

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Министерство просвещения Российской Федерации
Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

XIV ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

**«Психология образования:
вызовы и риски современного детства»**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

Москва
18-19 декабря 2018 г.

**Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Министерство просвещения Российской Федерации
Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
Московский государственный
психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования**

**XIV Всероссийская научно-практическая
конференция «Психология образования:
вызовы и риски современного детства»**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

**Москва
18–19 декабря 2018 г.**

УДК 159.9
ББК 88
В85

**XIV Всероссийская научно-практическая конференция
«Психология образования: вызовы и риски современного детства».**
Москва. 18–19 декабря 2018 года / Сборник материалов. – М.: ФГБОУ
ВО МГППУ, 2018, 239 с.

ISBN 978-5-94051-195-3

© Коллектив авторов, 2018.
© ФГБОУ ВО МГППУ, 2018.

Организаторы конференции:

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Министерство просвещения Российской Федерации

Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» Федеральный ресурсный центр психологической службы в системе образования.

Конференция проводится при поддержке и участии федеральных органов государственной власти Российской Федерации.

Цель конференции:

консолидация усилий профессионального сообщества в решении актуальных проблем детства в современной школе.

Направления работы конференции:

- проблемы детей в меняющемся обществе: вызовы и риски современного детства;
- распространение передовых технологий в области психолого-педагогического сопровождения образования;
- формирование профессиональных компетенций и оценка квалификации педагогов-психологов;
- обсуждение опыта междисциплинарной работы специалистов в профилактике социальных рисков несовершеннолетних;
- профессионально-общественное обсуждение лучших практик применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в субъектах Российской Федерации;
- подведение итогов Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2018.

Редакционный совет:

Алехина Светлана Владимировна, Вихристюк Олеся Валентиновна,
Гуружапов Виктор Александрович, Дворянчиков Николай Викторович,
Забродин Юрий Михайлович, Зарецкий Виктор Кириллович,
Леонова Олеся Игоревна, Марголис Аркадий Аронович,
Милехин Андрей Викторович, Рубцов Виталий Владимирович,
Сафронова Мария Александровна, Хухлаев Олег Евгеньевич.

Содержание

<i>Аникина В.Г.</i> Организация и проведение рефлепрактики со школьниками.....	10
<i>Белова Е.С.</i> Проблемные аспекты раскрытия одаренности у детей в начале школьного обучения	18
<i>Беляева О.А.</i> Специфика ценностно-ориентационного пространства современных подростков.....	23
<i>Вознесенская И.Н.</i> Деятельность городской мобильной антикризисной группы по оказанию помощи в кризисных ситуациях и их профилактике.....	29
<i>Волкова Е.Н., Волкова И.В., Праводелова А.В.</i> Опыт насилия, пережитого в детстве, и психологическое благополучие студентов.....	35
<i>Волкова Е.Н., Волкова И.В.</i> Методологические основания для разработки программ профилактики подросткового буллинга	39
<i>Волкова И.В.</i> Подростковый буллинг и отношение к животным у подростков: поиск механизмов опосредования	42
<i>Воронова Е.Н., Карпова О.Н.</i> Полисенсорная развивающая предметно-пространственная среда как инструмент психолого-педагогического сопровождения воспитанников с РАС в ДОО	45
<i>Голикова Л.В., Макарова Е.В.</i> Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся, в учреждении дополнительного образования на примере МБУ ДО ЦТРИГО г. Сочи.....	47
<i>Голубева А.А.</i> Профилактика дезадаптации будущих первоклассников через комплексную систему дошкольной подготовки	51

<i>Грибоедова О.И.</i> Развитие аутопсихологической компетентности подростков как фактор повышения психологического благополучия школьников	53
<i>Давиденко А.А.</i> Информационно-просветительская поддержка родителей: опыт Камчатского края	59
<i>Декина Е.В.</i> Опыт разработки и реализации программы курсов повышения квалификации для педагогов-психологов по работе с замещающей семьей, в том числе воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья.....	62
<i>Денисова Т.Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников «группы риска» в ГБОУ «Новооскольская специальная общеобразовательная школа-интернат» Белгородской области.....	66
<i>Душина И.А.</i> Психологическая безопасность образовательной среды: из опыта работы	69
<i>Еделева Е.Г.</i> Экспертно-методическое сопровождение региональной пилотной площадки по применению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в Нижегородской области.....	73
<i>Еременко Н.А.</i> Особенности сопровождения профессионального развития начинающих педагогов-психологов в процессе апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования)	78
<i>Еремина Е.А.</i> «Дети и сети: поможем подросткам выжить в интернете» профилактика интернет-рисков и угроз жизни детей и подростков в условиях МБУ ДО ППМС-Центр	83

<i>Есикова Т.В.</i> Развитие правового сознания несовершеннолетних в образовательной среде.....	89
<i>Каверина Н.Е.</i> Применение современных психолого- педагогических технологий на уроке психологии	91
<i>Кара Ж.Ю., Крутелева Л.Ю.</i> Психологические условия развития творческого потенциала младших школьников	96
<i>Клименко И.В., Шагалова А.К.</i> Психолого-педагогические аспекты внедрения инноваций в школе	105
<i>Колотева Е.Ю.</i> Формирование коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена как профилактика подростковых правонарушений.....	111
<i>Краснослободцева Л.И.</i> Школа современного родителя – форма интерактивного взаимодействия педагогов гимназии с семьями обучающихся	114
<i>Крищенко Е.П., Злобина Н.А.</i> Особенности понимания другого человека старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.....	117
<i>Минчева О.С.</i> Инновационные технологии и их влияние на взаимоотношение современных дошкольников и их родителей	122
<i>Михеева С.В.</i> Урок психологии как форма обеспечения успешной социализации детей младшего школьного возраста	125
<i>Мурзина Н.Н.</i> Особенности социально-психологической адаптации детей с РАС к обучению в школе	131
<i>Насонова Д.В.</i> Психолого-педагогические аспекты организации профилактического пространства в интернете.....	134

<i>Нестерова А.А.</i> Виктимизация и буллинг детей с расстройствами аутистического спектра со стороны сверстников в образовательном пространстве школы	137
<i>Николаева А.Ю.</i> Синдром дефицита внимания и гиперактивности у одаренных детей. Профилактика социальных рисков.....	142
<i>Новикова Г.В.</i> Разрешение внутреннего конфликта как компонент конфликтологической культуры преподавателя вуза.....	146
<i>Павлычева Т.Н.</i> Разработка содержания модуля по выбору в рамках курсов повышения квалификации при реализации профессионального стандарта «Педагог-психолог»	151
<i>Пазухина С.В., Филиппова С.А.</i> Взаимосвязь воспитательной позиции и отношения родителей к проблеме защиты ребенка от информации, причиняющей вред его здоровью и развитию	155
<i>Реутова Е.А.</i> Сетевой инновационный ресурс психолого- педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе образования Новосибирской области	164
<i>Синицына С.В.</i> Содержательные аспекты проведения консилиума в школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	167
<i>Скворцова З.С., Демина Е.Л.</i> Сопровождение специалистами школьного ПМПК детей с ограниченными возможностями здоровья в средней общеобразовательной школе	172
<i>Старцева К.Н.</i> Технологии психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	182

Стрекалова О.С.

Внедрение принципа «равный-равному»
в профилактику аддиктивного поведения
школьников посредством психолого-педагогической работы 187

Товуу Н.О.

Введение психологии в региональный компонент
общего образования в Республике Тыва: опыт и проблемы 192

Тукфеева Ю.В., Хайрова З.Р.

Становление самореализации школьников
в процессе образовательной деятельности 198

Утков П.Ю.

Основные тенденции методологии
научного развития социально-психологической
виктимологии несовершеннолетних 201

Федоренко Л.В., Лезина Т.В., Житникова Н.Л.

Совершенствование системы психолого-
педагогического сопровождения обучающихся
в образовательном пространстве сельской школы 206

Холодкова О.Г., Волобуева А.А.

Психологические особенности
проявления склонности к аддиктивному
поведению у подростков, юношей и молодежи 210

Шабас С.Г.

Социально-психологические проблемы
современных семей с детьми в детском саду 213

Шалагинова К.С.

Использование средств сказкотерапии
в профилактике суицидальных рисков
в младшем школьном возрасте 220

Шевырева Е.Г.

Влияние биоакустической коррекции
в сочетании с коррекционно-развивающими
занятиями на эмоциональную сферу детей
с расстройствами аутистического спектра 225

Шилова О.В.

Становление профессиональных
компетенций педагогов-психологов
дошкольных образовательных организаций
в условиях реализации профессионального стандарта
«Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» 232

Шиняев К.А.

Психологическая устойчивость
личности старшеклассника
в образовательной среде профильного класса 235

Организация и проведение рефлепрактики со школьниками

*г. Москва,
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»,
vegav577@mail.ru*

Аннотация. Современный школьник сталкивается с многочисленными сложными и лично значимыми задачами, например, принятие решений в многовариативных заданиях, организация эффективного взаимодействия со сверстниками и управление группой, саморазвитие личности и др. Решение этих задач невозможно без освоения базисного психологического механизма – рефлексии. В статье делается акцент на необходимость организации и проведения в школе практических занятий, направленных на актуализацию и формирования у учащихся рефлексии. Содержательно описывается рефлепрактика, как одна из эффективных форм освоения рефлексивного механизма, освоение которой позволит педагогам-психологам, психологам оптимально решать учебно-развивающие задачи.

Ключевые слова: рефлексия, компетентность, рефлепрактика.

Проведённый нами анализ современных исследований в области психологии и педагогики школьника [10,11,12,13,14,15,19,20], позволил выделить качественно новый уровень проблем, с которыми сталкиваются учёные и практики. Этот уровень характеризуется, прежде всего, комплексностью и многоаспектностью, динамичностью, открытостью и сложностью изучаемых явлений. В тоже время поставленные проблемы требуют своего решения, так как носят актуальный характер, обуславливая разработки, как в области теоретической концептуализации, так и практических разработок и их апробации. К таким работам можно отнести исследования, посвящённые психологическому сопровождению развития социальной компетентности школьников [11], развитию у школьников социокультурной идентичности [20], организации образовательного пространства для саморазвития личности школьника [13], становлению субъективности в нормативных возрастных и образовательных кризисах [14], воспитанию личности безопасного типа [10], формированию внутренней позиции личности [15], развитию индивидуальности школьника [5], воспитанию валеологического самоотношения у школьников [12], созданию педагогических условий самоактуализации ученика [19] и др.

В большинстве проанализированных работ уделяется внимание рассмотрению и развитию психологических механизмов, включенных в формирование личности школьника в её различных аспектах, важнейшим из которых является – рефлексия. Важно отметить, что именно

на период школьного возраста приходится основные этапы развития интеллектуальной и личностной рефлексии учащегося, поэтому специальная организация и проведение занятий по актуализации и развитию рефлексии является одной из важнейших задач, стоящих перед педагогами и психологами современной школы. Актуальность поставленной задачи подтверждается результатами исследований осуществлённых Н.Г. Алексеевым, А.З. Заком, А.В. Карповым, И.Н. Семёновым, В.И. Слободчиковым, В.В. Рубцовым, В.В. Столиным, Г.П. Щедровицким и др., в которых доказывается многофункциональность рефлексии, представляя собой механизм развития, познания и регуляции психики, деятельности и поведения человека.

В психологии рефлексии можно выделить несколько актуальных направлений исследований: во-первых, это разработка моделей рефлексии, оформление концепций и теоретических подходов; во-вторых, не менее интенсивно разрабатываются различного рода практики актуализации, развития и формирования рефлексии и, наконец, рефлексия является неотъемлемым механизмом различных видов деятельности, увеличение эффективности которых требует развития её рефлексивной составляющей. Мы видим, что рефлексия является и предметом исследования, и «инструментом», включенным в решение практических, жизненных задач личности и групп людей.

В науке можно выделить достаточно широкий круг определений рефлексии, которые даются в рамках различных подходов [2]. В данной работе мы будем опираться, прежде всего, на представление о рефлексии, разрабатываемое в **праксиологической концепции рефлексии** [1,16]. **Рефлексия** – процесс осознания человеком оснований, средств и способов поведения и деятельности, осмысление организации своего Я [1,18].

В рамках **культурно-диалогического подхода** рефлексия трактуется как механизм, связанный с диалогическим построением нового, цельного, представления о какой-либо реальности, который проявляется в её условном выделении из общих связей и ценностном рассмотрении с рефлексивной позиции («Другой»), благодаря чему выявляются «скрытые», не явные свойства и отношения данной реальности. Образовавшаяся избыточность в диалоге между «Я» человека и рефлексивной позицией («Другой») преобразует уже известные представления и становятся источником нового знания, развития и регуляции [2].

В наших исследованиях была выявлена сложная структура рефлексии, которая отражена в разработанной функционально-сетевой модели [3]. Представим компоненты этой модели.

1. «Я-в-рефлексии» – это Я, которое не может в процессе рефлексии пониматься и осознаваться, оно и есть то, что понимает и то, что осознаёт.
2. Хронотоп рефлексии – это пространственно-временной континуум присутствия Я «вне» ситуации, относительно которой содержательно осуществляется рефлексивный процесс.

3. Рефлексируемая реальность – объект рефлексии (ситуация, задача, личность).
4. Рефлективная позиция – создаваемое в хронотопе рефлексии смысловое по своей природе образование (Другой, объект культуры, деятельность, Я (вне рефлексии)), относительно которого осуществляется поворот сознания на восприятие рефлективной реальности, построение цельного представления о ней и организация рефлексивных отношений с целью преобразования рефлективной реальности, расширения видения этой реальности.
5. Рефлективное построение – создание представления о рефлективной реальности (образ, модель, схема).
6. Рефлективное отношение – активность, направленная на организацию взаимосвязи между рефлективными построениями.
7. Результат рефлексии – рефлективное построение, имеющее семиотическую природу, полученное в ходе реализации рефлексивных отношений.

Необходимо отметить, что рефлексия представляет собой целостный процесс, реализация которого определяется функционированием всех его составляющих компонентов. Понимание структуры рефлексии позволяет развивать рефлексию, осваивая, каждый из её составляющих. Для организации актуализации и развития рефлексии важно понимать её функциональные особенности при решении личностью проблемно-конфликтных ситуаций, к которым можно отнести: оценку сложности ситуации; оценку окончания решения ситуации; построение образа Я; поиск и выявление «внешних» смыслов для личности; расширение смыслового поля проблемной ситуации; построение и разрешение рефлексивного конфликта.

Опираясь на представление о рефлексии, её структуры и функционального проявления, возможно моделирование данного процесса в непосредственной практике, с учетом тех актуальных жизненных задач, с которыми сталкиваются учащиеся. В нашей работе мы сделали акцент на организации и проведении практической работы по актуализации и развитию рефлексии, направленной на решение жизненных задач учащихся подросткового и раннего юношеского возрастов, связанных с «субъектными процессами» – самопознанием, саморегуляцией, самодетерминацией, саморазвитием. Это обусловлено особенностями развития сознания и самосознания в данных возрастах.

На данный момент можно выделить несколько наиболее эффективных подходов, в рамках которых осуществляется разработка технологий, приёмов и методов, культивирующих и развивающих рефлексию, к ним можно отнести – системно-деятельностный подход и (О.И. Генисарецкий, М.В. Дубровский, П.П. Щедровицкий и т.д.) и психологическую концепцию рефлексии (И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов и др.).

Такие технологии, в рамках праксиологической концепции рефлексии (И.Н. Семёнов), получили название – рефлекспрактики.

Под **рефлекспрактикой** подразумевается специально организованное пространство взаимодействия между людьми, направленное на актуализацию и формирование у них рефлексивного механизма в целях эффективного разрешения возникших жизненных задач [2].

Необходимо отметить, что большинство методов, используемых в рефлексивных технологиях, можно отнести как к формирующей и коррекционной, так и к обучающей и развивающей группам активных методов [3,4,7,8,17,21].

В рефлекспрактиках применяются различные рефлексивно-инновационные технологии, такие как: игрорефлексика, эвристика, интеллектика и др. Каждая из указанных технологий в своём применении отличается и целями, и задачами, однако можно отметить, что все они направлены на творческое развитие мышления и личности субъекта за счет культивирования рефлексивных функций через реализацию рефлексивных компонентов.

Организация и проведение рефлекспрактики, в том числе и со школьниками, требует выполнения ряда **принципов**:

1. Экзистенциально-гуманитарная ориентация в работе с участниками практики. Необходимо учитывать любые проявления личности, создавая атмосферу для максимального раскрытия её потенциала. Проявлять ценностное отношение к ней.
2. Применение культурно-практического контекста, использование «знаковых объектов» рефлексии – безграничного потенциала, накопленного культурой и практикой человечества.
3. Получение нового знания как личностной работы, полной эмоциональной включенности личности в процессе практики.
4. Применение модификаций традиционных групповых форм работы (тренинговые, дискуссионные и др.), что требует от руководителя рефлекспрактики высокого уровня умений в проведении групповых форм работы.

Время проведения рефлекспрактики – 45 минут.

Этапы проведения:

1. Выявление запроса на проведения рефлекспрактики.
2. Формулировка целей и задач.
3. Подбор рефлекспрактики.
4. Проведение рефлекспрактики.
5. Обобщение полученных результатов.

В целом, данную форму практической работы, условно можно разделить на:

- рефлекспрактики диагностики;
- рефлекспрактики коррекции, развития и принятия решения.

Рассмотрим алгоритмы отдельных видов рефлепрактик [3], которые можно применить как в учебном процессе, так и в специально организованной групповой деятельности школьников. Их детальное описание представлено в монографии «Рефлексия в культурно-исторической психологии» [2].

Рефлепрактики диагностики:

1. Выявление проблемных областей

Цель: осознание проблемных ситуаций и их оценка по значимости для личности.

Этапы проведения:

- Актуализация проблемных ситуаций
- Фиксирование проблемных ситуаций (ватман, доска и т.д.) (осознание)
- Ранжирование ситуаций по значимости их разрешения для личности (оценка)
- Обобщение полученных результатов и их принятие.

2. Выявление личностных взаимоотношений

Цель: осознание и оценка личностных взаимоотношений в субъективно значимой ситуации.

Этапы проведения:

- Актуализация значимой ситуации (личной, профессиональной)
- Поиск культурных аналогов, описывающих отношения в данной ситуации
- Осознание и оценка:
 - позиций участников описываемой ситуации (уничижительная, на равных, превалирующая);
 - качество отношений (позитивные, негативные, нейтральные);
 - взаимные ожидания участников ситуации;
 - перспективы развития ситуации.
- Обобщение полученных результатов

3. Выявление личностных позиций в общении

Цель: осознание личностной позиции в субъективно значимом общении.

Этапы проведения:

- Актуализация значимой трудной ситуации (личной, профессиональной)
- Выбор культурного аналога – сказочного героя, наиболее полно отражающего позицию личности в ситуации
- Проигрывание поведения «сказочного героя» в данной ситуации
- Осознание:
 - позиции личности в описываемой ситуации (уничижительная, на равных, превалирующая);
 - психологические ограничения, мешающие разрешить личные и профессиональные трудности;
 - перспективы развития ситуации.

4. **Диагностика личностного самоотношения**

Цель: осознание самоотношения личности.

Этапы проведения:

- Актуализация значимой или трудной, конфликтной ситуации (личной, профессиональной);
- Составление списка наиболее важных качеств, которыми должны обладать участники данной ситуации;
- Ранжирование качеств по степени выраженности с позиции «Идеал», «Я сам», «Другой участник ситуации»;
- Сравнение полученных списков;
- Осмысление:
 - позиции личности в описываемой ситуации;
 - перспективы развития ситуации.

Рефлепрактики коррекции, развития и принятия решения.

1. **Создание рефлексивного «иномира»**

Цель: осознание и развитие личностного потенциала, саморазвитие и самокоррекция.

Этапы проведения:

- Актуализация детских воспоминаний – любимых сказочных героев;
- Выбор одного из героев и нахождение ему имени (небольшое искажение его изначального);
- Создание личности героя с новым именем: описание его интересов, ценностей, смыслов и т.д.
- Актуализация участником рефлепрактики его проблемной ситуации;
- Разыгрывание с позиции «нового» сказочного героя поведения в данной ситуации;
- Осмысление:
 - позиции личности в описываемой ситуации;
 - факторы, мешающие разрешению проблемной ситуации;
- Поиск конструктивных решений в данной ситуации;
- Принятие решения.

2. **Рефлексивные контрасты**

Цель: Осознание, анализ и осмысление альтернатив выбора в принятии решения в субъективно значимой ситуации.

Этапы проведения:

- Актуализация субъективно значимой ситуации.
- Описание трёх вариантов развития данной ситуации: наилучший, наихудший, реальный.
- Выделение критериев оценки данных ситуаций, например, эмоциональный комфорт, сохранение значимых отношений, финансовая независимость и т.д.

- Анализ и оценка представленных вариантов ситуаций по выделенным критериям.
- Сравнение всех вариантов оценок.
- Осмысление полученного сравнения, поиск вариантов возможной коррекции реальной ситуации.
- Выбор варианта и его принятие.

3. Рефлексивный полилог

Цель: осознание проблемы, развитие творческого потенциала личности.

Этапы проведения:

- Постановка проблемной ситуации, проблемного вопроса, требующих разрешения.
- Выявление уровней компетенций. Участниками полилога осуществляется самодиагностика уровня знаний, умений, понимания и т.д. предложенной проблемной ситуации.
- Разделение всех участников на подгруппы по уровню компетентности.
- Подготовка выступлений о решении поставленной проблемы от каждой подгруппы.
- Обмен информацией между группами в виде докладов.
- Обсуждение докладов. Осознание проблемы и поиск путей её разрешения с учётом потенциала участников всех групп.
- Обобщение полученных результатов.

Мы представили основные виды рефлепрактик в работе со школьниками, использование которых создаёт специфическую среду, необходимую не только для развития личности школьника, но для решения их актуальных жизненных задач.

Важно отметить, что представленная форма практической работы со школьником может проводиться как отдельное мероприятие в рамках внеурочной работы, так и может быть составляющим элементом учебного процесса.

Итак, можно с уверенностью сказать, что в современной практической психологии, психологии рефлексии накоплен достаточно большой потенциал форм направленных на развитие и актуализацию рефлексии, к ним можно отнести, прежде всего – рефлепрактики, которые могут быть успешно применяться в школе с целью повышения личностного и интеллектуального потенциала учащихся, их развития и становления.

Литература:

1. Аникина В.Г., Коваль Н.А., Семёнов И.Н. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. – Тамбов. : ТГУ, 2002. – 132 с.
2. Аникина В.Г. Рефлексия в культурно-исторической психологии. Издание 2-е: дополненное и исправленное. – М. : Макс – Пресс, 2012. – 242 с.

