никак. В случае насильственного вмешательства взрослых может прореагировать неадекватно, стать безразличным к своему бывшему увлечению. Регресс в развитии познавательных процессов. Угасание интереса к общению со сверстниками очень сильное, замена компьютером – полная.

4– я степень – клиническая зависимость. У детей дошкольного возраста данная степень не наблюдается. В помощь родителям составлена памятка, которая может им правильно выявить проблему.

### Как определить степень зависимости ребёнка от компьютера

Родители могут провести простейший тест, чтобы выявить степень зависимости от компьютера у их ребёнка. Они обращаются к ребёнку с просьбой, например: «Помоги мне, пожалуйста, сделать подарок для бабушки» или «Помоги мне, пожалуйста, подобрать рассыпанные бусинки». Обращаться к ребёнку нужно именно в тот момент, когда он сидит за компьютером и играет.

Способы реагирования ребёнка:

А. Ребенок легко откликается на просьбу, помогает, может увлечься этой помощью, переключиться на другое дело, отвлечься, забыть о компьютере – полная свобода от компьютера на момент тестирования.

Б. Ребёнок откликается со второго – третьего раза, неохотно выполняет просьбы, демонстрирует недовольство, огрызается – 1– степень зависимости в пределах первого месяца овладения новой игрушкой и (или) начальный этап 2-степени зависимости.

В. Ребёнок не откликается на просьбу, явно не слышит обращение, игру не прерывает – зависимость 2 – 3 степени.

В случае, если ребёнок вёл себя по схеме Б или В, необходимо через какой – то промежуток времени (на следующий день) обратиться к ребёнку с развёрнутой аргументированной просьбой, например: «Сынок, помоги мне, пожалуйста. Я одна справиться не смогу. Мне нужна твоя помощь, прерви своё занятие и помоги мне». Если реакция на просьбу будет аналогичной, то можно делать окончательный вывод о наличии у ребёнка компьютерной зависимости и родители должны скорректировать свои действия по дальнейшему взаимодействию с ребёнком. Родителям следует предложить следующие правила взаимодействия ребёнка с компьютером.

### Профилактика компьютерной зависимости

– Введите чёткий режим, «общение» с компьютером для дошкольников – 20 – 30 мин в день. Не поддавайтесь на слезы, капризы ребёнка. Реагируйте спокойно, терпеливо объясняйте, отвлекайте другими занятиями.

– Поощряйте, хвалите детей. Не скупитесь хвалить детей за хороший поступок, доброе дело, игры и общение. Ведь в компьютерные программы для детей заложено очень много поощрений, которые дети не слышат от большинства родителей. Компьютер не устаёт хвалить ребёнка, подчёркивает его способности и ум, ловкость, позитивно реагирует даже на проигрыш и ошибки, в то время как взрослые раздражаются, срываются на крик.

– Родители – образец для подражания. Не нарушайте правила, которые устанавливаете для ребёнка. Проанализируйте, не являетесь ли вы сами зависимыми? Ваше правильное поведение за компьютером – профилактика зависимости у вашего ребёнка.

– Контролируйте занятость ребёнка (кружки, личные интересы), приобщайте к домашним обязанностям. Культивируйте семейные ценности, общайтесь, играйте. Старайтесь занять место в сердце вашего ребёнка, мотивируйте на активные виды деятельности, иначе это место займёт компьютер.

Итак, анализируя предложенный выше материал, следует отметить значительное влияние компьютера на жизнь современного дошкольника. Положительное или чаще отрицательное взаимодействие зависит от понимания родителями потребностей своего ребёнка, способствующей его развитию или регрессу.

Список литературы:

1. Валдас М.И. Влияние мультипликационных фильмов на процесс социализации детей дошкольного возраста // Современные проблемы и условия социализации личности: сборник научных трудов / Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, 2012, 296 с.

2. Нуштаева Л.В. Формирование компьютерной аддикции как одного из видов адаптационного нарушения // Современные проблемы и условия социализации личности: сборник научных трудов / Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, 2012, 296 с.

3. Фазлетдинова А.А. Профилактика компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного возраста //Справочник педагога-психолога. – 2014. – №6. – 78 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА**

*Фурман Лариса Владиславовна  
педагог-психолог  
МАОУ лицей № 39  
город Нижний Тагил  
e-mail: furman-larisa@yandex.ru*

В последние годы происходит активная компьютеризация системы образования. Современные компьютерные технологии внедряются не только в образовательный процесс, но и в практику работы школьной психологической службы. Они спасают психолога от большого количества бумаг, непродуктивной работы по обработке результатов диагностики, высвобождают время для непосредственной работы с учащимися.

Внедрение компьютерных технологий в лицее началось с внедрения комплекса компьютерных психодиагностических и развивающих программ Effecton Studio «Психология в школе».

В состав комплекса входят семь тематических разделов, охватывающих основные виды психодиагностической работы школьного психолога, содержит 43 программных пакета, содержащих свыше 150 тестов и различных развивающих упражнений.

Оптимальный подбор методик позволяет психологу работать со всеми участниками образовательного процесса – учащимися младшего, среднего и старшего школьного возраста, а также с педагогами и родителями.

Кроме психодиагностики программа Эффектон позволяет проводить такие виды работы школьного психолога, как психологическое просвещение и консультирование учителей, учащихся и родителей. У учителей существует недостаточная осведомленность в области психологических знаний и навыков. Даже опытные учителя, проработавшие с детьми много лет, обладают недостаточными сведениями о психологических особенностях своих учащихся. Это же можно сказать и о родителях, которые часто, при всей своей любви к ребенку, не знают его, не могут понять и помочь. Повысить интерес к психолого-педагогическим знаниям, поднять уровень психологической культуры всех участников образовательного процесса поможет применение ИКТ. Применять информационно-коммуникационные технологии возможно на встречах с родителями, различных семинарах для учителей, в индивидуальной и групповой работе с учащимися.

Компьютерная психодиагностика имеет важные преимущества:

– возможность получение диагностических результатов непосредственно при консультировании;

– освобождение от трудоемких операций, таких как инструктирование, ведение протокола, обработка результатов;

– повышение точности фиксации результатов и устранение возможных ошибок при обработке объемных тестов;

– повышение уровня стандартизации обследования;

– использование пакета СОРТ для компьютерной обработки информации;

– создание банка психологических данных;

– возможность составления различных справок или объемного психодиагностического заключения.

– удобство и компактность хранения психодиагностических результатов.

Следующим этапом во внедрении компьютерных технологий стало приобретение Компьютерной Системы интенсивного развития способностей СИРС, который предназначен для развития интеллектуальных и творческих способностей человека.

Уникальность СИРС заключается в комплексном подходе к интенсивному развитию интеллектуальных и творческих способностей детей.

В лицее комплекс СИРС, в основном, используется: для развития одаренных детей;

- для коррекционно-развивающей работы со школьниками «группы риска»;

- при подготовке учащихся к различным олимпиадам.

Комплекс СИРС позволяет развивать способности в любом возрасте.

В состав СИРС входят следующие комплексы:

### **СИРС-1**

1. Тренажер «*Быстрое чтение*»:

Содержит примерно 50 диагностических текстов и около 300 тренировочных текстов с учетом возрастных особенностей для обучения технике чтения как вслух, так и про себя с подавлением артикуляции.

2. Подпрограмма «**Развитие памяти**» включает:

- тренажеры для развития зрительной памяти;
- тренажер для развития ассоциативной памяти;
- тренажер для диагностики и поэтапного формирования навыков классификации знаний на основе свыше тридцати предметных областей.

3. **Развитие пространственных представлений с формированием умственных действий.**

**СИРС-2** используется для развития наглядно-образного мышления и креативности на основе конструирования около 100 фигур с помощью 7 геометрических элементов.

СИРС – 3 предназначен для развития мышления и устного счета.

Таким образом, компьютерная система интенсивного развития способностей позволяет:

- обучать каждого ученика в индивидуальном темпе;
- дает возможность сравнивать ребенка только с самим собой;
- позволяет достичь высоких результатов обучения за счет легкости в применении, интереса, и высокой мотивации;
- позволяют формировать универсальные учебные действия во внеурочное время.

Результаты применения СИРС.

Техника чтения:

- средний прирост темпа чтения достигает 15 слов;
- правильность чтения (безошибочное чтение – 78% учащихся);

Результаты участия в городской олимпиаде учащихся начальной школы, занимавшихся по программе СИРС: командные – 4 первых, 2 – третьих, 1 – четвертое. Личные места: 2 – первых, 2 – вторых, 3 – третьих.

В дальнейшей работе по внедрению компьютерных технологий в лицее была внедрена программа «Социометрия», продукт компании Эффектон, позволяющая проводить социометрические исследования больших групп учащихся.

В заключение хотелось бы сказать, что компьютерные технологии уже прочно вошли в практику работы школы. Они стали надежными помощниками школьной практической психологии в различных направлениях деятельности.



Преимущества использования ИКТ неоспоримы: в первую очередь это интерес детей и подростков к ним; во-вторых, широкие многофункциональные возможности компьютерных программ, а также их интерактивность и экономичность во времени.

**Список литературы:**

1. Болсуновская Н.А. Новые практики организации школьной психологической службы в свете информатизации системы образования // [www.som.fio.ru](http://www.som.fio.ru).

2. Областная целевая программа «Развитие образования в Свердловской области («Наша новая школа»)» на 2011-2015 годы от 11.10.2010 г. № 1472

3. Олейникова Е.В. В ногу со временем: опыт использования в практике школьного психолога информационных компьютерных технологий. Вторая Всероссийская неделя школьной психологии // [www.tochkapsy.ru](http://www.tochkapsy.ru)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛУБ – ГРУППОВАЯ ФОРМА  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПЕДАГОГАМИ, СПОСОБСТВУЮЩАЯ  
ПОВЫШЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

*Холова Елена Александровна*

*педагог-психолог*

*МБДОУ № 454*

*город Екатеринбург*

*Панкова Елена Владимировна*

*Воспитатель*

*МБДОУ № 47*

*город Екатеринбург*

*e-mail: alena.holova@mail.ru*

Из года в год в детских садах увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, с девиантным поведением, детей-инвалидов. На данный момент процент таких детей очень высок. К примеру, в среднем из 25 детей в группе 19 нуждаются в логопедической помощи. Пять лет назад этот показатель составлял 12 из 25, а десять лет назад – 8 из 25.

Если раньше дети-инвалиды в детских садах общеобразовательного типа были редким исключением, то теперь 2 – 3 таких ребёнка – норма.

Соответственно и педагогам, работающим с этими детьми, необходимо повышать уровень своей компетентности по этому вопросу.

Чтобы решить эту проблему в 2010 году на базе МБДОУ № 454 был создан Педагогический Клуб «Саморазвитие», в рамках деятельности которого проводятся практические занятия с элементами тренинга, направленные на повышение эффективности взаимодействия с детьми различных категорий. На занятиях используются методы:

— телесно-ориентированная терапия;

- арт-терапия;
- танцевальная терапия;
- релаксация;
- мини-лекция;
- психогимнастика;
- аутотренинг;
- групповая дискуссия.

С момента создания присутствие на занятиях Клуба было добровольным. На начальном этапе работы Клуба «стажисты» настороженно относились к этой идее, считая что, в силу своего опыта, они знают достаточно и дальнейшее обучение принесёт мало пользы, но с течением времени почти все педагоги стали посещать занятия.

Следует отметить, что немного ранее была попытка осуществлять психологическое просвещение, читая лекции, но она оказалась малоэффективна, поэтому для реализации данного направления вместо лекций стали проводиться практические занятия.

Практика показала, что эти занятия оказывают заметное влияние: легче проходит адаптационный период (процент детей с лёгкой степенью адаптации за четыре года увеличился с 74% до 90%), педагоги лучше понимают детей с особенностями в развитии, что, в свою очередь, помогает более успешной социализации дошкольников (уровень психологической готовности детей подготовительных групп к школьному обучению стабильно высокий – 81%).

Оказалось, что, кроме достижения основной цели, эта работа помогает решить и другую немаловажную проблему. Благодаря занятиям улучшились межличностные отношения в коллективе. Сами педагоги признают, что коллектив стал более сплочённым. Это сказывается на их настроении, самооощении, и как следствие, на микроклимате в группах.

Когда был замечен такой эффект от занятий, я провела диагностику эмоционального выгорания, социально-психологического климата и стиля педагогического общения. Кроме того, было проведено анкетирование для выявления тем, интересующих самих педагогов. Это помогло скорректировать план занятий таким образом, чтобы повысить их эффективность и в этом, втором, направлении. Особенно актуальными оказались профилактика и коррекция эмоционального выгорания педагогов.

Одним из важнейших элементов профилактики и коррекции эмоционального выгорания является саморазвитие. Поэтому в деятельности Клуба саморазвитию уделяется большое внимание.

Таким образом, за пять лет существования Педагогического Клуба выявилось и развилось три направления деятельности:

- эффективное взаимодействие с детьми различных категорий, в том числе с ОВЗ;
- социально-психологический климат в коллективе;
- саморазвитие.

Кроме того, влияние положительного социально-психологического климата на социализацию дошкольников навело на мысль организовать занятия и для младших воспитателей (нянь). Занятия начали проводиться с 2013 года.

Для младших воспитателей первое направление не так актуально, как для педагогов, поэтому в работе с ними больший акцент делается на второе и третье направление.

На основе своих наблюдений и практического опыта могу сказать, что деятельность Педагогического Клуба очень важна для ДООУ, потому что чем больше педагог осведомлен об особенностях детей с ОВЗ, тем легче ему найти индивидуальный подход к ребёнку, обеспечив наиболее благоприятный вариант его развития. Только самодостаточный, любящий, принимающий себя, стремящийся к саморазвитию человек, с той же позиции способен относиться к окружающим его людям.

#### **Список литературы:**

1. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: ООО Издательство «Речь», 2001. — 190 с.
2. Развитие профессиональной компетентности педагогов: программы и конспекты занятий с педагогами / авт.- сост. М. И. Чумакова, З. В. Смирнова. — Волгоград: Учитель, 2008. — 135 с.
3. Социально-педагогические технологии работы с «трудными» детьми /авт.-сост. М. А. Павлова. — Волгоград: Учитель, 2013. — 232 с.

## **МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ ОДАРЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

***В.П. Чеканина***

*педагог-психолог*

*МАОУК ОУ «Гимназия «Арт-Этюд»*

*город Екатеринбург*

*e-mail: vchekanina@bk.ru*

Организация психолого-педагогического сопровождения одаренного ребенка и его родителей является одним из важных направлений деятельности дошкольного образования гимназии «Арт-Этюд». Методология психологического сопровождения семьи и семейного воспитания предусматривает многообразие психологических практик, и эта тенденция сохраняется в нашем учреждении как один из важнейших принципов организации деятельности психолога и педагогов. Как технология (реальный, целенаправленный процесс в общем пространстве деятельности с конкретным содержанием, формами и методами работы, соответствующими задачам конкретного случая) психологическое сопровождение – это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными

психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья семьи и полноценного развития личности ребенка в семье и его формирования как субъекта жизнедеятельности [1].

Перед организаторами психолого-педагогического сопровождения семьи одаренного ребенка встали вопросы выбора форм, направлений и содержания процесса сопровождения. Был проведен анализ особенностей развития одаренного ребенка с целью выделения проблем и трудностей в развитии одаренного ребенка для определения возможностей оказания психолого-педагогической поддержки со стороны специалистов ДОУ.

Проблема организации педагогического процесса, развивающего одаренность, рассматривается в работах Кулюткина Ю.К., Махмутова М.И., Матюшкина А.М., Панова В.И., Хуторского А.В. и др. [5] При анализе нами были выделены три группы причин, препятствующих развитию одаренности:

1. связанные с организацией развивающей среды;
2. связанные с особенностями развития личности ребенка;
3. связанные с особенностями семейной ситуации.

Проанализировав данные факторы, мы пришли к выводу, что следует создать определенный комплекс психолого-педагогических условий для осуществления системного развивающего воздействия на одаренных детей и их родителей. Данный комплекс был осуществлен посредством создания и апробации новой формы психолого-педагогического сопровождения, получившей название «Творческий клуб «СЕМЬЯ». Участниками данного клуба стали одаренные дошкольники 5-7 лет и их родители. Организаторами психолого-педагогического сопровождения являются педагог-психолог и преподаватель художественно-творческой деятельности.

При проведении занятий с детьми соблюдаются условия организации развивающей среды [4]:

- потенциальная многовариативность использования средств самовыражения;
- предметное информационное обогащение;
- активизация трансформационных возможностей;
- гибкость в использовании средств и материалов;
- сочетание индивидуальной, игровой и продуктивной деятельности с ее коллективными формами.

Таким образом, при организации деятельности творческого клуба «СЕМЬЯ» были созданы условия, способствующие развитию одаренности.

Условия, связанные с организацией развивающей среды: доступность предметной деятельности, вызывающей интерес и соответствующей одаренности ребенка; конструктивная поддержка со стороны педагогов; осуществление индивидуального подхода к ребенку; высокий уровень теоретической подготовки и практического опыта специалистов, работающих с детьми.

Учет условий, связанных с развитием личности ребенка: создание ситуации общения со сверстниками и взрослыми; включение в коллективную деятельность; наличие интереса; возможность получить внимание взрослых; помощь в бытовых ситуациях и организации продуктивной и игровой деятельности; коррекция страхов, тревожности, гиперактивности в совместных играх и в процессе индивидуальной игровой терапии.

Учет условий, связанных с особенностями семейной ситуации: обучение родителей умению видеть индивидуальность ребенка, создавать условия для реализации потребности в творческом самовыражении; развитие умения принимать ребенка таким, какой он есть, не преувеличивая и не приуменьшая его возможностей; развитие умений эффективно взаимодействовать с ребенком; развитие уверенности в предъявлении требований и правильности педагогических решений.

В процессе психолого-педагогического сопровождения используются [4]:

- вовлечение дошкольников в свободные игры со сверстниками и взрослыми;
- моделирование ситуации незавершенности;
- акцент на вовлечение дошкольников в специфические детские виды деятельности (предметные игры, рисование, конструирование, лепка, сочинение сказок и т.д.);
- разрешение и поощрение высказывания множества вопросов;
- стимуляция выработки детьми собственных средств осуществления деятельности;
- привлечение внимания к интересам детей со стороны родителей;
- предоставление детям возможности осуществления совместно с взрослыми деятельности,
- наличие в окружении ребенка образцов и результатов взрослой креативности;
- стимулирование самостоятельности и независимости дошкольников, формирование ответственности за себя и свое поведение;
- использование аргументированной оценки для анализа действий, а не для награды или осуждения;
- создание атмосферы взаимопонимания (принятия) и возможности спонтанной экспрессии, творческого использования материалов.

Совместные занятия для детей и родителей с использованием арт-технологий, совместных подвижных игр, самодиагностики для родителей, разбором трудных случаев создают уникальные возможности для укрепления связи «родитель-ребенок», самопознания и повышения психолого-педагогической компетентности родителей, развития творческого потенциала ребенка и других членов семьи. Самовыражение в творческом процессе помогает формировать адекватную положительную самооценку у детей и родителей, стимулирует развитие не только творческих, но и коммуникативных способностей.

Родительские и детско-родительские тренинги по изменению взаимодействия в семье, тренинговые занятия с родителями по самопознанию и саморазвитию родительства включают в себя развитие умений:

- оказывать помощь ребенку в формировании и удержании адекватной самооценки, уверенности в собственных силах;
- создавать комфортный психологический климат в процессе общения и продуктивной деятельности;
- предъявлять требования, адекватных возможностям ребенка;
- создавать условия для реализации потенциальных возможностей дошкольника;
- предоставлять условия для выражения способностей ребенка в процессе деятельности;
- создавать условия для личностного развития и поддержки активности и самостоятельности.

Комплексная система психолого-педагогического сопровождения семьи одаренного дошкольника, включающая в себя систему развивающих художественно-творческих занятий, кулинарные занятия, игровую терапию, элементы арт-терапии с детьми, игровые, дискуссионные и тренинговые формы работы с родителями, детско-родительские тренинги, экскурсии апробирована в МАОУК ОУ «Гимназия «Арт-Этюд» в период 2010 - 2013 гг.

Эффективность работы в данном направлении была подтверждена диагностическими методиками, направленными на анализ детского творчества, особенности развития личности ребенка и детско-родительских отношений.

По результатам диагностики методики «Два домика» Захарова А.И. [3] количество страхов у детей в процессе сопровождения снизилось на 75% по отношению к показателям тех же детей на начало 2010 года. У всех детей оно приблизилось к возрастной норме, а в начале процесса превышало возрастную норму в 1,5-2 раза. Косвенными доказательствами эффективности работы стали отзывы родителей и их оценка деятельности психолога в этом направлении: «Ребенок стал намного увереннее», «Мой ребенок легко вступает в контакт и с детьми, и с взрослыми», «Воспитатель в группе отмечает общительность и высокий уровень игровых умений у ребенка».

Для диагностики эффективности работы с родителями использованы:

1. Методика Марковской И.М. Опросник ВРР (взаимодействие «родитель-ребенок» для родителей дошкольников) [3]. Анализ самодиагностики родителями характеристик эффективности родительского поведения показал, что родители отмечают у себя значительный рост по всем шкалам: спокойствие – 35 %; уверенность – 59 %; принятие – 78 %; компетентность – 59 %; последовательность – 35 %; согласованность – 63 %.

2. Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия Захаровой Е.И. ОД РЭВ [3]. Анализ результатов диагностики показал, что результаты по всем блокам к концу обучения приближаются к максимальной оценке 5 баллов, намного превышая

критериальные: блок чувствительность - 3,5; блок эмоционального принятия - 3,2; блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия - 3,0.

По результатам диагностической методики «Тест творческого мышления П. Торренса» [6] у всех одаренных дошкольников, являющихся участниками процесса психолого-педагогического сопровождения, наблюдается значительный рост креативности по всем показателям (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность).

В целом, за три года удалось создать систему психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего условия для сохранения психологического здоровья семьи и полноценного развития личности одаренного ребенка. Все направления деятельности специалистов являются необходимыми звеньями этой системы, каждое вносит свой вклад в повышение эффективности ее работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение одаренных дошкольников и их семей может дать максимальный результат в случае внедрения системы определенных мероприятий, форм и методов работы, максимально учитывающей особенности развития одаренных детей и требований среды, которые она предъявляет к их возможностям и уровню развития.

#### **Список литературы:**

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: 1990.
3. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: ООО Издательство «Речь», 2000.
4. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. – М.: 1993.

## **ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Шерстнева Юлия Васильевна*  
*педагог-психолог*  
*МАДОУ ДС №48*  
*Мальшевский городской округ*  
*e-mail: yscherstneva@yandex.ru*

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) определяет приоритеты развития образования, ключевой фигурой которых является педагог, как профессионал нового поколения [1, с.3]. В настоящее время четко прослеживается взаимосвязь качества образования и уровня профессиональной компетентности педагогов. В проекте Профессионального стандарта педагога мы видим

определенные характеристики деятельности успешного профессионала: готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений.

При работе с педагогическим коллективом, в соответствии с целью психологического сопровождения педагогов ДООУ - создание социально-психологических условий для развития личности педагогов, следующие задачи стали приоритетными: изучить потенциал личности педагога, выявить способности педагога к развитию.

Проведена работа по выявлению уровня сформированности личностных качеств и профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессиональным стандартом. В исследовании принимало участие 100% педагогического коллектива нашего детского сада (19 человек). Результаты психодиагностики стали основой для проектирования и реализации комплекса мер, содействующих развитию профессионализма педагога. По итогам работы, на основании результатов диагностики появилась возможность составить современный портрет педагога МАДОУ ДС №48.

### ***Портрет педагога***

### ***Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида №48 «Чайка» Малышевского городского округа.***

Средний профессиональный стаж педагога составляет 15 лет, квалификационная категория – высшая.

У педагогов детского сада ярко выражена профессиональная направленность личности на организованность (сформированность значение выше «зоны нормы») и интеллигентность (значение ниже «зоны нормы»), доминируют такие ценности как профессиональная самореализация и личная жизнь, этические ценности и ценности самоутверждения. Повышенная самооценка говорит о том, что педагог в новой для него ситуации ведет себя уверенно, даже несколько самонадеянно; в случае неудачи способен проанализировать ошибки, прислушаться к мнению коллег, скорректировать собственное поведение. Он искренен, но сдержан в своих эмоциональных проявлениях, о чем свидетельствует средний уровень коммуникативного самоконтроля. Высокий уровень эмпатийности указывает на то, что педагог чувствителен к нуждам и проблемам окружающих, великодушен, склонен многое прощать, с неподдельным интересом относится к людям, эмоционально отзывчив, общителен, быстро устанавливает контакты с окружающими, старается не допускать конфликтов и находить компромиссные решения.

Педагог детского сада не особенно решительный, но и нерешительным его назвать нельзя: действует не всегда достаточно активно и быстро, предпочитает быть осмотрительным и осторожным; со средним (с тенденцией к



низкому) уровнем тревоги. В общении проявляет любознательность, охотно слушает интересного собеседника, достаточно терпелив с другими, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости, не любит шумных компаний. Экстравагантное поведение и многословие окружающих вызывают у него раздражение. Педагогический такт стал привычкой, устойчивой чертой характера педагога.