3. Аникина В.Г. Рефлексивный тренинг в решении проблемно-конфликтных ситуациях / В.Г. Аникина // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 72–80.
4. Аникина В.Г. Психотехническая модель рефлексии: теоретические основания и описание / В.Г. Аникина // Психологический журнал. – 2010. – Том 31. – № 6. – с. 56–63.
5. Бондаренко Э.В. Взаимодействие педагога и психолога по развитию индивидуальности школьника. Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Калининград, 2005. – 23 с.
6. Варламова Е.П. Динамика творческой уникальности человека в рефлексивно-инновационном процессе: Автореф. ... дис. кан. психол. наук. – М., 1997. – 23 с.
7. Варламова Е.П. Принцип рефлексивных контрастов / Е.П. Варламова // Журнал практического психолога. – 1998. – № 3. – С. 48–56.
8. Визгина А.В. Эмпирическое изучение спонтанных внутренних диалогов / А.В. Визгина // Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 101–109.
9. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
10. Гордиенко М.В. Воспитание личности безопасного типа поведения младшего школьника. Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Омск, 2009. – 25 с.
11. Калинин Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников. Автореф. ... дис. док. психол. наук. – Самара, 2006. – 42 с.
12. Кошелева М.Е. Воспитание валеологического самоотношения у школьников. Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Хабаровск, 2003. – 24 с.
13. Лавриненко Т.Д. Саморазвитие личности старшего школьника в условиях интегрированного гуманитарного образовательного пространства гимназии. Автореф. ... дис. кан. пед. наук. – Хабаровск, 2009. – 24 с.
14. Леонова Е.В. Становление субъективности в нормативных возрастных и образовательных кризисах. Автореф. ... дис. док. психол. наук. – М., 2016. – 46 с.
15. Назаренко Е.В. Формирование внутренней позиции личности подростков в условиях современной семьи. Автореф. ... дис. кан. пед. наук. – Оренбург, 2007. – 24 с.
16. Семенов И.Н. Типология, периодизация и организация рефлексивного подхода в психологии и социо-гуманитарных науках // Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования: Сб. ст. – М. : Ярославль, 2004. – С. 18–32.
17. Степанов С.Ю. Рефлексивные практики творческого развития человека в организации. – М. : Наука, 2000.
18. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. – М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1990 б. – 215 с.
19. Туктаева Л.И. Педагогические условия самоактуализации ученика в образовательной среде школы. Автореф. ... дис. кан. пед. наук. – М., 2002. – 27 с.

20. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников. Автореф. ... дис. док. пед. наук. – М., 2007. – 46 с.
21. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Мышление. Понимание. Рефлексия. – М. : Наследие ММК, 2005. – С. 64–125.

Белова Е.С.

Проблемные аспекты раскрытия одаренности у детей в начале школьного обучения

*г. Москва,
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,
elenasbelova@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы раскрытия детской одаренности на начальном этапе школьного обучения. Выделяются проблемные аспекты этого процесса. Подчеркивается необходимость психолого-педагогического сопровождения детей с признаками одаренности с самого начала их обучения в школе.

Раскрытие детских способностей и дарований составляет одно из важных направлений современной системы образования.

Новые вызовы и риски, с которыми столкнулось современное детство, обуславливают, отмечает В.В. Рубцов, требования к образованию как эффективному институту защиты детства. В связи с этим к значимым проблемам начальной и основной школы относится психологическое сопровождение программы индивидуализации и дифференциации обучения, включающей: сопровождение процессов выявления и развития способностей обучающихся; сопровождение одаренных и высокомотивированных детей [7]. Эффективное решение данной проблемы требует научно обоснованного подхода.

В современной психологии одаренность рассматривается как сложное, многоуровневое психическое явление, включающее личность в целом (Д.Б. Богоявленская, Л.И. Ларионова, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щербанова, В.С. Юркевич, К. Heller, F. Monks, др.). Раскрытие одаренности может происходить в течение всей жизни человека. Проявления одаренности часто характеризуются неустойчивостью и нестабильностью. Особенно это относится к детскому возрасту, когда нередко обнаруживаются первые признаки дарований.

Специфика и характер развития одаренности определяются результатом сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особую роль играет собственная активность ребенка [6].

Концептуальные положения о психологической структуре одаренности, разработанные А.М. Матюшкиным (концепция «Творческая ода-

ренность»), позволили рассматривать ее как основу развития творческой личности [4]. Высокий творческий потенциал был выделен как главный компонент одаренности, подчеркивалось значение познавательной мотивации и исследовательской активности в раскрытии детских дарований. Ученый подчеркивал, что раскрытие одаренности может быть задержано и даже загублено на любом этапе жизни, поэтому необходима специальная психологическая помощь и поддержка талантливой личности.

В отношении ранних возрастных периодов раскрытия одаренности – дошкольного и начального школьного – часто отмечается, что одаренность может носить вероятностный характер. Не всегда на этом этапе развития ребенок может выделяться яркими, выдающимися достижениями, свидетельствующими о его особых дарованиях, однако он может иметь внутренние предпосылки для таких достижений. И именно в это время хрупкие ростки талантов в наибольшей степени зависят от ситуации развития, которую создают для них взрослые.

Общая одаренность (как общая основа разных видов специальной) может рассматриваться, по мнению Е.И. Щербановой, как целостная структура возможностей ребенка в разных видах деятельности, одновременно она выступает как результат предшествующего его развития и как внутреннее условие дальнейшего развития во взаимодействии с окружающим. Особое значение в школьном возрасте приобретает взаимодействие одаренности как внутреннего условия и школьного обучения как одного из важнейших внешних условий развития ребенка. Однако, как отмечает Е.И. Щербанова, особенности этого взаимодействия пока недостаточно исследованы, а имеющиеся данные часто свидетельствуют об относительном снижении интеллектуальных и творческих показателей развития умственно одаренных детей в условиях традиционного обучения [9].

Исследователи выделяют важность соответствия обучения возможностям и потребностям одаренных детей. Необходимо создание развивающей образовательной среды, которая обеспечивает психологически безопасные условия для развития и творческой самореализации одаренных школьников. Основными показателями психологической безопасности одаренных являются: отсутствие страха, негативизма в отношении с педагогами; возможность проявлять самостоятельность, свободно выражать свои мысли; удовлетворенность условиями школьной среды; успешное построение взаимоотношений со сверстниками; низкий уровень тревожности, фрустрации [4].

Построение взаимодействия учителя с неординарным ребенком должно проходить на качественно новом уровне. В основе такого взаимодействия лежит понимание, принятие и удовлетворение личностных, образовательных потребностей одаренных школьников. При создании и реализации программ обучения и воспитания одаренных важно учи-

тывать следующие требования: максимальная ориентация на ребёнка, его способности, интересы, учёт сильных и слабых сторон развития; дифференциация; индивидуальный подход; мобильность, динамичность; проблемность в подаче материала; организация творческого поиска; сотрудничество; внимание не только познавательной, но и эмоциональной, социальной сферам развития ребенка.

Новая социальная ситуация, связанная с поступлением в школу, у всех детей вызывает сильное напряжение, мобилизацию адаптационных механизмов. Происходит кардинальная перестройка всего образа жизни первоклассника, что сопряжено с появлением новых трудностей и рисков, в том числе и в отношении раскрытия его дарований. К сожалению, как показывает практика, образовательная среда на начальном этапе обучения не всегда соответствует потребностям и ожиданиям одаренных детей и их родителей. Процесс адаптации первоклассников к школьному обучению в значительной степени зависит от особенностей эмоционально-личностной сферы, что и составляет основу психического здоровья. Важно осуществлять мониторинг показателей психического здоровья и развития с момента поступления ребенка в школу [2, 3].

Согласно результатам исследования Н.С. Денисенковой, Т.Н. Счастливой [1] адаптация одаренных детей к первому классу школы, которая специализируется на работе с талантливыми детьми (где ведется и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся), проходит более успешно, чем у их сверстников с разным уровнем развития, обучающихся в общеобразовательной школе.

В связи с выявленной недостаточной изученностью в отечественной психологии проблемы условий раскрытия общей одаренности в начале школьного обучения, было проведено эмпирическое исследование. В задачи исследования входило: изучение особенностей психологической адаптации к школе, анализ особенностей интеллектуального, эмоционально-личностного развития современных первоклассников с признаками общей умственной одаренности, а также выявление условий преодоления трудностей и рисков в обучении, развитии таких детей.

Было обследовано 59 детей в возрасте 7–8 лет. Дети обучаются в двух первых классах, где реализуется разработанная Н.Б. Шумаковой программа творческого междисциплинарного обучения [8], ориентированная на возможности и потребности детей с признаками общей умственной одаренности. В классах работают высокопрофессиональные педагоги, имеющие большой опыт работы в начальной школе, проявляющие в общении с детьми доброжелательность, обоснованность, гибкость. Использовались методы и методики: опрос, наблюдение, экспертная оценка, тестирование (МЭДИС), проективная методика (модификация методики Л.А. Ясюковой «Цветовые ассоциации»), др. Применялись методы качественного и количественного анализа данных.

Результаты показали следующее. Более 80 % обследованных первоклассников демонстрируют высокий/выше среднего уровень интеллектуального развития, проявляют признаки общей умственной одаренности.

Психологическая адаптация на втором месяце посещения школы в основном завершена у большей части детей (70 %), они включены в учебный процесс, следуют требованиям школы и учителя, наблюдается относительно устойчивое приспособление ко всему комплексу нагрузок, связанных с обучением. Также выявлено, что успешность процесса адаптации у обучающихся различна и во многом определяется состоянием здоровья ребенка, степенью психологической готовности к обучению, предыдущим опытом посещения детских образовательных учреждений. Для некоторых первоклассников повышение требований к самоорганизации, связанных с обучением, обусловило появление трудностей адаптации, регуляции поведения.

У всех детей выявлено положительное отношение к школе. Высокая познавательная мотивация как основной компонент одаренности выявлена у 86 % первоклассников. Они стремятся к познанию нового, им интересно учиться. Вместе с тем обнаружено, что у всех обследованных детей сохраняется интерес к игровой деятельности. У 67 % стремление играть так же сильно выражено, как и стремление к познанию. Возможно, это объясняется не только тем, что в начале школьного обучения учебно-познавательная мотивация еще находится в стадии становления, но и особенностями современной детской субкультуры. Электронные игры прочно входят в жизнь современных детей уже в дошкольном возрасте, их разнообразие и новизна являются привлекательным фактором как для пытливых, нестандартных детей, так и их сверстников. Кроме того, стремление к творческой самореализации, характерное для одаренных детей, может активно реализовываться в разных формах и игровой деятельности, способствуя тем самым раскрытию творческого потенциала детей.

Сравнение верхнего и нижнего квартилей выборки позволило выделить индивидуальные различия в развитии детей. Первоклассники с высоким уровнем интеллектуального развития, выраженными признаками интеллектуальной одаренности (верхний квартиль выборки) на статистически значимом уровне превосходят сверстников (нижний квартиль выборки) в стремлении быть активными и инициативными в познании. В то же время им в большей степени по сравнению со сверстниками (различия на уровне тенденции) присуща повышенная чувствительность во взаимоотношениях со взрослыми, потребность в эмоциональной поддержке. Обеспечение возможности реализовать высокую познавательную активность одаренным первоклассникам, а также оказание им эмоциональной поддержки – составляет необходимое условие не только успешного раскрытия их одаренности, но и стабильного позитивного настроения как в школе, так и дома.

Результаты проведенной диагностики интеллектуального, эмоционально-личностного развития детей с признаками одаренности в начале их школьного обучения обуславливают необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса их обучения и развития. Своевременная помощь им в адаптации к школьному обучению, выстраивание индивидуальной траектории развития каждого ребенка с первых месяцев посещения школы способствует реализации его способностей и дарований.

Литература:

1. *Денисенкова Н.С., Счастливая Т.Н.* Социально-психологические аспекты адаптации умственно одаренных детей к школе // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 5. – С.33–36.
2. *Жигинас Н.В., Сухачёва Н.И.* Адаптация младших школьников в ракурсе проблемы психического здоровья // Вестник ТПГУ. – 2015. – № 9. – С.115–119.
3. *Котова С.А., Самойлюк О.В.* Психологическое сопровождение учащихся первых классов: проблемы и новые подходы // Вестник практической психологии образования. – 2017. – № 3 (52). – С.77–82.
4. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одарённости // Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912–2012: материалы конференции (Москва, 24 октября 2012 г.) / Под общ. ред. В.В.Рубцова. – СПб.: Нестор-история, 2012. – С.812–818.
5. *Митина Л.М.* Личностно-профессиональное развитие педагога в системе «учитель-одаренный ученик» // Проблемы одаренности в контексте устойчивого развития природы и общества. – Самара: ООО «Офорт»: ГБОУ ВПО «Самарская государственная областная академия (Наянковой), 2014. – С.199–214.
6. Рабочая концепция одаренности / Д.Б.Богоявленская (отв. ред.), В.Д.Шадриков (науч. ред.). 2-е изд. – М., 2003. – 95 с.
7. *Рубцов В.В.* Психология образования в интересах детей // Вестник практической психологии образования. – 2017. – № 2 (51). – С.14–23.
8. *Шумакова Н.Б.* Технология творческого междисциплинарного обучения детей и подростков с разными видами и уровнями одарённости // Психология одаренности и творчества. – СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 253–269.
9. *Щебланова Е.И.* Неуспешные одаренные школьники. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 248 с.

Специфика ценностно-ориентационного пространства современных подростков

*г.Ярославль,
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, МОУ СШ № 59,
olga-alekseevna@mail.ru*

В современном мире мы сталкиваемся с ситуацией серьезной трансформации всех основных элементов общественной жизни, существенного усиления динамизма социальных процессов, ориентацией на становление нового типа общества с «префигуративной культурой» [2]. В наблюдающихся изменениях общественного сознания можно выделить ряд общепризнанных тенденций:

- глобализация и интеграция социокультурных процессов при сохраняющейся этнической, политической, экономической дифференцированности;
- информатизация как основа технологических предпосылок формирования целостности современного общества, снижающая ценность знаний как таковых и повышающая значимость умений работать с информацией;
- ориентация на приоритет индивидуализма, особое внимание к пониманию прав и свобод личности, акцент на лидерстве, творчестве, предпринимательском подходе;

Все перечисленные изменения приводят к переоценке ранее существовавших ценностей, противоречивому отношению к выдвигаемым новым общественным ориентирам, смещению акцента главных жизненных ценностей в будущее. Особенно чувствительными и уязвимыми в подобной ситуации оказываются представители подросткового и юношеского возраста, находящиеся на этапе самостоятельного выбора нравственных, социальных и духовных ориентиров, на основании которых будет строиться их будущее и будущее общества в целом.

Особая ответственность в подобных социокультурных условиях ложится на школу. Процессы модернизации образования определяют новые требования к организации социально-психологического взаимодействия в современном образовательном учреждении, основанном на гуманистических ценностях и ориентированном на формирование личностных и метапредметных результатов обучающихся. Практика современных образовательных отношений требует построения новых моделей обучения и воспитания, ориентированных на сотрудничество взрослых и детей.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) общего образования предъявляет особые требования к созданию условий для формирования и развития системы личностных результатов школьников, среди которых: совокупность ценностно-смысловых

установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, готовность и способность к осознанию национальной идентичности в поликультурном социуме, к активному включению в систему значимых социальных и межличностных отношений, к самообразованию, саморазвитию и личностному самоопределению, целеполаганию и построению жизненных планов, сформированности мотивации обучения и мотивации целенаправленной познавательной деятельности [3].

Совокупность личностных результатов, описываемых для каждого уровня образования, включает в себя содержательные блоки, определяющие систему ценностного отношения детей и подростков к таким областям как познание, взаимодействие с другими людьми, социальное поведение, здоровый образ жизни и безопасное поведение, самоопределение, а также результаты в духовно-нравственной сфере [4]. С целью разработки системы воспитательной работы и продуктивной организации деятельности с обучающимися выдвигаются задачи отслеживания процесса и результата формирования личностной позиции школьника по отношению к данным областям.

Именно задачи мониторинга личностных результатов выступают как наиболее актуальные и, в то же время, не вполне проработанные в настоящее время. Необходимо понимать, что в условиях интенсификации работы школы в качестве мониторинговых должны быть отобраны диагностические методики, являющиеся информативными с точки зрения их соответствия содержанию «портрета» выпускника согласно ФГОС, ориентированные не на разовый замер, а на системное отслеживание результатов на протяжении всего этапа школьного детства, включающие субъективность интерпретации, позволяющие получать объективные обобщенные данные в режиме групповой диагностики, способные дать не только оценку актуальной ситуации, но и построить прогноз её развития, подобрать соответствующую систему воспитательных воздействий, направленных на её стабилизацию или улучшение, экономичные с точки зрения материальных и временных затрат учащихся и педагогов, понятные не только психологам, но педагогам, классным руководителям как непосредственным организаторам ежедневной работы с классными коллективами и отдельными учащимися, самим школьникам и их родителям.

Опыт практической деятельности, построенный на принципе взаимодействия психологической и воспитательной служб школы позволил нам в решении данных вопросов остановиться на комплексе методик, центральное место в котором занимает опросник, разработанный Д.В. Григорьевым, И.В. Кулешовой, П.В. Степановым, направленный на оценку ряда значимых в современном мире ценностей – Человек, Семья, Отечество, Земля, Мир, Знания, Труд, Культура. Его теоретическая основа базируется на идеях восприятия личностного роста как

развития позитивного устойчивого ценностного отношения личности к тем объектам действительности, которые признаны ценностью в рамках той цивилизации, с которой отождествляет себя сама личность, а структура позволяет оценить процесс личностного развития в динамике [6, с. 7–10]. Кроме того, изучаемые в опроснике параметры можно сопоставить с группами личностных результатов, отслеживание которых предполагается согласно требованиям ФГОС.

На протяжении 2016–2018 года в мониторинге программы духовно-нравственного развития приняли участие более 630 обучающихся 5–9 классов. Диагностика их ценностного отношения к ряду значимых объектов действительности стала основанием для проектирования воспитательной работы в школе.

Согласно полученным данным приходится делать выводы об отсутствии у подростков устойчивой системы ценностных ориентиров. С одной стороны, подобная ситуация соответствует возрастным нормам, характеризующим подростковый возраст как возраст критичный, связанный с переоценкой традиционных ценностей и поиском своего места в них; с другой, она требует особого внимания педагогов и родителей, как субъектов, способных оказать в этот период значимое влияние на школьников.

Три области ценностей находятся на «границе» ситуативно-позитивного и устойчиво-позитивного уровней: отношение к семье, к Земле (природе) и к труду.

Происходит своеобразная переоценка отношения к семье: для подростка она представляет определенную ценность, но сам факт наличия семьи, семейных традиций воспринимается им как естественный; забота родителей воспринимается как само собой разумеющаяся. Семья, о которой подростки думают в будущем, должна быть, с их позиции, не слишком похожа на ту, в которой они живут сейчас. Стоит отметить, что эта критичность нарастает с возрастом: от 6 до 9 класса значимость оценок снижается, (t критерий Стьюдента = 3,33, $p \leq 0,01$ между 5 и 9 классом и $t = 4,5$, $p \leq 0,01$ между 6 и 9 классом).

Экологические проблемы воспринимаются всеми подростками как объективно важные, но при этом не зависящие от них лично. Достоверные отличия, свидетельствующие о нарастании категоричности в оценке отношения к труду обнаружены между данными, полученными в результате оценки младшими и старшими подростками необходимости включаться в трудовую и профессиональную деятельность: лишь престижная работа вызывает их уважение, однако, если все окружающие заняты чем-то не престижным, то «за компанию» они могут и поучаствовать ($t = 3,9$, $p \leq 0,01$ между 5 и 9 классом и $t = 4,6$, $p \leq 0,01$ между 6 и 9 классом).

Стабильные позиции на ситуативно-позитивном уровне по результатам двухлетнего мониторинга занимают такие категории как «Отечество», «мир», «культура», «знания».

Подростки переживают чувство Родины как чувство родного дома, города. Однако им кажется, что то, что происходит в стране и на его «малой родине», имеет между собой мало общего; с возрастом с 6 по 9 класс критичность оценки возрастает. В целом школьники разделяют идеи мира и ненасилия, но при этом считают, что в отдельных случаях применение силы оправданно. К проявлениям грубой силы они относятся со смешанным чувством неприятия и страха; полагают, что в сложном современном мире надо всегда быть готовым к противостоянию, поэтому, к сожалению, нельзя обойтись без оружия. Соответственно сами в отношениях стараются не идти на уступки, боясь показаться слабыми в глазах окружающих.

При понимании объективной ценности культурных форм поведения руководствуются ими школьники в своей повседневной жизни далеко не всегда. Они не готовы прикладывать ежедневные усилия к тому, чтобы выглядеть «культурным человеком», находят оправдание эпизодическим проявлениям со своей стороны хамства, неряшливости, нецензурной брани; сопоставление их оценок с реальным поведением подчеркивает знание ими социально-одобряемых форм при неготовности использовать их в полном объеме в своем поведении.

Даже при неплохой учебе, по своей инициативе школьники не готовы долго и самостоятельно работать с источниками информации, прилагать усилия по решению иных учебных задач; в их сознании знания и будущая карьера, конечно, связаны, но согласно их мнению, это не стоит столько усилий именно «сейчас».

По всем перечисленным параметрам установлена значимость различий между данными диагностики обучающихся младшего и старшего подросткового возраста (t -критерий Стьюдента по этим критериям располагается в диапазоне 3–3,4 при $p \leq 0,01$ между выборками 5–6 и 8–9 классов). Ситуативность отношения к определенным объектам характеризуются изменчивостью и детерминированностью конкретной жизненной ситуации, в которой оказывается личность, поэтому в проектировании деятельности классных руководителей и педагогического коллектива в целом стоит обращать внимание на целенаправленное создание условий для формирования у подростков позитивного образа мира и культуры, формирования патриотических чувств, стимулирования мотивации деятельности в целом и учебной мотивации, в частности.

Сложно выявить однозначные тенденции в оценке подростками складывающихся субъект-субъектных отношений. Ценность человека как такового, может быть, и осмыслена, но полноценно не прочувствована. Они могут продемонстрировать свой гуманизм, но в глубине души отдельные категории людей представляются теми, кто мешает ощущать радость жизни. Склонные к признанию и принятию культурного плюрализма, уважению самых разнообразных социокультурных групп,

подростки при этом разделяют (зачастую неосознанно) некоторые культурные предрассудки, используя стереотипы в отношении представителей тех или иных культур. Они не могут пока самостоятельно увидеть многие, особенно скрытые, проявления культурной дискриминации в повседневной жизни, дистанцируются от проблем, с которыми могут сталкиваться культурные меньшинства, мигранты или беженцы.

Отношение к человеку «как другому» изменяется в процессе взросления: младшие подростки демонстрируют более устойчивое стремление помочь другим людям, а далее тенденции критичности и категоричности нарастают, все больше проявляется негативных оценок (значимость различий статистически подтверждается ($t = 2,8-5,5$, $p \leq 0,01$ между пятыми и девятыми классами)).