При исследовании конфликтного поведения педагогов доминирует либо проблемно-решающая (сотрудничество) стратегия - поиск решения, которое бы удовлетворяло бы обе стороны, либо уступающая (компромисс) стратегия – понижение своих стремлений, в результате чего исход конфликта становится менее приятным. В разрешении детских конфликтов педагоги учреждения используют подход «Это не чепуха» (я должен быть ответственным с детьми, они нуждаются в обучении тому, что можно и чего нельзя), подход, разрешающий проблему (если есть конфликт, значит есть и проблема) и компромиссный подход (я слушаю детей и помогаю им слушать друг друга).

Педагоги детского сада достаточно стрессоустойчивы: стрессы досаждают, но особых проблем не создают, с низким уровнем фрустрированности и высоким уровнем социально-психологической адаптации.

При общении с детьми в разных образовательных ситуациях педагог учитывает их индивидуальные особенности. Его позиция в общении с ребенком – сотрудничество сопровождается поощряющим эмоциональным отношением к ним:

- ярко выраженные эмоциональные проявления заботы, внимания к нуждам и состояниям ребенка;
- доминирование положительных оценок;
- эмоциональная образность, разнообразие оценочных формулировок;
- одобряющий характер требований;
- четко выраженная экспрессивная окраска требований.

При распределении педагогов по типам оценочного отношения к детям и результатам их деятельности доминирует истинная педагогическая заинтересованность (инициативность, последовательность в требованиях, эмоционально-положительное отношение к детям, деловая реакция на ошибки и поступки детей) [2, с.10].

#### **Список литературы:**

1. Афонькина Ю.А., Мониторинг профессиональной деятельности педагога ДОУ : Диагностический журнал / Ю.А.Афонькина. – Волгоград : Учитель, 2014. – 115 с.

2. Аудит личностных качеств и профессиональных компетенций педагога ДОО: диагностический журнал / сост. Ю.А.Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2014. – 92 с.

## **РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Шифельбейн Елена Викторовна,  
педагог-психолог  
МАОУ лицей №135  
город Екатеринбург  
e-mail: elena.shi.87@mail.ru*

Перспективы развития системы школьного образования, на сегодняшний день, представлены программными документами, которые определяют требования к личностным, метапредметным, предметным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу среднего (полного) общего образования. Проект ФГОС среднего (полного) общего образования, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» в качестве ключевой проблемы обозначают эффективную социализацию выпускника, формирование его личностных качеств и результатов деятельности в ходе обучения в образовательном учреждении.

Самостоятельная зрелая личность, способная к рефлексии собственных способностей, имеющая развитые духовно-нравственные ценности, психологически готовая к вступлению во взрослую жизнь – вот портрет современного выпускника общеобразовательного учреждения. Также особо важное значение приобретает формирование и развитие психологической грамотности учащихся как базовой составляющей общей культуры человека.

В отечественной психологии вопросам развития психологической грамотности посвящены труды Дубровиной Н.В., Климова Е.А., Колмогоровой С.Л., Семикин В.В. и др.

Рассматривая психологическую грамотность, Семикин В.В. отмечает, что она складывается в процессе онтогенетического развития еще в детском возрасте, благодаря социализации [3].

Дубровина Н.В. под психологической грамотностью понимает психологические знания и средства, позволяющие человеку сознательно, разумно относиться к себе и окружающим, знать, понимать и учитывать свои индивидуальные возможности и особенности [1, 2].

Психологическая грамотность предполагает овладение системой знаков и их значений, способами деятельности, в частности способами психологического познания. Причем важно иметь не только знания, но и уметь

их применять, исполнять на уровне норм, правил, ролевого поведения, социальных функций, традиций.

Создание условий для развития психологической грамотности старшеклассников является одним из направлений работы школьного психолога в образовательном учреждении и становится возможным при организации следующих форм работы:

- участие старшеклассников в олимпиадах психологической направленности;
- самостоятельные исследования и эксперименты в области психологии;
- выступления на научно-практических конференциях;
- консультации и беседы по различным направлениям (профессиональное и личностное самоопределение, установление и поддержка межличностных контактов и др).
- проведение социально-психологических тренингов и занятий;
- тесное взаимодействие с педагогическим университетом.

Опыт психологической работы в образовательном учреждении позволяет говорить о том, что количество старшеклассников, интересующихся мероприятиями психологической направленности с каждым годом становится увеличивается.

Так старшеклассниками нашего образовательного учреждения было инициировано создание школьного психологического клуба «PSYho Del» (далее Клуб).

**Целью** Клуба мы считаем создание условий для развития активной жизненной позиции учащихся.

**Членами Клуба «PSYho Del»** могут являться: школьный психолог, активные и инициативные учащиеся старшего звена; заинтересованные педагоги.

В основу существования психологического Клуба закладываются следующие принципы: соблюдение этических и моральных норм; участие всех членов сообщества в совместной выработке и достижении целей развития, причастность и значимость в общем деле, правомочность в решении школьных проблем и организации работы; принцип инициативы.

**Основными формами работы Клуба выступают:** олимпиады психологической направленности, научно-практические конференции; видеоклуб; выпуск собственных буклетов и печатных материалов; консультации и беседы по различным направлениям, социально-психологические тренинги и занятия, организация недель психологии в школе; проведение личных и школьных психологических исследований;

Существование Клуба мы считаем необходимым, и говорим о том, что принципиальное значение для развития психологической грамотности учащихся, имеет их вовлеченность в сам процесс развития как активного и инициативного участника, обучение его необходимым способам выполнения исследовательской и творческой деятельности.

### **Список литературы:**

1. Дубровина И.В. Проблемы социализации человека //Вопросы психологии. 2005. №3. - С. 142-143.
2. Практическая психология образования/Под ред. И.В. Дубровиной: Учебник для студ. высш. и средн. учеб. заведений. 4-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2004 - 592 с.
3. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: Автореф. дис. д-ра психол. наук. СПб., 2004.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА РЕБЁНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

*Шумкова Светлана Леонидовна,  
педагог-психолог  
МАДОУ «Детский сад №26»  
город Ирбит  
e-mail: [irbitsad26@mai.ru](mailto:irbitsad26@mai.ru)*

Первый класс - это одновременно интересное и сложное время для родителя и ребёнка. Для первоклассника - это новый жизненный этап, связанный с новым социальным статусом школьника, новым режимом дня, новыми обязанностями и новым окружением. Для родителей - это радость, что ребёнок делает шаг во взрослую самостоятельную жизнь, но в тоже время, это переживания и сомнения: «готов ли он к школе?», «найдет ли себе новых друзей?», «будет ли контакт с учителем?».

Для того чтобы первокласснику было легко учиться, нравилось ходить в школу - ему необходима помощь. В современном обществе ни для кого не секрет, что ребёнка нужно подготавливать к школе заранее. Многие родители водят ребёнка в школы развития, занимаются дома, учат читать, писать и считать. Но этого не всегда достаточно для будущего успеха. К первому классу ребёнок должен обладать определёнными качествами и способностями, которые помогут ему успешно учиться.

Можно выделить следующие стороны готовности к школе: физическая, интеллектуальная, социально-психологическая, эмоционально-волевая, мотивационная. Все эти компоненты готовности к школе нашли отражение в целевых ориентирах ФГОС на этапе завершения дошкольного образования.

Если физическая, интеллектуальная и волевая готовность формируется в процессе непосредственной образовательной деятельности, то социальная, мотивационная и эмоциональная готовность формируется в основном спонтанно. Это происходит в процессе НОД, свободной деятельности, общения со сверстниками, а также в ситуациях, когда дети являются невольными участниками бесед родителей по поводу своих переживаний о

будущей учёбе детей и предостережений их о предстоящих трудностях, связанных с ней.

Дети в возрасте 6-7 лет отличаются достаточно высоким уровнем развития. В это время формируется определённый объём знаний и навыков, интенсивно развивается произвольная форма памяти, мышления, воображения, опираясь на которые можно побуждать ребёнка слушать, рассматривать, запоминать, анализировать.

Именно через отношения, через переживания в процессе общения с ребёнком матери, воспитателя, сверстников человек в детстве созревает для полноценного общения с окружающим миром во взрослом возрасте. Но родители не всегда могут объективно оценить уровень готовности своего ребенка (например: на индивидуальной консультации родители объясняли желание отдать ребёнка в школу раньше на год тем, что они также поступили и со старшим ребёнком), и только психолог может профессионально оценить эту готовность, ориентируясь на результаты проведённых диагностик. И поэтому приоритетным направлением в работе педагога-психолога, которая проводится со старшими дошкольниками - это подготовка к школьному обучению. Так как дошкольное обучение – это начальная ступень образования.

Необходимым условием для успешного усвоения знаний по реализуемой программе дошкольного образования, а в дальнейшем и школьного обучения является достаточный уровень развития психических процессов. Для этого проводится входная диагностика (автор Немов Р. С.), чтобы выявить детей, которым нужна дополнительная помощь в актуальном развитии.

Для определения статуса ребёнка в группе проводится социометрия «Секрет» Т. А. Репиной, которая позволяет не только диагностировать статус, но и провести небольшую коррекционную работу по данному направлению.

Основываясь на результатах диагностики, выстраивается план дальнейшей работы со всеми субъектами образовательного процесса: с детьми, родителями и педагогами.

Для усвоения знаний и развития детей, пробуждению ума и эмоциональной сферы мною используется программа «Цветик-семицветик» под редакцией Н.Ю. Куражевой. Создание высокого эмоционального тонуса в процессе занятия — это необходимое условие для получения знаний, т. к. пережитые знания становятся убеждением. Очень помогает в этом метод сказкотерапии на тему «Лесная школа», который является неотъемлемой частью занятия.

Важное место в адаптации к школе занимает социальный статус ребёнка. Игры и упражнения для сплочения детского коллектива необходимы для коррекции взаимоотношений детей в группе, установления доверительной, дружеской обстановки, умения договариваться друг с другом.

Успешное развитие ребёнка предполагает умение общаться не только со взрослым, но и со сверстником. Опыт такого общения оказывается незаменимым при поступлении в школу. Для того, чтобы с дошкольником хотели играть другие дети, нужно, чтобы он умел играть, придумывать игровые

сюжеты, рассказывать истории, обсуждать содержание известных мультфильмов. Такие умения требуют специальной работы. С этой целью нужно обсуждать с ребёнком различные стороны окружающего мира, чтобы потом он мог делиться с другими своими впечатлениями.

На этапе завершения дошкольного периода используется итоговая диагностика готовности к школьному обучению по следующим методикам:

- методика экспресс – диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС -6-7) Е. И. Щеплановой, И. С. Авериной, Е. Н. Задориной,
- «Учебная деятельность» автора Л. И. Цеханской,
- тест для оценки внимания «Шифровка» (Векслер) детский вариант,
- диагностика для определения объёма кратковременной памяти «Запомни рисунки» Р. С. Немова,
- диагностика мотивации учения у детей 5-7 лет, модификация «Беседы о школе», Т. А. Нежновой,
- тест на определения уровня тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки),
- тест для определения самооценки «Лесенка» (В. Г. Щур, С. Г. Якобсон),
- тест креативности Торренса «Завершение фигуры».

Данные методики позволяют тестировать детей независимо от их умения читать, так как представлены в виде рисунков. Они дают хорошую ориентировочную информацию о способности к обучению в начальной школе, об индивидуальной структуре интеллекта ребёнка, об его эмоциональной и мотивационной составляющей личности.

Анкетирование воспитателей и родителей по вопросам готовности детей к школе позволяет увидеть, как видят эту ситуацию взрослые, занимающиеся непосредственно и постоянно с детьми и какие вопросы необходимо учесть в просветительской работе, которая осуществляется через выступления на родительских собраниях, педагогических советах, информацию в родительских уголках, индивидуальные консультации и т.п.

Некоторые родители желают, чтобы их ребёнок пошёл в школу раньше 7-ми лет, объясняя это тем, что их ребёнок уже достаточно подготовлен, но они не задумываются о том, насколько это может повлиять на дальнейшее его обучение, когда ребёнок не готовый к таким нагрузкам, ответственности, самостоятельности, сталкивается с трудностями школьной жизни, начинает не успевать, часто болеть, появляется негативное отношение к школе. Противником раннего обучения является, например, известный американский специалист в области образования и сторонник домашнего обучения Рэйнолд Мур, который вместе с Дороти Мур написал книгу «Лучше позже, чем раньше». В книге Дороти и Рэйнолда Мур поясняли свою позицию: маленьким детям вредно постоянно сосредотачивать зрение на близких предметах; путание похожих букв ведёт к ненужному напряжению; мозг ещё не окреп, чтобы аккуратно обрабатывать услышанную информацию;

маленькие дети подвержены респираторным заболеваниям, и классные комнаты – не лучшее место для них. из-за ещё не установившейся системы ценностей, маленькие дети скорее подпадают под влияние группы; из-за того, что они не всегда понимают, что хорошо, а что плохо, находясь в больших группах под присмотром одного взрослого, дети могут ранить друг-друга эмоционально, и даже физически; юные ученики лучше всего обучаются бегая, прыгая, и лазая, а не сидя за партами. К этому ещё можно добавить неустоявшуюся мелкую моторику руки, особенно актуальную для наших прописей и неустоявшуюся координацию, играющую решающую роль в умении читать и писать.

Чтобы отследить качество подготовки к школьному обучению детей - выпускников и их уровень адаптации осуществляется анкетирование учителей начальной школы и родителей выпускников (Методика «Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе» В.И. Чиркова, О.Л. Соколовой, О.В. Сорокиной). Это позволяет сделать определённые выводы для улучшения работы воспитателей и специалистов ДОО в нужных направлениях.

Таким образом, только слаженная работа педагогов ДОО и тесное сотрудничество с родителями и учителями школ приводит к полному пониманию физиологических и психофизиологических основ формирования базовых учебных навыков и механизмов решения проблем, связанных с готовностью детей к школе.

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Ярополова Оксана Николаевна  
педагог-психолог  
МАОУ СОШ №92  
город Екатеринбург  
e-mail: ksanachka@mail.ru*

Универсальные учебные действия составляют систему, в которой каждый вид учебного действия, его происхождение и развитие, определяется отношением этого действия с другими видами учебных действий, а также общей логикой возрастного развития.

Как отмечает А.Г. Асмолов [2], основные функции универсальных учебных действий:

1. создание условий для самостоятельной деятельности учащихся по осуществлению учебной деятельности, умение осуществлять поиск нужной информации и использовать необходимые средства и способы для достижения учебных целей, уметь оценивать и контролировать процесс и результаты собственной деятельности и деятельности окружающих;

2. создание условий для самореализации личности на основе готовности к непрерывному образованию (таких как, компетентности «научить учиться», высокой социальной мобильности, толерантности);

- формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания. [2].

Параметры структурно-функционального анализа деятельности, (ориентировочная, контрольная и исполнительная часть действия) могут служить показателями развития регулятивных универсальных учебных действий [1].

Проблема методов и средств, необходимых для формирования навыков саморегуляции у младших школьников, до настоящего времени слабо отражена в научных исследованиях. В современном обществе встает проблема поиска инновационных современных методов и форм обучения. Эти методы должны помочь вооружить ребенка такими универсальными способами действий, которые помогут его развитию и самосовершенствованию в постоянно меняющемся обществе.

Ведущее место среди таких методов, в арсенале мировой и отечественной педагогической практики, принадлежит сегодня методу проектов. Историю внедрения метода проектов можно проследить в работах П. П. Блонского, В. П. Вахтерова, Д. Дьюи, У. Килпатрика, Э. Коллингса, М. Н. Крупенина, Л. Э. Левина, А. П. Пинкевича, С. Т. Шацкого. Они рассматривали метод проектов как обучение на активной деятельностной основе. Проектная деятельность младших школьников это один из методов развивающего обучения. Проектная деятельность младшего школьника – это, прежде всего условное воспроизведение в реальной жизни практической деятельности людей, создает условия реального общения. Обучение становится эффективным, благодаря всплеску мотивации, повышением интереса к предмету.

Проектная деятельность помогает реализовать гуманистический подход к обучению, так как способствует формированию творческой способности к саморегуляции личности.

Однако возникают следующие противоречия: между требованиями к уровню сформированности регулятивных универсальных учебных действий и трудностью в реализации этих требований, отсутствием специализированной программы по формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников; между насущной необходимостью формирования регулятивных универсальных учебных действий и невостребованными потенциальными возможностями в этом плане проектной деятельности младших школьников.

Можно предположить, что процесс формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников будет более эффективным, при условии применения психолого-педагогической программы обучения проектной деятельности. С целью изучения особенностей сформированности регулятивной сферы у младших школьников было разработано и реализовано опытно-экспериментальное исследование. На



первом этапе мы выявляли уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий, а также личностные особенности учащихся. На втором этапе осуществлялась разработка и апробация в экспериментальной группе специальной психолого-педагогической программы. На этапе контрольного эксперимента был использован тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента. Основная цель данного этапа опытно-экспериментальной деятельности – определение эффективности специальной психолого-педагогической программы с помощью методов математической статистики, а именно t-критерия Вилкоксона.

Эффективность программы формирования регулятивных универсальных учебных действий обеспечивалась опорой на базовые психологические механизмы: рефлексию, осознание. Содержание программы реализовывалось с использованием групповой и индивидуальной форм работы, а также предполагала участие всех субъектов образовательного процесса, а именно педагогов и родителей.

В ходе эмпирического исследования, результаты констатирующего этапа эксперимента позволили установить степень сформированности компонентов регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников. Для решения данной задачи был применен эмпирический психодиагностический метод, а именно стандартизированные психодиагностические методики **Тест Кеттелла. Детский вариант. 12 ФЛО-120**», «Проба на внимание» авторы П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая, **Методика «Изучение саморегуляции»**, Тест Тулуз-Пьерона, метод экспертной оценки педагогом учащегося. Результаты констатирующего этапа эксперимента настоящего исследования показали, что все ключевые компоненты регулятивной сферы в данной выборке испытуемых имеют в большей степени средний уровень развития, и треть учащихся продемонстрировала низкий уровень.

На этапе формирующего эксперимента осуществлялась разработка и апробация в экспериментальной группе специализированной психолого-педагогической программы формирования регулятивных универсальных учебных действий. Данные, полученные в экспериментальной группе, позволили увидеть значимые изменения по ряду компонентов входящих в состав регулятивных универсальных учебных действий. После проведения формирующего этапа эксперимента у учеников входящих в состав экспериментальной группы произошли качественно-количественные изменения по ряду компонентов регулятивной сферы: «общительность», «уверенность в себе», «ответственность», «самоконтроль», «саморегуляции в интеллектуальной деятельности», «целеполагание», «планирование», «прогнозирование», «контроль», «коррекция», «саморегуляция». Данные, полученные в контрольной группе, воздействие на которую не производилось, свидетельствуют об отсутствии значимых изменений.

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что в процессе осуществления специализированной психолого-педагогической программы,

произошли существенные изменения ряда компонентов регулятивных универсальных учебных действий.

Данные проведенного теоретического и эмпирического исследования позволяют говорить о том, что выдвинутое гипотетическое предположение о возможности процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий при соблюдении ряда условий, получило эмпирическую поддержку. следовательно, эмпирические данные и их систематизация могут найти применение в работе педагогов и психологов в целях нивелирования проблем обучения и обусловленных недостаточным уровнем развития регулятивной сферы. формирование способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе.

#### **Список литературы:**

1. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии/ / П.Я. Гальперин - М: АСТ, КДУ, Харвест - 2008 – 400 с.
2. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. - М.: Просвещение, 2009. – 48 с. (Стандарты второго поколения).

## **ПАЗЛСПОРТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Алексеева Юлия Юрьевна*

*педагог-психолог*

*МАОУ гимназия №18*

*город Нижний Тагил*

*e-mail: alekseevavdovina2011@mail.ru*

В процессе обучения мышление претерпевает качественные изменения. Исследования психологов подтверждают факт о том, что «развитие теоретического мышления в средних и старших класса состоит в освоении учениками его развитых форм, благодаря чему у них создаются возможности решать задачи аналитическим и рефлексивным способами в наглядно-образном и словесно-знаковом планах» [1, с. 5]. Процесс мышления включается, как правило, при возникновении какой-либо проблемы или задачи, решение которой может осуществляться различными способами в зависимости от уровня развития логического мышления.

Признанным наукой средством развития мышления являются головоломки, которые стимулируют развитие сообразительности у человека вне зависимости от имеющейся у него базы знаний. Решение головоломок способствуют развитию творческого мышления детей и подростков: гибкости,

беглости, оригинальности, продуктивности мышления. Обучающиеся приобретают способность подходить к каждой нестандартной задаче творчески, с позиции поиска нового пути решения от проб и ошибок через целенаправленные действия к мысленным пробам. В ходе решения головоломок обучающиеся овладевают умением на основе обдумывания (анализа задачи) предполагать решение, проверять его практически, искать новые пути, обосновывать их. В процессе решения головоломок дети и подростки овладевают логическими операциями: умением анализировать образец, сравнением, комбинаторными способностями, классификацией, обобщением – построением простейших логических суждений. Головоломки помогают решать и воспитательные задачи, т. к. способствуют развитию таких личностных качеств, как самостоятельности, чувства коллективизма, инициативности, трудолюбия, целеустремленности, уверенности в себе.

Наша гимназия сотрудничает с создателем головоломок Владимиром Ивановичем Красноуховым. Головоломки, согласно определению В.И. Красноухова, – это моделирование жизненных кризисных ситуаций. В каждой из них есть решение, равно, как и в любой жизненной ситуации, которая с первого взгляда кажется неразрешимой. Автор специально закладывает в свои головоломки психологическую парадоксальность восприятия человека, что позволяет подобрать ключ к решению головоломки только после освобождения от стереотипов мышления [2].

Программа внеурочной деятельности «Формирование культуры мышления учащихся 6 классов», целью которой является развитие навыков самостоятельного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, повышение эффективности мыслительных процессов, включает в себя раздел «Развитие мышления на основе комплекса «Пазлспорт» по В.И. Красноухову». Пазлспорт (англ. Puzzle – «головоломка») – это интеллектуальный вид спорта, в котором участники соревнуются в скоростном решении головаоломок. Задачей пазлспортсмена является решение как можно большего количества головоломок за отведенное время. Занятия по программе проводятся в первом полугодии, на них отводится учебным планом 9 аудиторных часов.

Система работы с головоломками организована в 4 этапа. На первом этапе «Введение. История пазлспорта. Биография основателя комплекса мозголомок (разноуровневые головоломки) В.И. Красноухова. Обучающиеся знакомятся с самим явлением головоломки и их различными видами. На втором этапе организуются практические пробы по сбору разноуровневых головоломок на время индивидуально, в парах, в тройках. 3 этап – это «Мастер-класс по усвоению высокоуровневых головоломок. Стартовая диагностика логических возможностей». Наконец, на завершающем этапе освоения головоломок мы проводим чемпионаты по пазлспорту.

Чемпионат по пазлспорту – это увлекательное состязание. Каждый класс оформляет заявку: 2 команды (5-6 учащихся), ассистент, член жюри, фоторепортер, видеооператор, 3 редактора, 4-5 болельщиков с «плакатом-кричалкой». Команды выбирают капитанов, придумывают название и девиз. Время на решение головоломок – 10 минут. Ассистенты наблюдают за соблюдением правил чемпионата, при этом не помогая командам. Их задача – разработать и заполнить паспорт команды: за решение первой головоломки команда получает 3 балла, за решение второй головоломки – 2 балла, за решение третьей – 1 балл. Жюри строго следит за временем, которое отведено на решение головоломок, а также проводит процедуру награждения (члены жюри вручают грамоты, сертификаты, подарки). Фоторепортеры ведут фотосъемку чемпионата, монтируют фотоотчет (презентацию, ролик), видеорепортеры ведут видеосъемку чемпионата, монтируют видеофильм, не помогают командам. Музыкальный редактор подбирает и предоставляет музыкальное сопровождение для решения командами головоломок в течение 10 мин., а также и для награждения победителей. Редакторы выпускают «Вестник чемпионата», проводят социологический опрос участников чемпионата. Шеф-редакторы заранее разрабатывают и оформляют сертификаты победителей и участников чемпионата по пазлспорту. Болельщики готовят «плакаты-кричалки» для своей команды, при этом они могут помочь команде в дополнительное время решить головоломки и принести, таким образом, дополнительные очки своей команде. Главный судья (педагог-психолог) – следит за процедурой чемпионата в целом, за соблюдением правил, спортивной этики.

О популярности чемпионатов свидетельствуют отзывы участников и зрителей: «Мне очень понравился чемпионат. Больше всех баллов принесли Сергей и Антоша. Было трудно, но мы справились», «Мне понравился быть в жюри. Но мне хочется, чтобы я была в команде. Это интересно и познавательно. Спасибо всем, кто проводил это соревнование», «Весело, интересно. Узнали, насколько у нас развита логика. Мне чемпионат понравился, нарушений правил не было. Это хорошо!», «Чемпионат мне понравился! Все принесли баллы команде. Это очень интересный урок. Он помогает нам развиваться».

Таким образом, пазлспорт может выступить как новое и оригинальное средство развития мышления обучающихся в условиях образовательного учреждения.