Самая напряженная ситуация для участвовавших в исследовании учеников складывается с оценкой собственной личности. Формирование Я-концепции – длительная задача, основное содержательное решение которой приходится именно на подростковый возраст: в данный период решаются личностные задачи, связанные с самопознанием, пониманием своего места в системе взаимоотношений; поэтому так важно понимать «болевые» точки, где крайне важна поддержка.

Согласно проведенной диагностике, такая категория как «отношение к своему телесному «Я» («здоровье») получает ситуативно-позитивную оценку, она оценивается согласно собственному физическому состоянию и высказывания отношения к собственному телу. Объективно понимается важность здорового образа жизни, но субъективная ценность его не слишком высока. Здоровье для учащихся – естественное состояние, само собой разумеющаяся «вещь», а не то, что требует специальных усилий; пристрастие к вредным привычкам – извинительная слабость, а не проявление безволия. Тенденции снижения значимости данной категории проявляются и между учебными параллелями ($t = 3,4$, $p \leq 0,01$ между 5 и 9 классом), и в сравнении двух лет наблюдения.

Подростки ощущают в себе возможность быть хозяином собственной жизни, однако полагают это реальным только в случае благоприятных внешних обстоятельств. Им нравится чувствовать себя свободными, но они не готовы рисковать собственным благополучием; сама возможность выбора привлекательна, но идут на него с оглядкой: возможность ошибки и ответственность настораживают. Они признают объективную значимость категорий совести и смысла жизни, но в своей повседневности предпочитают руководствоваться иными, более прагматичными регуляторами.

Требует соответствующей педагогической поддержки тенденция формирования все более позитивной оценки категории «Отношение к своему духовному Я» на протяжении обучения в основной школе: $t = 4,4$, $p \leq 0,01$ между 5 и 8 классом.

Особое внимание должно быть обращено на формирующееся ситуативно-негативное отношение подростков к своему внутреннему миру («душевному Я»). Большинство подростков, участвовавших в мониторинге, характеризуются проявлением негативных оценок в данном отношении, и подобная ситуация ухудшилась в целом по образовательной ступени практически в два раза в сравнении двух лет наблюдения: среднее значение по всей выборке в 2016–17 – (-0,6) балла и (-1,09) балла – в 2017–18г. Статистически значимого улучшения ситуации с возрастом не выявлено, хотя некоторые позитивные тенденции присутствуют: учебная параллель девятых классов – единственная, представляющая положительную среднюю оценку, хотя и крайне ситуативную (0,13 балла).

Принимая во внимание, что именно в подростковом возрасте перед личностью стоят задачи научиться быть самостоятельным, принимать решения, отстаивать свою точку зрения, нести ответственность за последствия своих поступков, мы не можем не обращать внимание на выявленную ситуацию. Еще раз подчеркнем, что неустойчивость ценностно-ориентационного пространства современных подростков является отражением серьезных социальных изменений, в которых оно складывается. Она ведет к трансформации тех ценностных оснований, на которых базируется самоопределение школьников относительно самих себя и собственных жизненных перспектив. В случае закрепления негативных тенденций такая позиция, в глобальном смысле, может привести к сложившемуся комплексу неполноценности личности и выбору роли «социальной пешки», неспособной в будущем к самоопределению и самореализации в жизни.

Формирование системы ценностных ориентаций подрастающего поколения – процесс долговременный, согласованное влияние на него должно оказываться всеми имеющимися в образовательном учреждении средствами: через организацию уроков, внеурочной деятельности, воспитательной работы, систему психологического сопровождения. Образовательная среда, определяющаяся особенностями организации учебного процесса, взаимоотношениями между участниками образовательных отношений, личностью учителя, может расцениваться как фактор, значимо влияющий на процесс становления ценностей учащихся [1, 5]. Только консолидация усилий всех взрослых участников образовательного процесса, включая и педагогов, и родителей, в направлении формирования и развития личностных результатов школьников, позволит оказывать значимые воздействия в направлении воспитания и личностно-, и социально-значимых ценностных ориентиров современных подростков.

Литература:

1. *Белякова С.Г.* Формирование ценностных ориентаций у подростков с асоциальным поведением в социокультурных условиях общеобразовательной школы [Текст]/ С.Г.Белякова // Сб. научных статей под

- научн. ред. Г.П. Новиковой VIII Международной научно-практической конференции «Инновационная деятельность в образовании», 18 апреля 2014 г. Москва-Пушкино. 2014. – С. 180–196.
2. *Голованова Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
 3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект. Рос. акад. образования [Текст] / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. – 39 с.
 4. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование [Текст]: издание для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС общего образования второго поколения / авт.-сост. Н.П. Ансимова, О.В. Большакова, О.Н. Кашеева, И.В. Кузнецова, Н.Г. Рукавишников, И.В. Серафимович, М.Н. Хахунова; под общ. ред. Н.П. Ансимова, И.В. Кузнецовой – Ярославль: Центр «Ресурс», 2014. – 103 с.
 5. *Серафимович И.В., Беляева О.А., Баранова Ю.Г.* Социально-психологическое взаимодействие участников образовательного процесса в обеспечении условий для формирования и развития личностных результатов школьников [Текст] / И.В. Серафимович, О.А. Беляева, Ю.Г. Баранова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Том 7. № 1(22). – С. 312–317.
 6. *Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В.* Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе [Текст] / под ред. Н.Л. Селивановой, В.М. Лизинского. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 83 с.

Вознесенская И.Н.

**Деятельность городской мобильной
антикризисной группы по оказанию помощи
в кризисных ситуациях и их профилактике**

*г. Рязань,
Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи,
psiora@gmail.com*

Аннотация: автор описывает деятельность мобильной антикризисной группы в образовательных учреждениях в условиях критических ситуаций, а также профилактическую работу с участниками образовательного процесса

Ключевые слова: образовательные учреждения, кризисные ситуации, мобильная антикризисная группа, экстренная психологическая помощь, профилактика

Процессы воспитания и образования подрастающего поколения усложняются происходящими социально-экономическими преобразованиями в стране и такими сопутствующими явлениями, как рост различных форм девиантного поведения несовершеннолетних, уве-

личение количества наркоманов и алкоголиков, числа совершённых подростками преступлений. В последнее время отмечается также рост числа самоубийств и других форм саморазрушающего поведения среди несовершеннолетних. Руководители школы и педагоги не всегда готовы оказать экстренную психологическую помощь самой «жертве» и её семье, поддерживать их в преодолении последствий кризиса, а также в целом грамотно отреагировать на сложившуюся ситуацию, сохранять психологический климат в школьном коллективе и классе. В таких ситуациях образовательные учреждения прибегают к помощи специалистов Антикризисного подразделения Центра, рекомендуя и родителям обращаться в Центр за консультативной помощью. Объединяя ресурсы семьи и самого ребёнка, школы и Центра, можно в значительной мере снизить риски негативного развития событий.

В целях расширения возможностей образовательных учреждений города в оказании экстренной психологической помощи участникам образовательного процесса в случае масштабных или глубоких кризисных ситуаций, предотвращения паники, а также для преодоления негативных для здоровья и развития участников образовательного процесса последствий при поддержке управления образованием при Центре в 2011 году была организована Мобильная антикризисная группа. В эту группу добровольно вошли и взяли на себя ответственность за высокое качество своей работы 15 специалистов социально-психологической службы образования города – это квалифицированные педагоги-психологи и социальные педагоги образовательных учреждений и Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, имеющие общую профессиональную подготовку, а также выраженную готовность развивать свою компетентность в работе с кризисными ситуациями и применять её на практике.

Кроме основной задачи по оказанию экстренной психологической помощи детям и подросткам, родителям и законным представителям детей, вовлечённым в кризисную или экстремальную ситуацию, участники группы консультируют руководителей образовательных учреждений и педагогических работников по вопросам организации мероприятий, направленных на снижение угрозы психологической безопасности, а также организуют психологическую помощь детям и подросткам, педагогам и родителям в преодолении последствий кризисной или экстремальной ситуации.

По инициативе Мобильной антикризисной группы в целях психологического просвещения раз в два месяца выходит электронное издание «Школа без опасности» – руководители, педагоги и специалисты социально-психологической службы получают в своё распоряжение тематические выпуски и памятки для родителей и педагогов, которые помогут разобраться в острых проблемах современной образовательной среды и

развернуть целенаправленную работу по повышению уровня психологической безопасности в своём учреждении. Стоит отметить, что электронный характер издания был выбран не случайно, поскольку именно он способен обеспечить максимальную доступность материалов для всех желающих – предусмотрена электронная рассылка не только во все образовательные учреждения города, но и индивидуальным подписчикам. Электронный формат издания позволяет легко использовать предлагаемый материал в различных видах деятельности: на педсоветах и родительских собраниях, на занятиях и классных часах, для подготовки информационных стендов и радиопередач, в индивидуальной работе с детьми и родителями – часть материалов имеет формат готовых плакатов, буклетов и памяток. Авторы заинтересованы в обратной связи с читателями и, следовательно, готовы к отбору действительно актуальной, важной и полезной для них информации. Специалисты в образовательных учреждениях уже используют в своей работе материалы по таким темам как: «Буллинг в образовательном учреждении», «Детский суицид», «Осторожно! Первая любовь», «Смерть сверстника», «Компьютерная зависимость», «Кибермоббинг: кто виноват и что делать?», «Весенняя депрессия», «Экзаменационный стресс» и др. Эти материалы и памятки, вовремя дошедшие до специалистов и родителей, не дадут перерасти малым кризисным ситуациям в образовательных учреждениях в трагические, масштабные – и по охвату вовлечённых и по глубине кризиса.

Повышение эффективности работы в кризисных ситуациях требует более полного и глубокого понимания сути кризиса и его последствий, знания признаков кризисной ситуации и возможных реакций на неё, умения оказать адекватную и своевременную помощь пострадавшим, навыков психологической поддержки разных участников событий в преодолении последствий кризиса. В рамках деятельности Мобильной антикризисной группы для её участников важным являются постоянные усилия по развитию собственной компетентности и созданию методического комплекта «Тревожный чемоданчик» – для оптимизации своей работы с руководителями, педагогами и специалистами социально-психологической службы и повышения эффективности деятельности в кризисных ситуациях, а также содействие просвещению родителей и молодёжи, оказание информационно-методической и консультативной помощи школьным антикризисным группам.

Руководители образовательных учреждений города информированы о деятельности Мобильной антикризисной группы, многие из них уже обращались за помощью для детей и семей в реальных кризисных ситуациях – смерть школьника, попытка суицида, участие в так называемых «группах смерти» в соцсетях или иное чрезвычайное событие с высоким риском неблагоприятного развития. В ответ на поступивший запрос составляется совместный план действий по преодолению кризисной си-

туации и выбираются наиболее эффективные формы сотрудничества. Специалисты Мобильной антикризисной группы в экстренном режиме выезжают в образовательное учреждение для индивидуальной работы с ребёнком и его родителями, выходят на педсоветы и родительские собрания, проводят тренинги в классных коллективах, осуществляют при необходимости длительное индивидуальное сопровождение ребёнка.

Участники Мобильной антикризисной группы приходят на помощь всем вовлечённым в кризис лицам, согласовав с администрацией формы взаимодействия и соблюдая конфиденциальность. Руководители образовательных учреждений, которые обращаются за помощью к специалистам Мобильной антикризисной группы, проявляют подлинный профессионализм, равнодушие к своим подопечным и готовность к сотрудничеству ради их благополучия. Чтобы определить наиболее важные в кризисной ситуации действия, направленные на преодоление психологических угроз, целесообразно ориентироваться на реальные потребности вовлечённых в эту ситуацию лиц: спасение жизни и сохранение здоровья; ориентация в ситуации, ясная и понятная информация; контроль над ситуацией, предсказуемость событий; своевременное предупреждение об угрозе; контакт с близкими и родными; преодоление состояния беспомощности и уязвимости; получение помощи и поддержки; выполнение безопасных и понятных действий; возможность быть полезным другим; сохранение личного пространства, закрытость личной информации и др.

Анализ взаимодействия Мобильной антикризисной группы за несколько лет её работы с образовательными учреждениями показывает, что потребность в такой поддержке высока, ведь при чрезвычайной ситуации в помощи нуждаются и непосредственные участники, и администрация, «незадействованные» педагоги и учащиеся – реальный масштаб часто превышает возможности школы. К сожалению, чрезвычайные кризисные ситуации в наших образовательных учреждениях встречаются. По разным причинам уходят из жизни дети, их родители и учителя, подростки решаются на суицид в невыносимых для себя обстоятельствах (хотя, возможно, взрослые не видят в них ничего особенного), семьи переживают тяжёлые события. Неважно, где это происходит – в стенах школы или за её пределами. Главное, что в подобных случаях нельзя руководствоваться принципом «не выносить сор из избы». Ребёнок или коллектив, попавший в трудную, кризисную ситуацию, требует особой помощи и поддержки.

Что и как в кризисной ситуации должны/не должны делать и говорить учителя, классные руководители и другие работники школы? Непонятная, противоречивая, неполная, различная для разных категорий людей информация становится серьёзной психологической угрозой, так как даёт повод для слухов, домыслов, необъяснимой тревоги, страшных

предположений, паники. В кризисной ситуации важно позаботиться о грамотном информировании. Кто и в каких формах оказывает помощь пострадавшим и вовлечённым лицам после разрешения кризиса? Какие условия для этого должны быть созданы в школе? Кто консультирует родителей и педагогов? Как помочь пережить утрату, например, смерть ученика? Как выделить тех, кому необходима помощь специалистов из антикризисных отделений психологических центров и учреждений здравоохранения? Как долго нужно проводить поддерживающую работу в посткризисный период? Вопросов множество. Ответы зависят от характера ситуации, количества пострадавших и способности школы грамотно выполнить полностью или частично эту работу.

Люди, пережившие кризисную ситуацию, реагируют по-разному – в зависимости от возраста, предыдущего опыта, индивидуальных особенностей и специфики самой ситуации:

1. физические проявления: повышенное возбуждение (может приводить к истощению), мышечная напряжённость, прерывистый пульс, повышенное потоотделение, изменение дыхания, расстройства желудочно-кишечного тракта, нарушения сна (трудности засыпания, ночные кошмары, прерывистый сон, слишком долгий или, напротив, короткий), головные и другие боли, необычные жалобы, обострения имевшихся заболеваний;
2. поведенческие проявления: поведенческая регрессия, нарушение или изменение пищевого поведения, ограничение социальных контактов, вплоть до изоляции, ухода в себя, жёсткое следование или отрицание культурных стандартов поведения, ухудшение адаптивных способностей, изменение внешнего вида, отсутствие контакта глаз, избегание любых напоминаний и мыслей о происшедшем, повышение импульсивности поведения и конфликтности (особенно у подростков), отказ идти в школу, создание системы внешних вех стабильности, предсказуемости мира (суеверия, приметы, талисманы);
3. когнитивные проявления: трудности концентрации и переключения внимания, проблемы принятия простейших решений, «скачки мысли» (или, напротив, замедление мыслительного процесса), снижение академической успеваемости;
4. личностные проявления: изменение системы представлений о мире, себе и других, изменение ценностно-смысловой сферы, повышенная настороженность, потеря чувства доверия, открытости, безопасности, сужение перспективы будущего, ощущение бессмысленности жизни и мира, обострения ощущения его опасности и несправедливости;
5. эмоциональные проявления: общий дистресс, гнев и враждебность, депрессия, тревожность, страх, паника, чувство беспомощности и бессилия, чувство вины, стыда, чувство отворачивания к себе, обвинения других, злость, эмоциональная нестабильность (скачки настроения), апатия, чувство несправедливости того, что произошло с ними.

Сочувствия и желания помочь явно недостаточно – необходима сформированная готовность и серьёзная подготовка к оказанию помощи и поддержки всем лицам, вовлечённым в кризисную ситуацию. Специалисты из Мобильной антикризисной группы имеют такую подготовку и постепенно накопившийся опыт эффективных действий в таких ситуациях.

В некоторых случаях участники Мобильной антикризисной группы не просто выезжают в образовательные учреждения для отдельных встреч, но организывают и обеспечивают работу временных пунктов психологической помощи. В таких пунктах несколько дней дежурят специалисты, сменяющие друг друга в течение всего учебного дня, что позволяет: в оперативном режиме реагировать на те или иные проявления в поведении и эмоциональном состоянии учащихся, вовлечённых в кризисную ситуацию или осведомлённых о ней; повысить доступность для педагогов и родителей психологического консультирования; создать условия для активного взаимодействия с администрацией, при необходимости корректировку первоначального плана кризисных действий и принятие экстренных решений (например, сопровождение школьников психологами во время похорон одноклассника).

Кроме основной задачи по оказанию экстренной психологической помощи детям и подросткам, родителям и законным представителям детей, вовлечённым в кризисную или экстремальную ситуацию, участники группы консультируют руководителей образовательных учреждений и педагогических работников по вопросам организации мероприятий, направленных на снижение рисков развития посттравматических проявлений, угрозы психологической безопасности, а также организуют психологическую помощь детям и подросткам в преодолении отсроченных последствий кризисной или экстремальной ситуации.

Центру ППМС-помощи, учитывая актуальность проблемы, социальные риски и накопленный опыт, необходимо, расширять возможности получения высококвалифицированной помощи в кризисных и чрезвычайных ситуациях всеми участниками образовательного процесса: работать над развитием компетентности специалистов Мобильной антикризисной группы, привлекать к её деятельности новых участников, обогащать информационно-методическое обеспечение этой работы, оптимизировать взаимодействие с образовательными учреждениями и другими заинтересованными структурами.

Волкова Е.Н., Волкова И.В., Праводелова А.В.

**Опыт насилия, пережитого в детстве,
и психологическое благополучие студентов**

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

Последствия насилия, пережитого в детстве, лишь в последнее время становятся объектом эмпирических исследований. Чаще всего, это исследования, выполненные исследователями США и европейских стран. Эмпирические исследования по данной проблеме, выполненные российскими специалистами, единичны. Между тем, последствия насилия неоднозначны в генезе личностных структур человека: при высокой степени распространённости насилия над детьми (насилие в детских возрастах испытали до 60 %-70 % взрослого населения различных стран), уровень травматизации не достигает критических величин. Это заставляет изучать влияние факторов травматизации, степень этого влияния и на этой основе – ресурсов сопротивляемости человека.

В наших исследованиях студенческой молодежи в возрасте от 18 до 24 лет, выполненных в 2010–2012 гг., было установлено, что насилию в той или иной форме в детстве подвергались 54,5 % респондентов. Один вид насилия пережили 58 % респондентов, два и более видов – 42 %. Наиболее распространенными являлись физическое и психоэмоциональное насилие. Результаты исследования показали, что опыт насилия, пережитого в детстве, способствует развитию гиперзависимости от другого человека, отрицанию собственной уникальности и хаотичному безответственному рискованному поведению. Вместе с тем, осознание собственной уникальности, понимание собственной ценности и понимание другого человека являются факторами сопротивляемости насилию. Близким смысловым коррелятом к этим явлениям выступает феномен психологического благополучия, получивший широкое признание среди российских и зарубежных психологов [8].

Отечественные и зарубежные авторы выделяют два основных подхода к определению психологического благополучия – гедонистический и эвдемонистический. Гедонистический подход определяет психологическое благополучие как достижение удовольствия и избегание неудовольствия, при этом удовольствие связано не только с телесными ощущениями, но и с достижением значимых целей [5]. Эвдемонистический подход определяет психологическое благополучие как полноту самореализации личности в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, нахождение творческого синтеза между запросами социального окружения и развитием собственной индивидуальности [15].

В рамках этого подхода К. Рифф определила шесть компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с социумом, управление окружающей средой, наличие жизненной цели, личностный рост и автономию [16].

Существуют исследования, доказывающие влияние ряда факторов на формирование психологического благополучия. К первой группе факторов относятся социальные группы, в которые входит человек (семья, родственники, ближайшее окружение), среди которых центральное место занимает содержание ранних детско-родительских отношений. Установлено, что дети с благоприятной семейной ситуацией, с доверительными отношениями чувствуют себя более уверенно, комфортно и безопасно [4]. Восприятие родителей как добрых, поддерживающих и сопереживающих также является одним из показателей удовлетворенностью жизнью у детей, при этом независимо от состава семьи [9,24]. Установлено также, что психологическое благополучие подростков связано с развитием у них высокого уровня эмоциональной регуляции и академическими способностями, однако причинно-следственный характер этой связи остается дискуссионным.

Ещё одной группой факторов, детерминирующих психологическое благополучие, являются возрастные, психологические и индивидуально-типологические особенности личности [12]. О.А. Идобаевой были выявлены психологические характеристики, способствующие или препятствующие психологическому благополучию в подростковом, юношеском и зрелом возрастах. В этом исследовании главным показателем психологического благополучия в юношеском возрасте выступает самоактуализация личности, а точнее связь самоактуализации с адаптационным ресурсом, индивидуально-типологическими особенностями и интенсивностью механизмов психологической защиты человека.

Как отмечает Дж. Боулби, для людей, переживших насилие в детстве мир всегда остаётся опасным, неопределённым и двусмысленным [13]. Диффузными будут также границы собственного тела и полоролевая идентичность. Исследование Т.И. Herrenkohl с коллегами свидетельствует о том, что дети, подвергшиеся жестокому обращению и пренебрежительному отношению со стороны родителей, имеют, как взрослые, более низкие баллы по нескольким взаимосвязанным шкалам психологического благополучия: самооценка, автономия, цели в жизни, счастье и удовлетворенность жизнью, а также более высокие баллы по шкале агрессивности [22]. Пережитое в детстве насилие приводит к уменьшению степени доверия к самому себе [13]. Студенты с низким уровнем психологического благополучия имеют лишь ограниченное число доверительных отношений с окружающими, им сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других. Они испытывают сложности в организации повседневной деятельности, не имеют целей и намере-

ний в жизни, перспектив или убеждений, определяющих смысл жизни, проявляют недовольство собой, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, сталкиваются с трудностями в учебной деятельности, у них отсутствует активность в освоении новых знаний и навыков, творческий подход к деятельности [21]. На это же указывают и исследования, проведенные Т.П. Усыниной, А.Д. Цветновой [18], Е.Ю. Григоренко [10].

Мы предполагаем, что травматичный опыт насилия, пережитого в детстве, накладывает существенный отпечаток на всю последующую жизнь личности, на ее психологическое благополучие. Насилие, пережитое в детстве, влечет за собой негативные последствия в формировании личности и приводит к подрыву доверия во взаимоотношениях с окружающими. Анализ проблемы указывает на то, что опыт пережитого в детстве насилия может негативно отражаться на психологическом благополучии личности и приводить к травматизации его отдельных компонентов, что может выражаться в нарушении взаимоотношений с окружающими, недовольстве собой, негативном отношении к собственной деятельности и возможным перспективам. Это предположение требует изучения и эмпирической проверки.

Литература:

1. *Антонян Ю.М.* Насилие. Человек. Общество. Монография. М.: ВНИИ МВД России. 2001г. 247 с.
2. *Аронсон Э.* Социальная психология: психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Вильсон. – М. : Мир, 1998. – 436 с.
3. *Батурин Н.А.* Теоретическая модель личностного благополучия / Н.А. Батурин, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова // Вестник ЮУГУ. Серия: Психология. – 2013. – № 4. – С. 4–14.
4. *Бежаева Д.Н., Зиновенко О.А.* Психологический климат семьи как фактор благополучия дошкольника // Молодой ученый. – 2015. – № 24. – С. 921–924. – URL <https://moluch.ru/archive/104/24403/> (дата обращения: 13.01.2018)
5. *Бенко, Е.В.* Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию благополучия / Е.В. Бенко // Вестник ЮУГУ. Серия: Психология. – 2015. – № 2. – С. 5–13.
6. *Бессонова Ю.В.* О структуре психологического благополучия / Ю.В. Бессонова // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве. – Екатеринбург : УГПУ. – 2013. – С. 30–35.
7. *Водяха С.А.* Предикторы психологического благополучия студентов / С.А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 70–74.
8. *Волкова Е.Н., Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Дунаева Н.И., Бирюкова Л.А., Гришина А.В., Пыжьязьнова М.А., Косых Е.А., Кузьминых Л.Н., Волков И.В., Филиппов К.В., Потапова А.Б.* Исследования

- ния развития субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве.- Нижний Новгород.- 2012.
9. *Волкова Е.Н.* Междисциплинарный подход предотвращения насилия и жестокого обращения с детьми // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2006. – № 6. С.24–28.
 10. *Григоренко Е.Ю.* Психологическое благополучие студентов и определение его факторов / Е.Ю. Григоренко // Проблемы развития теории. – 2009. – № 2 (48). – С. 98–105.
 11. *Заусенко И.В.* Психологическое благополучие педагога / И.В. Заусенко // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 56–59.
 12. *Идобаева О.А.* Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности: диссертация доктора психологических наук: 19.00.07 — Москва, 2013. —389 с.
 13. *Кондакова И.В.* Личностные ресурсы психологической защищенности взрослых от негативных последствий насилия, пережитого в детстве / И.В. Кондакова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – № 3. – С. 122–135.
 14. *Лепешинский Н.Н.* Психологическое благополучие как фактор успешности деятельности курсантов военного вуза / Н.Н. Лепешинский // Актуальные проблемы социальной и педагогической психологии: материалы Междунар. студ. научно-практ. конф., Минск, 18 апр. 2007г./Бел. гос. пед. ун-т им.М. Танка; редкол. Л.В. Марищук [и др.]. – Минск:БГПУ, 2007. – С. 4–6.
 15. *Литвинова, Н.Ю.* Психологические факторы субъективного благополучия / Н.Ю. Литвинова // Известия СУ. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – № 2. – С. 147–149.
 16. *Минюрова, С.А.* Личностные детерминанты психологического благополучия педагога / С.А. Минюрова, И.В. Заусенко // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 94–101.
 17. *Созонтов А.Е.* Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А.Е. Созонтов // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 105–114.
 18. *Усынина Т.П.* Психологическое благополучие студентов и факторы его определяющие / Т.П. Усынина, А.Д. Цветнова // Вестник СМУС. – 2017. – № 1. – С. 122–124.
 19. *Фесенко П.П.* Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? / П.П. Фесенко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т.2. – № 4. – С.132–138.
 20. *Шевеленкова, Т.Д.* Психологическое благополучие личности / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
 21. *Ширинская Н.Е.* Структура психологического благополучия студентов / Н.Е. Ширинская // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. ХLI междунар. науч.-практ. конф. – 2014. – № 6.
 22. *Cohen P.* Child abuse and neglect and the development of mental disorders in the general population / P. Cohen, J. Brown, E. Smailes // Development and Psychopathology. – 2001. – № 13. – P. 981–999.

23. Diener E. Measuring quality of life: Economic, social and subjective indicators / E. Diener E. Suh // Social Indicators Research. – 2013. – V.40. – № 1–2. – P. 189–216.
24. Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2006). Perceived family support, acculturation, and life satisfaction in Mexican-American youth: A mixed-methods exploration. Journal of Counseling Psychology, 53, 279–287.

Волкова Е.Н., Волкова И.В.

Методологические основания для разработки программ профилактики подросткового буллинга

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

Психологическая профилактика как система мероприятий, направленных на предупреждение и коррекцию отклонений психического развития, становления личности, социализации, сохранение и укрепление нарушений психологического здоровья, является основной областью деятельности психолога в образовании. По существу, вся работа психолога в образовании направлена на создание благоприятных условий для развития детей и подростков. Эта работа с необходимостью включает в себя такие виды деятельности как психологические диагностика, коррекция, просвещение и консультирование. Задачу разработки профилактической программы можно встретить в каждом рабочем плане практического психолога, в мероприятиях всего образовательного учреждения, в образовательной системе района, города, страны. Однако, часто профилактические программы имеют неявные и/или ошибочные методологические основания, что существенно снижает их потенциал, а то и ограничивает его вовсе.

Распространенной моделью профилактики в образовании служит модель, заимствованная из системы здравоохранения. По аналогии для психолога, работающего в системе образования, первичная профилактика включает в себя виды деятельности, направленные на всех субъектов образовательного процесса; вторичная профилактика означает меры, направленные на детей и педагогов, кто находится в ситуации повышенного риска возникновения или сохранения нарушений личностного и психического генеза; третичная профилактика обозначает меры вмешательства в случаях выявленного и установленного нарушения, при этом вмешательство направлено на оказание помощи и предупреждение нарушений.

Программы первичной профилактики – это программы психологического просвещения детей и родителей; обучения педагогов, психологов, социальных педагогов; информационных кампании и т.п.

Программы вторичной профилактики – это программы, направленные на преодоление различных личностных дефицитов (например, развитие уверенного поведения), жизненных трудностей (например, программы развития навыков конструктивного взаимодействия в сложных жизненных ситуациях) как для детей, так и для взрослых. К программам вторичной профилактики можно отнести и программы, направленные на работу с детьми и семьями группы риска. Дети группы риска – это дети-инвалиды, малолетние правонарушители, безнадзорные и беспризорные дети, дети с алкогольной, наркотической и игровой зависимостями, дети с проблемами в поведении, дети, оставшиеся без попечения родителей.

Программа третичной профилактики – это программы вмешательства терапевтического плана. Как правило, программы вмешательства – это программы индивидуальной и групповой терапии, разрабатываемые с учетом специфики нарушения у ребенка. При разработке программы учитываются такие факторы, как психологический возраст ребёнка, уровень его интеллектуального развития, личностные особенности, интересы, характер травмы, уровень доверия к взрослому человеку, а также особенности его социального окружения и ситуации жизнедеятельности.

Фактически, вторичная и третичная профилактика включают в себя коррекционно-развивающую работу с определенными категориями обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации, составляющими «группы риска» или уже имеющими различного рода нарушения развития, ограниченные возможности здоровья, испытывающими трудности в обучении и социализации.

Программы профилактики нарушений личностного развития детей и подростков, несомненно, должны опираться на уровневый подход, который помогает практическому психологу в проектировании программ, в определении глубины и масштаба программы, ее адресной направленности. С этой точки зрения следует определить уровень программы профилактики школьного буллинга и ту целевую группу субъектов образовательного процесса, на которую будут направлены мероприятия программы.

Другим основанием для разработки профилактической программы является обобщение и анализ основных результатов научных исследований в области школьного буллинга, а также анализ конкретной ситуации в образовательном учреждении, в районе, городе, стране (в зависимости от позиционирования программы).

Следует заметить, что в последнее десятилетие появилось много исследований буллинга и его видов (например, кибербуллинга) в отечественной и зарубежной психологии, в педагогике, медицине, криминалистике. Существует определение буллинга (Olweus 1993) (Roland 1989) (Goldsmid 2014), выявлены личностные особенности подростков-агрессоров и жертв (Лейн 2001) (Salmivalli 2002), установлены по-

следствия буллинга (Copeland 2013) (Sourander 2009). Особую группу составляют исследования, определяющие ролевую структуру и распространенность буллинга. Эти исследования показывают, что ключевыми субъектами в подростковом буллинге выступают его свидетели: именно эта группа наиболее многочисленна, разнородна по своим личностным характеристикам и наиболее влиятельна (Rodkin 2015). Также существуют различия в поведении в буллинге у мальчиков и девочек (Silva 2013). Общий вывод этих исследований заключается в том, что буллинг в подростковом возрасте представляет собой вид поведения социального экспериментирования, направленного на освоение приемлемых, социально допустимых способов социальной идентификации, например, кибербуллинг представляет собой способ реагирования подростка на ситуацию буллинга либо для закрепления роли обидчика, если ребенок уже был буллером в школе, либо для освоения роли обидчика в киберпространстве, если ребенок был жертвой школьного буллинга или имел неопределенную, двойственную позицию обидчика-жертвы.

Ситуация буллинга в школе служит ситуацией социального научения. Если школьное сообщество, прежде всего, в лице педагогов и других взрослых, занимает по отношению к школьному буллингу позицию равнодушия и невмешательства, то подростки продолжают социальные эксперименты в виртуальном пространстве, либо закрепляя уже опробованные способы социального контроля, признания, самоутверждения, либо осваивая новые. Если рассматривать социализацию подростка как процесс его вхождения в детский и школьный коллектив как типы социальных общностей посредством усвоения социальных ценностей и норм, действующих в них, то опыт участия подростка в буллинге можно рассматривать как деструктивный вариант социализации. Поэтому основные стратегии профилактики буллинга и кибербуллинга в подростковом возрасте, во-первых, связаны между собой и должны быть направлены на изменение поведения всех субъектов образовательного пространства, прежде всего, взрослых: педагогов и родителей; во-вторых, ключевым адресатом профилактической работы являются свидетели буллинга; в-третьих, программы профилактики должны быть различными для мальчиков и девочек. Поведение подростков как поведение социального экспериментирования нуждается в разработке и включении в образовательный процесс действенных механизмов обратной связи, в содержании которой должны быть представлены позиции ненормативности буллинга, разрушительности его воздействия как на жертву, так и на обидчика, свидетелей и не участников буллинга.

Работа подготовлена при поддержке РФФИ, грант № 18-313-00131 мол_а «Особенности отношения к животным у подростков – участников буллинга».

Литература:

1. *Copeland, W.E., Wolke, D., Angold, A., Costello, E.J.* «Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence». *Journal of American association psychiatry*, 2013: 419–426.
2. *Goldsmid, S., Howie, P.* «Bullying by definition: an examination of definitional components of bullying». *Emotional and Behavioural Difficulties* 2, № 19 (2014): 210–225.
3. *Olweus, D.* *Bullying in schools: what we know and what we can do.* Oxford, UK: Blackwell, 1993.
4. *Rodkin, P.C., Espelage, D.L., Hanish L.D.* «A relational framework for understanding bullying: developmental antecedents and outcomes». *American Psychologist* 70, № 4 (2015).
5. *Roland, E.* «Bullying: the Skandinavian research tradition» в *Bullying in schools*, Lane D.A. Tattum D.P., 21–32. Stroke-on-Tent: Trentham, 1989.
6. *Salmivalli, C., Nieminen, N.* «Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims, and Bully-Victims». *Aggressive behaviour*, № 28 (2002): 30–44.
7. *Silva, M. A. I., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., & de Oliveira, W. A.* «The Involvement of Girls and Boys with Bullying: An Analysis of Gender Differences». *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2013: 6820–6831.
8. *Sourander, A., Ronning, J., Brunstein-Klomek, A., Gyllenberg, D., Kumpulainen, K., Niemela, S., ... Almqvist, F.* «Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacological treatment: Findings for the Finnish 1981 birth cohort study». *Archives of general psychiatry*, 2009: 1005–1012.
9. *Лейн, Д.А.* «Школьная травля (буллинг)» в *Детская и подростковая психотерапия*, Д.А., Миллер, Э. Лейн, 240–274. Санкт-Петербург: Питер, 2001.

Волкова И.В.

**Подростковый буллинг и отношение к животным
у подростков: поиск механизмов опосредования**

*г. Санкт-Петербург,
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена*

Исследования, выполненные исследователями Европы, России и США показывают, что от 6 до 35 % учащихся являются участниками буллинга. Исследование распространенности буллинга среди одиннадцати-пятнадцатилетних детей, проведенное в 27 странах (Molcho, 2009), показывает, что в зависимости от страны от 5 до 30 % мальчиков и от 2 до 20 % девочек регулярно выступают обидчиками в буллинге. Жертвами при этом становятся от 5 до 28 % мальчиков и от 3 до 27 % девочек. В России 29 % старшеклассников подвергались буллингу чаще 2-х раз в месяц и 30 % старшеклассников неоднократно выступали обидчиками

(Петросянц, 2011). Наши предыдущие исследования показывают, что в той или иной форме 68,6 % детей являются участниками буллинга в школе, при этом 31,2 % подростков выступают свидетелями буллинга, 22,2 % – жертвами, 6,3 % – обидчиками и 8,9 % – обидчиками-жертвами (Волкова, Волкова, 2017).

Одним из ключевых компонентов предотвращения буллинга многие исследователи считают развитие эмпатии у ребёнка. Тренинг по эмпатии входит в состав многих программ предотвращения буллинга (Farrington, Ttof, 2009). Известно, что эмпатия способна выступать сдерживающим фактором для проявления агрессивности антисоциального поведения (Eisenberg, Eggum, Di Giunta, 2010). Между тем, исследования эмпатии у участников буллинга показывают противоречивые результаты: обидчики проявляют умышленную жестокость по отношению к другим детям, при этом по крайней мере отдают себе отчет в том, что жертва чувствует, но не сочувствуют ей (см. van Noorden et al., 2015). Таким образом, непосредственное измерение эмпатии у участников буллинга не обязательно будет продуктивно: обидчики нередко показывают высокий уровень эмпатии за счет способности распознавать эмоции жертв.

В других исследованиях установлена связь между эмпатией и отношением к животным (Anderson, 2010). Нередко гуманное отношение к животным даже становится одним из показателей, по которому оценивается эмпатия (например, в опроснике «Методика диагностики эмпатии» И.М. Юсупова). Мы предположили, что отношение к животным может служить фактором, определяющим роль в буллинге для подростков.

Вероятно, среди буллеров, жертв и свидетелей буллинга отношение к животным в наибольшей степени опосредует поведение обидчиков. Известно, что ключевой особенностью поведения обидчиков в ситуации буллинга является систематическое злоупотребление физической силой или влиянием (Vaillancourt, et al., 2010) (Olweus, 1999). По сравнению с жертвой, обидчик может обладать большей физической силой – что типично для ситуации буллинга между мальчиками, либо быть выше по статусу – что достаточно часто встречается в буллинге у девочек. Своё превосходство обидчик использует, чтобы напрямую атаковать жертву или провоцировать на унижения своих сторонников.

В рамках семейных отношений подобное, “старшее” положение ребёнка нередко занимает по отношению к домашним животным (Brickel, 2016). В частности, дети пробуют осваивать социальные роли на домашних животных, не испытывая при этом страха отвержения, как это может произойти со взрослыми или в группе сверстников (Levenson, 1969). Исходя из этого, можно предположить, что освоение травли как модели поведения может начаться в опыте общения ребенка с животными. Психологическим механизмом поведения буллера-подростка в отношении сначала к животным, а затем и к другим людям может выступать эмпатия.

Работа подготовлена при поддержке РФФИ, грант № 18-313-00131 мол а «Особенности отношения к животным у подростков – участников буллинга»

Литература:

1. *Anderson, C.* An Investigation into Associations with Attachment, Companion Pet Attachment, Empathy, and Prosocial Behaviors in 18–20 year old College Students. Electronic Theses and Dissertations. 2010. № 31. URL: <http://digitalcommons.du.edu/etd/31>
2. *Brickel, C.M.* Initiation and maintenance of human-animal bond: familial roles from learning perspective. В Sussman, M. B. (Ed.) *Pets and the family*. 2016. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group. С. 31–49
3. *Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L.* Empathy-related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review*. 2010. № 4(1). С. 143–180
4. *Farrington, D.P., & Ttofi, M.M.* School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*. 2009. № 6
5. Lenson, B.M. (1969) *Pet-oriented child psychotherapy*. Illinois: Child C Thomas
6. *Molcho, M. C.-F.* Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International journal of public health*. 2009. № 54. С. 1–10
7. van Noorden et al. Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Youth and Adolescents*. 2015. № 44. С. 637–657
8. *Olweus, D. Sweden. B Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P.* (1999) (Eds). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. 1999. London & New York: Routledge, С. 7–27.
9. *Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., & Sunderani, S.* Respect or fear? The relationship between power and bullying behavior. В S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. 2010. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group. С. 211–222
10. *Волкова Е.Н., Волкова И.В.* Кибербуллинг как способ социального реагирования подростков на ситуацию буллинга. *Вестник Мининского университета*. 2017. № 3(20). С. 17
11. *Петросяни, В.П.* Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость. Диссертация на соискание ученой степени канд. псих. наук. Санкт-Петербург, 2011

Воронова Е.Н., Карпова О.Н.

**Полисенсорная развивающая
предметно-пространственная среда как
инструмент психолого-педагогического
сопровождения воспитанников с РАС в ДОО**

*Воронежская область,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение «Центр развития ребенка-детский сад № 196»,
mdou196.vrn@mail.ru*

В настоящее время в педагогическом сообществе широко используется понятие – «индивидуализация среды». В нашем понимании это – фундамент, на котором педагоги могут строить различные модели РППС, используя при этом эффективные образовательные технологии.

Пространство дошкольного учреждения – это единая система педагогической деятельности, которая обеспечивает индивидуальную траекторию развития каждого воспитанника.

Каждый компонент образовательного пространства должен быть предназначен для детского коллектива в целом, при этом предоставлять каждому воспитаннику возможность проявлять и демонстрировать свою индивидуальность и творчество. Это особенно важно в аспекте групповой динамики – тенденции дошкольников «заражаться» текущими интересами сверстников и присоединяться к их деятельности.

Пространственная организация детского сада в целом и каждой группы, в отдельности, реализуется через совокупность центров активности, в которых ребенок свободно действует, создает и поддерживает вместе с другими нормы и правила этих центров. Данные центры становятся пространством, в котором воспитанники с РАС получают возможность в малых группах проявлять свои коммуникативные умения и творческие способности.

В нашем ДОО созданы центры активности, такие как:

1. Центр моторного насыщения (на базе физкультурного зала), где ежедневно организуется двигательная деятельность, в том числе в форме инклюзивной практики. Здесь можно выделить условные зоны: тренажерная, подвижной игры, гимнастическая.
2. Центр сенсорной интеграции. Здесь расположено специальное оборудование для развития вестибулярных и проприоцептивных ощущений. Это сухой душ, тоннели, подвесы, гамак, крутящееся кресло, сенсорные дорожки и настенные панели. Данное пространство не является стационарным, а трансформируется в зависимости от необходимости в зал для работы по формированию графомоторных навыков через развитие крупной и мелкой моторики, т.е. становит-

ся полифункциональным. Кроме того, в данном помещении располагаются трансформируемые кровати, т.е. оно функционирует как спальня.

3. Интерактивный развивающий комплекс. Этот центр также насыщен оборудованием сенсорной направленности. Все оборудование полифункционально, мобильно, может использоваться любым педагогом ДОУ. Здесь мы также выделяем условные зоны активности:

- 3.1 Зона конструирования. Работает в двух направлениях: 1- развитие моторных функций у детей раннего возраста (мягкие модули, крупный мягкий конструктор, различные игры (Сенсорный домик, «Болтики и гаечки», пирамидки и др), 2 направление – центр творческого моделирования для детей старшего дошкольного возраста (конструкторы Лего, Тико, магнитные), ландшафтный стол. Широко используем бросовые материалы (конструирование космической лаборатории: различный утеплитель, картон, коробки и пр).

- 3.2 Зона интерактивных игр (интерактивная доска, интерактивный пол).

- 3.3 Зона сенсорных игр (сухой сенсорный бассейн, сенсорные настенные панели, сенсорный фонтан, мягкие кресла – груши, светящиеся столы с песком).

- 3.4 Зона развивающих игр (Сенсино, сырный ломтик, Вай той, Дары Фребеля).

Важно, что в центре нет жестких границ: здесь можно легко перемещаться, передвигать мебель, расширять и сужать зоны, за считанные минуты видоизменяя пространство.

4. Экологический центр, где осуществляется опытно-экспериментальная деятельность, наблюдение и уход за растениями.
5. Изоцентр. Оснащен комплексом «Рисуем на песке», прозрачными мольбертами. Детям доступны разнообразные материалы для самовыражения и развития творческих способностей.
6. Темная сенсорная комната. Здесь ведет работу педагог-психолог по снятию психоэмоционального напряжения.

Образовательное пространство групповых помещений объединено в творческие «Коворкинг-центры». Термин «коворкинг» пришел к нам из английского языка и буквально означает «совместно работающие» [co-working]. В образовательной организации коворкинг – это зона сотрудничества, зона взаимодействия и развития способностей дошкольников. Мы позиционируем это направление как объединение привычных Центров в одну зону детского сотворчества, где дети могут проявить и реализовать свою инициативу, творческий замысел, в тоже время не мешая друг другу.

Главная идея – это насыщение среды объектами, мотивирующими детское познание «Детскими маркерами пространства», которое по-

могает расширить интересы ребенка. Например, это материалы детской субкультуры, т.е. присутствующие периодически, коллекции, газеты, выставки, мини-музеи, оформленные совместно с родителями, и продукты детской деятельности, полученные в результате реализации проектов (книжки-малышки, альбомы, фотоальбомы, макеты, лепбуки и т.п.). Также педагоги с детьми ведут Календарь событий, где ежедневно отмечают самый запомнившийся момент из жизни группы. Еще одно направление – это создание объемных функциональных пособий из бросового материала (различные виды транспорта, автозаправочная станция, кукольный дом и др., использование в качестве конструктора картонных коробок).

Таким образом в ДОО создана полисенсорная развивающая предметно-пространственная среда, которая помогает педагогу-психологу эффективно устранять нарушения: социального взаимодействия у детей с РАС, коммуникации, эмоциональной и когнитивной сферы.

Голикова Л.В., Макарова Е.В.