#### **Список литературы:**

1. Зак, А. З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников / А. З. Зак. – Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. – 350 с.

2. Красноухов, В. И. Головоломки – это модели проблемных ситуаций. / В. И. Красноухов. – Режим доступа: <http://news.rambler.ru/23456506/>.  
– Дата обращения: 9.10.2014.

## **LEGO-КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА**

*Андросова Ксения Александровна*  
*педагог-психолог*  
*МАОУ СОШ № 166*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: canadel.wolf@yandex.ru*

Все более популярны, в России, становятся конструкторы LEGO.

В настоящее время особое внимание уделяется детскому конструированию. По мнению психологов, конструирование является одной из ведущих видов деятельности детей дошкольного возраста. А детский конструктор LEGO является одной из лучших развивающих игр.

Известным ученым А. Р. Лурией было доказано влияние конструирования на познавательные способности ребенка. Он проводил психологический анализ развития конструктивной деятельности дошкольников. В отличие от обычно применяемых в дошкольной педагогике, конструктивных игр, автор предложил конструирование, где перед ребенком стояла задача мысленного анализа элементов, из которых состоит предложенная модель. Обучение конструированию по методу А.Р. Лурии, существенно повлияло на умственное развитие детей, на развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза [1].

Что же означает слово «конструирование»? Конструирование – это процесс соединения или сборки отдельных деталей и элементов в единое целое. Так, на занятии по лего-конструированию ребенок соединяет несколько деталей в одно целое. Начиная с плоскости и заканчивая более объемными конструкциями. Например, с плоского строения помидора и заканчивая объемной Эйфелевой башней.

Давно известно, что на кончиках пальцев проходят нервные окончания, которые напрямую связаны с развитием процессов в головном мозге. Поэтому, развивая мелкую моторику, мы развиваем мышление. А мышление тесно связано с развитием речи. Следовательно, развивая мышление с помощью конструктора, мы развиваем и речь.

Процесс конструирования способствует не только развитию мелкой моторики рук, но так же и развитию таких психических процессов как: пространственное восприятие, логическое и образное мышление, внимание, речь, память и, конечно же, воображение и фантазию.

Преимущество конструктора LEGO состоит в том, что он предназначен и разработан для любой возрастной категории детей. Начиная с 1,5 лет и заканчивая 18 годами. Это могут быть различные серии конструктора LEGO, начиная с LEGO DUPLO и заканчивая серией программируемых роботов – LEGO MINDSTORMS.

Ведущим видом деятельности дошкольников является игра. Использование LEGO конструктора в игре позволяет развивать математические способности (сосчитать сколько кубиков ли сколько «кнопочек» на кубике); познакомиться с формой, цветом и размером предметов (в том числе, тех, которые строит ребенок); познакомиться с понятиями «симметрия» и «асимметрия» (например, когда ребенок строит круг или квадрат). Все это способствует развитию конструктивного мышления, которое в дальнейшем послужит более быстрому усвоению школьного материала.

В своей практике мы очень активно используем конструктор LEGO. Нами была разработана программа по курсу лего-конструирование, рассчитанная на возраст детей от 3,5 до 7-8 лет. Программа включает такие виды занятий, как: ознакомление с пространственными отношениями, конструирование сложных моделей, логика, математика, познание окружающего мира, речевое развитие, развитие творческого мышления, фантазии и т.д.

Программа рассчитана на 37 занятий в год, с расчетом на 1 занятие в неделю. Занятия тематические, построены по принципу «от простого к сложному».

Целью нашей программы является обучение детей основам конструирования, а так же развить познавательные навыки посредством занятий.

Каждое занятие начинается со вспоминания пройденного материала на прошлом уроке. Таким образом, активизируется память ребенка. Он начинает вспоминать, что же он конструировал, какой предмет и какая была тема занятия.

Далее идет обсуждение того, что именно дети будут конструировать на новом занятии, каково назначение конструкции, которую они будут строить. Здесь, ребенок может проявить свои знания, рассказав, что он знает о теме занятия и услышать новую информацию, которую еще не знал. Тем самым мы расширяем словарный запас ребенка, его кругозор. Это способствует развитию социальных навыков, необходимых для взаимодействия с другими детьми и взрослыми.

В процессе работы на занятии, ребенок может выполнять задания по образцу взрослого, а может и самостоятельно конструировать модель, как он видит ее. Как правило, он опирается на уже ранее изученный материал, вспоминая, как он конструировал ту или иную модель. Тем самым развивается творческий потенциал ребенка, фантазия, логическое мышление. Ребенок начинает думать, опираясь на наглядность, как можно сконструировать модель разными способами.

Конструируя, ребенок учится самостоятельно решать конструктивные задачи, самостоятельно искать допущенные ошибки, анализировать построенную модель в целом.

На занятиях мы используем не только кубики LEGO, но так же и другие материалы: бумага, деревянные палочки, веревочки и т.д., что способствует созданию более целостного образа модели, а так же развитию эстетической направленности ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод, что лего-конструирование – это сложная деятельность всех психических и психологических структур. Деятельность, которая способствует развитию всех психических процессов и взаимодействует со всеми областями образовательного процесса.

#### **Список литературы:**

1. [http://iacceptmybaby.blogspot.ru/2011/03/blog-post\\_2908.html](http://iacceptmybaby.blogspot.ru/2011/03/blog-post_2908.html)

## **РАЗЛИЧИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ И ВИЗУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КАРТИНЫ МИРА У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Ахтарова Альбина Габдульяновна*

*магистр психологии  
ФГБОУ ВПО УрГПУ*

*педагог-психолог*

*МАДОУ №134*

*город Екатеринбург*

*e-mail: alaapril@mail.ru*

Психика ребенка в последнее время испытывает очень большую информационную нагрузку, нагрузку эмоциональную, многообразно переживая впечатления окружающего мира. Предъявляя все большие требования к интеллектуальному, физическому развитию, меньше внимания уделяется внутреннему миру ребёнка. Идеи гуманистической направленности процесса воспитания, утверждённые на современном этапе развития нашего государства, выделяют приоритет ценности каждого человека, его неповторимой индивидуальности, уникальности и самооценности. Требования ФГОС ДО к развитию дошкольников включают обеспечение формирования целостной картины мира детей.

По определению В.В. Абраменковой, «картина мира в детской субкультуре есть графически представленное отношение ребёнка к окружающему миру, другим людям (взрослым и сверстникам) и к себе самому. Детская картина мира является синкретичным предметно-чувственным образованием, выступающим активно конструирующим началом построения ребёнком пространства собственных отношений с окружающим миром. Она представляет собой расширяющееся с возрастом ребёнка физическое

пространство, в котором располагается социальное пространство людей, с которыми ребёнок себя в той или иной степени идентифицирует.

Данная работа основывается на теоретических и практических материалах следующих исследователей: Леонтьева А.Н., Выготского Л.С., Поддьякова Н.Н., Абраменковой В.В., Ушаковой М.Ю., Аксёновой Ю.А. и др.

Визуализация детской картины мира – освоение ребёнком первичных символов, знаков, универсальных форм бытия, которые непосредственно присутствуют в детском творчестве, перцептивное высказывание» о мире, где слитно значение и личностный смысл отражает в значительной степени саму картину мира ребёнка. Визуальная модель мира может быть зафиксирована в детском рисунке.

Семантика понимается как анализ отношения между языковыми выражениями и миром, реальным или воображаемым, а также само это отношение. Данное отношение состоит в том, что языковые выражения (слова, словосочетания, предложения, тексты) обозначают то, что есть в мире, – предметы, качества (или свойства), действия, способы совершения действий, отношения, ситуации и их последовательности.

Психологическое содержание исследовательской процедуры:

- выявление различий в визуальных характеристиках картины мира испытуемых с помощью рисуночного теста; выявление различий в семантических характеристиках картины мира испытуемых с помощью составления рассказов по рисункам;

- контент-анализ рассказов и рисунков.

Исследование проводилось в муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении – детском саду общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому развитию воспитанников №134 г. Екатеринбурга, среди детей старшего дошкольного возраста - 27 девочек и 27 мальчиков.

Дети, принявшие участие в исследовании на протяжении двух лет занимались по «Программе психолого-педагогического сопровождения развития социально - личностной сферы детей старшего дошкольного возраста».

В ходе исследования, детям было предложено - выполнить рисунок «Этот мой мир» и придумать рассказ по нему. В виде материалов предлагались листы писчей бумаги формата А 4, а также наборы цветных карандашей с большим выбором цветов и оттенков. На выполнение рисунка давалось 30 минут, затем после небольшой паузы дети сочиняли рассказы по своим рисункам – время работы до 20 минут. Данная диагностика проводилась в индивидуальной форме. Рассказы детей изначально записывались на диктофон, после были перенесены в текст.

Для выявления различий в рисунках девочек и мальчиков учитывались следующие параметры:

На основании особенностей изображения выделялись основные виды рисунков.



1. Планетарная картина мира - изображение земного шара (характерная для детей более старшего - школьного возраста).

2. Пейзажная картина мира в виде городского или сельского пейзажа с присутствием людей, животных, деревьев, цветов и тому подобного - желаемая картина своего окружения.

3. Непосредственное окружение - обстановка вокруг себя, своего дома, какая есть на самом деле, или ситуативная.

4. Фантастическая картина мира - передающая сложное смысловое содержание, представленное в виде какого-либо образа, неожиданные образы, идущие от ощущений ребёнка.

5. Схематическая, отличающаяся лаконизмом построения в виде некоего абстрактного образа, знака, символа.

Анализ рисунков предполагал подсчёт различных элементов и логическое осмысление полученных результатов.

При выявлении особенностей рассказов девочек и мальчиков, учитывались следующие параметры: общий объем рассказов; представленность - слов-предметов, слов-действий, слов-описаний; виды используемых предложений, определённых по смыслу (настоящее - сейчас, прошлое - воспоминание, будущее - мечта или надежда, объяснения, описательность, действенность, предметность, утверждения, находчивость, неопределённость, агрессивность, заинтересованность, оптимистичность, пессимистичность, фантастичность, восхищённость, мечтательность, боязливость, цветность, эмоциональность и др.)

Выявлены следующие различия визуальных характеристик картины мира у детей разного пола. Мальчики в рисунках отражают большее пространство, больше улиц, дворов, домов. Мальчики чаще рисуют технику, транспорт, схемы, задействовано пространство над земной поверхностью, в воздухе, в космосе, рисунки их наполнены действием, движением. А девочки рисуют разных людей, себя, тщательно прорисовывают лицо, причёску, одежду. Большое внимание в рисунках девочек уделено мелким, кропотливо прорисованным деталям. Девочки чаще выбирают более повседневные темы, тогда как мальчики предпочитают более отвлечённые от сегодняшнего дня и места.

Так как в картинах мальчиков, чаще всего изображаются транспортные средства, для них сильна идея перемещения и освоения пространств, техника выражает устремление контролировать ход событий по своей воле. Использование этих образов направлено на акцентирование потребности мальчиков стать равными взрослым, обрести новые возможности. В рисунках, выполненных девочками структура скорее статична, картина мира более устойчива и однообразна (изображение комнаты, дома, двора).

У девочек чаще присутствуют домашние интерьеры, животные: домашние - кошка, собака, лошадь и дикие - медведь, заяц. Кошка связывается с образом души, дома, уюта и тепла. Собака связывается с идеей дружбы, преданности, защиты. Медведь с силой, заяц - мир всего простого, маленького (детского). Также в рисунках девочек много игрушек.

У мальчиков наблюдается гораздо меньшая представленность одушевлённых образов (людей, животных).

Картина мира в рассказах как текстовых аналогов рисунков у детей старшего дошкольного возраста представлена невелико, поскольку пояснения к рисункам отличаются предельной лаконичностью, ведь дети этого возраста обладают недостаточным речевым развитием для развёрнутого высказывания, выражающего отношение в полной мере.

У детей разного пола выявлены следующие различия семантических характеристик картины мира. Речь девочек, отличается активным использованием повествовательных предложений. Мальчики чаще используют побудительные предложения.

Речевые навыки, связанные с осознанием языковых элементов лучше сформированы у девочек. Мальчики, стремятся передать в рассказах только необходимую информацию, исключив ненужные детали.

Качественный анализ ответов детей показал, что девочки в большей степени склонны персонифицировать собственное высказывание, придавать ему определенный личностный смысл. Большинство речевых навыков, основанных на активно обогащающемся лексиконе, лучше развито у девочек. С логическим оперированием элементами языка и составлением сложных синтаксических конструкций успешнее справляются мальчики

Высказывания мальчиков характеризуются большей динамичностью и информативностью, тогда как высказывания девочек более статичны и предметны. Большая описательность в рассказах девочек свидетельствует об их внимании к признакам предметов и явлений.

Девочки чаще затрагивают темы с ориентацией на семейную сферу. Важным является их направленность на определенное социальное взаимодействие. В социальных контактах, девочки более «продуктивны и активны».

Мальчики чаще рассказывали о машинах, роботах, технических устройствах, компьютерных играх.

Мальчики лучше выделяют существенные признаки предметов. Их речь носит объяснительный характер.

Рассказы мальчиков не похожи один на другой, в них больше фантазии, фантастичности, рассказы девочек - более типовые.

Речевое творчество девочек связано с эмоциональными переживаниями, в рассказах мальчиков проявляется более низкая эмоциональность.

Социальное пространство весьма часто отражается вербально в установке на будущую профессию у мальчиков. Говоря о будущем, они чаще употребляют несомненные утверждения как уверенность.

У мальчиков уровень вербального мышления выше, чем у девочек. У девочек выше сопротивляемость стрессовым ситуациям, они успешней адаптируются к новым условиям. Мальчики и девочки отличаются интересами и предпочтениями.

Картина мира предстала позитивной, оптимистичной. Подобный результат совместим с относительно благополучной социально -

экономической ситуацией в государстве в последние годы, которая отражается на формировании картины мира у современных российских детей.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. М., 1982. Т. 2. Мышление и речь; М., 1984. Т. 4. Детская психология.
2. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. Т. 2. М., 1983. Т. II. С. 251-261.
3. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 288 с.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ «ГИМНАСТИКИ МОЗГА» КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА УСПЕВАЕМОСТЬ ШКОЛЬНИКА**

*Гневанова Ольга Михайловна*  
*педагог- психолог I категории*  
*ГБУ СОИ СО*  
*«Центр социальной помощи*  
*семье и детям города Качканара»*  
*город Качканар*  
*e –mail :samodelkina57@mail.ru*

Образовательная Кинезиология, довольно новое направление в психологии, использующая двигательные, дыхательные упражнения здоровьесбережения и коррекции в обучении и психоэмоциональном развитии детей и подростков.

«Кинезиология» происходит от греческого слова «кинезис» - движение, наука о движении.

Основателями образовательной кинезиологии американские педагоги, доктор наук Пол Деннисон и Гейл Деннисон. В начале 1990-х гг. создали программу «Гимнастика мозга», позволяющая определять причины возникновения в обучении. [3].

Организм проходит обучение с помощью определенных упражнений, балансирует все процессы в теле, координирует работу обеих полушарий мозга, включает совместное интегрированное взаимодействие интеллекта и тела.

Выполняя упражнения ежедневно снимают усталость, поднимают настроение и помогают в ситуации стресса, способствуют лучшему усвоению материала: написанию, чтению, запоминанию.

Упражнения «Гимнастики мозга» корректно и точно определяют причины возникновения тех или иных трудностей, болезненных состояний, стрессов, неудач, и выявляют, каким наилучшим способом мы можем достичь наших истинных целей. Один из методов диагностики – «нейрофизический

тест» сокращенной мышцы тела, 90-100% достоверность которого научно доказана.

Одно из лучших решений снижения стрессового состояния в процессе нашей жизни является соблюдение законов естественного развития. Пол и Гейл Деннисоны обнаружили огромные возможности упражнений, которые могут применяться для успешного развития и обучения учащегося. Их открытие в области движения и механизмов интеграции мысли и движения состоит в выявлении двух принципиальных типов движений.

Оба типа движений необходимы, обеспечивают два вида механизма, составляющих основу познавательной и иной деятельности организма. Механизм «разъединения мысли и движения» (как основа второго типа движений) необходим на самом начальном этапе формирования любого учебного навыка. На этапе усвоения навыка он уступает место механизму «интеграции мысли и движения». К сожалению, дети и взрослые «забывают» о природных возможностях формирования навыков и в своем учении «обращаются» преимущественно к механизму «разъединения мысли и движения».

Как преуспеть в учении, если мозг заблокирован стрессами? Именно «Гимнастика мозга» снимает блокировку мозга и оживляет механизм «интеграции мысли и движения».

Каждое из упражнений «Гимнастики мозга», направлено непосредственно на возбуждение определенного участка мозга и механизмов интеграции мысли и движения, благодаря этому формируется потребность в личностной самореализации. Также направлены на развитие различных систем координации движений и психофизических функций. В качестве примера можно привести координацию «глаза-руки», которая участвует в зрительной работе, в работе мелкой и крупной моторики рук при письме, рисовании, чтении, в общении и пр.

Процесс обучения построен на развитие логического мышления и интеллекта, за которое отвечает левое полушарие головного мозга. Тем самым недооценивается роль воображения (образы), интуиции, творческого мышления, чувств. В спокойном состоянии левое и правое полушария головного мозга дополняют друг друга в обработке поступающей информации: в выработке новых знаний, в принятии решений. Во время стресса работает только одно полушарие – ведущее. «Гимнастика мозга» способствует гармоничной работе обоих полушарий вне зависимости от стрессовых факторов.

Исследуя психический процесс - мышление, у слабоуспевающих Н. А. Менчинская и ее сотрудники пришли к выводу, учащиеся не умеют излагать дедуктивные умозаключения, трудно производят обобщение на основе выделения существенных признаков, особенно если таких признаков несколько. Отмечены также трудности при проведении соотносительного анализа; уровень абстрагирования и обобщения, ниже того, который требуется для продуктивного решения проблемы. [1].

Развитие словесно-логического мышления неуспевающих учащихся значительно отстает от наглядно-действенного, приводит к непониманию формулировок правил, к формальным знаниям. Такие ученики, легко воспроизводят отдельные детали чертежа теоремы, а в доказательстве пропускают главное. Указанные особенности психических процессов тесно связаны и со слабой самоорганизацией этих школьников, неумением произвольно управлять вниманием, нежеланием и неумением прилагать усилия для его концентрации. Следствием этого является систематическая интеллектуальная недогрузка, которая приводит к значительному снижению уровня умственного развития.

В большинстве случаев низкая обучаемость, объясняется либо отклонениями, лежащими в пределах нормы, либо временной задержкой психического развития. Это столь же естественно, как то, что один ребенок растет до поры до времени несколько медленнее других, отставая от средней возрастной нормы. [2].

Практическая психология долгие годы искала, каким способом помочь детям, находящимся, в стрессовых ситуациях и испытывающим нерво – мышечные перегрузки в процессе обучения. Влияет на школьную неуспеваемость. Предупреждение и преодоление неуспеваемости принадлежит к «вечным» проблемам школьной жизни.

В чем же причины, порождающие неуспеваемость учащихся? Педагоги – психологи видят основную причину в несовершенстве методов преподавания. С этим нельзя не согласиться. Опыт работы педагогов новаторов В.Н. Шаталова, С.Н. Лысенковой и др. подтверждают такую точку зрения. Отсюда часто к отстающим школьникам применяются такие меры, как «проработка», «вызов родителей» и т. д. В основе лежит не одна, а несколько причин в комплексе.

На первых этапах обучения в младшем школьном возрасте проявляется любознательность, непосредственный интерес к окружающему с одной стороны, и стремление выполнить общественно значимую деятельность – с другой, определяют положительное отношение к учебе и связанные с этим эмоциональные переживания по поводу получения оценок. Отставание в учебе, плохие оценки чаще всего остро до слез переживаются детьми. Программа «Гимнастика мозга» поможет восстановить эмоциональное равновесие после стресса в младшем школьном возрасте.

Подростки среднего звена учебным занятиям уделяют меньше внимания. Сфера их жизнедеятельности заметно расширяется: участие в различных кружках, занятие спортом, много времени отводят играм и развлечениям в компьютере и уже относятся к учебе довольно равнодушно, успеваемость в средних классах обычно снижается.

Учащимся старшего звена свойственно дифференцированное отношение к учебным предметам в зависимости от их профессиональных намерений. Этим объясняется и обычно разное отношение к оценкам, полученным по отдельным предметам. Если не удовлетворительная оценка получена по предмету, не

входящему в сферу будущих профессиональных интересов школьника, то отношение к ней будет более спокойным, чем к оценке по интересующему его предмету. Применение техники «Гимнастика мозга» позволит успешнее сдать ЕГЭ и поступить в вузы по своим выбранным профессиям.

Учителя используют педагогическую помощь, которую можно свести к организации дополнительных занятий, на которых применяются методы обучения на уроке и оказание давления. Все эти средства не только малоэффективны, но нередко оказываются и вредны, так как не воздействуют на причину и позволяют запустить «болезнь» неуспеваемости. Исследование психолога В. И. Зыковой показало, многие учащиеся быстро адаптируются к карательным мерам и «проработкам». Следы пережитых стрессов блокирует мозг, отвечают невпопад и т. д. [1]. «Гимнастика мозга» поможет снять стресс.

Целью статьи стало изучение неуспеваемости школьников: методов и приемов ее преодоления. На неуспешность учащихся влияют такие факторы как: недостаточное развитие психических процессов (восприятие), низкий социометрический статус учащегося в классе, высокая тревожность в учебе, нарушение взаимоотношений, бытовые условия, заболевания и многое другое. Добиться в обучении успешности школьников, путем нахождения новых технологий. Применение «Гимнастики мозга» повысит мотивацию к достижению высоких результатов учащихся.

#### **Список литературы:**

1. Акимова М. К., Козлова В. Т. Неуспевающие дети [10 - Акимова М. К., Козлова В. Т. Неуспевающие дети // Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1991. С. 189–196.]
2. Менчинская Н. А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978.
3. Чобану И.К. Что такое кинезиология? [Электронный ресурс] Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2010. N 3.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ С ЦЕЛЬЮ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА**

*Лобанова Мария Валерьевна*

*педагог-психолог*

*МБОУ ДОД*

*«Детско-юношеский центр «Вариант»,*

*город Екатеринбург*

*e-mail: masha.lobanova.84@mail.ru*

Освоение любой деятельности сопряжено с определенными трудностями. Учебная деятельность, в силу своей специфики, обладает объективной сложностью, т.к. учащийся постоянно осваивает то, чего он раньше не знал, чем

не владел, сталкиваясь при этом, естественно, с многочисленными трудностями. Одни школьники преодолевают эти трудности относительно легко, другие – только путем мобилизации всех своих ресурсов, третьи – вообще без посторонней помощи не способны самостоятельно разрешить возникшие проблемы.

Особо актуально это в младшем школьном возрасте. Это такой период, когда происходит перестройка всей системы его отношений с действительностью. Отношение с учителем определяют взаимодействие и с одноклассниками, и с родителями. Если в школе хорошо, значит, и дома хорошо, значит, и с детьми хорошо.

Ребенок, поступая в школу, испытывает трудность, которая заключается в том, что мотив, с которым он начинает учебную деятельность, не связан с содержанием этой деятельности. Как правило, это внешняя мотивация, навязанная ребенку родителями или значимым взрослым. Формирование познавательной мотивации младших школьников очень тесно связано с содержанием и способами обучения. Действительная мотивация имеет место, когда дети мчатся в школу, где им хорошо, приятно, содержательно и интересно.

Познавательные интересы младших школьников складываются постепенно. Для маленького школьника выполнение интеллектуальных операций всегда связано с трудностями. Если это закрепится, то трудности продолжатся в течение всей учебы.

Младший школьный возраст является периодом фактического складывания психологических механизмов личности, образующих в совокупности качественно новое, высшее единство субъекта – единство личности, появление и формирование «Я-концепции».

Поэтому чаще всего психологу нужно искать не одну, а несколько причин неуспеваемости каждого конкретного ученика, и стремиться в комплексе устранить их.

Категории слабоуспевающих и неуспевающих школьников [3]:

- дети с умственной отсталостью (легкая степень олигофрении);
- дети с временной задержкой психического развития;
- педагогически запущенные дети;
- дети с ослабленным слухом и зрением;
- дети в целом с нормальным психическим развитием, но имеющие недостаточный уровень сформированности отдельных психических функций либо по уровню их развития, относящиеся к нижней границе нормы.

Именно эта, последняя, группа отстающих в учении школьников и будет находиться в центре внимания работы автора.

Их общая характеристика состоит в следующем. Они обычно не принимают активного участия в работе класса, не обнаруживают склонности к самостоятельному умственному труду, характеризуются более низким уровнем работоспособности, чем хорошо успевающие одноклассники. Они медленнее воспринимают материал и требуют длительного времени для его осмысления.

Знания усваиваются этими детьми неполно, без достаточного осмысления, часто лишь весьма поверхностно или совсем не усваиваются. Дети не умеют применять имеющиеся знания в новых условиях учебной работы.

Отставание в интеллектуальной работе усиливается нарастающими эмоциональными отрицательными переживаниями. Постоянные неудачи, упреки родителей, учителей вызывают сначала огорчение, затем переживание безнадежности и равнодушия, появляется неуверенность в своих силах, формируется низкая самооценка. Учение становится для них пыткой. Малоэффективные способы учебной работы приводят к возникновению отрицательного отношения ребенка к учению и к школе, к потере чувства собственного достоинства.

Для решения данной проблемы автором была разработана программа «Сундучок силы».

Программа включает в себя развитие таких психических процессов как память, внимание, мышление, воображение, творческие способности и снижение психоэмоционального напряжения.

Самым эффективным средством развития психических процессов являются игры и занимательные игровые упражнения. Кроме того, лучше, и уж точно веселее, если такие занятия проходят в группе [2, с. 3].

Еще одна отличительная особенность данной программы – это форма проведения занятий, которая представляет из себя микс из развивающей, творческой и релаксационной частей.

Творческая часть представлена в виде занятий конструирования в технике бумажной пластики, на которых вырабатываются такие качества, как усидчивость, трудолюбие, умение анализировать, самостоятельно мыслить. Все это особенно важно для формирования личности ребенка.

Работа с бумагой, пожалуй, наименее хлопотное дело, в отличие от других видов изобразительной деятельности. Небольшой перечень простых инструментов, наличие бумаги – все это не составит трудностей в организации занятий конструированием.

Цель программы «Сундучок силы» – создание условий для всестороннее интеллектуального и эстетического развития детей в процессе комплексных занятий.

Задачи:

*Обучающая* – обучение методам развития психических процессов, техникам снятия напряжения, технологиям бумажной пластики (аппликации, бумажному конструированию, оригами, квиллингу и т.п.);

*Развивающая* – развитие памяти, внимания, аккуратности, целеустремленности, образного и пространственного мышления, фантазии и творческой активности, а также моторики рук, последовательности в выполнении действий; стимулирование интереса к экспериментированию и конструированию как содержательной поисково-познавательной деятельности;



*Воспитательная* – стимулирование любви к труду, аккуратности при выполнении работы, усидчивости, кропотливости; привитие навыков работы в группе, в парах.

Отличительные особенности образовательной программы:

- комплексность (программа предполагает изучение нескольких направлений работы),
- универсальность (возможность применения программы для различного возрастного контингента).

Программа рассчитана для детей 7-12 лет.

Занятия проводятся 1 раз в неделю. Продолжительность занятий – 2 академических часа. Предусмотрены десятиминутные перерывы между частями. После занятия – 1 час на индивидуальную работу с детьми и родителями.

Схема занятия:

развивающая часть → творческая часть → релаксационная часть

Занятия строятся на основе принципов:

- доступности;
- вариативности;
- связи обучения с жизнью и жизненным опытом детей;
- развивающего характера обучения;
- психологического комфорта ребенка.

На занятиях важно стремиться к созданию атмосферы увлеченности и творческой активности. Программа предусматривает чередование индивидуального практического творчества и коллективной творческой деятельности.

Коллективные формы работы могут быть разных видов: работа по группам; индивидуально-коллективный метод работы, когда каждый выполняет свою часть для общего изделия.

Для наилучшей активизации деятельности детей рекомендуется сочетать различные формы и методы обучения.

Ожидаемые результаты реализации данной дополнительной образовательной программы:

Дети должны знать:

- способы развития психических процессов;
- способы снятия психоэмоционального напряжения;
- материалы, инструменты и приспособления для работы с бумагой;
- технологию изготовления изделий в технике квиллинг, оригами, объемного конструирования.

Должны уметь:

- использовать полученные знания развивающей части в жизни;

- применять навыки саморегулирования;
- конструктивно взаимодействовать с другими ребятами;
- пользоваться чертежными инструментами, уметь выполнять простейшие изделия;
- технологически верно выполнять работы в техниках квиллинг, оригами, объемного конструирования.

А также у детей должны быть воспитаны: любовь к труду, аккуратность, усидчивость, кропотливость; интерес к развивающей и конструкторской деятельности, .

**Способы проверки результатов:**

Результативность деятельности обучающихся в коллективе оценивается с помощью следующих методов диагностики: заполнение «Сундучка силы»; наблюдение; тест «Прогрессивные матрицы Равена»; методика «Проставь значки»; методика «Запомни рисунки»; тест креативности Торренса «Диагностика творческого мышления»; методика «Какие предметы спрятаны в рисунках?»; организация и проведение тематических выставок; качество выполняемых работ; коллективная работа для оформления интерьера; беседы с родителями.

А также при оценке знаний и умений учитывается факт участия в выставках-конкурсах декоративно-прикладного творчества, стабильность посещения занятий и интерес к работе в коллективе. Кроме того, оценивается удовлетворенность работой в объединении детей и родителей на основе интервью.

Самое главное в работе педагога-психолога, заинтересовать ребенка, сделать процесс интересным и не погасить у него стремления к новым знаниям.

Предлагаемая программа поможет организовать полезные и увлекательные занятия с ребятами, нуждающимися в психологической поддержке. И применение комплексного подхода поможет ребятам пройти такой важный этап их жизни, как начальная школа.

### **Список литературы:**

1. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 349с.

2. Петлякова Э.Н. Развиваем память и внимание. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 212с.

3. Трудности в обучении младших школьников [электронный ресурс] – <http://www.aplik.ru/10-klass/trudnosti-v-obuchenii-mladshikh-shkolnikov/> (дата обращения 12.01.2015)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТСКОЙ ШКОЛЫ- ИНТЕРНАТА ПОСРЕДСТВАМ МОНИТОРИНГА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ

*Макарова Ксения Викторовна*  
*педагог-психолог I кв. категории*  
*ГБОУ СПО СО «КГПК»*  
*отделение Кадетская школа-интернат*  
*город Качканар*  
*e-mail:kseniya.makarova.80@bk.ru*

В современном мире чтобы жить и развиваться, а не существовать, личность должна быть: успешной, гуманной, толерантной, деятельностной, всесторонне развитой, способной добывать знания.

В современном мире воспитание личности с активной гражданской позицией в области ответственности и самостоятельности, терпимости и уважения к людям, личности, впитывающей лучшие достижения культуры, приобретает особую актуальность. Именно в школе необходимо заложить в учащихся основы самовоспитания и создать устойчивую доминанту на самосовершенствование, осознанное и целенаправленное развитие в себе личностных качеств[3].

Для того чтобы управлять этим процессом, чтобы избежать опасных путей развития или достичь изначально поставленных целей, можно использовать мониторинг, как инструмент для принятия своевременных и точных решений.

Вопрос оценки и отслеживания изменений, происходящих в личностных качествах учащихся в условиях образовательного процесса, является сложным в практической и экспериментальной деятельности. Это усугубляется еще и тем, что наша школа является - интернатом. Пребывание детей в учреждениях интернатного типа, несомненно, накладывает отпечаток на формирование личностных качеств учащихся, и им требуется более глубокое психолого-педагогическое сопровождение. У них сложнее проходит адаптационный период, чем у учащихся обычных школ: переход из одного звена в другое, смене коллектива, да и практически смене места жительства, отрыв от семьи.

В Качканарской кадетской школе-интернат на протяжении последних лет решалась проблема по выстраиванию системы мониторинга развития личностных качеств учащегося кадетской школы-интерната.

Для решения этой проблемы приходится решать следующие задачи:

- создание информационно-технологических условий для диагностического мониторинга личностных качеств учащихся;
- создание банка данных личностных качеств обучающихся;

- создание методического обеспечения программ для развивающей, профилактической и консультативной деятельности в соответствии с результатами мониторинга.

Педагог, реализующий стандарты нового поколения и понимающий, что образовательные компетенции как грибы после дождя не появляются. Что их не сформировать отдельно взятым упражнением или даже темой, а нужно работать в системе, постепенно и поэтапно выращивая те или иные умения. Для того чтобы видеть, как продвигается ребенок и весь класс, насколько эффективно педагогическое воздействие, ему нужен именно мониторинг, а не разовый срез знаний и умений.

Педагог, реализующий стандарты нового поколения должен понимать, что образовательные компетенции сами собой, из неоткуда, не появятся. Что их не сформировать отдельно взятым упражнением или даже темой, а нужно работать в системе, постепенно и поэтапно выращивая те или иные умения, чтобы видеть, как продвигается ребенок и весь класс, насколько эффективно педагогическое воздействие, нужен именно мониторинг, а не разовый срез знаний и умений.

Система психолого-педагогического мониторинга является важной составляющей образовательного процесса школы, поскольку непосредственно связана с созданием условий образования, способствующих развитию личности обучающихся.

В соответствии с результатами мониторинга педагоги имеют возможность подбирать методики и технологии обучения для более эффективной работы с учащимися с учетом их индивидуальных особенностей. Классные руководители заносят полученные данные в разнообразных формах в портфолио каждому учащемуся.

Учащиеся благодаря своему портфолио, также имеют доступ к информации об особенностях развития личностных качествах, могут наблюдать динамику своего развития и плодотворно на нее влиять.

По мере проведения контрольных точек обязательно проводится сравнительный анализ.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса Качканарской кадетской школы - интерната посредством мониторинга развития личностных качеств учащихся проходит уже четвертый год. Процесс мониторинга довольно длительный и о конкретных результатах говорить сложно.

Но анализ данных результатов дает нам права говорить о том, что выстроенная система мониторинга имеет положительную динамику, педагогический состав школы, планируя свою деятельность, основывается на этих результатах, тем самым, улучшая положительную динамику всего образовательного процесса КШИ и достигая хороших личностных результатов учащихся.

Работа по мониторингу развития личностных качеств учащихся будет активно продолжаться, и изменяться, ориентируясь на внедрение федеральных государственных образовательных стандартов.

**Список литературы:**

1. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. – СПб., 2005.
2. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – СПб., 2004.
3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Общего Образования.

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Малышева Дарья Александровна*

*педагог-психолог*

*МБДОУ «Детский сад № 86 комбинированного вида»*

*город Каменск-Уральский*

*e-mail: malish8879@mail.ru*

«Познавательный интерес как ценное личностное образование, формирование и развитие которого необходимо начинать с раннего возраста, являющегося сенситивным периодом для данного процесса»

Формирование познавательного интереса у дошкольников – это первая и значительная ступень, при переходе от игры к обучению. Именно познавательный интерес является средством обучения. Уже в раннем возрасте начинает проявляться данный интерес. Вот ребенок с интересом берет игрушку, рассматривает ее, пробует проводить с ней различные манипуляции, кажется, что он играет. Но это не просто игра это ее изучение, экспериментирования. В этот момент оставьте его наедине с игрушкой, пусть он сам решит первую для себя задачу: «А как ей играть, как ее использовать», но потом составьте ему компанию, покажите, как в нее играть. Читая книгу дошкольнику, дайте ему почву для размышлений, остановитесь на середине, обсудите с ним, а что может быть дальше. Нужно заинтересовать ребенка в получении информации от взрослого, чтобы это стало его внутренним мотивом побуждающим действия. Познавательный интерес это движущая сила учебной деятельности. Он позволяет осуществить переход от внешнего воздействия на ребенка при его обучении (когда мы пытаемся привлечь его внимание яркой картинкой или анимационным фильмом, игрой в которой он выполняет различные действия и при этом учится чему-то), к внутреннему желанию ребенка получать знания, открывать для себя этот увлекательный и интересный мир.

Почему же, несмотря на то, что основной или ведущей деятельностью дошкольного детства является игра, мы говорим, что это ведущий или определяющий период развития познавательного интереса. Ведь

познавательный интерес больше связан с обучением, и говоря о нем, мы представляем школьное обучение. Чтобы в этом разобраться нужно, понять суть самого понятия «Познавательный интерес», определить его составляющие.

В психологии и педагогике существуют различные определения интереса:

М.Ф. Беляев в работе "Психология интереса" дает следующее определение интереса: "Интерес есть одна из психологических активностей, характеризующая как общая сознательная устремленность личности к объекту, проникнутая отношением близости к объекту, эмоционально насыщенная и влияющая на повышение продуктивности деятельности".

«Г.И. Щукина считает, что в действительности интерес выступает перед нами: - как избирательная направленность психических процессов человека на объекты и явления окружающего мира;

- как тенденция, стремление, потребность личности заниматься именно данной областью явлений, данной деятельностью, которая приносит удовлетворение;

- как мощный побудитель активности личности.».

В своей практике работая с детьми, мною была выделенная закономерность, давая детям только готовые знания (не создавая условия, когда они сами ищут ответ на поставленную задачу), они начинают быстро отвлекаться теряя интерес к обучающей деятельности. Для того чтобы удержать внимание ребенка приходится использовать дополнительные стимуляторы: - постоянная смена различных форм работы, включение физкультурных минуток, яркая наглядность. Но, несмотря на это из процесса обучения все же «выпадают» некоторые дети. Когда образовательный процесс начинает строиться, таким образом, когда дети из пассивных слушателей, превращаются в активных участников этого процесса, исследователей ищущих правильное решение или интересный ответ. Это приводит к тому, что даже дети, которые обычно отсиживаются во время обучения, начинают активно в нем участвовать, раскрываются не только их умственные способности, но и личностные качества. Дети учатся работать в команде, принимать мнение другого человека, отстаивать свое мнение и взгляд на проблему.

Если ребенок имеет интерес, то и познавательная деятельность становится более плодотворной, она увлекает ребенка и протекает интенсивнее. При этом дети меньше устают, они настолько могут быть увлечены данной деятельностью, что уже нужно привлекать дополнительные усилия, чтобы отвлечь их от нее, нежели увлечь ей.

При развитии познавательного интереса дошкольников большое внимание уделяется игровой деятельности. С помощью игры педагог вводит ребенка в проблемную ситуацию. Ведь игра более понятна дошкольнику, и говорить с ним проще и понятнее на языке игры. Также игра помогает ребенку познакомиться с реальным окружающим миром, понять и принять его правила. Кроме этого было замечено, что дети имеющий низкий уровень развития игровой деятельности, в дальнейшем не обладают высоким познавательным

интересом. Поэтому самой первой ступенью в развитии познавательного интереса должна стать - развитие игровой деятельности.

Для развития познавательного интереса педагогом должны быть созданы определённые условия:

- педагог должен стать не просто учителем, а партнером, которому доверяют, к которому прислушиваются;

- в группе должен быть создан благоприятный психологический климат, чтобы ребенку было комфортно находиться в ней, он чувствовал себя безопасно и свободно;

- активность ребенка должна стимулироваться в различных видах деятельности;

- организация познавательной деятельности должна быть такой, чтобы ребенок использовал различные виды восприятия. Ребенок не просто должен слышать о предмете, он должен его видеть, а еще лучше взаимодействовать или действовать с ним. С этой целью используются различные мультимедийные устройства, или создаются уголки экспериментирования.

Кроме создания условий, при которых происходит развитие познавательного интереса для успешности его развития необходимо учитывать возраст и особенности развития познавательных способностей ребенка. Средства и способы, которыми пользуются педагоги, для развития детей должны соответствовать возрасту. Если же, например, использовать средства развития в младшем возрасте которые рассчитаны на более старший возраст, дети просто не смогут воспринять предлагаемый им материал, и потеряют к нему интерес. Или наоборот если предложить детям старше по возрасту средства, используемые для более младших детей, это не даст развивающего эффекта, а наоборот приведет к угасанию познавательного интереса, за счет очень легкого решения предлагаемой задачи.

«Главное - научить дошкольника думать, рассуждать, предпринимать попытки разрешить возникший вопрос. Такая позиция взрослого формирует самостоятельность мышления, пытливость ума. Достоверность, определенность и немногословность ответов, но в то же время их исчерпывающий характер, подтвержденный примерами и наблюдениями, способствует дальнейшему развитию любознательности у дошкольников» - Урунтаева Г.А. [3 с. 191].

Одним из движущих механизмов развития познавательного интереса является умение высказывать свое мнение, давать ответы на различные вопросы или проблемные ситуации. Чтобы развить это качество необходимо научить детей не бояться высказывать свое мнение, пусть даже оно будет не совсем верное. (Конечно, неправильно, если дети научатся выкрикивать первые попавшиеся, необдуманые решения. В дальнейшем они должны научиться и доказывать свое мнение, т.е. почему они так думают. Но чтобы научить их активному участию в обсуждении, нужно научить их свободе мысли). С этой целью можно использовать игры направленные на развитие коммуникативных способностей, воображения, мышления, т.е. игры и задания, предполагающие несколько решений или ответов на одну проблему или задачу.

Пример такой игры может стать игра «Мудрецы» - когда детям предлагается любая сюжетная картинка и они должны дать как можно больше версий того, что было с героями до того как возникла изображенная ситуация, что будет потом, если разрешить эту ситуацию разными способами. В этой игре дети не зажаты каким-то одним правильным ответом, его просто нет. Они сами создают ситуацию и уже от нее ищут ответ. Задача педагога активизировать детей, чтобы они давали как можно больше различных версий или ответов.

Следующим условием развитие познавательной деятельности является окрашивание ее яркими эмоциями. Эти действия, а вернее их результат должны приносить ребенку удовольствия, он должен испытывать ситуацию успеха, восторг, от того, что он о чем-то узнал, что-то сделал. Для этого и педагог не просто должен монотонно передавать знания детям, он должен быть увлечен этим процессом, его деятельность должна быть эмоционально насыщена, тогда и у детей она получит эмоционально насыщенную окраску.

Чтобы ребенку было интересно, чтобы деятельность захватывала его нужно не просто стараться не давать готовых решений. Нужно еще предоставить ему большей самостоятельности в подборе средств, способов действий в достижении результатов. Конечно, нужно учитывать, что все же педагог ведет обучения, и он должен помогать ребенку в выборе средств и путей решения поставленных задач. Мы можем предложить ребенку самостоятельно выбрать из определенного круга средств, то, которое приведет к верному решению.

При организации работы с детьми необходимо знать и учитывать основные принципы развития познавательного интереса дошкольников.

1. Организация предметно-развивающей среды. Что подразумевает под собой, рационально организованную, насыщенную разнообразными игровыми материалами и предметами обстановку.

2. Развитие познавательной активности через игру.

Игра само по себе несет эмоциональную окрашенность деятельности, позволяя завлечь, заинтересовать ребенка. Также игра позволяет сразу же перевести или применить полученные умения на практике.

3. Использование проблемного обучения и исследовательских методов.

При этом деятельность педагога изменяется: он не преподносит детям знания и истины в готовом виде, а учит их видеть и решать. Взрослый просто помогает ребёнку использовать известные ему способы действия, перенеся их в новые условия. Ребенок экспериментирует, наблюдает, делаем собственные умозаключения.

4. Работа с неправильными ответами детей.

Когда ребенок дает неправильный ответ нужно уточнить, а понял ли он задание, либо дать время подумать еще, проанализировать ответ, но не давая готового ответа, а подвести к поиску нового способа решения задания.

5. Развитие креативности дошкольников.



Без креативности невозможно решения многих задач, т.к. именно это мышление позволяет нам увидеть мир немного другим, выдвинуть такие решения, с которыми возможно ребенок еще не сталкивался.

Если педагог учитывает принципы, движущие механизмы развития познавательного интереса, создает благоприятную развивающую среду. Тогда мы можем смело сказать, что цель формирования познавательного интереса у дошкольников как первая и значительная ступень, при переходе от игры к обучению достигнута.

#### **Список литературы:**

1. Пологрудова И. С. Теоретические подходы к изучению «познавательного интереса» в психолого-педагогической литературе / И. С. Пологрудова // Молодой ученый. - 2012. - №4. - С. 366-367.

2. Сороковикова И.В. Особенности проявления познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста//Восточно-Сибирская государственная академия образования, Россия (электронный ресурс) Режим доступа <http://www.rusnauka.com>

3. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.

## **СЕМЕЙНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ**

***Позолотина Вера Денисовна***

*студент 3 курса*

*институт психологии*

*ФГБОУ ВПО УрГПУ*

*город Екатеринбург*

*e-mail: vpozolotina@gmail.com*

***Скурихина Маргарита Сергеевна***

*студент 3 курса*

*институт психологии*

*ФГБОУ ВПО УрГПУ*

*город Екатеринбург*

*e-mail: sku-margarita@yandex.ru*

В современной педагогической психологии проблема детской одаренности является актуальной как для исследователей, так и для практиков. Изучение сущности феномена детской одаренности, его природы, структуры, содержания, методов выявления обеспечивает необходимые условия для создания адаптивных учебных и воспитательных программ, позволяющих одаренным детям успешно социализироваться в обществе и максимально полно актуализировать свой потенциал. Так, разработка программ социального

сопровождения одаренных детей и подростков ведется как на научно-теоретическом уровне, так и на уровне государства: национальная образовательная стратегия-инициатива «Наша новая школа», концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденная Президентом РФ, Распоряжение Правительства РФ «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».

Затрагивая проблему одаренности, необходимо отметить, что в современной психологической науке не существует единства понимания ее структуры и содержания. Так, А.М. Мироновой выделяются следующие подходы к определению данного понятия: нейтивистский, деятельностный, личностный.

Представители нейтивистского подхода (Ф.Гальтон, Л.Термен), указывают на безоговорочную генетическую предопределенность одаренности [5; С.21]. В то время как в рамках деятельностного подхода ученые, в частности Б.М.Теплов, выделяют существенную роль социальных механизмов в развитии природных предпосылок способностей (задатков), обуславливающих специфику одаренности, определяя последнюю через совокупность способностей(именно они представляются ученым как гаранты успешности в той или иной деятельности). [4; С.67]. К представителям деятельностного подхода А.М.Мировнова также относит коллектив авторов «Рабочей концепции одаренности». Личностный подход, по мнению автора, представлен А.А.Бодалевым, С.Л.Рубинштейном, В.Н.Мясищевым, которые определяли одаренностью как потенциал человека, выраженный через совокупность свойств личности и определяющий склонность или готовность к определенному виду деятельности [5; С22].

Наряду с другими авторами, занимавшимися проблемой одаренности, М.Л. Баграмянц, понимая одаренность как теоретический конструкт, выделяет следующие смысловые параметры, содержание которых в определении данного термина необходимо для обеспечения максимальной объективности и избегания двусмысленности:

- соотношение врожденного и приобретенного;
- потенциальный характер одаренности – одаренность как предпосылка развития личности;
- предметно- деятельностный характер одаренности (влияние одаренности на форму и содержания деятельности индивида);
- роль интеллекта в структуре одаренности, диапазон представленности которой может варьироваться от второстепенной до ведущей роли;
- роль в структуре одаренности творческого компонента, которая признается большинством авторов;
- роль мотивации в структуре одаренности, предполагающая наличие устойчивого интереса индивида к определенному виду деятельности;

- индивидуальная соотнесенность одаренности, обуславливающая преимущества одного человека в какой-либо предметно-деятельностной сфере над другими [1].

В соответствии с данными структурными компонентами одаренности, определение Д.Б.Богоявленской, представленное в рамках «Рабочей концепции одаренности», на наш взгляд, наиболее полно отражает суть изучаемого феномена: «одаренность – системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [4; С.67].

Как было указано выше в настоящее время в нашей стране активно разрабатывается система государственной поддержки одаренных детей. Однако не столько государство, сколько семья, согласно Н.С. Денисенковой, является первым институтом социализации личности и оказывает влияние на развитие и становление детской одаренности. Так, именно в рамках семьи аккумулируются ресурсы личности, необходимые для успешного вхождения индивида в общество, позволяющие максимально полно актуализировать свой потенциал.

Семья как институт социализации в течение долгого времени привлекала внимание ученых антропологов. Вместе с тем, вопрос о семейных детерминантах развития детской одаренности, как отмечают Н.С. Денисенкова, В.А.Глухова, остается слабо изученным. Поэтому, на наш взгляд, необходимо подробное рассмотрение семейных факторов, оказывающих влияние на одаренную личность.

Так, при анализе научной литературы было выделено несколько факторов семейного воспитания, влияющих на развитие способностей и одаренности:

- отношение к развитию способностей ребенка;
- стиль контроля и руководства ребенком;
- состав семьи и отношения внутри нее;
- стили детско-родительских отношений;
- позиция родителей по отношению к развитию ребенка и способы воздействия на него (Ю.З.Гильбух, Е.Л. Пороцкая и В.Ф. Спиридонов,) [2,3].

В рамках данной статьи хотелось поподробнее остановиться на таких факторах, как: стили детско-родительских отношений и позиция родителей по отношению к развитию ребенка и способы воздействия на него, которые на наш взгляд, являются ключевыми в обеспечении условий для развития способностей и детской одаренности.

Раскрывая фактор позиции родителей, ученые выделяют активную и пассивную позицию. Под активной позицией родителей понимается их участие в развитии и обучении детей, в частности: организация совместных занятий по экспериментированию, что развивает любознательность и познавательную

активность; посещение выставок и т.д., а также обеспечение условий для реализации ведущего вида деятельности ребенка. Неблагоприятный вариант проявления активной позиции родителей связан с «игнорированием» возрастных особенностей ребенка. Например, стремление к «всестороннему» развитию путем посещения большого количества курсов, занятий, что приводит к быстрой физической и психической утомляемости ребенка, и, как следствие снижает актуализацию потенциала. Пассивная позиция родителей, чаще всего, проявляется в намерении делегировать ответственность за судьбу своих детей на детский сад и школу.