**Организация психолого-педагогического
сопровождения обучающихся,
в учреждении дополнительного образования
на примере МБУ ДО ЦТРИГО г. Сочи**

*г. Сочи,
Муниципальное бюджетное учреждение
дополнительного образования Центр творческого
развития и гуманитарного образования г. Сочи,
lvgol022@gmail.com*

Отличительной чертой Центра творческого развития и гуманитарного образования в г. Сочи является то, что в учреждении давно целенаправленно и сообразно структуре основной деятельности многопрофильного учреждения дополнительного образования ведется работа по обеспечению поддержки и сопровождения одаренных детей в двух направлениях:

- выявление детей с признаками интеллектуальной и творческой одаренности через организацию системы исследовательских конкурсов, олимпиад, интеллектуальных соревнований разного уровня;
- проектирование образовательной среды как пространства развития способностей и реализации особых потребностей одаренных детей, возможностей для их самоопределения и самореализации.

В соответствии с социальным заказом образованию города о необходимости создания эффективной образовательной среды для личностного развития и самореализации мотивированных и одаренных школьников в области математики, естественнонаучных дисциплин и

технического творчества, одним из приоритетных направлений работы Центра является организация педагогической и психологической профильной поддержки школьников, мотивированных на дополнительные углубленные занятия в этих областях знания.

Учитывая тот факт, что одарённые дети отличаются высоким уровнем способности к самообучению и нуждаются не столько в целенаправленных учебных воздействиях, сколько в создании вариативной, обогащённой и индивидуализированной образовательной среды, система работы педагогов МБУ ДО ЦТриГО ориентирована на личность ребёнка, его внутренние мотивы, устремления, потребности и намерения, что позволяет не только создавать условия развития каждого обучающегося, но и выявлять детей с признаками одарённости.

Центр творческого развития и гуманитарного образования имеет достаточные основания и ресурсные возможности для внедрения эффективной модели педагогического и психологического обеспечения особого образовательного пространства, в котором одним из целевых ориентиров является создание условий для выявления и поддержки интеллектуально и творчески одарённых детей.

Психологическое обеспечение образовательного пространства Центра ведёт отдел диагностики и психологического сопровождения. Психологическое сопровождение начинается с 1 класса и заканчивается выпускниками.

Для обучающихся младшего звена разработан отдельный инновационный проект: «Разработка и реализация модели психолого-педагогического сопровождения младших школьников с признаками одарённости (на примере организации дополнительного образования)», который в 2018 году получил статус краевой инновационной площадки. Педагогический коллектив, включённый в работу над этим проектом, предполагает, что его реализация позволит не просто выявлять интеллектуальную одарённость детей, но формировать такую психолого-педагогическую образовательную среду, которая бы создавала условия для «взращивания» детской одарённости, поддерживая и развивая первые ранние ростки, ещё не проявившиеся в полной мере признаки одарённости.

Проект призван:

- создавать педагогические условия для выявления интеллектуального и творческого развития детей с признаками интеллектуальной одарённости;
- строить учебный процесс на основе принципа полной реализации творческого и интеллектуального потенциала, что позволяет избежать односторонности психического развития, опасностей искажения личностного развития, а также чрезмерной психической нагрузки и переутомления детей;
- создавать обогащённую развивающую среду, включающую содержание и методы обучения, систему отношений субъектов учебно-

- познавательного процесса (ребенок, родитель, педагог), соответствующую особенностям их личности и познавательным запросам;
- обеспечивать личностно-деятельностный характер освоения содержания обучения, учитывающий уникальность каждого ребенка, его познавательные потребности, возможности, личностные особенности, выявленные в результате психолого-педагогической диагностики, где диагностика служит не целям отбора, а средством для наиболее эффективного обучения и развития одаренности детей.

Огромное значение в организации психологического сопровождения и поддержки обучающихся играют программы предметной области «Психология». На дошкольный и младший школьный возраст ориентированы программы: «Неизведанное рядом», «Приключения в школе почемучек», «Интеллект», которые, с одной стороны, направлены на расширение знаний детей об окружающем предметном мире и внутреннем мире человека, природной и социальной среде, на развитие интересов будущих первоклассников, умений использовать полученные знания в конкретной ситуации, с другой – предполагают направленную работу педагога над формированием личностной готовности детей к школе, положительного отношения к новому образу жизни, к предстоящим изменениям условий, правил, требований; над коррекцией недостаточно развитых у детей предпосылок к систематическому обучению.

Сравнительная диагностика познавательных процессов в начале и конце учебного года по программе «Интеллект» за 2017–18 учебный год говорит о высокой эффективности обучения по данной программе. Так, уровень развития внимания во 2 классе с 34 % вырос до 74 %, в 3 классе – с 51 % до 81 %, в 4 классе с 80 % до 90 %. Показатели памяти выросли во 2 классе с 56 % до 91 %, в 3 классе – с 63 % до 65 %, в 4 классе с 33 % до 44 %, причем количество запоминаемой информации растет каждый год. Мыслительные процессы также имеют тенденцию к росту: 2 класс с 25 % до 44 %; 3 класс с 28 % до 45 %; 4 класс с 34 % до 42 %. Качественные характеристики процесса чтения показывают такую же тенденцию: во 2 классе прирост качества чтения 25 %, в 3 классе – 23 %, в 4 классе – 11 %.

Программы «Мыслитель», «Учимся размышлять», «Развитие памяти», «Стратегия успеха или на пороге взрослой жизни» рассчитаны на средний и старший школьный возраст, направлены на формирование навыков работы с большими объемами информации, развитие творческого мышления и когнитивных процессов, ориентированы на то, чтобы помочь обучающимся эффективно учиться, успешно участвовать в интеллектуальных конкурсах, олимпиадах, экзаменах, сохранить мотивацию учиться и формировать позицию к постоянному саморазвитию, при этом сохраняя силы, ресурсы, психологическое благополучие и здоровье. Кроме того, программы основываются на знаниях по общей, возрастной и

социальной психологии, психологии личности, материал адаптирован в соответствии с возрастом обучающихся и ориентирован на практические, актуальные запросы обучающихся, родителей и педагогов.

Помимо основной программы психологического сопровождения, проводятся индивидуальные развивающие занятия с детьми в течение всего учебного года. Среди методов развивающей работы активно используются: песочная терапия (рисование песком на столах с подсветкой Sand art, кинетический песок, юнгианская песочница), арт-терапия, сказкотерапия, игровая терапия (настольные психологические игры), мини-тренинги, беседы.

Основной акцент просветительской и профилактической работы сконцентрирован на возрастных кризисных переходных периодах обучающихся (7–8 лет, 11–13 лет, 14–17 лет) таким образом, чтобы максимально обеспечить психологическое сопровождение детей дополнительно к основным занятиям.

Анализ мониторинговых исследований психолого-педагогических показателей, проводимый в течение 4-х лет, продемонстрировал устойчивую положительную динамику. Более чем у 90 % учащихся общие и творческие способности развиты на высоком уровне, с незначительной долей преобладания интеллектуальных способностей над креативными. В сфере формирования профессиональной направленности учащихся старших классов только 4 % показали не выраженность профессиональной ориентации, а 8 % в стадии формирования. Очевидна тенденция к снижению уровня ситуативной и личностной тревожности учащихся, в чем значительную роль играла организация психолого-педагогической поддержки обучающихся как в форме индивидуальных консультаций по результатам плановой психологической диагностики и диагностики по запросу родителей, так и проведение тренингов в период подготовки к участию в значимых конкурсных мероприятиях (олимпиадах, исследовательских конкурсах, научно-практических конференциях).

Таким образом, практические результаты психолого-педагогической работы свидетельствуют, что процесс выявления и развития детей с признаками одаренности, организация работы с ними должна быть не стихийной, а хорошо продуманной и организованной. Только тогда осознанное и целенаправленное использование комплекса психолого-педагогических условий организации обучения будет содействовать получению высоких результатов в развитии одаренности воспитанников.

**Профилактика дезадаптации будущих
первоклассников через комплексную
систему дошкольной подготовки**

*г. Калининград,
МАОУ лицей № 18,
ale-golubeva@yandex.ru*

Поступление в школу для многих первоклассников, а часто, и для их родителей является стрессовой ситуацией. От того, как пройдет адаптация на первом году обучения, во многом зависит успешность в последующие годы. Школа с первых же дней ставит перед ребенком ряд задач. Ему необходимо успешно овладевать учебной деятельностью, освоить школьные нормы поведения, приобщиться к классному сообществу, приспособиться к новым условиям умственного труда и изменившемуся режиму дня. Выполнение каждой из этих задач связано непосредственно с предшествующим опытом ребенка. Поэтому основная задача дошкольной подготовки состоит в том, чтобы обеспечить этот опыт в мягком дозированном режиме, вводя через сообразные возрасту приемы то новое, что будет так необходимо для успешной адаптации.

Оптимизация периода адаптации к школе будущих первоклассников и профилактика дезадаптивных процессов, возможна, на наш взгляд, только посредством комплексной системы подготовки, включающей в себя: диагностику стартовых возможностей дошкольников, развития и коррекции необходимых для школьника функций и навыков, психолого-педагогического просвещения и консультативного сопровождения родителей и педагогов. Такая система подготовки детей, родителей и педагогов к новой ситуации, к смене социальных ролей с использованием активных форм работы, игровых методов и приемов эффективно работает, если она функционирует на базе той школы, порог которой дошкольники переступят в сентябре первоклассниками.

Игра в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте позволяет решить проблему преемственности между дошкольным и школьным образованием, поскольку она живет в каждом ребенке, независимо от уровня его готовности к школе. Сочетание элементов игровой и учебной деятельности в работе с будущими первоклассниками определяет эффективность деятельности дошкольной школы.

Поступление детей в школу и начальный период обучения вызывают перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Этот период достаточно труден, как для детей, так и для их родителей. Во-первых, школа предъявляет ребенку высокие требования. Он должен быть зрелым в психофизиологическом и социальном отношении, должен достичь определенного интеллектуального и эмоционального развития.

Во-вторых, детско-родительские отношения имеют первостепенное значение для психологического здоровья детей. Психодиагностические исследования семей позволяют говорить о том, что в психолого-педагогической помощи и коррекции нуждаются, прежде всего, родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствуют развитию позитивных детско-родительских отношений, дать информацию о возрастных и индивидуальных особенностях их ребенка, о программе обучения в образовательном учреждении. В-третьих, педагог безусловно становится на этом этапе главным человеком в жизни ребенка. Знание индивидуальных особенностей, стартовых возможностей, установление эмоционального контакта с будущим школьником и его семьей, позволяет предупредить отрицательное влияние на ребенка психосоциальных факторов, оказать раннюю психопрофилактическую помощь дошкольнику и его родителям.

Проблемы разной степени подготовленности первоклассников, преемственности между дошкольным и младшим школьным образованием поднимаются на разных уровнях уже много лет, но не теряют, к сожалению, своей актуальности.

Система комплексной подготовки к школе помогает сглаживать эти проблемы на уровне образовательного учреждения, в котором реализуется. Такая работа педагогической команды позволяет плавно и не кризисно осуществить переход от дошкольного детства к освоению учебной деятельности: примерить дошкольникам статус первоклассника, родителям – статус родителя первоклассника, педагогам – настроиться на работу с первоклассниками; всем субъектам адаптироваться друг к другу и к новым образовательным условиям, максимально оптимизировать переходный период от дошкольного детства к начальной школе через формирование психофункциональной и психосоциальной готовности к обучению будущих первоклассников.

Чтобы ребенок успешно адаптировался к школе, важно:

- Единство требований к ребенку со стороны школы и всех членов семьи;
- Родительская поддержка, одобрение самых маленьких первых успехов и побед;
- Внешний контроль, помощь, сотрудничество с ребенком, совместная деятельность по подготовке портфеля, формы к школе и т.д.;
- Контакт родителей с первым учителем и родителями класса, участие в жизни класса;
- Понимание и обсуждение с ребенком того, что он только начал учиться, а когда учишься, бывают ошибки, огорчения и разочарования, их нужно достойно принимать, тогда с терпением и старанием приходят победы и радости;

- Оптимальная организация дня, полноценный сон, отдых, ежедневные активные прогулки на свежем воздухе, сбалансированное питание, обогащенное витаминами, водные процедуры и питьевой режим;
- Семейный отдых (особенно на природе), совместные игры, увлечения, развлечения;
- Безусловная любовь и принятие собственного ребенка с его особенностями.

Литература:

1. Айзенман Р.И., Айзман Л.К., Жарова Г.И., Забрамная С.Д. Подготовка ребенка к школе, Томск, 1994 г.
2. Белова Е. Ребенок идет в первый класс. Психологическая готовность к этому родителей// Дошкольное воспитание, – 1995 № 8 с.87–91
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка// Вопросы психологии, 1996, № 6
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе, М.- 2000
5. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь, М., 1999 г.

Грибоедова О.И.

**Развитие аутопсихологической компетентности
подростков как фактор повышения
психологического благополучия школьников**

г. Тула,

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»,
МБУ ДО МО Плавский район «ЦППМСП «Доверие»,
oksi19753@mail.ru*

Аннотация. В статье обоснована необходимость применения программ развития аутопсихологической компетентности подростков для повышения психологического благополучия школьников в эпоху перемен. Автор описывает разработанную им развивающую программу групповых занятий для подростков общеобразовательной школы, которая показала свою эффективность в процессе апробации.

Проблема психологического благополучия личности все чаще поднимается современными исследователями. Несмотря на то, что до сих пор этот феномен не получил еще детальной разработки, анализ психологических исследований позволяет выделить характеристики психологического благополучия: наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономия [6]. Большинство отечественных и зарубежных ученых утверждают, что источник психологического благополучия является внутренним, а не внешним.

Так, И.Г. Самохвалова указывает на важность понимания того, что феномен психологического благополучия, в первую очередь, связан с субъективным отношением личности к возможности удовлетворения

своих потребностей, событиям жизни и самому себе. При этом известно, что эффективный самоанализ невозможен без целенаправленного осознания своих индивидуальных и личностных особенностей, своих возможностей и психических ресурсов. В связи с этим, аутопсихологическая компетентность, понимаемая исследователями как активность человека, направленная на познание собственных психических ресурсов и возможностей, как способность использовать различные стратегии внутреннего познания и развития, становится одним из определяющих факторов сохранения и поддержания психологического благополучия. [2, с.136].

Сегодня перед педагогической психологией ставится проблема разработки и внедрения новых субъект-субъектно ориентированных методов, обеспечивающих вывод все большего числа учеников на оптимальные для них траектории развития и саморазвития, позволяющие им в максимально вероятной степени реализовать свой человеческий потенциал сначала в учебной, а затем и в профессиональной деятельности. Именно это позволяет им становиться все более психологически благополучными людьми.

Современным школьникам важно иметь знания о себе, уметь проводить адекватную оценку своих возможностей, иметь способность к самонаблюдению и рефлексии, к оптимальному взаимодействию с окружающим миром при наличии внутреннего локуса контроля, реализовывать свою потребность в самопознании и саморазвитии.

Учеными доказано, что для развития различных компонентов аутопсихологической компетентности именно подростковый возраст является сензитивным. Это связано с тем, что именно на этом этапе развития у ребенка впервые появляется мотивация саморазвития и осознанное интегративное отношение к самому себе как объекту собственного развития, появляется способность к самоанализу, сопоставлению себя с другими. Именно в подростковом возрасте аутопсихологическая компетентность становится важным личностным ресурсом развития и обеспечивает оптимальный самоконтроль, адекватное самопознание, уверенность в самоэффективности, актуализирует ориентацию на успех, способствует формированию устойчивости к стрессу, способности планировать и устанавливать приоритетность задач, способствует психологическому благополучию подростков [1].

Однако несмотря на абсолютную очевидность необходимости развития аутопсихологической компетентности в подростковом возрасте, этот вопрос до настоящего времени разрабатывался только в отношении взрослых – профессионалов в той или иной области.

В современной отечественной психолого-педагогической науке и практике крайне мало исследований и разработок по развитию аутопсихологической компетентности подростков. Так, Н.А. Лёвш-

киной доказана эффективность формирования данного вида компетентности у подростков средствами классной системы воспитания [2], Т.Н. Щербаковой определена направленность психолого-педагогических мероприятий по развитию аутопсихологической компетентности, И.Ф. Токаревой разработан алгоритм продуктивного формирования аутопсихотерапевтической компетентности подростков, обеспечивающий позитивные изменения в психологическом и физиологическом состоянии подростков. Кроме этого, И.Ф. Токаревой выделены объективные и субъективные акмеологические условия и факторы развития аутопсихологической и аутопсихотерапевтической компетентности подростков. Среди необходимых объективных условий исследователь указывает: высокий уровень профессионализма психолого-педагогической деятельности и наличие создающей среды, организацию в школах психолого-акмеологической службы, интеграцию взаимодействий педагогов, психологов и родителей в процессе формирования данного вида компетентности. Субъективные условия включают: способность к саморазвитию, позитивное самоотношение, коммуникативную и перцептивную компетентность; способность формирования адекватной самооценки и навыков здорового образа жизни [5].

В связи с тем, что аутопсихологическая компетентность как компонент содержания образовательного процесса специфична по своей сути и не может задаваться с помощью традиционных программно-методических средств, а требует создания новых научно-практических дисциплин и технологий, новых форм межсубъектного взаимодействия, сегодня особенно актуален вопрос о необходимости разработки специальной психологической программы для подростков по развитию аутопсихологической компетентности, реализацию которой могли бы осуществлять квалифицированные специалисты – педагоги–психологи системы образования в рамках внеурочных форм работы со школьниками в образовательном учреждении.

Анализ исследований по проблеме развития аутопсихологической компетентности подростков показал, что для разработки психологической программы развития аутопсихологической компетентности подростков как фактора психологического благополучия личности важным представляется следующее: 1. Учет структурного содержания данного психологического феномена (мотивационно-ценностный, эмоционально-оценочный, регулятивно-контролирующий компоненты). 2. Последовательная реализация алгоритма продуктивного формирования данного вида компетентности подростков: обучение саногенному мышлению, выработка умения управлять собой, развитие саморефлексии; формирование навыков самодиагностики; обучение саморегуляции; обучение самокоррекции психологического состояния; закрепление новых знаний, умений, навыков и позитивное подкрепление. 3. Созда-

ние объективных и субъективных психолого-акмеологических условий формирования аутопсихологической компетентности подростков. 4. Понимание, что эффективная аутопсихологическая подготовка базируется на трехкомпонентной модели развития аутопсихологической компетентности (Степанова Л.А), включающей: наличный психологический потенциал (особенности нервной системы, тип темперамента, тип характера, энергетический потенциал, мотивационно-целевой порог); психологические стратегии (комплексы психологических умений, которые помогают человеку раскрыть свой потенциал); психологическую тренировку, направленную на развитие психологических стратегий.

С учетом результатов вышеперечисленных исследований отечественных ученых, на наш взгляд, при разработке программы развития аутопсихологической компетентности подростков важно ставить следующие задачи: способствовать осознанию школьниками своих индивидуальных и личностных особенностей, возможностей и психических ресурсов; создавать условия для развития мотивации подростков к самопознанию, саморазвитию, погружению во внутренний мир собственных переживаний, навыков ориентации в нем; обеспечить подростков средствами самопознания; сформировать навыки самодиагностики; обучать саморегуляции и самокоррекции психологического состояния.

Для реализации вышеперечисленных задач нами была разработана дополнительная общеразвивающая программа по развитию аутопсихологической компетентности подростков 13–15 лет «Дом моего Я», в основу которой были положены теоретические исследования, выделившие основные структурные компоненты данного вида компетентности (мотивационно-ценностный, эмоционально-оценочный, регулятивно-контролирующий), исследования, описавшие индикаторы аутопсихологической компетентности (способность к саморегуляции и самоконтролю, способность управлять своим поведением в конфликте, доверие, интернальность, атрибуция ответственности, ценностное отношение к себе, стабильность самооценки) и алгоритм продуктивного формирования аутопсихотерапевтической компетентности подростков И.Ф. Токаревой.

Программа занятий состояла из 10 групповых встреч с подростками продолжительностью 90–120 минут каждое с периодичностью 1 раз в неделю и наполненностью группы до 12 человек.

Отличительной особенностью данной программы является то, что все занятия построены с использованием общей метафоры «дом моего Я», имеют общую структуру из взаимодополняющих блоков (приветствие, психологический этюд по теме, основное психологическое упражнение, блок самодиагностики, «мультитерапия», «психогигиена»), а также использование психологически безопасных (экологических) для психики методов и приемов самопознания с использованием элементов немедицинской психотерапии.

Реализация разработанной программы осуществлялась с использованием следующих методов: арт-терапия (рисование, песочная терапия, мандалатерапия, работа с камушками, коллажирование), сказкотерапия (притчи), мульттерапия, тематическая беседа, использование метафорических ассоциативных карт, психологические упражнения с использованием игровых платформ Т.О. Ушаковой, метод символдрамы (мотивы основной ступени), игровые методы, психологическая диагностика.

Опорой для разработки данной программы развития аутопсихологической компетентности подростков стали следующие методики и технологии отечественных психологов: программа психолого-педагогического сопровождения самопознания и саморазвития в контексте жизненного пути: школьный возраст С.А. Минюровой, коррекционная программа развития способности к самопознанию и уверенности в себе у детей 10–12 лет И.В. Дубровиной, техники работы с метафорическими ассоциативными картами Г. Кац, Е. Мухаматулиной, Г.Гераськиной, Е. Морозовской, технология использования игровых платформ Т.Ушаковой «Портрет в полный рост», «Дом, который строю я», «Дорога к ...», методики О.В. Хухлаевой по работе с эмоциями, самосознанием.

При оценке достижения планируемых результатов нами были использованы качественные и количественные критерии. Количественные критерии оценки включали в себя: повышение уровня выраженности потребности в самопознании и активности подростков, направленной на познание собственных психических ресурсов и возможностей, стремление использовать различные стратегии внутреннего познания и развития. Качественные критерии оценки – самооценка развития самопознания личности; экспертное наблюдение за развитием аутопсихологической компетентности подростков со стороны педагогов и специалистов психологической службы общеобразовательного учреждения.

Результаты экспертного наблюдения показали, что уровень осознания своих индивидуальных и личностных особенностей повысился с 40 до 75 %, мотивация к самопознанию и саморазвитию повысилась у 70 % участников программы, управление своими эмоциями, саморегуляция стала лучше у 30 % школьников, благоприятное эмоциональное состояние после занятий наблюдается у 80 % подростков.

Результаты анкетирования подростков – участников программы свидетельствуют о том, что 93 % школьников было интересно на занятиях, 100 % подростков имеют субъективное мнение, что за время занятий они получили информацию о себе, своих эмоциях и чувствах, психологических особенностях и возможностях и стали больше интересоваться своим внутренним миром и саморазвитием, 87,5 % стали лучше понимать себя, 50 % научились управлять своим эмоциональным состоянием, 69 % полностью и 31 % частично научились новым способам познания себя.

Сравнение результатов опросника А.В. Калашник «Уровень выраженности потребности в самопознании», проведенного до и после курса занятий по данной программе, показали уменьшение количества подростков с низким (избегающим) уровнем и увеличение количества участников группы со средним, высоким (ценностным) и очень высоким (творческим) уровнем выраженности потребности в самопознании.