Стиль детско-родительских отношений также отмечается учеными как важный фактор, детерминирующий развитие одаренных детей (А.В.Варга, В.А.Глухова, В.В. Столин и др.). Такой стиль отношений, как безусловное принятие и любовь обеспечит актуализацию желания ребенка работать над своими способностями, не боясь отвержения со стороны семьи. Одним из неблагоприятных стилей детско-родительских отношений является стиль «отвержение», провоцирующий различные нарушения эмоционально-волевой сферы, дезорганизирующие продуктивную деятельность одаренной личности. В то время как при «авторитарной гиперсоциализации» проявляется неуверенность, замкнутость и снижение мотивации творческой деятельности.

Стиль детско-родительских отношений, называемый «кооперацией», является благоприятным вариантом для семей с одаренными детьми, так как он заключается в принятии способностей своего ребенка и желании помочь ему, предоставлении права выбора деятельности и способа самовыражения, при этом обязательным условием является личная ответственность ребенка за свои поступки.

Благоприятное воздействие на детей также оказывает жизненная позиция самих родителей: открытое отношение к миру и другим людям, желание постоянного развития своей личности и расширение интересов, а также социальных контактов - все это положительно сказывается на развитии интеллектуальных, творческих способностей ребенка.

Таким образом, исследователи признают важную роль благополучия семьи в развитии способностей и одаренности ребенка, которое включает в себя активную позицию и положительное отношение родителей к способностям своего ребенка, благоприятный стиль детско-родительских отношений, инструктивный способ общения, уважительные, эмоционально теплые отношения между всеми членами семьи, активная жизненная позиция родителей, что стимулирует творческую активность ребенка, желание узнавать новое, а также создает условия для благополучного развития одаренных детей, что позволяет сохранять и развивать творческий потенциал нации на благо семьи, общества и государства.

## Список литературы

1. Баграмянц М.Л. Одаренность как теоретический конструкт//Философия и общество.-2009.-№4.- С.125-130
2. Глухова В.А. Социально-психологические факторы развития творческой одаренности ребенка// Вестник Южно-Уральского государственного университета.-2009.-№18.-С.49-53
3. Денисенкова Н.С. Влияние семьи на развитие способностей ребенка//Современное дошкольное образование. Теория и практика.- 2012.- №2.-С.60-65
4. Емельянова И.Е. Понятие «одаренность» в психолого-педагогической литературе//Вестник ЧГПУ.-2011.-№3.-С.62-69
5. Миронова А. М. Различные подходы к понятию «одаренность» // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. - 2012.- С. 20-22.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ - РАЗВИТИЕ ИХ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

*Попова Нина Евгеньевна,*

*к.п.н., доцент*

*ФГБОУ ВПО УрГПУ*

*город Екатеринбург*

*e-mail: perorova@66.ru*

*Литовченко Олеся Александровна,*

*бакалавр*

*ФГБОУ ВПО УрГПУ*

*город Екатеринбург*

*e-mail: lesyalitowchencko@yandwx.ru*

Проблема формирования продуктивного сознания детей в настоящее время весьма актуальна, так как направлена на развитие личностных компетенций учащихся, обозначенных в ФГОС СОО [3].

Чтобы наметить пути формирования личностных компетенций учащихся, берутся во внимание наметившиеся в науке *стратегии исследования сознания*: реалистическая; объективно-идеалистическая; вульгарно-материалистическая; феноменологическая; философско-реалистическая.

*Реализация обозначенных стратегий возможна через ряд задач:*

- 1) выявление общих закономерностей психического развития нормально развивающихся детей;
- 2) обоснование общих закономерностей психического развития, присущих всем детям с аномалией развития;

3) раскрытие специфики закономерностей психического развития у различных групп детей с аномалией развития;

4) разработка мер по развитию компенсаторных способностей организма с целью преодоления дефектов развития психики;

5) проведение научных исследований с целью нахождения оптимальных условий для обучения и воспитания детей;

б) разработка мер по оказанию психологической, педагогической, социальной, медицинской помощи с целью успешной интеграции учащихся в общество [1].

*Развитие сознания учеников возможно при соблюдении условий:*

1) все психические явления, как и психика в целом, понимаются как проявления, причинно обусловленные объективной действительностью, как отражение этой действительности;

2) при изучении психических явлений устанавливаются причины, вызывающие эти явления;

3) все психические явления рассматриваются как деятельность мозга;

4) психические явления напрямую связаны с сознанием человека.

Сознание - это высшая, свойственная только человеку и связанная с речью функция мозга, заключающаяся в обобщенном, оценочном и целенаправленном отражении и конструктивно - творческом преобразовании действительности. Информация, которую получает человек, всегда превышает ту, которую удастся запомнить, осмыслить и применить в последующей деятельности, но то, что человек переосмыслит, становится частью сознания и выстраивается в соответствии с правилами речи. С помощью сознания осуществляются речемыслительные процессы, сопоставляются, уточняются, переоцениваются новые знания и закрепляются в речи [2].

Сознание, с точки зрения П.Г.Бунича, К.К.Платонова, А.И.Китова [2], невозможно сформировать без учета основных положений науки психологии. Психологическое сознание формирует семья, школа, образ жизни.

Сознание интегрирует творческие способности человека (поиск путей развития личности, производство новых знаний, создание произведений искусства, прогнозирование проблем, принятие решений и т.д.). Развитию творческих способностей человека способствуют факторы, развивающие сознание, такие как: социокультурная среда, духовный мир индивида, понятийные образы, особенности мозга как макроструктурная природная система. Человек, обладая свойством сознательного и рационального поведения, целенаправленно воздействует на отношения.

Отдельные действия оцениваются как высоко сознательные, в других такого качества не усматривается, поэтому можно говорить о различном уровне самосознания не только у разных людей, а и у одного человека, который зависит от глубины и выразительности того отражения объективной действительности, которое направляется деятельностью.

О низком уровне сознания говорят тогда, когда человек недостаточно осознает обстоятельства, при которых он действует, и свое отношение к ним.

Известно, что по правилам воспитанности нужно уступать место в транспорте пожилым женщинам, детям. Но не все так делают.

Высокий уровень сознания характеризуется тем, что человек раскрывает существенно необходимые связи, руководствуясь удаленной и общественно значимой целью и определенными мотивами, и соответственно планирует, организует и регулирует свои действия. Сознательный человек действует определенным образом потому, что иначе не может. Чем сложнее и ответственнее задача, тем выше должен быть уровень сознания.

Следовательно, *задача школы - сформировать у учеников высокий уровень сознания, как один из показателей компетентной личности.*

Психологию интересует конечный продукт сознания, поэтому при формировании компетенций учащихся внимание уделяется на формально - логическое исследование сознания через его формы: понятие, суждение, умозаключение, действие. Отсюда, сознание в психологии - это:

- общественно-исторический процесс;
- процесс познавательной деятельности людей;
- познание связей и отношений, предметов и явлений, выработка новых идей, прогнозирование событий.

Структура и содержание общественного сознания зависят от общественных отношений. На этот вопрос существует несколько точек зрения.

6. Отношения определяют структуру и содержание общественного сознания.

7. Идеологические отношения определяют многообразие форм отражения общественного бытия в общественном сознании.

8. Основой дифференциации общественного сознания на формы или виды служат материальные и идеологические общественные отношения.

9. Духовно-практическая деятельность - это воспитание, образование, идеологическая деятельность, научная деятельность формируют общественное сознание.

10. Общественное бытие определяет общественное сознание.

На основе перечисленных доводов, можно сформулировать основные признаки сознания, которые необходимо развивать и отслеживать у учащихся на протяжении обучения в школе. *Основными показателями сформированности сознания учащихся могут стать параметры личностных компетенций учащихся:*

- а) уровень духовной активности;
- б) социальная обусловленность;
- в) наличие цели и логического мышления;
- г) свойства монологической и диалогической речи.

С точки зрения психологии, сознание - это мысленное отражение действительности человеком, поэтому ощущения, представления, восприятия, понятия ученика также могут стать предметом исследования сформированности личностных компетенций.

Деятельность людей связана с общенародными, коллективными, личными интересами, что в целом формирует поведение, которое образует логическую цепочку: потребность - деятельность - отношения - законы - сознание - действие.

Сознательную деятельность школьника можно формировать последовательно (из класса в класс) и параллельно (модульное обучение, интеграция предметов, смысловые повороты программ, иллюстрация предметов примерами, эмерджентные программы, конвергентные программы и т. д.) [2].

Кроме того, психологи выделяют сознание конкретных людей и индивида, отсюда основными аспектами общественного сознания являются: гносеологический; онтологический; социологический; историко-генетический; праксиологический; аксиологический.

Все перечисленные аспекты психологического развития человека должны стать объектом исследования, что в конечном результате будет способствовать формированию не только личностных, но и предметных, и метапредметных компетенций современных учеников.

### **Список литературы**

1. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М.: Педагогика, 1982. - 162 с.

2. Попова Н.Е. Формирование экономической культуры: от знаний к компетентности: монография. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал.гос.пед.ун-т», 2012.- 193 с.

3. ФГОС СОО [Электрон. ресурс] – 2012. – Режим доступа: <http://www.file://G\Стандарты образования.html>. Дата обращения: 08.02.2012.

## **ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ТРЕВОЖНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Степченкова Елена Фёдоровна*

*педагог – психолог*

*МБДОУ д/с «Звёздочка» СП д/с № 52*

*город Нижний Тагил*

*e-mail: [elena.shatovaa@yandex.ru](mailto:elena.shatovaa@yandex.ru)*

Период дошкольного детства – это период фактического складывания психологических механизмов личности.

Ведущей потребностью этого возраста является потребность в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения.

Поэтому так важно именно в детстве заложить основу доверительных детско-родительских отношений, обеспечив эмоционально и психологически благоприятные условия для гармоничного развития ребенка.



В настоящее время наиболее распространенными негативными проявлениями в дошкольном возрасте являются тревожность и страхи. (А.И. Захаров, А.М. Прихожан, И.В. Дубровина).

Как определенный эмоциональный настрой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-то не то и не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам тревожность развивается ближе к 7-8 годам. "При неблагоприятном стечении обстоятельств, таких как тревога и страхи у взрослых, окружающих ребенка, травмирующий жизненный опыт, тревога перерастает в тревожность, превращаясь тем самым в устойчивые черты характера.» [2. С.78].

Тревожность многолика и может проявляться различным образом. Согласно классификации детских защитных реакций, это могут быть внешние (поведенческие) реакции – оппозиция, отказ (изоляция), имитация, компенсация, эмансипация. И внутренние защитные реакции – вытеснение, изоляция, регрессия, замещение.

И именно тревожность, как фактор эмоциональной нестабильности выступает дезадаптивным моментом, препятствующим развитию эмоционально-волевой, познавательной сферы и становлению эмоционально-личностных образований. Старший дошкольный возраст, сопровождаемый кризисом развития и сменой социальной ситуации, является особенно опасным в этом отношении.

Анализ основных направлений и современного состояния разработки проблемы показал, что тревожность рассматривается, как отрицательное эмоциональное состояние, склонность человека переживать тревогу, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. Предпосылкой возникновения тревожности, по мнению А.И. Захарова может явиться повышенная чувствительность ребенка.

В качестве основного источника тревожности дошкольников рассматриваются детско-родительские отношения. В дошкольном возрасте, по мнению З. Фрейд, Г. Салливан, К. Хорни и других авторов, тревожность возникает в результате утраты межличностной надежности, либо передается от тревожной матери (А.И. Захаров, А.М. Прихожан).

Анализ существующих типов детско-родительских отношений и их влияние на возникновение, и закрепление тревожности в дошкольном возрасте выявил, что наиболее нежелательными типами таких отношений являются гипопротекция («невмешательство»), доминирующая гиперпротекция («диктат»), потворствующая гиперпротекция («опека»), а также проявление эмоционального отвержения и повышенной моральной ответственности. Так как, "возникновению и закреплению тревожности с одной стороны способствует все, что нарушает чувство защищенности ребенка в семье, а с другой, - все, что ограничивает социальный опыт ребенка". [5. С. 190].

Разнообразие родительского поведения, в свою очередь диктуется множеством потребностей и конфликтов личности родителя. По мнению

А.И. Захарова на отношение родителя к ребенку оказывают влияние различные неблагоприятные личностные черты – повышенная сензитивность, аффективность, тревожность, эгоцентричность, доминантность, противоречивость, что подтверждается различными исследованиями в этой области.

Согласно нашему исследованию, которое проводилось в МБДОУ «Звёздочка» СП детский сад № 52 города Нижнего Тагила, посвященному изучению взаимосвязи детско-родительских отношений и повышенной тревожности старших дошкольников, также обнаружилась корреляционная зависимость страхов и тревожности детей от родительской тревожности и родительского отношения.

С целью определения уровня тревожности старших дошкольников был использован тест тревожности Р. Теммла, М. Дорки; для выявления основных факторов тревожности тест Л. Дюсс «Расскажи историю»; для определения типов, стилей воспитания опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эдеймиллера; методика «Родительское сочинение» В.В. Столина.

В исследовании принимали участие дети подготовительной группы и их родители (40 человек).

В результате проведенного исследования, у 100% детей было выявлено состояние тревожности разной степени выраженности. Кроме того, выявлена прямая корреляционная зависимость между тревожностью и дошкольников и типами детско-родительских отношений.

Каждый четвертый ребенок из 20 обследуемых, имеет высокий уровень тревожности, что обусловлено: недостатком внимания со стороны взрослых (90% детей), внутрисемейными конфликтами (75% детей), зависимостью от взрослых (50% детей), тревожными ожиданиями (50% детей).

Вышеперечисленные факторы приводят к чувству незащищенности ребенка в семье, болезненной зависимости от родителей, что в свою очередь провоцируется гипопротекцией со стороны родителей, неустойчивым стилем воспитания, потворствующей и доминирующей гиперпротекцией.

Анализ полученных результатов показал, что практически во всех семьях присутствуют те или иные нарушения (80% семей).

Определены факторы, способствующие появлению тревожности, это такие нежелательные типы воспитания как: гипопротекция, эмоциональное отвержение, неустойчивый стиль воспитания. Так как в случае, когда родители не чувствуют своего ребенка, раздражаются, у ребенка не возникает доверия к миру, что проявляется в чувстве незащищенности, неоправданной тревожности, проблемах во взаимодействии с взрослыми и сверстниками (15 % детей).

В то же время, при сверхконтроле и сверхвключенности (доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция) у ребенка возникает болезненная зависимость от родителей, неоправданный страх перед новыми проблемами и ситуациями, что также в конечном итоге приводит к формированию и закреплению чувства незащищенности (20% детей).

Вышеперечисленные факторы ведут к накоплению отрицательного эмоционального опыта ребенка, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга», и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности.

Тем ни менее, в старшем дошкольном возрасте тревожность не является устойчивым личностным образованием и относительно обратима при проведении соответствующих профилактических мероприятий. К ним относятся своевременная диагностика эмоционального состояния детей, выявление основных факторов, способствующих появлению тревожности с целью их дальнейшей коррекции.

Так как, особенности нарушений во взаимоотношениях «родитель-ребенок» связаны, главным образом с неэффективными способами общения и поведения родителей во взаимодействии с детьми, коррекция детско-родительских отношений должна быть направлена на перестройку неэффективных стереотипов взаимодействия между родителями и детьми.

Формой работы в данном направлении могут быть групповые тематические занятия, с элементами тренинга. Темы занятий подбираются с учетом конкретных выявленных проблем. Кроме того, эффективной формой работы при коррекции детско-родительских отношений будут творческие совместные проекты (родитель-ребенок), способствующие установлению эмоционального контакта между родителями и детьми.

Значимость профилактики тревожности старших дошкольников обусловлена возрастными особенностями – формирование самооценки, развитие самосознание, смена социальной ситуации, что может способствовать закреплению тревожности как личностного образования. Отрицательные последствия тревожности могут выражаться в следующем:

1. Барьеры личностного развития;
2. Появление различных страхов, невротических черт характера;
3. Проблемы в общении, во взаимодействии;
4. Школьная дезадаптация.

А это свою очередь может привести ко многим психологическим трудностям детства и как следствие – асоциальной поведенческой направленности.

#### **Список литературы:**

1. Божович Л.И. проблемы формирования личности /под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995.
2. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – СПб: Союз, 1997.
3. Корнеева Т.В. особенности формирования механизмов психологической защиты у детей дошкольного возраста. // ребенок в детском саду, 2006. - № 3.
4. Прихожан А.М. Явление, причины, диагностика // Школьный психолог. – 2004 № 8.

5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М., 2000

## НОМО CONSCIOUS – ЧЕЛОВЕК СОЗНАЮЩИЙ

*Трубин Евгений Александрович*

*педагог-психолог*

*МБОУ СОШ №22*

*город Асбест*

*e-mail: [trubinevgeny@yandex.ru](mailto:trubinevgeny@yandex.ru)*

*Один закон есть - быть ростком,  
пробиться,  
Расту в грозу и непогоду,  
Всему наперекор  
Карел Томан.*

Давайте возьмем линейку и начертим отрезок. Начальную точку назовем Р., а конечную С.. Жизнь каждого человека начинается с рождения и заканчивается смертью, длина отрезка будет определяться временем. Далее, мы можем, в зависимости от возраста, конечно, поставить точку Н. – настоящее; значит, расстояние от Р. до этой точки будет прошлым (жизненным опытом), а до С. – будущим, длина этого расстояния зависит от нашей субъективности: оптимизма или пессимизма или объективности: состояние здоровья, средней продолжительности жизни, вероятность стихийных бедствий, угрозы войны. Еще этот отрезок можно разместить по горизонтали, а можно по вертикали – расположение нашего отрезка будет зависеть от *качества* нашей жизни.

О качестве жизни можно найти массу информации, но в нашем случае мы будем исходить из *приоритетного вида контроля*, который определяет направленность личности. Для этого нам понадобится вычленивать виды контроля. Окажут нам помощь исследования структуры головного мозга за последние тридцать лет и теория «триединого мозга» Пола Мак-Лина(3). Согласно этой теории мозг имеет три отдела: нижний этаж, так называемый рептильный мозг, который руководит **инстинктами**; второй этаж – лимбовая система или мозг млекопитающего отвечает за **эмоциональную и познавательную активность**; и, наконец верхний этаж – неокортекс или мыслящий мозг отвечает за речевую активность, произвольные процессы познавательной сферы и **сознательную деятельность**. Данная теория находит много подтверждений, а также подвергается критике, но если мы вспомним модель психики, предложенные З. Фрейдом, К. Юнгом, современную, по теории информационного метаболизма или заглянем «внутрь себя» у нас не останется сомнений в существовании явлений выделенных выше – «в человеке тварь и творец соединены воедино» (Ф.Ницше. По ту сторону добра и зла).

Из сказанного можно сделать вывод, что приоритетными видами контроля могут быть инстинктивный, который характеризуется автоматической деятельностью индивида (все виды зависимостей), назовем его И-контроль. Следующий вид контроля можно разделить на два полюса эмоциональный («маятник эмоциональных колебаний») и рассудочный или (причинно следственный), назовем его ЭР-контроль. Высший вид контроля – сознательный, отвечает за тождественность субъективного объективному (адекватности восприятия, реакций, действий, активности индивида – реальности) и является результатом регуляции, так как С-контроль достигается тренировкой – саморегуляцией.

Преобладание какого-либо вида контроля закладывается воспитанием, традициями, культурой, образованием, СМИ, – «Наш ум, как воду, льют во все сосуды. Его, как дым, гоняют ветерком» (Омар Хайям), а отсюда складывается жизненный опыт человека – *привычный* вид контроля: «Привычка свыше нам дана: замена счастью она» (А. С. Пушкин). В сегодняшних социумах создаются разные личностные конфигурации. С появлением информационного общества индивид часто дезориентирован: подменяются ценности, извращенно понимается свобода, проводятся мероприятия массовой манипуляции в деловой, культурной, политической сферах. На выходе человечество имеет зависимых, потребителей...фанатов, психопатов (горе-шахматистов), стремящихся к мировому господству – «цель оправдывает средства»: без разницы, под фашистским или демократическим флагом ведутся войны – погибают миллионы, возникает угроза уничтожения человечества.

«Человек есть нечто, что должно превзойти... Человек – это канат, натянутый между животным и сверхчеловеком» (Ф. Ницше. Так говорил Заратустра). С древних времен человек разрабатывал системы самосовершенствования: йоги, даосизма, религии, эзотерические учения, целью которых было создание условий формирования С-контроля. Например, в чем смысл поста? если не в обуздании инстинктов. Давайте рассмотрим основные принципы или этапы создания внутренних условий для приоритета С-контроля.

Не существует «волшебной пилюли» для самосовершенствования. Подготовкой к работе является дисциплина, так как расплыться, и заниматься от случая к случаю бесполезно – «кто везде тот нигде», изменения требуют самоотдачи, усилий и постоянства. Тренировки проводятся 2-3 раза в день в определенное время.

Первая ступень – **экологичность**. Информационная, моральная, ментальная, поведенческая. Эта ступень, по сути, является фундаментом, перепрыгнуть её, означает встать на путь самоуничтожения. Вспоминаем заповеди, рекомендации йогов.

Далее нам необходимо **расслабление** – управление мышечным тонусом для подготовки к следующему этапу.

**Концентрация**, – самый сложный этап, поскольку здесь человеку предстоит «встретиться в бою» со своими контролерами – побуждениями, желаниями, эмоциями, мыслями – мы действуем через отслеживание и прекращение нежелательной активности – направляем внимание на объект концентрации (1). Для этого нам необходима остановка «внутреннего диалога». Вот как описывается процесс концентрации в даосской притче «Стрелок Гань Ин»: «Чан подвесил к окну вошь на конском волосе и стал на нее глядеть, обернувшись лицом к югу. Через десять дней вошь стала расти в его глазах, а через три года уподобилась тележному колесу, все же остальные предметы казались ему величиной с холм или гору». В идеале концентрация проводится до «слияния» с объектом концентрации «состояния отсутствия разделения наблюдателя и наблюдаемого».

Затем мы тренируемся в создании зрительных образов. Наше воображение работает против нас, допустим в страхах или навязчивых состояниях, или работает на нас, если мы практикуемся в **визуализации**. Медицине известен случай девятилетнего мальчика – Гаррета Поттера. Он «представлял свою иммунную систему сильной и могущественной. Это была визуализация из фильма "Звездные войны": он видел свой головной мозг как солнечную систему, а опухоль - как злобного негодяя-захватчика. Себя он представлял в роли капитана отряда космических бойцов, которые сражаются с опухолью и побеждают» (2). При помощи визуализации ребенок уничтожил раковую опухоль. Хотя по прогнозам врачей жить ему оставалось полгода.

Когда метод визуализации освоен он поможет нам в управлении энергетическим тонусом коры головного мозга. Энергия, потребляемая человеческим мозгом всего 12 ватт, но «если волю не рассеивать она сгустится в душе» (Лецзы), а «сила воли представляет именно тот запас энергии, которым располагает наше Эго» (К.Г.Юнг). Древнейший метод – **дыхательная гимнастика** с визуализацией «набора энергии» заряжает наш мозг.

Последняя и высшая ступень – **медитация**, из научных исследований нам известно: она помогает: «бороться со стрессом», «настроиться на миролюбивый лад», увеличить «объем серого вещества», активизирует «многие гены, отвечающие за выздоровление», способствует «повышению уровня осознания». К сожалению, исследователи зачастую «не разводят» визуализацию и медитацию. Хотя различаются они по силе воздействия и глубине изменений, другими словами медитация это высший пилотаж, на освоение которого иногда уходят годы, а результатом является состояние «просветления», религиозного переживания, в результате которого, например, вера становится знанием.

Качественной нашу жизнь делают, самоопределение, самоактуализация, целостное мировоззрение, сакральный смысл. Без сознательного контроля

человеку, остается лишь на смертном одре сожалеть о бесцельно прожитой жизни, нереализованных возможностях и ощущение страха смерти.

Давайте снова рассмотрим наш отрезок и постараемся честно ответить себе на вопросы: как много нам еще предстоит сделать?; сколько у нас осталось времени? Хагакурэ в кодексе самурая предлагал жить так, как если бы это был последний день в нашей жизни, расставляя приоритеты здесь и сейчас. Желая всем, нового качества жизни – роста по горизонтали вверх.

#### **Список литературы:**

1. Буюкас Т. М., Зевина О. Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей - культурных символов - в индивидуальном сознании. Вопросы психологии №5. 1997. с.44, 45.

2. Джон Кехо. Подсознание может всё. 1978. Глава 16. Исцели себя сам. [электронный ресурс] – режим доступа URL: <http://psi-technology.net/book/k/kecho/p/18> (дата обращения 14.01.15)

3. Карл Саган. Драконы Эдема. 1986. Глава 3. Мозг и колесница. [электронный ресурс] – режим доступа URL: [http://www.plam.ru/nauchlit/drakony\\_yedema/p6.php](http://www.plam.ru/nauchlit/drakony_yedema/p6.php) (дата обращения 02.02.15)

## **ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ КАК МЕТОД АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ**

*Файзуллина Альбина Минебаковна*

*студентка 5 курса*

*ИНЭФБ, БашГУ*

*город Уфа*

*e-mail:albina\_fayzu@list.ru*

*Рабцевич Андрей Александрович*

*ассистент*

*ИНЭФБ, БашГУ*

*город Уфа*

*e-mail:cruiser333@yandex.ru*

В современных условиях работодатели сталкиваются с проблемой кадрового обеспечения, связанного с неспособностью молодых специалистов адаптироваться в современных организациях. Основной причиной становится неудовлетворенность работодателей качеством нынешней подготовки молодых специалистов, уступающих «старшим» работникам, - доверие у работодателей к нынешней системе профессиональной подготовки достаточно низкое, а адаптация молодых сотрудников требует от предприятий высоких затрат времени и денег [1, с. 58].

Адаптация подразумевает приспособление молодых специалистов, которые не имеют опыта профессиональной деятельности. Социально-психологическая адаптация в ситуации с молодым специалистом происходит более сглажено, поскольку на первом месте стоит освоение профессиональных навыков и рабочих отношений. И здесь межличностные отношения формируются, в большинстве случаев, под влиянием опеки и обучения молодых специалистов более опытными сотрудниками.

Особое место в период адаптации молодых специалистов и познавательной деятельности на предприятии занимают деловые игры. Деловая игра выступает как средство и метод подготовки и адаптации к трудовой деятельности молодых работников. Целью деловой игры является вхождение молодого специалиста в деятельность организации, происходит его социализация и профессионализация; замена предыдущих сотрудников; профориентация.

В последние годы на многих прогрессивных предприятиях накоплен немалый опыт их проведения. Деловые игры позволяют формировать и делать анализ управленческих ситуаций, требующих от молодых специалистов навыков пользования правовыми, техническими, экономическими и социальными знаниями. Задачей деловых игр для адаптации молодых специалистов является поиск правильного направления поведения. Деловая игра способствует максимальному приближению участников к реальным условиям, создает навыки оперативного принятия верных решений, способность вовремя заметить и устранить ошибки. При этом, деловые игры в соответствии с положениями их разработки не могут выходить за рамки краткосрочного обучения, что экономит затраты организации на обучение[4,с.665]. Конкретной, узконаправленной установки проведения деловых игр не существует. Все зависит от компетентности, творческой задумки наставников-организаторов игры.

В течение игры молодой сотрудник в наибольшей степени использует свои запасы знаний, опыт, воображение, творческие навыки. Коллективное обсуждение итогов деловой игры позволяет создать у молодого работника практические навыки и умения, а так же сплотиться с коллективом. Благодаря деловым играм происходит формирование и закрепление определенных навыков и умений предупреждать конфликтные ситуации. Распределение ролей в деловых играх может происходить по-разному.

Игры выступают как метод адаптации, более сходный с реальной профессиональной деятельностью. Достоинство деловых игр состоит в том, что, являясь моделью реальной организации, они в то же время дают возможность значительно сжать операционный цикл и, тем самым, показать участникам, к каким конечным итогам приведут их решения и действия. Деловые игры являются положительными с точки зрения развития практических навыков (планирование, исполнение переговоров, совещаний и т.д.), а также поведенческих навыков (удовлетворение запросов клиентов, нацеленность на качество, сотрудничество и т.п.).



Важность деловых игр в ходе адаптации молодого работника трудно переоценить, так как данный метод не только активно «погружает» сотрудника в новую для него трудовую деятельность, но и содействует развитию познавательных и профессиональных знаний. Деловые игры способствуют набору навыков социального взаимодействия и общения, творческой деятельности, индивидуального и совместного принятия решений; воспитанию ответственного отношения к делу, уважения к социальным ценностям и традициям коллектива и общества в целом.

Одной из важных особенностей деловой игры является то, что она всегда носит явно выраженный профессиональный характер, то есть, предназначена для развития творческого мышления, формирования практических навыков и умений, выработки индивидуального стиля общения и поведения при коллективном решении задач [5,с. 68].

Деловые игры дают возможность раскрыть особенности психологии молодых сотрудников. Нередко деловые игры применяются в процессе отбора кадров. С помощью их возможно определить:

- степень деловой активности кандидата на ту или иную должность;
- скорость адаптационного процесса в новых условиях;
- способность анализа собственных возможностей;
- наличие логического мышления;
- способность проводить анализ возможностей и мотивов других людей и воздействовать на их поведение;
- способность прогнозировать развитие процессов;
- стиль руководства, ориентацию при принятии решений на игру «на себя» или «в интересах команды».

Благодаря играм достигается активное взаимодействие участников в имитируемом процессе трудовой деятельности, его анализе, оценке целесообразности и результативности независимо принятых решений и порядка действий. Все это способствует грамотному применению приобретённых знаний на практике [2,с. 14].

Эффективность деловой игры для предприятий так и организаций заключается в повышении качественного уровня молодых специалистов, освоивших игровое обучение.

Таким образом, в деловой игре совершается быстрое пополнение опыта, знаний, навыков пополнения их до необходимого минимума. К тому же происходит практическое усвоение навыков проведения расчетов и принятия решений в условиях реального взаимодействия с партнерами. Так игровая тренировка снижает длительность адаптации молодого специалиста, сокращает число ошибок и проб или неудачных решений, ускоряет выполнение им проектных и практических поручений и повышает их качество. Кроме этого, происходит снижение потерь предприятий из-за неполноценной работы молодого специалиста.

### **Список литературы:**

1. Бондаренко Н. Запросы работодателей к качеству профессиональной подготовки работников / Н. Бондаренко // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискурс. - 2005. - №3(77). С.41-58.
2. Гогина Н.А. Успешная профессиональная адаптация молодых специалистов - важнейшая задача высшего образования / Н.А. Гогина // Образование и общество. - 2011. - №1(66). С.11-14.
3. Рабцевич А.А. Профессионально-квалификационные возможности как фактор инновационной ориентации работников [Текст] / А.А. Рабцевич // Сборник научных трудов Международной заочной научно-практической конференции «Актуальные вопросы экономики и права», 10-12 июня 2014г. - Светлый Яр: МГУТУ им. К.Г. Разумовского, 2014. - С. 36-38.
4. Султангалина Ю. Н. Деловая игра как инновационный метод обучения [Текст] / Ю. Н. Султангалина, А. А. Рабцевич // Молодой ученый. - 2014. - №6. - С. 665-667.
5. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: методология разработки и практика проведения / В.А. Трайнев. - М.: Дашков и К: МАНИПТ, 2002. - 360с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИКУМЕ**

***Юдина Елена Вадимовна***

*педагог-психолог высшей квалификационной категории*

*НТТИТСиП «Самородок»*

*город Нижний Тагил*

*e-mail: kovaleva.len-chan@yandex.ru*

Современное Российское общество предъявляет повышенные требования к специалисту среднего звена, готовому к мобильности, быстрой адаптации в условиях обновления производства, способности решать практически жизненные и профессиональные проблемы. Поэтому в техникуме одним из важных компонентов в образовательно-воспитательной системе является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся техникума.

Основная цель психолого-педагогического сопровождения - создание условий для успешной реализации будущих специалистов в различных социально-профессиональных сообществах.

В связи с этим возрастает роль первого этапа обучения, сложность которого заключается в перестройке всей системы ценностей

обучающихся[1,с.10], в освоении ими новых способов познавательной деятельности, форм межличностных отношений.

Система работы педагога-психолога по совершенствованию механизма психолога - педагогического сопровождения обучающихся в условиях СПО разбита на структурные элементы:

-Подготовительный этап, включающий совместную работу куратора, психолога, социальных работников, медика. Составляются социальные характеристики обучающихся, изучается уровень здоровья.

- Диагностический этап - определяются особенности психологического развития, рассматриваются оптимальные условия психолого-педагогического сопровождения;

- Адаптационный этап - отражает совместную деятельность педагогического коллектива по созданию комфортных условий для студентов.

Ежегодно в рамках адаптационных мероприятий проводится психолого-медико - педагогический консилиум, на котором разрабатываются единые психолого-педагогической стратегии сопровождения каждого подростка в процессе его личностного и профессионального становления[2,с.187],.

Педагогическому коллективу предлагается учитывать некоторые интегральные особенности психологического, социального и физического развития обучающихся техникума и наметить реальную программу работы, даже если это будет связано с необходимостью специальных усилий преподавателей.

Анализируя данные психологических исследований, за 2012-2014 учебный год, (выборка 300 человек) составлен психологический портрет обучающихся, помогающий понять особенности контингента техникума.

1. Мотивы учебной деятельности преимущественно внешние (58%), связанные с получением диплома[6,с.152], возможностью высокого заработка, престижностью внешнего вида и условий труда. Отмечен высокий уровень мотивации самовыражения, регуляторной, эмоционально-психологической. Обучающиеся ценят общий климат на уроке, доброжелательное отношение педагога, возможность взаимного доверия. Важно выделиться, быть не похожим на других. Положительно оценивают контроль, четкие требования, логичность в действиях педагога. Низкий уровень социальной, учебной, творческой мотивации показывают, что неважно быть с коллективом, хорошо учиться, проявлять себя в творческих мероприятиях.

2. При анкетировании был задан вопрос, что поможет и помешает в осуществление профессиональных намерений. Первокурсники отмечают препятствия в осуществлении профессиональных намерений:

- 45% - недостаточно информированы о выбранной профессии так, как выбор был спонтанным;

- 28% - отсутствует устойчивый интерес к обучению, так как были проблемы в школе;

- 38% - считают, что по данной специальности не устроиться, либо это не призвание.

### 3. Индивидуально – психологические особенности студентов:

56,66% - визуальная система восприятия; 31,66%-аудиальная система; 11,68% - кинестетическая система восприятия.

Большинство студентов ценят внешние проявления, а именно внешний вид педагога, мимику, жесты, затем, как и какая информация подается при взаимодействии.

### 4. Тип темперамента:

В группах «Парикмахер» преимущественно холерический тип темперамента, выраженная экстраверсия. В группах «Секретарь», «Исполнитель Художественно Оформительских работ», «Закройщики» тип темперамента преимущественно флегматический и меланхолический, высокий уровень интроверсии.

В последние годы у студентов диагностируется преимущественно средний уровень тревожности, но в группах юношей отмечается низкий уровень тревожности. Склонность к повышенному уровню тревожности[4,с.180], проявляется только в группах разновозрастных и разнонациональных.

### 5. Соматический статус:

80% студентов имеют хронические заболевания, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, быстрая утомляемость.

### 6. Социальный статус:

63,80% обучающиеся из неполных семей, дети-инвалиды, дети-сироты. Характерологические особенности данной категории обучающихся: склонность к повышенному уровню конфликтности [6,с.125], жажда внимания, часто не полученное в семье, нестабильность самооценки («Я-хороший», «Я-плохой»). К сожалению, за время обучения подростки проходят через ряд личностных разочарований, еще больше травмирующих нестабильную психику и такие обстоятельства препятствуют нормальному профессиональному становлению.

Подводя итоги можно дать ряд рекомендаций для педагогического коллектива:

- создавать доброжелательную обстановку на занятиях, учитывать индивидуально – психологические особенности обучающихся;
- предотвращать и нивелировать конфликтные ситуации в образовательном процессе адекватной поведенческой реакцией;
- развивать позитивные психические состояния педагогу и обучающимся, постепенно закреплять их в профессиональные компетенции;
- отмечать положительную динамику своих личностных достижений, обучающихся, а также коллег;
- рассматривать разнообразные технологии, в том числе дистанционную форму обучения, как методы сохранения контингента студентов.

Таким образом психолого-педагогическое сопровождение профессионально - личностного развития студентов в период обучения в техникуме должно осуществляться, как целостное взаимодействие между

обучающимися и педагогами, развивать не только определенные психологические феномены, но и приводить к устойчивым положительным личностным изменениям.

#### **Список литературы:**

1. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонически развитой личности. // Методологические проблемы формирования и развития личности. М.,2008. – 180 с.
2. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. Рабочая книга школьного психолога. М.: Просвещение, 1991. - 310 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2005. – 205 с.
4. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2006.
5. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 2008 - №4.
6. Реан А.А., Бордовская.Н.В. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2008. -432 с.
7. Сидоров К.Р. Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности старшеклассников // Вопросы психологии – май-июнь 2007 - №3.

### **МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВОГО КОМПЛЕКСА**

*Юрлова Наталья Валерьевна*

*педагог-психолог*

*МБОУ СОШ «Центр образования №1»*

*город Нижний Тагил*

*e-mail: yurlova05@mail.ru*

Современный мир подростка отличается от мира, в котором росли их родители. Сейчас взрослеть намного интереснее. Много различных увлечений. Каждый подросток выбирает для себя то, что ему по вкусу. Подростковые увлечения постоянно попадают в поле внимания исследователей. Многие ученые сходятся в том, что подростковому возрасту вообще соответствуют различные характерные признаки. Личко А. Е. в своей книге «Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков» называет их «подростковым комплексом». Это определенные «психологические особенности, поведенческие модели, специфически-подростковые поведенческие реакции на воздействия окружающей социальной среды» [3, с.115]. К ним относятся реакции эмансипации, группирования со сверстниками, реакция увлечения (хобби-реакция) и реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением.

Мы считаем, что приверженность детей 11-15 лет к определенным субкультурам во многом обусловлена переживанием «подросткового комплекса». Все четыре типа поведенческих реакций хорошо прослеживаются у представителей различных субкультур, каковыми они себя считают.

Субкультура - часть общественной культуры, отличающаяся от преобладающей. Часть культуры нации, которая может отличаться, даже противостоять в некоторых аспектах доминирующей культуре, но в главном согласуется с ней. Субкультура выделяется из преобладающей взглядами, языком, манерой поведения ее представителей, прическами, элементами одежды, украшениями и многим другим. Различия иногда кажутся очень сильными. Но субкультура в основном не противостоит преобладающей, как это бывает в контркультуре. Основные ценности, принятые в обществе, субкультура разделяет и добавляет к ним свои, характерные только для нее. Создаются эти ценности самой молодежью, для своих собственных целей. Некоторые варианты языка, символы в одежде, украшениях, могут быть понятны лишь посвященным, либо изучающим современные молодежные направления. Но, отличаясь во многом от традиционной культуры, субкультура, на самом деле, нацелена не на изоляцию, а на включение молодых людей в общество.

Не вся молодежь проходит через субкультуру. Кто-то причисляет себя к ней, не имея особого представления об идеологии, использует лишь внешние атрибуты различных направлений, Истинное увлечение какой-либо субкультурой - скорее крайний вариант протекания реакции эмансипации, которая, в основном, начинается в подростковом возрасте и является, на наш взгляд, частью подросткового комплекса. Но далеко не для всех представителей субкультур это увлечение заканчивается с завершением подросткового возраста. Многие взрослые люди остаются привержены той или иной субкультуре. Меняя одежду и украшения на традиционные, они остаются постоянными посетителями особых тематических фестивалей, собраний, поддерживают отношения с представителями своей субкультуры в интернете и в реальной жизни. Существует даже такой термин «гот по вторника», который означает, что человек позиционирует себя в качестве гота только в дни, когда приходит на встречи своего сообщества.

В истории культуры существуют волны появления субкультур. Исследователи связывают их появление с экономическими условиями, политической ситуацией в стране и мире. Больше их количество возникает как протестная реакция на не устраивающее экономическое положение, политику государства, систему социального устройства и по многим другим причинам, которые до сих пор изучаются. В каждой стране своя история развития субкультур. В нашей стране развитие неформальных организаций началось в пятидесятые годы с появлением движения «стиляг». Государство активно боролось с распространением этой идеологии, обвиняя ее представителей в «преклонении перед Западом [5].

Следующая, вторая волна, началась в семидесятые года с появлением движения «хиппи», которое существовало и на Западе. Но «советские хиппи» вбирали в себя и представителей других субкультур, которые перемешивались.

Третья волна развития молодежных движений в нашей стране началась с середины девяностых годов прошлого века. Тогда в средствах массовой информации, исследованиях было официально признано существование неформальных групп [5].

О субкультурах, существующих в наше время, можно написать целую энциклопедию – так велико их количество. Появляются новые увлечения подростков и молодежи. Являются ли они проявлением субкультуры в классическом понимании слова – вопрос. Например, крипипаста — это распространяемые по Интернету «страшилки». Это популярный в основном среди младших подростков вид распространения страшных историй, рисунков случаев из собственной жизни, пересказа городских историй. Многие из современных подростков посещают эти сайты.

Еще одно направление, появившееся недавно - челкастые. Уже из самого названия можно понять, что это подростки, носящие длинные чёлки. Их легко заметить по внешнему виду. Одеваются они в футболки, узкие джинсы, кеды, толстовки, шорты, кепки и шапочки. У них могут быть тоннели, резиновые браслеты, черепа и другие символы.

Общаясь с подростками, считающими себя представителями современных субкультур, можно сделать вывод, что для многих из них это увлечение ограничивается лишь внешними проявлениями в одежде, украшениях. Подростки, одеваясь в черный цвет и считая себя готами, не знают, что есть определенная идеология и мировоззренческие установки, присущие этой субкультуре.

Нам, как психологам, важно понимать, какое воздействие могут оказать подобные увлечения на психику детей. Поэтому, знать о наличии подобных интересов и их направленности нам крайне необходимо. К тому же, представление об увлечении подростка той или иной субкультурой может много рассказать специалисту о его внутреннем мире. Помогает найти общий язык, создать атмосферу доверия.

#### **Список литературы.**

1. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. Просвещение. 1989.
2. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: ООО АПРЕЛЬ ПРЕСС, 1999.
3. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
4. Снайдер Ди. Практическая психология для подростков, или Как найти свое место в жизни. – М.: АСТ – ПРЕСС, 2001.
5. <http://nefor-mal.ru/>

## **ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ УЧИТЕЛЯ В СВЯЗИ С НЕОБХОДИМОСТЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

*Карманова Елена Анатольевна*

*Учитель*

*МАОУ СОШ с УМОП № 122*

*город Екатеринбург*

*e-mail: ya.lena-kare@yandex.ru*

Современная общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. Выделяются следующие виды универсальных учебных действий: личностные (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического характера), регулятивные (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование), познавательные (общеучебные, логические и знаково-символические) и коммуникативные (планирование учебного сотрудничества, постановка вопросов, построение речевых высказываний, лидерство и согласование действий с партнером)[2].

Такой результат образования предполагает изменение роли учителя в образовательном процессе. Формирование УУД невозможно без создания условий для вовлечения учащихся в мотивированную, а значит осознанную, активную учебную деятельность. Роль учителя и состоит в том, чтобы создать такие условия.

Если раньше учитель на этапе подготовки к уроку при формулировке цели урока исходил в основном из особенностей материала урока, то в современных условиях необходимо учитывать особенности класса: их пробелы в знаниях, особенности восприятия темы с учетом темперамента, мышления и т.д. А значит, цели урока в разных классах на параллели могут и должны быть разными. В начале урока имеет смысл привлечь учащихся к формулировке целей, т.к. они более внимательны в ходе урока, более организованы и результативность урока выше. Основной задачей учителя на этом этапе становится сделать цель урока лично значимой для учащихся. При совместном с учащимися целеполагании необходимо задать глагольную форму цели учебной деятельности, прописать глаголы, а содержание могут сформулировать обучающиеся. Или в начале развития умений целеполагания просто прописать на доске несколько целей, предложив выбрать ту, которая является наиболее значимой. Кроме этого, могут быть использованы следующие приемы: «Привлекательная цель» - цель урока формулируется в сфере непосредственных интересов обучающихся; «Практичность теории» - цель формулируется из задачи, полезность решения которой очевидна обучающимся; «Удивляй!»[1, с.11].

Чтобы научить учащихся самостоятельно прогнозировать факторы, которые могут затруднить и облегчить деятельность учащихся, можно



определить в начале урока необходимые ресурсы для реализации цели, а в конце урока проанализировать насколько верно они были определены и насколько качественно использовались.

В создании мотивационных условий учителю необходимо учитывать, что система мотивирования должна быть ориентирована на все присущие ребенку типы и виды потребностей: материальные (физиологические), духовные (эстетические, познавательные), социальные (в общении, в социальном признании, в служении обществу, в самоактуализации). Основные мотивы подразделены на две группы: факторы гигиены и факторы - мотиваторы. Что касается факторов гигиены, они остались прежними. Учитель должен обеспечить факторы гигиены, соотносимые с условиями труда учащихся: обоснованную и справедливую оценку труда школьников; условия труда (создание внешних условий, благоприятных для обучения; внешний вид кабинета; чистота, свежий воздух, тепло); отсутствие стрессовых ситуаций; разумные единые требования и четкий контроль; адаптация обучения к учащимся; атмосфера сотрудничества на уроке и т.д.

Факторы-мотиваторы имеют больший положительный потенциал, чем ранее применяемые методы. Для мотивации учащихся используются следующие приемы и методы: совместное принятие решений (цель становится субъективно принятой); совместное выявление проблем и определение действий; достижения (обучающийся считает, что выполнил важную работу); авансированное признание заслуг (некоторое завышение оценки для поощрения); предъявление задачи, которая требует усилия со стороны обучающегося; определение зоны ближайшего развития (задание повышенной сложности с комментарием «Я знаю, что ты справишься»); создание ситуации успеха; стимулирование интереса учащихся; помощь учащимся в выработке позитивной самооценки и т.д. Важное значение имеют первые часы и дни пребывания в классе и адаптационные периоды для новичков (более мягкие критерии оценивания, щадящий режим учебы). Естественно, что более мягкие критерии оценивания могут быть применены при выполнении впервые сложной работы или ранее незнакомого вида деятельности, особенно для неуверенных в себе учащихся.

При организации деятельности учитель в идеале выполняет функцию организации самоуправления учащихся. Важным моментом является создание традиций урока. Например, наличие определенных знаков, обозначающих пустую парту для опроса по карточкам, или надписей на доске, которые нельзя стирать; определенные сигналы начала и конца урока, подведения итогов; управление жестами и т.д. Ключевую роль в организации самоуправления учащихся играют процессы делегирования полномочий. Делегирование полномочий – передача задач и полномочий лицу, которое принимает на себя ответственность за их выполнение[3]. Делегируются полномочия, а не ответственность. Важным моментом становится создание ситуаций выбора для развития навыков принятия осознанных решений. Могут быть использованы следующие приемы: «Совместное планирование», «Введение ролей» (спонсор

знаний, хронограф, психолог, рецензент, адвокат); «Своя дорога» (обучающийся выбирает сам темп работы и средства для ее выполнения и предъявляет результат учителю в конце урока); «Своя опора» (поиск собственных приемов запоминания, организации деятельности и т.д.); «Работа в парах и группах»; «Советуемся!» (совместное принятие решений); «Обсуждаем д\з» (каким должно быть д\з, чтобы материал был усвоен?), «Уровни д\з» (предоставляется право выбора уровня д\з), «Особое д\з» (для продвинутых обучающихся), «Задание массивом» (из набора заданий выбрать задания для выполнения).

При организации контроля важным моментом является предварительное знакомство учащихся с критериями, а в последующем совместное определение критериев, и анализ достижения поставленных целей. Могут быть использованы приемы: «Рецензирование ответа»; «Игра «Да-нет» (формулируются вопросы по существенным признакам загаданного термина с ответами «да» или «нет»); «Блиц-контрольная» (с использованием ИКТ и самооценка или взаимооценка); «Опрос – итог» (Что понравилось? А что нет? Что нового узнали по теме? О себе? Насколько удовлетворены своей работой на уроке? Почему?).

При оценивании важную роль играют наличие широкого спектра приемов оценивания словами, интонацией, жестом, мимикой. Следует иметь в виду, что главная роль оценки стимулировать познание и развитие. Важным моментом оценивания является позитивный комментарий: обязательный акцент на том, что получилось в положительной динамике, а то, что не удастся, комментируется без частицы «не». В итоге предполагается подведение учащихся к самооценке и взаимооценке.

В целом, роль учителя можно обозначить как роль управленца, поскольку он выступает не просто организатором деятельности учащихся на уроке, а реализует все управленческие функции: целеполагания, прогнозирования, мотивирования, организации, контроля и оценки. От качества выполнения этих функций и зависит формирование универсальных учебных действий.

#### **Список литературы:**

1. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Пособие для учителя. – М.: Вита-Пресс, 2001.- 88с.
2. Планируемые результаты начального общего образования/ под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010. - 120с.
3. Карпов, А.В. Психология менеджмента: уч. пособие - М.: Гардарики, 2000. - 584с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Коковина Наталья Борисовна**  
*Зам.зав по ВМР*  
*студентка 1 курса магистратуры*  
*ФГБОУ ВПО УрГПУ*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: dou148@yandex.ru*

Изменение всей системы образования предъявляет высокие требования к организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, заставляет искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы в работе с детьми.

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента развитой и перспективной личности. Очень важно, как говорит ФГОС дошкольного образования - полноценное проживание ребёнком всех этапов детства. Для этого необходимо создать благоприятные условия развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями [5]. В ДОУ развитие ребёнка происходит в ходе взаимодействия со взрослыми, об этом много писали такие авторы, как Д.Б.Эльконин, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец и др. Немаловажным является вопрос – как же создать такие условия, какие формы и методы использовать в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста?

В последнее время всё чаще перед нами встаёт вопрос о применении современных педагогических технологий образования детей дошкольного возраста. При переходе образовательного учреждения в инновационный режим, важное значение придаётся выбору направлений деятельности, отбору содержания образования, а также выбору и внедрению современных педагогических технологий, которые позволят реализовать инновации [3].