В целом, опыт реализации программы по развитию аутопсихологической компетентности «Дом моего Я» в школах города Плавска Тульской области позволяет сделать вывод о ее результативности и эффективности для обучающихся подросткового возраста. Итоговые показатели показывают положительную динамику развития аутопсихологической компетентности в части потребности в самопознании, мотивации к саморазвитию и навыков самодиагностики и саморегуляции. Уровень психологического благополучия подростков – участников программы оценивался экспертами и самими подростками на субъективной основе и отражает 80 % динамику ощущения психологического благополучия после курса занятий, однако для дальнейшего применения программы это требует более научных методов исследования, что является перспективой для разработчика программы в части ее доработки.

Таким образом, можно предположить, что применение программы психологических занятий по развитию аутопсихологической компетентности подростков во внеурочной деятельности образовательного учреждения может являться эффективным методом, обеспечивающим самопознание и саморазвитие учеников, который позволит им в максимально вероятной степени реализовать свой человеческий потенциал и стать более психологически благополучными людьми.

Литература:

1. *Иченко Н.А.* Подросток как субъект самоопределения: ресурсы и риски [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Ichenko.phtml> дата обращения: 26.08.2018)
2. *Лёушкина Н.А.* Организация процесса развития аутопсихологической компетентности подростков в системе воспитывающей деятельности классного руководителя / *Фундаментальные исследования.* – 2011. – № 8 (часть 2) – С. 289–292. Электронный ресурс: URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=27949> (дата обращения: 26.08.2018).
3. *Самохвалова И.Г.* Аутопсихологическая компетентность как фактор психологического благополучия личности студента / Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве [Текст]: сб. статей /Составитель: Ю.В. Братчикова. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т., 2013–146 с.
4. *Токарева И.Ф.* Акмеологический алгоритм формирования аутопсихотерапевтической компетентности. (Программа и материалы экспе-

римента). Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во ООО «ПКЦ Альтекс», 2009–5,2 п.л.

5. *Шамионов Р.М.* Психология субъективного благополучия // Вопросы социальной психологии личности. 2003. – № 4. – С. 27–41.

Давиденко А.А.

Информационно-просветительская поддержка родителей: опыт Камчатского края

*Камчатский край,
КГАУ ДПО «Камчатский ИРО»,
mikalena@yandex.ru*

Не требует доказательств то, что детско-родительские взаимоотношения играют важную, даже решающую роль, в формировании личности ребёнка [4]. Понимание этого отражено, в том числе, в ряде документов последних лет, демонстрирующих приоритеты государственной политики нашей страны, например, в «Концепции государственной семейной политики Российской Федерации на период до 25 года» [2].

В то же время, анализ современной ситуации свидетельствует, что высокое развитие информационных технологий и информированность населения «обо всём» соседствует с низким уровнем развития родительской компетентности [5].

В настоящее время в отношении детей и родителей, взрослых и детей образовалась «черная дыра». Мы являемся свидетелями диссонанса в отношениях взрослых и детей, следствием чего является отстранение взрослого Мира от Мира Детства.

Анализ диалога с педагогами, обучающимися на курсах повышения квалификации в Камчатском ИРО, еще больше усилил наше понимание реальности данной проблемы, подтвердил мощный диссонанс в отношениях между взрослыми и детьми, и мы стали искать пути выхода из создавшейся ситуации. В результате появился целый кластер других событий, направленных на преодоление этого диссонанса, на объединение взрослых и детей в едином смысловом пространстве.

Это трудная задача, которую мы решаем в том числе, посредством повышения квалификации педагогических работников. Нам кажется необходимым повышать квалификацию в данном вопросе не только родителей, но и педагогов, которые, в свою очередь, также являются родителями, причем родителями, которых можно охарактеризовать как ответственных. Например, для слушателей всех курсов повышения квалификации свыше 100 часов (в год это 22 группы по 25 человек) введен психолого-педагогический модуль, одной из лекций которого является лекция «Современный ребенок». В лекции рассматриваются особенности современного ребенка и способы диалога взрослых и детей посредством понимания детского пространства.

Системная работа проводится с педагогами-психологами Камчатского края. Вопросы взаимодействия с родителями обсуждаются в рамках курсовой подготовки, консультаций специалистов, а также в сетевом сообществе педагогов-психологов и учителей-логопедов Камчатского края, расположенном на платформе OPENCLASS. Например, в декабре 2017 года проведен сетевой мастер-класс «Внедрение современных психолого-педагогических технологий по повышению родительских компетенций» (<http://www.openclass.ru/node/531047>).

В то же время причина снижения общей компетентности родительства зачастую состоит не в том, что родители не хотят, а в том, что они не знают, как правильно взаимодействовать со своим ребёнком [1]. Действительно, на протяжении жизни мы учимся многому: читать, писать, считать... А как создать семью, как быть родителями – этому нас учит только свой собственный опыт. Причём не у всех (прежде всего, у детей-сирот, детей, оставшихся без попечения) этот опыт позитивный.

С 2014 года в образовательных учреждениях Камчатского края организуются курсы для родителей (законных представителей) несовершеннолетних детей по основам детской психологии и педагогике. Дополнительная образовательная программа «Основы педагогики и психологии для родителей» была разработана специалистами кафедры педагогики, психологии, дополнительного и специального образования Камчатского института развития образования. Настоящая программа ориентирована на повышение мотивации родителей к самостоятельному развитию ключевых родительских компетенций, формированию базовых знаний по детской психологии, педагогике семейного воспитания, профилактику семейного неблагополучия.

Опыт работы в данном направлении ряда школ и детских садов показывает, что развитие родительской компетентности актуально и востребовано. В то же время, актуализировался целый ряд проблем для успешной реализации данной программы:

- низкая мотивация (не всегда родители идут в образовательные организации, поскольку опасаются, что наряду с просветительской деятельностью их может ожидать негативная оценка их родительской компетентности);
- недостаточная заинтересованность педагогических работников в организации просветительской деятельности родителей;
- недостаточная эффективность курсов (по причине использования консервативных методов просвещения в виде лекций и поучений).

Все это привело к пониманию необходимости поиска новых форм работы с родителями, что послужило толчком к разработке и реализации проекта «Осознанное родительство» в 2017 году. Специалисты кафедры стали инициаторами проведения семинаров для родителей, на которых помогают родителям учиться лучше понимать своего ребенка.

Данная идея на первый взгляд казалась безумной, поскольку этого вида деятельности не было в функционале преподавателей кафедры. В то же время, мы понимали, что у нас есть кадровый и информационный ресурс. Мы определили для себя, что это наша волонтерская деятельность на благо ребенка будущего.

При проведении семинаров считаем необходимым учитывать ряд особенностей:

- личный ресурс самих преподавателей. Ведущие семинаров – мамы, которых мы относим к осозанным родителям;
- интерактивная форма встреч (проведение семинаров напоминает встречи в родительской гостиной. Это всегда смена видов деятельности, минимум теоретической информации, работа родителей в группах и др.);
- эмоциональная включенность родителей;
- использование фото и видеоряда;
- подготовительная работа, предполагающая интервью взрослых и детей, предварительное анкетирование.

Как обеспечить онлайн-безопасность ребенка, как помочь своему ребенку в выборе, какие формы и методы обеспечивают его успешное становление как личности, как избежать конфликтов – вот лишь некоторые вопросы, которые освещают специалисты Камчатского ИРО.

Параллельно с проведением таких семинаров, специалистами кафедры проводятся индивидуальные консультации родителей по запросу последних.

Отрадно, что все семинары, являясь добровольными для посещения, проходят при полном аншлаге. Для специалистов кафедры данный факт является показателем востребованности и необходимости подобной формы работы с родителями. Мы предоставляем родителям возможность получить необходимые знания без «довеска» в виде оценивания их ребенка. В будущем, специалисты кафедры планируют обобщить опыт проведения семинаров для родителей и выпустить сборник методических рекомендаций по их разработке и проведению.

Литература:

1. *Витвицкая Л.А.* Взаимодействие субъектов образовательного процесса в контексте гуманизации образования. «Вызовы XXI века и образование. // Материалы всероссийской научно-практической конференции. Оренбург, ОГУ, 2006. – С.26–30.
2. Концепция государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 года // Режим доступа: <http://base.garant.ru/70727660/> (дата обращения 01.11.2018г.)
3. *Курносова Л.А.* Нетрадиционные формы работы с родителями// Классный руководитель – 1999 № 3.
4. *Макаренко А.С.* Книга для родителей. – М., 1987.

5. *Фельдштейн Д.И.* Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И.Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4. – С.3–12.

Декина Е.В.

Опыт разработки и реализации программы курсов повышения квалификации для педагогов-психологов по работе с замещающей семьей, в том числе воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья¹

г. Тула, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», kmpredagika@yandex.ru

Знание особенностей функционирования замещающей семьи, понимание того, что испытывают родители, собственные и приемные дети, поможет психологам, педагогам, социальным педагогам более эффективно организовывать психолого-педагогическую помощь данной категории семей, выявить направления проектирования семинаров, курсов повышения квалификации для специалистов.

По данным собственных исследований более 200 замещающих семей за 2014–2018 гг. [1], выявлены актуальные направления психолого-педагогической работы с данной категорией семей. Только 14 % родителей точно знают, куда и к какому специалисту можно обратиться по поводу психологических проблем ребенка. Главными признаками наличия психологических проблем у ребенка родители считают замкнутость и склонность к одиночеству (46 %), непослушание (30 %), плохое поведение и грубость (16 %), воровство и склонность к обману (8 %). Проблемы с психическим здоровьем ребенка для большинства родителей связаны с тем, что он «не общается с людьми» (50 %), «плохо себя ведет в различных ситуациях» (42 %), «плохо учится» (16 %). Указанные проблемы детско-родительской коммуникации и развития коммуникативных навыков ребенка являются важными направлениями работы психолога с семьей. Основным источником стресса в семье родители, воспитывающие детей с особыми потребностями в развитии, назвали «здоровье» (50 %), «общение внутри семьи» (28 %), «обучение» (16 %), «вредные привычки» (6 %). Субклинически выраженная тревога отмечена у 42 % матерей, субклинически выраженная депрессия – у 22 %. Выявлен высокий процент клинически выраженной тре-

¹ Статья выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18–413710010.

воги (6 %) и клинически выраженной депрессии (10 %). 58 % считают, что психолого-педагогическая помощь нужна не только проблемному ребенку или родителям (опекунам), но всем вместе, в том числе и старшим детям в семье. На основе анализа полученных результатов выявлены основные мишени психологической помощи замещающим семьям: проблемы общения и взаимодействия с приемным ребенком, причем не только родителей, но и всех членов семьи.

Приемный ребенок, тем более имеющий особые потребности в развитии, испытывает сложности социализации, имеет дефицит общения со сверстниками и взрослыми – членами замещающей семьи. По мнению родителей, необходимо учитывать следующие особенности ребенка в учебно-воспитательном процессе школы: быстрая утомляемость, речевые особенности, медленное письмо, необходимость неоднократного повторения материала, ребенок испытывает трудности в общении, медлительность, рассеянное внимание, слабо развита моторика рук, гиперактивность, и др. В свою очередь, приемные родители не имеют опыта взаимодействия с такими детьми и организации их жизнедеятельности в новом статусе, что является важным для разработки психологом программ сопровождения семьи.

На основе систематизации полученных данных предпринята попытка выстраивания основных типов семейных систем применительно к замещающим семьям. Выделяются семьи с недостатком воспитательных ресурсов, в которых родители практически не владеют методами эффективного воспитания, имеют низкий уровень развития педагогической культурой и т.д. Дистантная семья характеризуется отчужденностью родителей, непоследовательностью требований, отсутствием эмоциональной поддержки и т.д. Сплоченная семья с активной родительской позицией характеризуется взаимной поддержкой, мобилизацией внешних и внутренних ресурсов самой семьи на развитие новой системы детско-родительских отношений с появлением в семье нового члена семьи.

Выявлен наибольший интерес родителей к следующим видам работы: психолого-педагогическая работа в группе детей со сходными психосоматическими проблемами, работа с семьей в формате родительского и/или детско-родительского клуба, использование в работе с детьми арт-терапевтических технологий. Запросы родителей связаны со следующими направлениями: профориентация, прикладное творчество, спорт и здоровье, включение в волонтерскую, трудовую деятельность и др.

Представим анализ результатов анкетирования педагогов-психологов, социальных педагогов, работающих с замещающими семьями. Специалисты выделяют следующие проблемы замещающих семей: «родители переоценивают свои возможности и силы, не справляются с воспитанием ребенка и возвращают его», «многочисленные психологические проблемы», «замкнутость семьи, семья не идет на контакт,

скрывает проблемы и трудности в воспитании», «неготовность семьи впускать посторонних, в том числе специалистов», «замыкаются и не идут на контакт», «слабая мотивация на совместную работу, так как мало взять ребенка в семью, надо способствовать его дальнейшей социализации, преодолевать проблемы вместе», «недостаточная готовность самих специалистов установить контакт с замещающей семьей», «отношение замещающих родителей к приемному ребенку», «эмоциональное выгорание замещающих родителей», «проблемы взаимоотношений собственных и приемных детей в замещающей семье» и др. По мнению специалистов, эффективными мероприятиями, проводимыми с замещающей семьей, являются следующие:

- школа приемных родителей,
- клуб для замещающих семей,
- индивидуальная работа с приемным ребенком, направленная на интеграцию ребенка в семье,
- мероприятия, направленные на сплочение семьи,
- досуговые мероприятия, совместные мероприятия, экскурсии и др.,
- тренинги родительской компетентности, мастер-классы для родителей и детей,
- группы поддержки,
- сопровождение семей задолго до помещения приемного ребенка в семью,
- походы, палаточные лагеря и др.

В рамках курсов повышения квалификации специалисты хотели бы обсудить следующие вопросы: «формирование благоприятного психологического климата в замещающей семье», «организация психолого-педагогической помощи замещающей семье», «эффективные методы подготовки ребенка к переходу в замещающую семью», «подготовка родителей к будущему родительству», «эффективные формы взаимодействия с замещающей семьей», «сопровождение семьи на этапе отказа от приемного ребенка», «тревожность приемных родителей», «использование арт-терапевтических технологий в работе с замещающей семьей», «особенности взаимоотношений собственных детей и приемных», «как расположить к себе (специалисту) опекунов, как найти контакт с семьей» и др.

В рамках проектирования программы детско-родительского клуба педагогами и психологами были предложены следующие темы для обсуждения: «формирование эмпатии по отношению друг к другу», «требования к ребенку в замещающей семье», «эффективные способы решения конфликтов», «умение родителей адекватно реагировать на капризы и негативизм ребенка», «ваш ребенок – подросток», «внутрисемейное общение и взаимодействие», «семейные традиции», «профилактика отказов от приемного ребенка», «как понять и услышать приемно-

го ребенка», «как установить контакт между собственным и приемным ребенком», «детско-родительские отношения в замещающей семье», «преодоление педагогической несостоятельности родителей» и др. По мнению специалистов, при взаимоотношении собственного и приемного ребенка может иметь место соперничество, не принятие друг друга, но многое зависит от конкретной семьи. 80 % специалистов говорят о наличии проблемы взаимоотношений приемного и собственного ребенка в замещающей семье. На основе результатов анкетирования, разработана и апробирована программа курсов повышения квалификации для подготовки специалистов-коммуникаторов для работы с замещающими семьями. В работе курсов приняли участие социальные педагоги, педагоги-психологи, методисты (г. Тула, г. Новомосковск, г. Щекино, г. Дубна). Программа выстраивалась по следующим модулям: «Миссия психолого-педагогической помощи замещающей семье», «Лучшие практики формирования ответственного родительства», «Альтернативная коммуникация в работе с детьми с ОВЗ», «Проектирование детско-родительского клуба для работы с замещающей семьей, в том числе воспитывающей детей с ОВЗ», интерактивный модуль, включающий мастер-классы, дискуссию со специалистами, круглый стол с волонтерами, обучающихся практикум для специалистов. Психологами осваивались следующие инновационные технологии: альтернативная коммуникация; матрица коммуникативной компетентности; арт-технологии, направленные на оптимизацию детско-родительских отношений; терапия средой; клиническая супервизия и др. Интерактивный модуль включал следующие мероприятия: работу в микрогруппе по созданию совместного рисунка по семейной тематике; творческую мастерскую «Дом, в котором мы живем»; решение кейсов с точки зрения социального педагога, психолога, родителей, детей; анализ и доработку рекомендаций (советов) для родителей и детей; мастер-класс «Золотая рыбка» для формирования благоприятного психологического климата в семье; незаконченные предложения и др.

Инновационная часть курсов повышения квалификации связана с участием в обучающем практикуме членов конкретной замещающей семьи, которые рисовали совместный рисунок по предложенной тематике, выполняли методику «Незаконченные предложения» и т.д. Педагоги-психологи, социальные педагоги могли провести анализ хода выполнения задания, организации совместной деятельности в семье во время выполнения заданий и т.д. На примере конкретной замещающей семьи волонтерами были проведены мастер-классы, которые можно использовать в рамках детско-родительского клуба.

Представленные формы работы показали свою эффективность, вызвали интерес у специалистов, членов замещающей семьи.

Таким образом, при проектировании программ курсов повышения квалификации важно опираться на результаты исследований проблем

замещающей семьи, учитывать то, что сопровождение замещающей семьи важно не только в первый год пребывания ребенка в семье, но и в последующее время, обратить внимание на использование современных технологий в работе с замещающей семьей при выстраивании детско-родительских отношений как пространства реализации возрастных возможностей детей, их социализации и развития ответственного родительства, формирование соответствующих профессиональных компетенций педагогов-психологов при взаимодействии с замещающей семьей.

Литература:

1. Самсонова Г.О., Декина Е.В. Особенности психологической помощи замещающей семье, воспитывающей ребенка с особыми потребностями в развитии, и формирование ценности ответственного родительства: монография. – М.: Эдитус, 2017. – 260 с.

Денисова Т.Н.

**Психолого-педагогическое сопровождение
воспитанников «группы риска» в ГБОУ
«Новооскольская специальная общеобразовательная
школа-интернат» Белгородской области**

*Белгородская область,
ГБОУ «Новооскольская специальная
общеобразовательная школа-интернат»,
tdenisowa@mail.ru*

На сегодняшний день в образовательной среде находят отражение проблемы, характерные для российского общества. В современном обществе всё чаще актуализируются вопросы психологического насилия, воздействия информации, наносящей вред здоровью и развитию детей, других психологических угроз. Стремительность изменений социальной жизни снижает психологический ресурс сопротивляемости детей негативным воздействиям среды, способствует усилению роста различных форм отклоняющегося поведения – всё это требует поиска новых психолого-педагогических технологий поддержки обучающихся.

Поэтому главным признаком качественной образовательной среды является её психологическая безопасность. Психологическая безопасность – состояние окружающей среды, свободное от проявлений психологического насилия, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении и обеспечивающее психологическое здоровье всех сотрудников.

Обеспечение психологической безопасности образовательной среды в кризисных ситуациях включает следующее – создание доброжелательной атмосферы в школе, разработка антикризисного плана, установление прочных связей с районными службами безопасности.

Раннее вмешательство в кризисной ситуации. Создание безопасной школы предполагает работу с обучающимися группы риска, которые могут проявлять агрессивное поведение, склонность к суицидальному поведению, химическую зависимость. Понимание и вмешательство должны основываться на принципах: не навреди, рассматривать деструктивное поведение в контексте проблемы, избегать стереотипов.

Незамедлительное вмешательство в опасных ситуациях.

В опасных случаях (например, обучающийся наносит повреждения себе или другим) необходимо поставить в известность руководителя, родителей, опекунов, а также следует обратиться в соответствующие службы – полицию, скорую медицинскую помощь, ЦПМСП и т.д.). Одним из центральных моментов создания безопасной школы является понимание семьи в школьной успешности, социальном, эмоциональном, психологическом благополучии детей.

Профилактика суицидального поведения. Суицидальное поведение – многофакторное явление, в котором учитывают индивидуальный, семейный, социальный, экономический и культурный контексты. Предотвращению суицидального поведения способствуют повышение групповой сплочённости и в целом здоровая среда в школе, чтобы дети чувствовали заботу, любовь, уют. Здесь помогают разнообразные кружки, праздники и совместные поездки.

Действия в ситуациях психологической травмы у детей.

Учёт возрастных особенностей детей, знать тревожащие признаки, свойственные разным возрастам, что поможет выявить проблему и адекватно на неё реагировать. Например, у детей дошкольного возраста после травматического события могут наблюдаться регрессия в развитии, изменения режима питания и сна, необъяснимые боли, непослушание. В возрасте от 5 до 11 лет в дополнение могут проявиться страх школы, замкнутость, поведенческие проблемы. В подростковом возрасте повышается риск обращения к неадаптивным формам совладания со стрессовой ситуацией – алкоголю, наркотикам. Что делать? Как реагировать на подобные проявления ребёнка?

Уважать потребность побыть одному в случае, если ребёнок уединяется и не хочет общаться, если он не может усидеть на месте, дать ему возможность подвигаться, в случае потери контроля над поведением ввести чёткие и ясные ограничения, вместе с тем дать ребёнку возможность овладеть позитивными формами разрешения ситуации. Часто важно слушать ребёнка. Иногда ребёнок будет рассказывать травматическую историю снова и снова, то здесь надо помнить, что пересказ – часть процесса исцеления.

Посткризисное сопровождение.

На стресс разные люди могут реагировать очень по – разному в зависимости от возраста, индивидуальных особенностей, религиозных

представлений, культурных ценностей. Все сотрудники школы должны уметь восстанавливать самоконтроль, уметь справиться со своими собственными чувствами, тревогами, реакциями на кризисную ситуацию.

В ГБОУ «Новооскольская специальная общеобразовательная школа-интернат» проводятся профилактические занятия по программе первичной профилактики немедицинского потребления наркотиков для подростков (победитель областного конкурса программ, приказ Департамента образования Белгородской области № 3406 от 20.09.2016г.).

С 3 по 6 апреля 2018г. прошло анонимное социально-психологическое анкетирование обучающихся с ОВЗ старше 9 лет на предмет склонности к рискованному поведению. Также проведены беседы с классными руководителями, воспитателями, наблюдения в урочное и внеурочное время и было выявлено:

Результаты анкетирования:

В анкетировании принимало участие 35 воспитанников школы. Надо отметить, что дети с интересом приняли участие в анкетировании, несмотря на то, что было предложено 46 суждений для учеников средних классов и 71 суждение для учеников старших классов. Оценивание происходило таким образом, за положительное суждение надо было ставить +, за отрицательное суждение -. Например, я люблю всё новое и неизвестное. (Люблю новое +, не люблю -).

Шкала социальной желательности – Социальная желательность характеризуется тем, что ребенок стремится представить себя в наилучшем свете и на вопросы теста дает социально желательные ответы.

35 % дают социально желательные ответы, они считают, что они никогда не обманывали и не списывали.

Шкала склонности к зависимости. Навязчивая потребность в определённой деятельности.

20 % склонны к Интернет зависимости, зависимости от телефона.

Шкала антисоциальных тенденций.

6 % склонны к антисоциальному поведению, считают, что правила можно нарушать.

Шкала возможностей произвольной регуляции – это умение управлять поведением.

42 % способны управлять своим поведением.

Шкала контроля эмоций. Контроль эмоций позволяет человеку воздержаться от необдуманных поступков и слов, о которых порой приходится сожалеть.

34 % способны управлять собственными эмоциями.

Итак, безопасная школа обеспечивается целой системой мер и действий:

- созданием доброжелательной и принимающей атмосферы в школе;
- разработкой процедур действий в ЧС; разработкой плана мероприятий по предотвращению кризисных ситуаций;

- взаимодействие с соответствующими службами муниципального уровня.

Литература:

1. Психологические рекомендации по воспитанию детей в домах ребёнка, детских домах и школах- интернатах/ Под ред. И.В. Дубровиной и др.-М.,1986.
2. Годовникова Л.В. Основы коррекционно-развивающей работы в массовой школе. Учеб. пособие./ Под научной редакцией И.Ф. Исаева. – Белгород., 2005.
3. Собчик, Л.Н. «Психодиагностика. Методы и методология» Практическое руководство [Текст]/ Под ред. Л.Н. Собчик, – М.: 1990. – 78 с.
4. Соловьев, И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей [Текст]/ – М., 1966.
5. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта» [Текст]/ Под ред. Л.М. Шипицыной, – СПб.: «Дидактика Плюс», 2002. – 494 с.

Душина И.А.

Психологическая безопасность образовательной среды: из опыта работы

*г. Великие Луки,
МБОУ СОШ № 2,
dushina-irina@yandex.ru*

Обращаясь к теме конференции и рассматривая актуальные вопросы в деятельности педагога-психолога, хочу рассказать о своей практике и поделиться опытом. И в связи с этим осветить два практических вопроса: диагностика психологической безопасности образовательной среды и практика работы с психологическими рисками.

Безопасная образовательная среда. Под психологической безопасностью мы понимаем состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников. (1)

В нашей школе на протяжении 15 лет в рамках изучения психологической атмосферы проводится диагностика удовлетворенности школьной жизнью (по Степанову Е.Н) у обучающихся 2–10 классов (3). Методика изучения удовлетворенности учащихся школьной жизнью состоит из 10 утверждений. По пятибалльной шкале дети оценивают отношения к этим утверждениям. Эта методика дает знания об уровне удовлетворенности школьной жизнью как обучающихся в целом всей школы, так и отдельных обучающихся. Точечно можно обратить внимание на тех детей, которым дискомфортно в школе и дополнительно изучить

причины их дискомфорта. Как правило, результаты в обобщенном виде озвучиваются на педагогических совещаниях, даются рекомендации. А также на родительских собраниях с последующими рекомендациями.

На протяжении 5 лет в 7–11 классах проходит изучение склонности к саморазрушающему и самоповреждающему поведению (шкала из методики определения склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н.Орёл) (5). Это позволяет выделить детей, склонных к подобному поведению, которое коррелируется с суицидальным. И продолжить с ними индивидуальную работу.

Несколько лет в школе проводится анкетирование с целью определения наличия буллинга в классных коллективах. Для изучения обстановки, особенностей взаимоотношений детей, а также наличие буллинга в том или ином классном коллективе, используется опросники «Обстановка в классе» (Кравцова М.М.) и «Идеальный одноклассник» (Кравцовой М.М.), а также социометрия. (1) Все эти диагностики позволяют выявить лидеров и аутсайдеров, спланировать и провести коррекционную и диагностическую работу как индивидуально с учащимися обучающимися, так и с классом в целом.

Таким образом, на протяжении многих лет безопасность образовательной среды нашей школе изучалась самым тщательным образом. Все дети, которые испытывают те или иные дискомфортные ситуации, те, которые имеют отклонения в эмоциональных состояниях, с нарушением поведения, они, как, правило, находятся на виду, о них известно всем педагогам, проводится индивидуальная работа. Надо отметить в этой связи, что полноценной эту работу делает наличие на протяжении более 15 лет в школе службы сопровождения, которая помогает скоординировать деятельность социального педагога и психолога, а также направляет деятельность в рамках организации безопасности образовательной среды.

Психологические риски. В качестве риска мы рассматриваем нарушения в системе школьных взаимоотношений, которые проявляются: в отрицательном отношении к когнитивному, эмоциональному, поведенческому компонентам образовательной среды со стороны участников образовательного процесса; неудовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды (взаимоотношения с учителями, одноклассниками, возможность высказать свою точку зрения, уважительное отношение к себе, сохранение личного достоинства, возможность обратиться за помощью, возможность проявлять инициативу, активность, учет личных проблем и затруднений); низком уровне защиты от психологического насилия во взаимодействии (4).

Хочу остановиться на практике работы с **психологическими рисками** в работе с детьми младшего школьного возраста. Психологические риски в младшем школьном возрасте диагностировать и легко, и сложно одновременно. С одной стороны, обучающиеся с 1 по 4

класс более открыты, не скрывают своих мыслей и чувств. Педагоги начальной школы работают в классе целый день и могут наблюдать даже малейшее изменение настроения. Однако современная жизнь и окружающие детей риски, изменения возрастных особенностей детей создали определенные затруднения в работе с ними. Поэтому возникают сложности с определением инструментарием для диагностики и коррекции психологических рисков.

В свою очередь, хочу отметить, что уникальным инструментом для диагностики и коррекции работы считаю метафорические ассоциативные карты (МАК). Для работы с психологическими рисками с младшими школьниками, использую два набора метафорических ассоциативных карт (авторские): «Настроения» и «Детство».

Набор метафорических ассоциативных карт «Настроение» состоит из 34 картинок (карт). На них изображены знакомые предметы, начиная от Солнца до картинок Тени или Паука в разной цветовой гамме.

Цель набора: изучение настроения, психоэмоционального состояния.

Задачи этого набора: диагностика психоэмоционального состояния, коррекция психоэмоционального состояния младшего школьника.

Анализ выборов делается с опорой на цветовую гамму (данные цветового теста Люшера) и изображением значения (определяется ассоциативно по результатам опроса выборки).

Как это работает? Предлагаю реальную историю. Первоклассник тревожен, плаксив, несамостоятелен. Возможная причина возникновения проблем: развод родителей, болезненные взаимоотношения в семье, а также сложность в адаптации в школе. Используя для работы упражнение «Отношения» с набором картинок «Настроение». Мальчик делает следующие выборы. Первая картинка (карта) – «обо мне» – он выбирает в открытую карту с изображением «Окно». Он комментирует, что это всё хорошо и замечательно. Это – природа, солнышко, хорошее настроение. Следующие картинки: в открытую он выбирает картинку о семье, это – «Торт». Для него семья ассоциируется с праздником. Вторая картинка о школе – это карта «Горы». Мальчик даёт сложные комментарии, определяя это как сложность. Друзья, для них он выбирает картинку «Тень». Тень человека, стоящего в дверях, мальчик говорит о том, что кто-то приходит. Друзья – это те, кто приходит. Увлечение – выбирает картинку «Дорога». На ней изображена дорога, проходящая мимо озера. Мальчик комментирует её, как поездку с папой на рыбалку, путешествие в выходные. На вопрос: всё ли его устраивает, нравится? не устраивает? – ответил, что всё устраивает, ничего менять он не будет. Однако диагностика всех этих картинок показывает, что напряжение существует не в рамках семьи и семейных взаимоотношений. Уровень тревожности выше в категории школа и друзья: «Гора» как темное и сложное. Это совершенно предсказуемая для первого полугодия обучения первоклассников реакция.

Раскладки для метафорической ассоциативной колоды «Настроение». Для установления контакта с ребенком.

1. В открытую вытянуть картинку (карту) и рассказать о своем настроении: чем похожи и почему.
2. В открытую выбрать карту (картинку) близкую тебе, описать карту: почему эта карта похожа на тебя?
3. В слепую выбрать одну карту, расположить на листе бумаги произвольно, как нравится. Дорисовать в продолжение и уточнение свое эмоциональное состояние. Упражнение используется для легализации эмоционального состояния.
4. «Настроения в отношениях». Шаг 1. Выбрать одну карту в открытую – это карта «обо мне». Рассказать о ней. Шаг 2. Так же, в открытую выбрать 4 карты, которые ассоциируются у ребенка соответственно: 1 – семья, 2- школа, 3 – друзья, 4 – хобби. Рассказать о своих выборах. Проанализировать совместно: устраивают карты или не устраивают? Что нравится? Что не нравится? Какую карту стоит изменить? Шаг 3. В слепую добавить четыре карты к каждой из предыдущих: что можно сделать чтобы исправить ситуацию?
5. Зона комфорта. На листе нарисовать круг – это зона комфорта. В открытую выбрать карту – символ комфорта – и расположить её в центре. Затем в слепую 3 карты выложить за круг, перевернуть. Это то, что нарушает комфорт. Рассказать. В заключении, в слепую выбрать три карты – подсказки, что поможет преодолеть эти нарушения.

Набор «Детство» представляет собой серию картинок с сюжетами из жизни ребёнка. Они представляют собой метафорическое изображение ситуации в семье, в школе или в общении с друзьями. Этот набор метафорических ассоциативных карт также является авторским. Его создание обусловлено дефицитом диагностического и коррекционного материала в работе с психологическими рисками с младшими школьниками. Это заметно сокращает время работы в сравнении с другими проективными методиками (типа «Несуществующее животное» и диагностика эмоциональной сферы (типа Р. Тэмлом, М. Дорки и В. Аменом)) и дает больше индивидуального материала для диагностической или коррекционной работы.

Раскладки для набора метафорических ассоциативных карт «Детство».

1. «Проблема». Шаг 1. В открытую выбрать одну карту – это ваша проблема (беда, сложность). Шаг 2. В открытую 2 карты: как хочется, чтобы было. Шаг 3. Выбрать от одной до трёх карт –это способы решения. Возможно этот шаг сделать в слепую. Вариант шага 3: создание картинки, дорисовка нужных шагов. Такой вариант возможен, если не нашлись картинки в наборе «Настроение».
2. «Отношения». (Упражнение можно выполнять в слепую или в открытую). Упражнение необходимо для анализа отношений с друзь-

ями, в семье. Карты: 1 – что не получается, 2 – что я приношу в эти отношения, 3 – что приносят другие, 4 – что получается, 5 – события для улучшения отношений, то есть, что должно случиться.

Литература:

1. Агрессивность и жестокость межличностных взаимоотношений учащихся в учреждениях образовательной сферы, дпн Селиванова, кпсн Шевцова Т.С., кпн Овчинников Т.С., <https://lektii.org/15-30289.html>
2. *Баева И.А.*, Психологическая безопасность в образовании, Санкт-Петербург, и Издательство «Союз», 2002 год.
3. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Под ред. Е.Н. Степанова.- М.: ТЦ «Сфера», 2001 – стр.108
4. *Леонова О.И.* Психологические риски образовательной среды школы в эмоционально-личностном состоянии подростков, Психологическая наука и образование, 2009г., № 5.
5. Методика определения склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н.Орёл) <https://studfiles.net/preview/5675527/page:14/>

Еделева Е.Г.

**Экспертно-методическое сопровождение
региональной пилотной площадки по применению
профессионального стандарта «Педагог-психолог
(психолог в сфере образования)» в Нижегородской области**

*г. Нижний Новгород,
Нижегородский институт развития образования,
edeleva.eg@gmail.com*

В соответствии с реализацией дорожной карты пилотной площадки основная деятельность по сопровождению региональной направлена на обеспечение готовности к применению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

В образовательных организациях Нижегородской области работают в школах 435 педагога-психолога, в дошкольных организациях – 374, есть педагоги-психологи в дополнительном образовании и в системе НПО и СПО, но их количество незначительно. За последние годы произошли существенные сокращения ставок, как в дошкольных учреждениях, так и в школах, что связано с оптимизацией. В Нижегородской области функционирует всего два ППМС-центра (г. Дзержинск и г.о. Бор в статусе центра дополнительного образования). Подготовка педагогов-психологов в высших образовательных организациях проводится в основном на внебюджетной основе, обучение не связано с профессиональным стандартом «Педагог-психолог».

Таким образом, в настоящее время кадровое обеспечение региона педагогами-психологами недостаточно и требует изменений.

До начала деятельности пилотной региональной площадки нами был разработан диагностический инструментарий для выявления профессиональных дефицитов и затруднений у педагогов-психологов (психологов в сфере образования), а также психологической готовности к осуществлению деятельности в соответствии с требованиями Профессионального стандарта. Психологическая готовность (в том числе и к работе в рамках стандарта) занимает центральное место во всей системе видов готовности и выражается в единстве внутреннего настроения на будущую деятельность и в профессионально важных качествах личности, необходимых для её успешного осуществления.

Нами проведена диагностика самооценки профессиональных умений педагогов-психологов, работающих в образовательных организациях Нижегородской области в соответствии с функциями стандарта. На первом этапе педагогам-психологам предлагалось расставить приоритеты осуществления трудовых функций в их профессиональной деятельности.

Исходя из анализа полученных данных:

На 1 место в рейтинге ставят психологическую диагностику опрошенных, – это объясняется запросом со стороны администрации ОО на проведение мониторингов УУД и других исследований в условиях внедрения ФГОС. 2 место в рейтинге занимает психологическое просвещение – 23 %; что является вполне закономерным с учетом психологического обеспечения процесса внедрения и реализации ФГОС НОО и ООО.

На 3 место педагоги -психологи ставят коррекционно-развивающую работу. Существенные проблемы связаны с осуществлением педагогами-психологами психопрофилактической деятельности, хотя социальный запрос на этот вид деятельности очень высокий; большинство поставили ее на 4–5-ое место. Многие из опрошенных специалистов не смогли определить цель психологической профилактики и сослались на большой объем «бумажной работы», создающий препятствия для ее осуществления.

Подавляющее большинство – на последнее место поставили трудовую функцию – психологическую экспертизу (оценку) комфортности и безопасности образовательной среды. Мы можем предположить, что педагоги – психологи плохо осведомлены как осуществляется психологическая экспертиза, либо данный запрос не является актуальным для образовательных организаций.

На втором этапе педагогам-психологам предлагалось оценить собственные профессиональные умения, затруднения и дефициты, необходимые для осуществления трудовых функций. Самооценка знаний и умений показала, что респонденты со стажем до 5 лет оценили их очень низко 4,8 балла по 10 бальной шкале.

С повышением стажа работы наблюдается увеличение респондентов с высокими и средними оценками своих знаний и умений по функциям стандарта.

Интересно, что при ранжировании умений в области психопрофилактической деятельности на 1-ое место большинство опрошенных поставили умение проводить мероприятия по развитию навыков общения (36 %), и создавать благоприятный психологический климат (его на первое место поставили – 33 %). На последнее место 42 % опрошенных ставят умение предотвращать «профессиональное выгорание», и предупреждать возникновение аддиктивного поведения, (на 7-ое место его поставили 37 % респондентов), а еще на 6-ом месте оказалось умение предупреждать возникновение девиантного поведения (37 % опрошенных).

Из анализа полученных результатов видно, при ранжировании своих умений осуществлять психологическую профилактику, на последних местах оказались умения предотвращать «профессиональное выгорание», и предупреждать возникновение аддиктивного и девиантного поведения. Мы изучили оценку педагогами-психологами собственных трудовых умений в профилактической деятельности в соответствии с описанием в профессиональном стандарте. Каждое трудовое умение было прописано в виде дифференцированной шкалы самооценки, с одной стороны, а с другой, просили описать конкретные виды деятельности и мероприятия, которые они осуществляют, что вызвало у педагогов – психологов особые затруднения. Исследование показало, что чаще всего они завышают уровень своих умений и чаще используют разовые акции по профилактике зависимостей, а в деятельности отсутствует необходимая осознанность и система.

Огорчает тот факт, что более 40 % опрошенных педагогов-психологов считают практически идентичными психологическую профилактику и просвещение. А ведь, как раз речь идет о различных средствах, методиках и технологиях в психопрофилактической деятельности и в просвещении. Она (самооценка) также показала, что имеются затруднения у педагогов – психологов. В особенности в умениях: «Проводить профилактические мероприятия с детьми «группы риска» (из неблагополучных семей, находящихся в состоянии посттравматического стрессового расстройства, склонных к суициду и другим формам аутоагрессии)» – в 63 % случаев, «Организовывать работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся, в том числе социально уязвимых и попавших в трудные жизненные ситуации» – в 48 % случаев, «Планировать и реализовывать совместно с педагогом мероприятия по профилактике возникновения аддиктивного и девиантного поведения» – почти в 60 % случаев затруднения отметили педагоги- психологи. Как показывает практика, психологи не всегда стремятся к решению непростых проблем и «адресуют»

их другим специалистам особенно, это касается «развития навыков поведения в виртуальной и поликультурной среде».

Еще одним из наиболее важных направлений работы педагога-психолога образования с детьми и подростками является коррекционно-развивающая работа. Так, по мнению и специалистов, и администрации, и родителей более 50 % детей нуждаются в коррекционно-развивающей работе, средняя доля в функционале, уделяемая этой работе педагогами – психологами, составляет не более 17,7 %. В нашем исследовании педагоги-психологи ей не отдают приоритетов. Наибольшие затруднения вызвали умения разрабатывать программы коррекционно-развивающей работы, проводить коррекционно-развивающие занятия с обучающимися и воспитанниками, оценивать эффективность коррекционно-развивающей работы в соответствии с выделенными критериями. Самооценка по всем умениям представленным в стандарте у педагогов – психологов была выше (6,8 балла из 10), чем у родителей (5,2 балла из 10), и ниже чем у администрации (7,9 балла из 10). При обработке данных исследования мы выявили, что руководители понимают выполнение трудовых функций иначе, чем они выполняются педагогами-психологами на практике, то есть руководители знают лишь о малой части работы школьного психолога, отчасти лишь о том, что проводится психодиагностика, следовательно, нет тесного взаимодействия администрации и педагога-психолога. Также на основании вышеизложенного мы можем сделать вывод, что администрация не знает о трудностях и проблемах в работе педагога-психолога. Разработка программы учебного модуля «Применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (педагог в сфере образования)» для директоров и завучей ОО на наш взгляд должно изменить существующее положение дел.

Исследование показало, что требуется организация профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования в целях приведения квалификационных характеристик педагогов-психологов в соответствие требованиям профессионального стандарта. Данное исследование помогло выделить основные трудовые функции и соответствующие им профессиональные умения, которые необходимо освоить педагогам – психологам в процессе курсов повышения квалификации.

Разработка и обновление программ повышения квалификации в соответствии с требованиями стандарта и компетенциями специалистов даст возможность изменить содержание программ модульных курсов, включая активные формы и методы работы со слушателями, направленные на эффективное освоение соответствующих профессиональных умений.

План научно-практических мероприятий в текущем году включает:

- Мониторинг численности педагогов- психологов в ОО и их потребности в образовании

- Мониторинг проблем перехода на профессиональный стандарт (ресурсное обеспечение)
- Выявление проблем организации перехода на профессиональный стандарт, в том числе в части ресурсного обеспечения деятельности педагогов-психологов;
- Продолжить выявлять и соотносить имеющиеся затруднения и дефициты в профессиональной деятельности педагогов-психологов и уровень профессиональной компетентности специалистов с требованиями профессионального стандарта, с оценкой администрации и родителей;
- Разработка новых подходов по проведению аттестационных процедур педагогов-психологов в соответствии с профессиональным стандартом педагога-психолога

Литература:

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 № 514н «Об утверждении стандарта профессиональной деятельности «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»».
2. Предложения в проект рекомендаций для органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, по применению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»
3. *Еделева, Е.Г.* Самооценка профессиональных умений педагога-психолога в соответствии с требованиями профессионального стандарта / Е.Г. Еделева // «Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»», (Москва, 14–15 апреля 2016) Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции М: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», – 2016. – С.40–41.
4. *Еделева, Е.Г., Еременко, Н.А.* Проектирование содержания программ повышения квалификации в условиях внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» Нижегородское образование. 2018. № 1. с.46–53).

Еременко Н.А.

**Особенности сопровождения профессионального
развития начинающих педагогов-психологов
в процессе апробации профессионального стандарта
«Педагог-психолог» (психолог в сфере образования)**

*г. Нижний Новгород,
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт
развития образования»,
nater2009@gmail.com*

Апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования) (далее по тексту – стандарт) как обязательного, невозможно представить без процесса профессионального развития специалистов в системе дополнительного образования взрослых и приведения компетентности педагогов-психологов в соответствие требованиям стандарта.

Теоретические и практические аспекты этой проблемы находят свое отражение в научно-методических публикациях, посвященных как изменениям в процессе подготовки и повышения квалификации специалистов в условиях применения профессиональных стандартов (Забродин Ю.М., Леонова О.И; Егорова М.А.; Коновалова И.Е. и др.) (1,2,4); так и анализу опыта разработки региональных моделей апробации и внедрения стандартов (Клюева Т.Н., Илюхина; Еделева Е.Г., Еременко Н.А. и др) (6, 3).

На наш взгляд, разработка региональной модели внедрения профессионального стандарта невозможна без учета: 1) особенностей профессиональной подготовки специалистов, работающих в системе образования, оценки актуального уровня развития их профессиональной компетентности и соответствия требованиям стандарта; 2) специфики функционирования психологической службы образования в конкретном регионе (так, например, в Нижегородской области отсутствуют ППМС – центры); 2) сложившейся системы повышения квалификации специалистов; 3) особенностей организации процесса профессионального развития педагогов-психологов на уровне методических объединений.

Особое внимание, с нашей точки зрения, необходимо уделить процессу профессионального развития начинающих педагогов-психологов (со стажем работы от 0–3лет), поскольку обнаруживаются определенные несоответствия в качестве подготовки специалистов требованиям и запросам, как со стороны образовательных организаций, так и со стороны требований профессионального стандарта. Очевидно, что эти несоответствия могут быть ликвидированы за счет разработки гибких и мобильных программ дополнительного профессионального образования, учитывающих профессиональные дефициты и запросы молодых

специалистов, организации их поддержки и сопровождения не только на уровне учреждения дополнительного профессионального образования, но и на уровне методических служб (методических объединений педагогов-психологов).

В опыте работы кафедры психологии ГБОУ ДПО НИРО (2015–2018гг) сложилась следующая модель сопровождения начинающих педагогов-психологов в процессе деятельности по апробации и внедрению стандарта:

1 этап. Изучение профессиональной компетентности начинающих педагогов-психологов, их готовности к осуществлению деятельности в условиях реализации ФГОС ДО, НОО, ООО с целью обнаружения затруднений и выявления профессиональных дефицитов.