Основной деятельностью дошкольников, несомненно, является игра, поэтому использование игровых технологий в процессе образовательной работы, приобретает наибольшую актуальность. Развитие дошкольников, раскрытие их потенциальных способностей, а как следствие - переход на новый качественный уровень образования, не может осуществляться без внедрения в образовательный процесс игровых технологий. Все участники образовательного процесса ДОУ должны разбираться в огромном спектре инновационных технологий, чтобы не тратить своё драгоценное время на открытие уже известных [1].

Для того, чтобы применить какую-либо технологию, педагогам необходимо разобраться в самом понятии данного термина. Необходима такая подготовка педагога, которая будет способствовать профессиональному развитию, овладению компетенциями, необходимыми для качественного образования детей.

Цель использования технологии педагогом заключается в том, чтобы её применить в образовательном процессе, способствуя непременно получению результата и как следствие – развитую, неповторимую личность, с ярким проявлением индивидуальности каждого ребёнка.

Попробуем выделить основные дефиниции – «педагогическая технология» и «игровые технологии».

На сегодняшний день понятий «педагогическая технология» насчитывается большое количество («технология» от греч. «techne» -искусство, мастерство, умение и «logos» - учение, наука).

Педагогическая технология – это совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе, на основе декларируемых психолого-педагогических установок (Б. Т. Лихачев).

Понятие педагогической технологии включает в себя:

- концептуальную основу;
- содержательную часть обучения (цели обучения и содержание учебного материала);
- технологическую часть (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности, методы и формы работы педагога; диагностика).

Игровые технологии – это такая группа методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которая стимулирует познавательную активность детей, «подталкивает» их самостоятельно искать ответы на интересующие их вопросы, позволяет использовать жизненный опыт детей, включая их обыденное представление о чём-либо.

Игровая технология построена на целостности образования, охватывает некоторую часть образовательного процесса и объединена общим сюжетом, содержанием и персонажем. В ней выстраиваются последовательно:

- игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их;
- группы игр на обобщение предметов по определённым признакам;
- группы игр, в процессе которых у детей развивается умение отличать реальные явления от нереальных;
- группы игр, которые воспитывают умение владеть собой, а также игры на быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку и др.

Задача педагога состоит в том, чтобы грамотно организовать, сопровождать и координировать игровую деятельность детей дошкольного возраста, отказываясь от классно-урочной модели обучения. Игровая форма занятий создаётся при помощи игровых приёмов и ситуаций, которые выступают как средство стимулирования, как мотив детей к деятельности.

Игровые технологии представляют большой интерес для работников дошкольных образовательных учреждений. Выстроить игровые технологии из отдельных игр и игровых приёмов – забота всех педагогов, умение проявить

знания, а главное - применить их в деятельности и есть тот результат для каждого педагога, который заинтересован в развитии детей.

Игровым технологиям свойственно - наличие цели и соответствующего ей педагогического результата. Определение места и роли игровой технологии в образовательном процессе ДОУ, сочетание элементов игры и обучения во многом зависят от понимания педагогом функций и классификации педагогических игр[4] .

Несомненно, в отечественной педагогике накоплен огромный багаж использования игровых технологий, которые нашли широкое применение в нашей практике. Но мало кто из авторов данной проблемы говорит о систематичности использования данных технологий, их непрерывности, о внедрении их в образовательный процесс ДОУ и самое важное - готовности педагогов осуществлять технологии для неперенного получения результата деятельности. Именно поэтому игровые технологии так и остаются инновационными в Российском образовании.

Детство-это время игры, и если вовремя не раскрыть игровые способности ребёнка, не дать ему вдоволь поиграться, то в будущем у ребёнка будет потребность доиграть недоигранное, восполнить «сосуд детства». Именно поэтому игровые технологии имеют огромную роль, особенно для формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей.

Подводя итог данной статьи, можно говорить о том, что использование игровых технологий в работе с детьми дошкольного возраста открывает большие педагогические возможности в формировании полноценной, развитой, подготовленной к дальнейшей жизни личности. Организация качественной, полезной игры сложный процесс. Педагог должен мастерски владеть этим искусством: сформулировать правила, организовать пространство, выбрать игровой реквизит, определить сюжет игры и грамотно её организовать. Именно тогда использование игровых технологий будет иметь положительный результат, способствующий повышению эффективности образовательного процесса.

#### **Список литературы:**

1. Белая, К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ. Методическое пособие / К. Ю. Белая. - М. : Творческий центр «Сфера», 2004. – с. 34-35.
2. Борисова, Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учебное пособие / Н. В. Борисова. – М., 2000. – 120 с.
3. Слостенин, В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 431 с.
4. Толстикова, О. В. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста: метод. Пособие / авт. – сост. О. В. Толстикова, О. В. Савельева, Т. В. Иванова – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2014. – 200 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАУКИ И ПРОМЫШЛЕННОСТИ НА УРАЛЕ**

**Коржавина Наталья Павловна**

*магистр 1 года обучения*

*ФГБОУ ВПО УрГПУ*

*город Екатеринбург*

*e-mail: natalya.korzhawina@yandex.ru*

В современном обществе проблема формирования гражданина, осознанно действующего в интересах своего государства, приобретает все большую актуальность. Основной частью воспитательного процесса согласно федеральному образовательному стандарту является формирование сильной гражданской самоидентификации у граждан, для укрепления единства российской нации, а именно формирование культуры взаимоотношений между людьми разных национальностей, укреплении атмосферы взаимоуважения между ними.

На сегодняшний день, все общество нашей страны обратило свое внимание на воспитание подрастающего поколения. Если с СССР воспитание «ложилось» на плечи педагогов, то с конца 1990-х - началом 2000г. эту ответственность «переложили» на плечи родителей, а с 2010г. с вступлением в силу нового образовательного закона, и с изменением социальной и политической обстановки в стране, процессом воспитания активно занимаются как родители, так и образовательные учреждения различного уровня. Начиная с рождения человек, испытывает чувство любви к родителям. С возрастом у него появляется привязанность к друзьям, к своему дому, улице, селу, городу. Когда человек набирается опыта и знаний, он осознает свою принадлежность к Отечеству - формируется гражданин, рождается патриот. Согласно большому толковому словарю русского языка Д.Н.Ушакова, понятие патриот определяется как «человек, преданный своему народу, любящий свое Отечество, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов своей Родины»[2].

Россия располагает значительным успешным историческим опытом воспитания патриотизма, взаимного уважения народов и конфессий, в качестве примера можно привести «патриотизм за царя», «патриотизм за веру». Патриотизм является мощным источником мотивации человеческой деятельности, но остается открытым вопрос о возможности воспитании патриота свой страны. Многие граждане, считающие себя патриотами, не имеют понятия о смысле патриотизма вообще. Еще Н.Некрасов писал «Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан». Рождаясь, человек автоматически становится как гражданином страны, так и ее патриотом. Через патриотизм выражается привязанность гражданина к государству, долг одного

перед другим, однако никто не объясняет насколько важно быть патриотом своей страны, никто не воспитывает гражданское самоопределение.

Кроме того, связь между гражданином и государством обеспечивается не только патриотизмом, но и законом, идеологией, моралью, религией и не только любовью, но и такими чувствами, как страх, насилие, алчность и т.д. Становление российского гражданина, с активной жизненной позицией, действующего во благо своей страны играет значимую роль в вопросах сохранения целостности государства, укрепления солидарности граждан, стабилизации общественной жизни и духовно-нравственного оздоровления нации. Следует иметь в виду, что отношение граждан к государству, построенное только на чувствах, таких как любовь, может быть подвержено идеализации или политизации, что в свою очередь говорит о непостоянности убеждений граждан этой страны. Отношение гражданина к своей стране должно формироваться не зависимо от ее политического или идеологического строя. Ярким примером может служить Россия, где в XX столетии граждане сначала были патриотами Российской Империи, затем СССР, а потом Российской Федерации. Политический строй менялся часто за последний век, однако граждане любой из этих трех стран, четко осознавали что они русские, и что для них значит Россия, не зависимо от правящей власти. Именно четкое осознание гражданином значимости той страны, государства является залогом процветания любой страны.

Патриотизм это своего рода нравственная обязанность членов общества, чувство любви к своей стране, государству. Это чувство, и человек его испытывающий, не несет ответственность за общество или государство к которому он его испытывает. Происходит разрыв связей человека с обществом, проявляющийся в невключенности большинства индивидов в социально-политическую жизнь социума, в маргинализации и социальной реадaptации молодежи, в неспособности адекватно осмысливать жизненные ориентиры и самоопределяться в духовно-нравственной сфере. Сейчас, большинство граждан считают и являются патриотами России, однако они не отождествляют себя с родственной группой глубоко созидающей любви к Отечеству, сформировавшейся гражданской позицией, в основном они привязаны к какой либо социальной группе, у них довольно ограниченный внутренний мир, нет чувства самоидентификации и самоопределения.

Граждане должны быть патриотами своей страны. Однако граждане должны не только любить свою страну, но и осуществлять активную деятельность по отношению к своему государству. Таким образом, по мнению авторов, понятие и «патриотизм» не является исчерпывающим для определения степени осознанности выбора гражданами приверженности той или иной стране.

Осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющие для индивида значимый смысл, является гражданской идентичностью. Гражданскую идентичность как проблему рассматривали психологи, антропологи, историки и социологи. В работах А.Адлера, Э.Бёрна,

3. Фрейда гражданская идентичность выступает как «сумма бессознательных и осознаваемых психологических механизмов индивида, определяющих свойственный ему способ приспособления к реальности». Это своего рода механизм становления личности. Представители антропологической школы Ф.Арьес, Р.Бенедикт, Р.Босс, А.Кардинер, К.Леви-Стросс, и исторической Ф.Бродель, Ж.Ле.Гофф, А.Тойнби, О.Шпенглер определяли идентичность как «самотипизацию индивидом самого себя посредством соотнесения с некоторыми социальными группами, которая является результатом усвоения некоторых существующих в обществе моделей такой типизации». Социологи Э.Гуссерель, А.Шюц, М.Шелер, Л.Луман, П.Бергер считали что идентичность это «некий целостный образ, который индивид составляет о самом себе, неизменный во всех жизненных ситуациях; соотнесение себя с некоторой социальной группой». Таким образом, идентичность можно определить как «свойство психики человека в концентрированном виде выражать для него то, как он представляет себе свою принадлежность к различным социальным, национальным, профессиональным, языковым, политическим, религиозным, расовым и другим группам или иным общностям, или отождествление себя с тем или иным человеком, как воплощением присущих этим группам или общностям свойств»[1, с.58].

Гражданская идентичность представляет собой осознанное чувство принадлежности индивида, к определенному социуму. Воспитание гражданской идентичности должно идти с детского возраста. Так как сегодня, согласно ФГОС нового поколения, «образование является ключевым институтом социализации личности, обеспечивающим приобщение нового поколения детей, подростков и молодежи к базовым ценностям отечественной и мировой культуры, формирование гражданской идентичности гражданской идентичности и солидарности общества». Требованиями общества по отношению к образовательной системе, являются:

- духовно-нравственное, смысловое воспитание;
- историческое воспитание;
- политико-правовое воспитание;
- патриотическое воспитание;
- профессионально-деятельностное воспитание.

Воспитание всех требований у гражданина приведут к осознанному пониманию себя как активного члена социума, т.е гражданской идентичности. Гражданин должен осознать всю значимость своей страны. Это может быть осуществлено только при изучении истории своего края или города. Авторы данной статьи считают необходимым для исследования такие направления как наука и промышленность. Однако изучение только в теории не позволит индивиду приобщить себя к социуму, необходимо на собственном опыте пройти все стадии становления промышленности и науки в регионе.



Уральский федеральный округ - мощный территориально-производственный комплекс, играющий большую роль в хозяйстве нашей страны и занимающий видное место в мировой системе. Урал включает Пермскую, Свердловскую, Челябинскую, Курганскую и Оренбургскую области. Основой комплекса служат уникальные ископаемые богатства средней, южной и значительного отрезка северной частей Уральской горной страны и геологически с нею связанных смежных равнинных территорий. На примере развития Уральской науки и промышленности, проследим алгоритм формирования идентичности.

Урал богат учеными и промышленниками, которые создали уникальные изобретения, имеющие важнейшее значение для развития страны и мира. В качестве примеров можно привести такие фамилии как А.С.Попов, Е.А. и М.Е. Черепановы, И.И.Ползунов, М.М.Голицин, Д.В.Дашков, А.Н.Демидов, И.В.Курчатов, В.Н.Татищев, В.И. де Генин А.И.и П.И.Шуваловы и многие другие. Формирование гражданской идентичности обучающихся возможно с помощью:

- 1) написания эссе о личности, крае или изобретении;
- 2) создание макета изобретения;
- 3) организация похода с целью изучения природных особенностей;
- 4) работа в архивах;

Только когда индивид пропускает через себя, пробует на собственном опыте сделать что либо, тогда для него появляется значимость промышленности в целом, и своего региона в частности. Появляется гордость за свой край, своих ученых, промышленников. Эта гордость не будет иметь временный и надуманный характер, так как индивид сам испытал те трудности, с которыми столкнулись ученые, делая изобретение, он испытал ту радость и гордость когда изобретение начало работать. Именно эти ощущения будут иметь значение для гражданина, он будет в дальнейшем стремиться с гордостью рассказать о своем крае, для него будет стоять в приоритете развитие свой Родины.

#### **Список литературы:**

1. Сэмьюэлз Э., Шортер Б., Плот Ф. Идентичность // Сэмьюэлз Э., Шортер Б., Плот Ф. Критический словарь аналитической психологии К. Юнга. — М.: МНПП «ЭСИ», 1994.
2. Толковый словарь Ушакова [электронный ресурс] - Режим доступа. - URL: <http://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения 09.02.2015)

## СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ Я.А. КОМЕНСКОГО

*Котова Елена Павловна*

*студентка*

*ФГБОУ ВПО УрГПУ*

*город Екатеринбург*

*e-mail: kotova\_elen95@mail.ru*

Безусловно, сознательное усвоение детьми системы знаний содействует развитию их логического мышления, памяти, внимания, воображения, умственных способностей, склонностей и дарований. Со стороны учителя важно владеть педагогическим мастерством, а также любить свое дело. Во все времена особым элементом педагогической деятельности была организация процесса обучения. Преобладающей в современном образовании и повсеместно распространенной организацией является классно-урочная система обучения. Систематизировал ее чешский педагог-гуманист, писатель и общественный деятель, Ян Амос Коменский, которого по праву можно назвать основателем современной педагогики.

Центральным трудом педагогической деятельности Коменского считается «Великая дидактика». Основной задачей своей дидактики он определяет *исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах было бы меньше напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха*[1]. Возможно, не все согласились бы с утверждением, что учащие должны меньше учить. На эту фразу можно посмотреть двояко. С одной стороны, преподнося только часть информации ученику, учитель мотивирует его на дальнейшее изучение материала. Однако, с другой стороны, не всех может заинтересовать данный материал, поэтому не будет усвоен полный курс предмета.

Основой дидактики Коменского является универсальный принцип *учить всех всему*. В этом подходе, считает он, кроется верный успех, так как подход, по существу, обеспечивает быстроту обучения и основательность истинных знаний в области наук и нравственности.

По сей день идеи по управлению образованием Коменского остаются актуальными. Можно привести несколько примеров из его учения:

1. Образования человека надо начинать в весну жизни, т.е. в детстве.
2. Утренние часы для занятий наиболее удобны.
3. Всё, подлежащее изучению, должно быть распределено сообразно ступеням возраста – так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в данном возрасте.
4. Любой язык, любые науки должны быть сперва преподаны в простейших элементах, чтобы у учеников сложились общие понятия их как целого.

5. Время должно быть распределено с величайшей точностью – так, чтобы на каждый год, месяц, день и час приходилось своя особая работа.

6. Метод обучения должен уменьшать трудности учения, чтобы оно не возбуждало в учениках неудовольствия и не отвращало их от дальнейших занятий.

7. Всеми возможными способами нужно утверждать в детях горячее стремление к знанию и учению.[2]

Последний пункт не менее важен, чем остальные, поскольку часто творческий поход к обучению является фактором развития интереса к предмету у ученика. Каждый из этих принципов соблюдается и в наши дни. Современная система образования немыслима без базы Коменского, что обеспечивает продуктивный процесс обучения.

Придавая большое значение системе обучения и воспитания в обществе, построение которой во многом возложено на государство, Коменский видел в этой системе главным интеллектуальным звеном человека, личность как разумную часть природы. Говоря о школах как институтах подготовки юношества к общественно полезной деятельности, Я.А. Коменский отмечает, что школы должны много трудиться над формированием всесторонней личности.

Незнание или искажение знаний, писал гуманист, есть корень долгожительства пороков и откровенного зла на земле. В одних случаях незнание или искаженные знания – результат объективно плохих условий для образования и просвещения. В других – это заведомо выстроенные механизмы отдаления людей от Знаний. Но без полного осознания последствий такого отдаления и отстранения.

К примеру, в современном обучении истории часто возникает проблема искажения знаний. Одной из причин которой является создание множества учебников, по своей основе противоречащих друг другу, так как взгляды авторов могут расходиться.

Вклад Яна Амоса Коменского в развитие педагогики сложно переоценить. Ю.В. Ярмак подчеркнул, что Коменский – гуманист сегодняшнего дня, востребованный не только российской дидактикой, но и мировой глобальной политической и педагогической практикой.[3]

Таким образом, педагогическая система Я.А. Коменского остается жизнестойкой и в наше время, что во многом объясняется ее демократизмом и гуманизмом. Параллельно с развитием общества идет постоянное совершенствование системы образования. Также в улучшении педагогической системы необходимо выделить творческий подход к обучению, поскольку современное общество все больше нуждается в разнообразии. Исполнение четкого регламента и внесение в образовательный процесс новых, современных приемов ложится на учителей, поэтому и учитель должен быть яркой, интересной личностью

### **Список литературы:**

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. - М.: 1982
2. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты.- М., 2003.- С. 69
3. Вестник Российского философского общества №3, 2013

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Ладыгина Марина Анатольевна,  
педагог-психолог*

*Свитайло Элина Вячеславовна,  
педагог-психолог*

*МАОУ ДОД Центр «Семья и школа»  
город Екатеринбург  
e-mail: dom2010.moiseeva@yandex.ru*

В современную образовательную систему активно внедряются инновационные технологии. Психологической службе образовательного учреждения необходимо активно включаться в этот процесс.

Психологическое сопровождение - это система организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для всех участников образовательных отношений, направленных на создание оптимальных условий для инновационной деятельности.

Существуют различные формы психологического сопровождения и поддержки инновационной деятельности образовательного учреждения. Они определяются спецификой отдельных этапов инновационной работы школы. Однако можно выделить общие требования к такому сопровождению, которые необходимо рассматривать как важнейшую составляющую функционала школьного психолога. Авторы выделяют четыре основных стратегических пути в работе психолога по сопровождению инновационного процесса:

1. Определение задачи психологического развития в инновационном процессе. Проблема взаимосвязи особенностей построения учебной деятельности в образовательных учреждениях с психологическим развитием детей является очень важной в современной системе образования. Определив задачи психического развития можно построить процесс обучения в соответствии с возрастными особенностями детей, чтобы они могли следовать за обучением, понимать учебный материал и выполнять необходимые умственные действия. Данный подход даёт педагогам не только представление о психическом развитии ребёнка, но и помогает им более чётко определить направления в обучении, этапы развития и формы обучения. Задача развития должна определять как общую концепцию инновационного процесса обучения,

так и конкретные учебные предметы, темы и учебные задачи. Так же она обозначит те процессы психического развития ребёнка, которые станут предметом той или иной системы обучения.

2. Психологическая экспертиза актуального состояния учебно-воспитательного процесса, влияние отдельных его параметров на успеваемость, мотивацию, интеллектуальное и личностное развитие, социально-психологические факторы. Данная форма работы в системе образования способствует решению стратегической задачи по оценке степени влияния формы и содержания образовательной программы, применяемых инновационных технологий, психолого-педагогических методов, средств на психосоциальное развитие и психическое состояние обучающихся. По М.Р.Битяновой, позиция психолога как эксперта – это позиция «над» информацией и деятельностью педагога, которые оцениваются объективно и независимо от различных ситуаций, условий реализации образовательного процесса и прочего.

3. Психологическое обеспечение разработки и осуществления тех или иных инноваций в учебно-воспитательном процессе. Данное условие является очень важным при внедрении инноваций в процесс обучения. Деятельность психолога при этой форме работы реализуется в нескольких направлениях:

- создание условий для полноценного психического развития обучающихся;
- мониторинг профессионально важных качеств педагогов;
- выявление социально-психологических причин нарушений в образовательном процессе;
- на профилактику, коррекцию и устранение таких нарушений.

4. Оценка социально-психологических последствий осуществляемых инноваций. Психологу необходимо регулярно проводить мониторинг инновационной деятельности в образовательном учреждении, оценивать результаты учебно-воспитательной работы. Среди многочисленных показателей мониторинга эффективности инновационной деятельности психологу необходимо выделить наиболее значимые в контексте вводимых инноваций психологические показатели и обеспечить их регулярное измерение.

Актуальность этих направлений вызвана утверждением ФГОСов всех ступеней общего образования. Эти стандарты ориентированы на привитие ученикам предметных, метапредметных и личностных компетенций.

#### **Список литературы:**

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р.Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.

2. Инновационные педагогические технологии в учебно – воспитательном процессе современного образовательного учреждения: материалы Международной заочной научно-практической конференции.02 июля 2013г. / гл. ред. Баранов А.С.–Чебоксары: ЦДИП «INet», 2013.–184с.

3. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ/ Под ред. Ю.П.Зинченко, И.А.Володарской. - М.: Изд-во МГУ, 2007.- 120с.

4.<http://mybloginfo.ru/psychoped/psychojobmetod/107-psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-innovacionnogo-obrazovatel'nogo-processa-shkola.html> Блог социального педагога, психолога © mybloginfo.ru

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Ломаева Марина Валентиновна*  
*доцент, кандидат педагогических наук*  
*филиал РГППУ*  
*город Нижний Тагил*  
*e-mail: Lmv.61@mail.ru*

С 1 января 2015 года вступил в силу профессиональный стандарт педагога, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»[1] .

Данный документ становится одним из основных, регулирующих деятельность как педагога, так и администрации образовательной организации, в частности, при приеме специалиста на работу.

Остановимся на характеристике трудовых действий, знаний и умений, требуемых стандартом от педагогов, выделив те из них, которые отражают актуальное состояние системы образования и изменения, произошедшие в нем, в связи с принятием федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального образования.

Итак, современный педагог помимо знаний, которыми он традиционно владеет (педагогики, общей и возрастной психологии, преподаваемого предмета и методики его преподавания, способов оценки результатов обучения, нормативных документов и т.д.) должен знать основы психодиагностики и основные признаки отклонения в развитии детей, основы психодидактики, поликультурного образования, закономерности поведения в социальных сетях и т.п.

Необходимыми умениями для современного педагога становятся: осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ, понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.), разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные

программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся, владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся и т.п.

Предполагается, что перечисленные выше знания и умения обеспечат педагогу успешное выполнение его трудовых действий, таких как проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, применение методов диагностики и оценки уровня развития ребенка, применение инклюзивных технологий, а также технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу и т.п.

Обобщая вышесказанное можно сделать вывод о том, что современный педагог должен иметь основательную психологическую подготовку. Последнее требование обязывает вузы усилить психологическую составляющую образовательных программ подготовки бакалавров педагогического направления.

С целью реализации данного требования в учебный план подготовки бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование» для профилей «Психология и педагогика начального образования», «Психология и педагогика дошкольного образования» были включены помимо традиционных для педвузов «Общей и экспериментальной психологии», «Психологии развития», «Социальной психологии» дисциплины, связанные со специальной и коррекционной психологией, с методами диагностики, особенностями взаимодействия участников образовательных отношений. Среди них «Клиническая психология детей и подростков», направленная на формирование «способности учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях»[2]; «Дефектология», в результате освоения которой студенты должны знать содержание сферы современного специального образования, сущность коррекционных образовательных процессов, педагогические методы диагностики и коррекции при разных вариантах нарушенного развития и т.п;

«Психолого-педагогическая диагностика (с практикумом)», изучив которую студенты должны уметь организовать и провести психологическое обследование познавательной, личностной сферы, деятельности детей, организовать и провести педагогическую диагностику с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса, грамотно анализировать информацию, полученную в процессе психологического обследования с использованием качественных и количественных критериев; «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», направленная на формирование компетенций «способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды» и «способность принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач» [2].

Эти дисциплины входят в базовую часть учебного плана и осваиваются всеми студентами направления независимо от профиля подготовки.

Кроме того, студентам – будущим учителям и воспитателям - предлагаются курсы по выбору, связанные с психологической коррекцией развития личности средствами музыкального либо изобразительного искусства. Изучение этих курсов вкупе с педагогической практикой по углубленной профильной подготовке позволит организовать художественно-творческое общение с детьми в системе учебной и внеучебной работы по эстетическому воспитанию, использовать средства искусства для решения коррекционно-развивающих задач.

Во время прохождения студентами педагогической практики по профилю подготовки они получают задания, выявляющие уровень владения ими диагностическим инструментарием, умения интерпретировать полученные результаты исследования, проектировать образовательную работу с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Например, одним из заданий для студентов, обучающихся по профилю «Психология и педагогика начального образования», является проведение исследования на тему «Психологическое изучение и составление психолого-педагогической характеристики классного коллектива»; для студентов, обучающихся по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования» - изучение особенностей игровой деятельности ребенка-дошкольника, проектирование игровой деятельности дошкольников.

Обязательной составляющей выпускной квалификационной работы является изучение состояния рассматриваемой в работе психолого-педагогической проблемы в практике работы образовательных организаций, а также педагогический проект, направленный на решение данной проблемы. Например, раскрывая тему выпускной работы «Формирование логических универсальных учебных действий на уроках математики в начальной школе», студентка изучила опыт работы нескольких школ города по формированию у обучающихся универсальных учебных действий, уровень развития логического мышления у учащихся третьего класса, разработала учебно-тематический план на год, предусматривающий мероприятия по развитию логического мышления у младших школьников.

Таким образом, можно констатировать, что основная образовательная программа подготовки бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование» предусматривает такое содержание, которое позволяет осуществлять подготовку учителей начальных классов и педагогов дошкольных образовательных организаций в соответствии с требованиями не только федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, но и в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

#### **Список литературы:**

1. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.



2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»): утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 марта 2010г. № 200 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ipogaio.org.ru>

## **ДИАЛОГИЗАЦИЯ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

*Могильникова Надежда Анатольевна  
студентка ИФТиЭ  
ФГБОУ ВПО УрГПУ  
город Екатеринбург  
e-mail: aeguo-animo@mail.ru*

Повышение эффективности образования является неотъемлемым аспектом развития общества. Эффективным методом для повышения качества учебного процесса является диалоговая форма обучения. Осознание негативного влияния монолога на учебный процесс, который преобладает в системе «учитель – ученик» и ограничивает развитие ученика, сдерживает его инициативу, делает его скованным и необщительным, приводит к решению данной проблемы – диалогизации учебного процесса, увеличению диалогических форм общения, уроков-диалогов.

Учитывая цели, условия и обстоятельства взаимодействия, можно выделить три формы эффективности урока-диалога: непродуктивную, предпродуктивную (или малопродуктивную) и продуктивную. Непродуктивная форма отличается преобладающим традиционным монологическим взаимодействием педагога и ученического коллектива. Малопродуктивная форма отличается от непродуктивной частичным введением диалогического взаимодействия с учениками. И лишь при личном взаимодействии между учеником и педагогом, установлении сотрудничества и сотворчества возникает наиболее эффективная форма - продуктивная. [1]

Но существует одна важная проблема, противоречие в современной школе. - Им является вопрос: на кого ориентироваться педагогу в учебном процессе - на личность конкретного школьника, развивая его индивидуальность, или на коллектив школьников в целом? С одной стороны, центральной фигурой обучения является личность ребенка, и целью образования является создание условий для проявления и развития внутреннего потенциала каждой личности. Но, так или иначе, обучению детей характерна массовость, которое ограничивает возможности развития личности ребёнка в коллективе.

Учитывая вышеизложенное противоречие можно выделить такие виды учебного диалога, как диалог-имитация, диалог-обсуждение, диалог-познание,

побуждающий и побуждающий диалоги, которые могут быть реализованы как с одним учеником, так и с коллективом школьников. [2] [3]

Имитационный диалог востребован при проверке домашнего задания, возможен и при подведении итогов занятия, также может использоваться в процессе введения новой темы. Диалог-имитация играет важную роль в акцентировании, систематизации, обобщении и контроле знаний обучающихся.

Диалог-обсуждение чаще всего реализуется в таких формах обучения, как тренинг, ролевая игра, дискуссия, работа в парах и микрогруппах. Для того чтобы учебная дискуссия состоялась, необходимо познакомить учеников с определёнными правилами проведения, правами и обязанностями участников диалога-обсуждения. Не менее важно определить точную цель обсуждения.

Диалог-познания отличается от других видов диалога направленностью своего воздействия, так как личность ученика является здесь субъектом познавательной ситуации, которая способна осуществлять социально значимые преобразования и духовное самоформирование. Основные приёмы диалога-познания – это рефлексия, диалог культур и диалог мнений, самопознание.

Наиболее эффективными в паре являются побуждающий и подводящий диалоги, имеющие разный развивающий эффект. Побуждающий диалог является совокупностью стимулирующих реплик, помогающих задать ученику творческую направленность и развить его способности. На этапе постановки проблемы или введения нового материала, педагог создаёт противоречие, осознать которое и сформулировать задачу уже предстоит ученикам. Для подводящего диалога свойственна система вопросов и заданий, которые задействуют и развивают логическое мышление ученика, раскрывая уже поставленную проблему, тему урока.

На уроке-диалоге с использованием побуждающего и подводящего диалога нужно точно отработать и разграничить два этапа: "постановка проблемы" и "поиск решения". Первым этапом является определение темы урока и возможных вопросов для обсуждения. Вторым – непосредственное раскрытие темы и формирование новых знаний. Особенность урока-диалога в том, что ученики принимают активное участие в поиске решений поставленных задач под незаметным контролем педагога, тем самым достигая полного понимания своими собственными силами.

Немаловажным при проведении урока-диалога является соблюдение психолого-педагогических условий организации общения, которое поможет избежать потери взаимопонимания и личностного контакта, неверной интерпретации высказываний. Потеря контакта возможна при непонимании учителем личностного своеобразия каждого отдельного ученика, что может привести к нежеланию ребёнка участвовать в работе на уроке или перерасти в открытый конфликт. Также необходимо, чтобы учитель имел представление об уровне подготовленности подопечных и конкретизировал свои требования во избежание смыслового барьера.

Диалогизация взаимоотношений учителя и учащихся обогащает возможности процесса обучения в плане реализации всех его компонентов,

повышения качества усвоенных знаний, умений и навыков, формирования опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-оценочного отношения, а также логики научного мышления. Так как образование в наше время – это инвестиции в человека, в лучшее будущее общества, то овладение приемами педагогической деятельности для введения диалога в современной школе являются оправданными и необходимыми для воспитания творческой и ответственной личности.

#### **Список литературы:**

1. Даутова, О. Б. Диалог как принцип образования [Текст] / О. Б. Даутова, Н.Л.Лапина // Диалог в образовании: сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 22 / СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 245-249
2. Коротаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа [Текст] : монография / Е. В. Коротаева; Урал.гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2007. – 276 с.
3. Мельникова, Е. Л. Типология и методические схемы проблемно-диалогических уроков в начальной, основной и старшей школе [Текст] / Образовательная система «Школа 2100». Опыт решения проблемы непрерывности и преемственности образования. Сборник материалов. – М., Баласс, 2009. – С. 164-283.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ АРТ-ТЕРАПИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ 14-17 ЛЕТ**

*Свиридова Ольга Владимировна*  
*педагог-психолог*  
*МАУ ДО ДДТ «РАДУГА»*  
*город Екатеринбург*  
*e-mail: sviridova-olga-work@list.ru*

С наступлением юношеского возраста актуализируется потребность в самопознании и самоопределении. Самоопределение в возрасте 14-17 лет представляет собой процесс осознания и обретения собственной индивидуальности, появления жизненного плана, развития самосознания и саморегуляции.

Согласно Н.С. Пряжникову, профессиональное самоопределение сопровождается построением личного профессионального плана, формированием готовности к осознанному и самостоятельному представлению, корректировке и реализации перспектив своего развития, готовности рассматривать себя субъектом, развивающимся во времени, а также самому находить личностные смыслы в профессиональной деятельности [4, с. 11].

Процесс профессионального самоопределения, сознательного выбора профессии рассматривается как многоэтапный процесс принятия решения. Построение личного профессионального плана осуществляется в результате согласования желаний, представлений и реального опыта, имеющегося у подростка. Для осуществления выбора в пользу той или иной профессиональной сферы необходимо принять решение [1, с. 51].

Профессионально-личностное самоопределение юношей предполагает их определение своего места во взрослом мире. Вместе с дифференциацией умственных способностей и интересов, необходимой для выбора профессии, требуется развитие интегративных механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции [2, с. 63]. В основе самоопределения лежит самопознание и принятие себя.

Познание себя, своих индивидуальных особенностей, склонностей, способностей и определение своих возможностей, помогает понять себя и сделать осознанный выбор в будущем. Знание сильных и слабых сторон своей личности способствуют более реалистичному планированию, что во многом снижает риск неудач и ошибок.

Принять себя, таким какой есть, является сложной задачей даже для взрослого человека, тем более для подростков. Именно принятие себя обеспечивает успешное самоопределение, чувство удовлетворения собственной жизнью и способствует развитию самосознания. Процесс познания и принятия себя сопровождается активизацией защитных механизмов личности, повышением тревожности, фрустрированности, агрессивности, раздражительности, проявлением астенических эмоциональных переживаний, подавленным настроением и т.п. В связи с этим, важно обойти возникающее сопротивление и использовать наиболее эффективные приемы работы. Так, одним из таких способов является арт-терапия.

Арт-терапия способствует раскрытию творческого потенциала ребенка, выражению и снятию агрессивных чувств в социально приемлемой форме, разрядке внутреннего напряжения, повышению осознанности, развитию внутреннего контроля и произвольной регуляции поведения, преодолению неосознанных психологических преград, страхов, самопознанию, развитию воображения, фантазии и укреплению взаимоотношения с другими людьми [3, с. 8].

Арт-терапия удовлетворяет потребность в самоактуализации, и, как проявление творческой деятельности, она выносит на поверхность все неосознаваемое, скрытое, негативные, подавленные и иные переживания. Помогает отслеживать малейшие изменения в эмоциональном состоянии подростка, увидеть его глубинные и неосознаваемые переживания себя и своего места в мире [3, с. 13].

В работе с подростками применение средств арт-терапии показывает особую эффективность и целесообразность. Ребята с большим интересом и искренностью выполняют задания, с легкостью погружаясь в творческий процесс самовыражения.

Арт-терапия содержит множество разнообразных приемов работы. Так, одним из них является создание коллажа на различные темы. Работа над коллажем способствует повышению осознанности своих желаний и целей, снятию излишнего внутреннего напряжения, актуализации необходимых в данный момент времени внутренних ресурсов личности и принятию своих потребностей, особенностей личности и т.п.

В своей работе с подростками по вопросам профессионально-личностного самоопределения я активно использую данный прием арт-терапии. В качестве предлагаемых тем коллажа можно использовать следующие: «Мой мир и «Я»», «Мои желания и цели», «Моя идеальная профессия», «Мой мир и я через 5/10/15 лет». Процесс работы над коллажем осуществляется в два основных этапа: создание коллажа и его анализ. Первый этап создания коллажа снимает излишнюю тревожность, актуализирует внутренние ресурсы личности, повышает уверенность в себе и позволяет выразить себя, свой внутренний мир. Второй этап анализа получившегося коллажа повышает осознанность себя, своих желаний, помогает структурировать мысли, внутренний хаос, снизить состояние неопределенности и растерянности перед выбором своего будущего, выявить перспективы, определить зону ближайшего развития, принять себя, найти скрытые ресурсы и возможности, и, как результат, сделать осознанный выбор. Мой многолетний опыт использования коллажа в профориентационной работе показал его эффективность в профессионально-личностном самоопределении подростков.

Приобретение положительного опыта в процессе самопознания и принятия себя, формирует у подростка его готовность к осознанному и самостоятельному профессионально-личностному самоопределению. Успешное начало профессионально-личностного самоопределения в возрасте 14-17 лет напрямую связано с будущим преодолением кризиса идентичности, обретением себя и переходу к практической самореализации в жизни.

#### **Список литературы:**

1. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии, 1994 – №3. – 43-52 с.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика: Учеб. Пособие для высшей школы. – М.: Екатеринбург, 2004. – 189 с.
3. Копытин А.И. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам. – М.: Когито-Центр, 2012. – 286 с.
4. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: 2002. – 400 с.

## ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Стрижова Анна Александровна  
ФГБОУ ВПО УрГПУ  
город Екатеринбург  
e-mail: Anka230694@gmail.com*

Школьные годы - определённый возрастной период в жизни человека, который он посвящает усвоению знаний (обучению) и получению школьного образования в законодательно установленном минимальном объёме.

Именно в это время особое место занимает развитие творческих способностей, развитие интереса, творческой активности и целеустремленности учащихся на уроках. Игры заставляют ребенка думать, предоставляют ему возможность проверить и улучшить свои способности, включают его в активную деятельность с другими учащимися. Во время таких игр ученик развивает в себе настойчивость, стремление к успеху, победе и другие мотивационные качества. Игры способствуют активизации мышления, включая в себя действия по планированию, прогнозированию, взвешиванию шансов на успех, выбору альтернатив [3].

Во все времена педагоги обращали свое внимание на игру. Они видели, что воспитание и обучение для ребенка станет радостным процессом, если в нем будет использоваться игра. Необходимо отметить, что игра и в наши дни имеет огромное значение в развитии и воспитании личности, так как она дает возможность каждому ребенку ощутить себя субъектом той или иной деятельности, проявить и развить свою личность.

Игры могут быть полезны детям, которые хорошо учатся, а также тем, кто испытывает трудности в учении: в понимании и осмыслении нового материала, усвоении и обобщении, установлении связей между понятиями, выражении собственных мыслей и речи. Эти игры могут помочь:

- активизировать учебную работу на занятии, повысить активность и инициативу дошкольников;
- дать ощущение свободы и раскованность, особенно нервным, слабым и неуверенным в себе детям;
- улучшить взаимоотношения воспитателя с воспитанниками;
- укрепить дружеские отношения в коллективе.

На основании изученных научных источников и собственного научного познания по проблеме игры, дадим ему рабочее авторское определение.

**Игра - это особый вид деятельности, который основан на взаимодействии индивида с конкретными людьми или коллективом в целом на основе творческой, логической или иной другой активности, помогающий закрепить или улучшить компетентности человека, его личностный потенциал [А.С.]**

На основании данного научного определения понятия «игра» следует, что игра не только развивает различные виды активности, но и во взаимодействии с

другими участниками игр формирует личностные, метапредметные и предметные качества человека, которые обозначены в федеральных государственных образовательных стандартах основного (полного) общего образования.

Педагог играет важную роль в воспитании и развитии ребенка: то, как будет понят и усвоен школьный материал детьми, напрямую зависит от самого педагога, поэтому существуют некоторые требования к его поведению:

- сдержанность в общении с учащимися;
- терпение к непониманию или незнанию материала;
- знание психофизических особенностей школьников: повышенная эмоциональность, невнимательность, слабая усидчивость на уроках и пр.

Игры на уроках обеспечивают усвоение материала на уровне предметных действий, на уровне знаний и на уровне логических выводов. Этим и объясняется необходимость использования нетрадиционных активных методов обучения на занятиях [2].

Любой дидактической игре присущи элементы, которые ее характеризуют как игровую деятельность и форму обучения одновременно, т.е. у любой дидактической игры есть структура.

В нее входят:

- *обучающая цель*: приобрести определенные умения и навыки; оценить знания и умения, получаемые детьми; систематизировать и контролировать знания, ранее полученные школьниками;
- *развивающая цель*: развить внимательность и наблюдательность школьников, их самостоятельность в принятии решений; улучшить коммуникативные навыки; развить мышление и память детей;
- *воспитательная цель*: воспитать толерантные качества у детей; научить дружить и сплочиваться с коллективом; развивать творческие качества личности; данные цели направлены на формирование компетенций учащихся;
- *дидактическая задача*: выявить цель обучаемого и воспитательного процесса. Дидактическую задачу ставит педагог. Игровую задачу задают дети. Дидактическая задача проявляется через игровую задачу, со временем переходя в задачу самого школьника;
- *игровые действия* представляют собой основу игры. Разнообразие игр возбуждает интерес детей и дают возможность для быстрого разрешения познавательных и игровых задач. В различных играх игровые действия разнообразны по своей направленности. Это могут быть, например, шарады и ребусы, игры по ролям, всевозможные загадки и т.д.;
- *правила игры* включают в себя перечень требований к поведению детей, помогают установить взаимоотношения между детьми. С их помощью педагог может легко управлять игрой, систематизировать познавательную деятельность;
- *результат* объявляется в конце игры. Он может включать в себя определение школьников, которые лучше справились с заданием; подсчет правильных и неправильных ответов; выявление победителей и т.д.

Дидактические игры, являясь средством обучения, должны использоваться в школьный период. Существует ряд причин, объясняющий это утверждение:

1. Игра занимает главные позиции в обучении и воспитании детей: она позволяет им включаться в учебную работу, активизируя их деятельность.

2. Многие дети, в виду своих возрастных особенностей, не обладают постоянной усидчивостью и бывают невнимательны. Дидактические игры позволяют избежать такие сложности в учебном процессе, развивая психические особенности детей.

3. Игровая деятельность способствует формированию мотиваций у учащихся к познанию.

Существуют некоторые требования к дидактическим играм:

- Процесс запоминания должен начинаться со специально организованного восприятия, направленного на выделение таких разнообразных признаков объекта как цвет, форма, величина, пространственное расположение и т.д.

- Процесс запоминания должен опираться на мыслительные операции (анализ, сравнение, обобщение, выделение существенных свойств предмета).

- Должно быть предусмотрено усложнение дидактических игр.

- В процессе игры необходимо обеспечивать рациональное сочетание руководства педагога и самостоятельной деятельности детей.

- Необходимо обеспечивать развитие самоконтроля, состоящего в проверке результатов запоминания и анализа ошибок.

- Игра должна способствовать развитию произвольной памяти и поэтому строиться с учётом выделенных этапов этого процесса.

Итак, анализ понятия «игра», обоснование требований к дидактической игре, дают основание утверждать, что игра – это достаточно многогранный метод обучения, насыщенный различными учебными компонентами. Выполнение требований к каждому компоненту позволит педагогу не только грамотно организовать учебно-воспитательный процесс, но и сформировать компетенции учащихся, обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах основного (полного) общего образования.

#### **Список литературы:**

1. Закон «Об образовании в РФ» [Текст]: - М.: Эксмо, - 2012. – 96 с.
2. Бордовская, Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие [Текст]: Н.В. Бордовская. – М., 2011 – 432 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогика [Текст]: /Г.М. Коджаспирова. – М., 2010 – 744 с.



## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: СУЩНОСТЬ, РЕКОМЕНДАЦИИ.

*Сутягина Ольга Геннадьевна*  
*педагог-психолог*  
*МКОУ СОШ № 62*  
*городТалица*  
*e-mail: olg88559074@yandex.ru*

Слово «инклюзия» - *inclusion* - произошло от глагола «include» (французского происхождения) и означает — «содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе». [1. 33 с.] В наши дни это слово становится термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе

Инклюзия — центральная идея развития современного образования, затрагивающая глубокие социальные и ценностные изменения нашего общества. В основе инклюзии лежит идея *включающего общества*. Она означает, что любой человек (другой расы, вероисповедания, культуры, человек с ограниченными возможностями здоровья) может быть включен в общественные отношения. Важно, чтобы это включение содействовало интересам *всех* членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни, обеспечению равенства их прав во всех видах деятельности. За этим стоит глубокая философская проблема - проблема отношений «Я и Другой», проблема формирования нашего сознания в условиях социального взаимодействия.

Наше общество состоит из разных людей. Не каждый другой может быть одинаково принят обществом и даже должен им приниматься. Открытость другому имеет границы, одной из которых является сохранение собственной идентичности. При отсутствии этой возможности вторжение другого будет восприниматься как враждебное, как разрушительное, и оно будет встречать сопротивление. Но само общество и его социальные институты (образование, культура, рынок труда и т.д.) вырабатывает нормы, которые регулируют социальное взаимодействие. Одной из таких норм, или социальных стереотипов, было отторжение людей с инвалидностью, их социальная изоляция. Когда к нам приезжают эксперты из-за рубежа, они всегда высказывают удивление: « О какой инклюзии вы говорите, мы не видели на улицах города ни одного инвалида. Где вы их прячете?». Сегодня инвалидность получает новую трактовку и рассматривается не как особенность человека, а как «барьеры» самого общества.

Инклюзия – это динамически развивающийся процесс, позитивно влияющий на систему социальных отношений. Развитие идей инклюзии укрепляет нравственное здоровье общества.

Принятый 29 декабря 2012 года Федеральный закон № 273- ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вводит в российское образовательное

пространство понятие «инклюзивное образование». **«Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».** [3. п. 27. ст.2.]

Чтобы устранить барьеры на пути развития инклюзивного образования, необходимо:

не только изменить физическую среду школы, города/села и сделать «транспортную» доступность не только увеличить финансирование для обеспечения специальной поддержки ученику с особыми образовательными потребностями; но и, **в первую очередь**, устранить социальные барьеры: постепенно и целенаправленно изменяя культуру, политику и практику работы

общеобразовательных школ.

Для тех, кто хочет работать в инклюзивном образовании, приведем несколько важных рекомендаций:

1 Осознайте идею инклюзии, поймите ее значение и ценность в развитии общества. Станьте приверженцем этой идеи!

2 Сформируйте психологическую готовность принимать и работать с любым ребенком, преодолите свои страхи и неуверенность. Получите свой личный опыт работы с «особым» учеником! Верьте в себя и в него!

3 Творчески относитесь к программным и дидактическим средствам обучения. Это всего лишь инструменты, а не цель. Пробуйте видеть индивидуальные возможности каждого ребенка и адаптировать под него элементы программы.

4 Помните, что ваша задача на уроке — научить детей учебному взаимодействию в решении учебных задач. Доверяйте ученику, организуйте парное и групповое взаимодействие, оно более эффективно, чем самостоятельная работа. Постарайтесь контролировать не дисциплину, а включенность детей в процесс обучения.

5 Оценка – это инструмент для достижения образовательных целей, а не инструмент для сортировки учеников. Оценка должна помогать вам в адаптации методов обучения.

6 Старайтесь создать необходимые условия для эффективной работы на уроке для каждого ученика. Мы все разные! И иногда нуждаемся в поддержке.

7 Относитесь творчески к пространству класса. Оно тоже должно работать на цели образования и помогать вам в создании условий для разных видов деятельности учеников.

8 Помните, что у вас есть помощники – это родители. Удерживайте профессиональную позицию в отношениях с ними, и вместе вы решите самые сложные задачи. Помните, что они тоже отвечают за своих детей.

9 Не бойтесь спрашивать и советоваться с коллегами. Будьте открыты в решении своих профессиональных задач. В этом и состоит развитие.

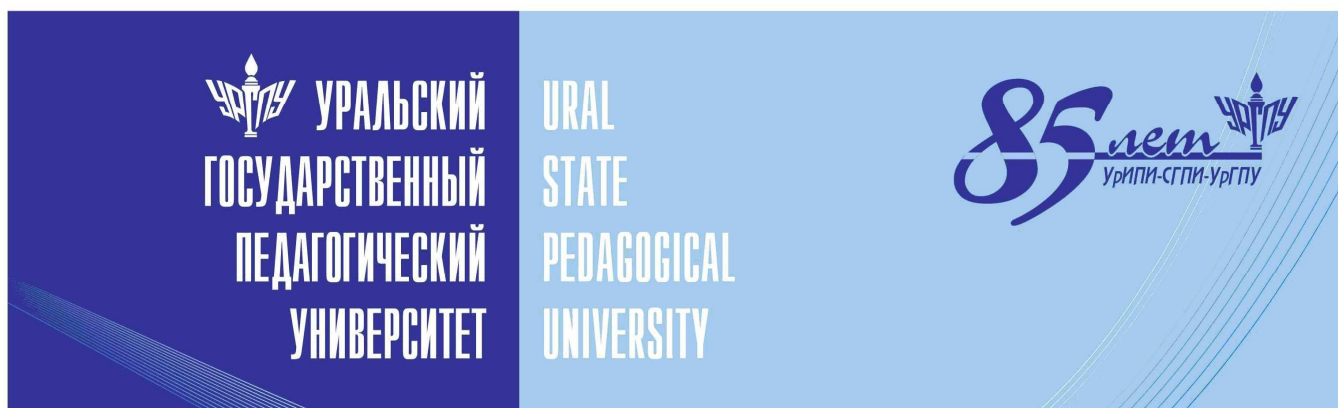
10 Учитесь!

Инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной социальной политики.

Эта важная веха в истории развития прав человека в России: политика включения лиц с ограниченными возможностями здоровья и трудностями в обучении в систему политики России. [2. стр 46.]

#### **Список литературы**

1. С. В. Алёхина. Педагогический университет «Первое сентября», 2013
2. Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009.
3. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».



Министерство образования и науки Российской Федерации  
Министерство общего и профессионального образования Свердловской области  
Учебно-методическое объединение вузов РФ по направлению  
«Психолого-педагогическое образование»  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Уральский государственный педагогический университет»

**ПРИГЛАШАЕМ К СОТРУДНИЧЕСТВУ!**

**Отдел психолого-педагогического сопровождения студентов УрГПУ**

**пр.Космонавтов, 30/1, каб.217  
телефон рабочий: 8 343 235 76 46  
e-mail: nezavisim.uspu@mail.ru**