2 этап. Исследование соответствия профессиональной компетентности педагогов-психологов требованиям профессионального стандарта, проводимого с целью выявления проблемных зон и последующего формирования и развития профессиональных умений, необходимых для реализации трудовых действий, входящих в состав соответствующих трудовых функций.

3 этап. Разработка содержания модулей курсов повышения квалификации, в соответствии с требованиями профессионального стандарта, с учетом выявленных проблем в профессиональной подготовке начинающих педагогов-психологов и профессиональных дефицитов.

4 этап. Подбор форм и методов обучения, способствующих эффективному развитию профессиональных умений соответствующих основным трудовым действиям обобщенной трудовой функции А.

На первом этапе исследования, проведенного в 2016–2017гг., слушателям курсов был предложен опросник для оценки профессиональной компетентности (модифицированная анкета Лукьяновой М.И.) и анкета «Деятельность психолога в условиях ФГОС». Не ставя задачей в этом материале детально описывать полученные результаты, приведем лишь те важные выводы, которые имеют отношение к существу рассматриваемой проблемы: 1) 55 % опрошенных психологов отмечают недостаточное знание нормативно-правовых документов, лежащих в основе деятельности педагога-психолога; 2) более 63 % отмечают, что испытывают трудности при ведении и заполнении обязательной документации; 3) более 60 % опрошенных испытывают трудности во взаимодействии с субъектами образовательных отношений (особенно, педагогами и родителями); 4) более 50 % отмечают, что испытывают затруднения при организации психолого-педагогического сопровождения, распределении направлений работы, исходя из запросов образовательной организации в соответствии с требованиями ФГОС; 5) о том, что такое ФГОС, основная образовательная программа знают около 40 % начинающих педагогов-психологов и это напрямую зависит от стажа работы

(чем больше стаж, тем выше осведомленность). В открытых вопросах анкеты педагоги-психологи отмечали, что в процессе вузовской подготовки в содержании учебных дисциплин информация об изменениях в системе образования была недостаточной или ее совсем не было. Кроме этого, многие начинающие специалисты указывали, что специальных курсов по организации психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях в программах высшего профессионального образования не было. Педагоги-психологи упоминали и о то, что не было и спецкурсов по организации и проведению отдельных видов профессиональной деятельности (психопрофилактика, психологическое просвещение, психологическая коррекция и др.).

На втором этапе исследования (анкета «Самооценка готовности к осуществлению профессиональных трудовых функций», составленной на основе требований профессионального стандарта) начинающим педагогам-психологам предлагалось оценить свою готовность по трудовым функциям (обобщенная трудовая функция А). Так же как и в первом случае приведем только общие выводы: 1) более всего по самооценке молодые специалисты готовы к проведению психологической диагностики (более 60 %); психологического просвещения (более 50 %); 2) существенные проблемы связаны с осуществлением педагогами-психологами психопрофилактической деятельности, хотя социальный запрос на нее очень большой. Согласно данным анкетирования, приоритетным видом деятельности психологическая профилактика является только для 20 % опрошенных; 3) значительное количество респондентов затрудняются в организации психологического консультирования субъектов образовательного процесса, коррекционно-развивающей работы с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации; 4) не готовы к выполнению таких важных с точки зрения реализации ФГОС и требований стандарта трудовых функций, как психолого-педагогическое и методическое сопровождение основных и дополнительных образовательных программ, к осуществлению психологической экспертизе (оценке) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций около 80 % начинающих педагогов-психологов.

Программа курса повышения квалификации «Основные направления деятельности практического психолога в условиях реализации ФГОС», разработана с учетом принципов, описанных нами в других публикациях (Еделева Е.Г., Еременко Н.А) (4) и включает в себя две части: **инвариантную** и **вариативную (модули по выбору, продолжительностью 18–36 часов)**. В инвариантной части рассматриваются общие проблемы организации и функционирования системы образования, организации психолого-педагогического сопровождения в условиях ФГОС и психопрофилактической работы в образовательных орга-

низациях. Модули, включенные в вариативную часть условно можно разделить на 2 группы: 1) модули, связанные с формированием ориентировочных основ деятельности по основным трудовым функциям и развитием соответствующих умений; 2) модули, направленные на решение актуальных проблем психологического сопровождения и освоение конкретных психолого-педагогических технологий («Взаимодействие педагога-психолога с субъектами образовательных отношений в условиях ФГОС», «Адаптация детей и подростков на разных уровнях образования», «Профилактика зависимостей. Технология «Форум- театр» и др.). Таким образом, слушателям курсов предоставляется возможность сформировать свой индивидуальный образовательный маршрут в соответствии со своими профессиональными запросами и затруднениями, получить консультации специалистов по интересующим их вопросам.

Для описания 4 этапа приведем пример организации деятельности слушателей в рамках модуля «Взаимодействие педагога-психолога с субъектами образовательных отношений» (18ч). Все занятия носили практико-ориентированный характер, проводились в разнообразных формах с применением активных методов обучения. Так, при изучении первого блока «Взаимодействие психолога с педагогами», работа проводится в форме тренинга и направлена на освоение технологии психологического просвещения специалистов. Второй блок – «Взаимодействие педагога-психолога с семьей и родителями обучающихся» направлен не только на изучение содержания, форм и методов психологического просвещения родителей, но и на освоение возможных алгоритмов работы с родителями в интересах решения задач развития ребенка, оказания ему помощи и поддержки. В ходе практикума активно используется работа в группах над решением кейсов. Третий блок – обобщающий – психологическая игра «Педагоги-психологи-родители», которая решает целый блок задач: осознание педагогом-психологом своей позиции в образовательном пространстве; осознание и понимание позиции педагогов и родителей; формировании единства цели деятельности всех субъектов образовательных отношений и т.д.

Очевидно, что предложенная модель сопровождения является не единственно возможной, может быть предложен и другой вариант разработки модулей, например, с учетом специфики деятельности специалиста в ОО «Деятельность педагога – психолога в начальной школе при реализации ФГОС НОО», «Деятельность педагога-психолога в условиях реализации ФГОС ООО» и т.п. Так, с 2018 года была разработана новая модульная дополнительная образовательная программа для специалистов, осуществляющих деятельность в дошкольных образовательных организациях.

По анализу итоговых анкет педагогов-психологов, можно сделать вывод об эффективности предложенной модели работы. Так 87 % слушателей удовлетворены содержанием курсов и считают собственной активностью на

них высокой и выше среднего. Кроме этого, слушатели получают возможность более уверенно себя чувствовать в профессиональной деятельности, более осознанно формулировать запрос на дальнейшее профессиональное развитие и выборе его форм, включая самообразование.

Литература:

1. *Забродин, Ю.М., Леонова, О.И.* Организация применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в режиме адаптации/Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» – http://psyedu.ru/journal/2017/3/Zabrodin_Leonova.phtml [Организация применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в режиме адаптации / 2017–3]
2. *Егорова, М.А.* О подготовке кадров в условиях применения профессиональных стандартов в области образования (на примере педагога-психолога). Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» — <http://psyedu.ru/journal/2017/3/Egorova.phtml> [О подготовке кадров в условиях применения профессиональных стандартов в области образования (на примере педагога-психолога) / 2017–3]
3. *Еделева, Е.Г., Еременко, Н.А.* Проектирование содержания программ повышения квалификации в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования)// Нижегородское образование. – 2018. – № 1.С.46–53. Режим доступа: [http://nizhobr.nironn.ru/sites/default/files/Education %20 in %20Nizhny %20Novgorod %20 %E2 %84 %961 %2C %202018.pdf](http://nizhobr.nironn.ru/sites/default/files/Education%20in%20Nizhny%20Novgorod%20%E2%84%961%2C%202018.pdf)
4. *Коновалова, И.Е.* О формировании программ дополнительного профессионального образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» — <http://psyedu.ru/journal/2017/3/Konovalova.phtml> [О формировании программ дополнительного профессионального образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» / 2017–3]
5. *Лебедева, Н.В.* Обучение взрослых на курсах переподготовки и повышения квалификации: принципы и условия/ Н.В. Лебедева // Научный диалог. – 2013. – № 4 (16) : Психология. Педагогика. – С. 63–73. Режим доступа: [http://www.nauka-dialog.ru/userFiles/file/ %D0 %9 В %D0 %B5 %D0 %B1 %D0 %B5 %D0 %B4 %D0 %B5 %D0 %B2 %D0 %B0 %20 %D0 %9D %D0 %B0 %D1 %82 %D0 %B0 %D0 %BB %D1 %8C %D1 %8F %20 %D0 %92 %D0 %B0 %D1 %81 %D0 %B8 %D0 %BB %D1 %8C %D0 %B5 %D0 %B2 %D0 %BD %D0 %B0.pdf](http://www.nauka-dialog.ru/userFiles/file/%D0%D0%B5%D0%B1%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D1%8F%20%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0.pdf)
6. *Клюева, Т.Н., Илюхина, Н.В.* Разработка и реализация программ дополнительного профессионального образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (опыт Самарской области) Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» – http://psyedu.ru/journal/2017/3/Klyueva_Ilyukhina.phtml [Разработка и реализация программ дополнительного профессионального образо-

вания в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования) (опыт Самарской области) / 2017–3]

7. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 № 514н «Об утверждении стандарта профессиональной деятельности «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»». Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/77328/prof_standart_psychologist.pdf

Еремина Е.А.

**«Дети и сети: поможем подросткам выжить в интернете»
профилактика интернет-рисков и угроз жизни
детей и подростков в условиях МБУ ДО ПИМС-Центр**

*г. Дзержинск,
Нижегородская область, Муниципальное бюджетное
учреждение дополнительного образования «Центр психолого-
педагогической, медицинской и социальной помощи»,
eae2010@mail.ru*

Современную жизнь человека в обществе практически невозможно представить без Интернета. Интернет становится все более значимым фактором социализации и социальной адаптации детей и подростков. Наряду с представляющимися возможностями использования интернета как инструмента социализации, многократно возрастают и риски негативного влияния на психологическое самочувствие, эмоциональное благополучие, здоровье и даже жизнь ребенка, а именно:

- **Контентные риски** – это материалы (тексты, картинки, аудио, видеодатчики, ссылки на сторонние ресурсы), содержащие насилие, агрессию, эротику и порнографию, нецензурную лексику, информацию, разжигающую расовую ненависть, пропаганду анорексии и булимии, суицида, азартных игр, наркотических веществ и т.д.
- **Коммуникационные риски** связаны с межличностными отношениями интернет-пользователей и включают в себя риск подвергнуться оскорблениям и нападкам со стороны других. Примерами таких рисков могут быть: незаконные контакты (например, груминг), киберпреследования, кибербуллинг и др. Для подобных целей используются различные чаты, онлайн-мессенджеры (ICQ, Google talk, Skype и др.), социальные сети, сайты знакомств, форумы, блоги и т.д.
- **Электронные (кибер-)риски** – это возможность столкнуться с хищением персональной информации, риск подвергнуться вирусной атаке, онлайн-мошенничеству, спам-атаке, шпионским программам и т.д.
- **Потребительские риски** – злоупотребление в интернете правами потребителя. Включают в себя: риск приобретения товара низкого качества, различные поделки, контрафактная и фальсифицированная

ная продукция, потеря денежных средств без приобретения товара или услуги, хищение персональной информации с целью кибер-мошенничества, и др.

- **Интернет-зависимость**, навязчивое желание войти в интернет и невозможность выйти из интернета, патологическая, непреодолима тяга к интернету, «оказывающая пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности». [3]

В последнее время все большую тревогу вызывает распространение рисков, связанных с вовлечением несовершеннолетних в опасные группы и сообщества. Это, прежде всего, так называемые «группы смерти», которые вовлекают детей и подростков в выполнение опасных заданий, приводящих в конечном итоге к суициду. Это также экстремистские группы, внушающие несовершеннолетним идеи о несправедливости мироустройства и их особом предназначении в «улучшении мира», посредством его «очищения от недостойных» и вовлекающие в незаконную экстремистскую деятельность. Это и группы, предлагающие несовершеннолетним «работу», заключающуюся в незаконной деятельности (прежде всего, в распространении наркотических и других запрещенных веществ, литературы и т.п.). Создаваемые злоумышленниками группы вовлекают детей и подростков, действуют через социальные сети, мессенджеры, объединяя в себе и другие риски пользователей: вовлекая в коммуникацию, игру и т.п., что определяет их особую опасность. Действие этих рисков очень трудно контролировать, т.к. закрытые группы возникают в сети с другими названиями, а вместо заблокированных страниц создаются новые. Создатели таких групп используют ухищренные способы распространения информации о себе, используя «хештеги».

Все виды Интернет-рисков могут принести ущерб психологическому здоровью ребенка, поэтому в стране в систему образования вводятся модели профилактики Интернет-рисков и угроз жизни детей и подростков.

На сегодняшний день наиболее эффективной является **поуровневая модель** психолого-педагогического сопровождения профилактики. В данной модели реализуется подход по социальным уровням, начиная от подростка и его семьи (уровень личности), далее – уровень группы, ближайшее окружение сверстников, затем – уровень школы/педагогического коллектива. Следующий уровень – уровень государственных учреждений, на котором осуществляется межведомственное взаимодействие.

В МБУ ДО ППМС-центре был разработан социальный проект **«Дети и Сети: помогаем подросткам выжить в Интернете»**.

Цель проекта: внедрение в образовательную систему города модели профилактики интернет-рисков и угроз жизни детей и подростков, направленной на развитие личности несовершеннолетнего, включа-

ющее осознание им собственных ценностей и смысла существования, формирование созидательной и активной жизненной позиции.

Задачи:

1. Обучить административный и социально-психологический персонал школ распознаванию критической ситуации в жизни подростка и правильному реагированию.
2. Организовать профилактическую работу с подростками-волонтерами, направленную на формирование у них навыков критического мышления, саморегуляции, позитивного образа Я, социально-одобряемых ценностных ориентаций, умения противостоять попыткам манипулирования.
3. Отработать алгоритм экстренной социально-психологической помощи ребенку, попавшему в опасную ситуацию, для обеспечения его безопасности, снятия острого стрессового состояния.
4. Организовать распространение информации о проекте через средства массовой информации, Интернет.

В рамках реализации проекта с целью выявления «группы риска» среди учащихся на основании самооценки жизненного тонуса, стрессоустойчивости, независимости, выявления игровой зависимости у несовершеннолетних, а также особенностей их эмоционального состояния было проведено городское психологическое исследование по проблеме игровой зависимости и влияния гаджетов на жизнь детей и подростков. В нем приняло участие 3940 человек (родителей и детей) из 22 образовательных организаций (ОО) г. Дзержинска.

Анализ результатов показал, что у 44 % учащихся 5–7 классов не выявлено негативных последствий от компьютерной игры (1 уровень), 36 % подростков играют в компьютерные игры на уровне, который может привести к негативным последствиям (2 уровень). 20 % школьников находятся в группе риска, т.к. играют на уровне, ведущим к негативным последствиям; возможно, контроль над пристрастием к компьютерным играм уже потерян – чем выше результат, интенсивнее игра, тем серьезнее могут быть проблемы; высока вероятность патологического гемблинга (3 уровень формирования зависимости).

55 % несовершеннолетних имеют высокий уровень витальности (1 уровень), т.е. жизненную силу, энергию, позитивный настрой, целеустремленность и твердость в сочетании с эмоциональной стабильностью и здоровьем. Человеком с высоким уровнем витальности трудно манипулировать, так как он сам творит свою судьбу, принимает решения и несет за них ответственность. Витальность хороша в том случае, если направлена на высокие цели и благородные поступки. Однако от 20 до 30 % учащихся могут находиться в «группе риска», т.к. у них снижены такие показатели как:

- интерес к жизни вследствие усталости, неудач или недомогания (24 %);

- активность, неуверенность, тревожность, стремление переложить ответственность за принятие решения на других людей (26 %);
- стрессоустойчивость, которая свойственна людям с высокой тревожностью, которые беспричинно волнуются по поводу предстоящих событий, волнение и неуверенность часто мешают достичь большего (19 %);
- независимость, что означает излишнюю ориентацию на мнение окружающих в ущерб своим интересам, несамостоятельность в принятии решений, зависимый человек легко может стать жертвой более сильных манипуляторов (24 %). [4]

Анкетирование детей 6–10 лет показало, что каждый день играют на компьютере 35 % дошкольников и 52 % младших школьников, причем неограниченное время за гаджетами проводят 26 % как дошкольников, так и младших школьников. При этом дети во время анкетирования говорили, что родители часто не знают, что они играют на компьютере или планшете.

Из результатов опроса родителей следует, что только 10 % дошкольников и 20 % младших школьников проводят за гаджетами 2 и более часа. Становятся раздражительными, агрессивными, т.е. проявляют признаки формирования компьютерной зависимости 11 % дошкольников и 18 % школьников.

По мнению родителей, 18 % дошкольников и 20 % младших школьников выберут компьютер вместо прогулки или игры. Из анкет детей следует, что 17 % дошкольников и 15 % школьников предпочитают компьютер.

В ходе исследования выявлены следующие особенности эмоционально-личностного отношения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста к современным гаджетам:

- дети играют на компьютере, когда им скучно или они испытывают негативные эмоции;
- запрет на гаджеты, а также игры-«страшилки» ассоциируются с такими эмоциональными проявлениями как драка/ злоба/ ссора и находятся в зоне дискомфорта.

Таким образом, исследование показало, что 20 % детей нашего поколения, как дошкольников, так и школьников, находятся в «группе риска» по формированию игровой зависимости и негативному влиянию гаджетов на их жизнь, и разработанный социальный проект «Дети и Сети: поможем подросткам выжить в интернете» является актуальным и востребованным.

Реализация данного проекта направлена на три уровня профилактики.

1. Уровень личности предполагает оказание экстренной помощи конкретным детям по запросу родителей, педагогов или самих подростков в рамках индивидуальных или семейных коррекционно-развивающих занятий.
2. На уровне школы осуществляется методическое сопровождение де-

тельности школьных психологов, заместителей директоров, классных руководителей, социальных педагогов, просвещение родителей с целью повышения их психолого-педагогической компетентности по данной теме. В 2017г. МБУ ДО ППМС-центр был присвоен статус городского ресурсного центра по профилактике интернет-рисков и угроз жизни детей и подростков, в рамках которого проводились семинары, выступления на педагогических советах, родительские собрания по следующим темам:

- «Технология работы по профилактике интернет-рисков и угроз жизни детей и подростков» (в рамках творческой группы педагогов-психологов образовательных организаций города);
- «Система психолого-педагогического сопровождения детей «группы риска» в ОО города», «Профилактика суицидального поведения среди детей и подростков» (для социальных педагогов);
- «Безопасность школьников в сети Интернет», [1] «Профилактика кибербуллинга в образовательной среде» (для классных руководителей);
- «Организация деятельности по профилактике Интернет-рисков и угроз жизни детей и подростков» (для директоров школ и их заместителей по учебно-воспитательной работе);
- «Дети и Сети: поможем подростку выжить в Интернете» (для родителей) [2].

По итогам работы Ресурсного центра были разработаны и изданы:

- памятка для родителей по профилактике интернет-рисков;
- буклет для родителей дошкольников «Детские гаджеты: польза и вред»;
- брошюра «Позитивным родителям: Унесенные интернетом».

3. Групповой уровень предусматривает обучение подростков-волонтеров по принципу «равный – равному», суть которого состоит в подготовке волонтеров из числа самих обучающихся, лучше неформальных лидеров, способных своими силами в детском коллективе вести пропаганду, направленную на снижение деструктивного, зависимого поведения, в том числе, и уровня суицидального риска. Для достижения поставленной цели был разработан тренинг по подготовке волонтеров «Мы и Сети: безопасность в интернете» – 18 часов. Занятия могут проводиться в форме 3-х дневного тренинга или классных часов.

Задачи:

- информировать учащихся о видах информации, способной причинить вред здоровью и развитию школьников, а также о негативных последствиях распространения такой информации;
- познакомить участников с приемами психологического манипулирования, используемого в рекламных целях, тренировать навыки распознавания манипуляций;

- обучить детей правилам ответственного и безопасного пользования услугами Интернет, в том числе способам защиты от опасных посягательств в сетях, в частности, от таких способов разрушительного воздействия на психику детей, как кибербуллинг (жестокое обращение с детьми в виртуальной среде);
- предупредить совершения учащимися правонарушений с использованием ИКТ-технологий.

Темы занятий:

Интернет – друг или враг?

Как нас ловят в Сети

Я выбираю безопасность

Структура тренингового занятия предусматривает несколько этапов, каждый из которых имеет собственные цели и методы реализации.

Вводная часть (1 блок) призвана: актуализировать имеющийся у учащихся жизненный опыт и житейские знания; мотивировать их на дальнейшую работу; создать деловой настрой и позитивное настроение. В соответствии с этим выбирается последовательность применяемых упражнений.

Основная часть (2 блок) направлена на формирование у ребят нового опыта. Они не только получают новую информацию, но и как бы «примеряют» ее на себя, моделируют новые способы поведения, глядя на других участников группы, ищут наиболее эффективные приемы действия и взаимодействия в типовых жизненных ситуациях. На этом этапе также применяются специфические техники.

Заключительная часть (3 блок) посвящается отработке личной стратегии поведения, осмыслению полученного опыта, получению обратной связи от группы. Обязательным элементом на данном этапе является рефлексия, которая позволяет участникам продемонстрировать личное отношение к происходящему на занятии. Рефлексия – неотъемлемый атрибут тренингового занятия и на других его этапах

Анализ обратной связи детей показывает, что старшеклассникам важно узнать о способах манипуляции в Интернет-среде и реальном пространстве и методах противостояния, задуматься о месте гаджетов в их жизни, и какие ценности можно потерять, уходя в виртуальный мир.

В 2017–2018 учебном году было обучено 79 учащихся 8–10 классов 6 школ. После прохождения тренинга учащиеся-волонтеры школ провели классные часы по теме «Безопасный Интернет» в своих учреждениях. В конце учебного года с целью обмена опытом и знакомством волонтеров с другими формами проведения профилактической работы был проведен форум-театр «Мы выбираем безопасность».

Для учащихся седьмых классов была проведена деловая игра «Безопасный интернет» с целью мотивирования их на работу в проекте в 2018–2019 учебном году.

С 2018г. МБУ ДО ППМС-центр является инновационной площадкой ГБОУ ДПО НИРО «Разработка и апробация технологии профилактики интернет-рисков и угроз жизни детей и подростков «Дети и Сети: поможем подросткам выжить в Интернете». (2018–2021) для обеспечения психологической безопасности образовательной среды, в том числе через развитие устойчивости обучающихся к интернет-рискам и угрозам.

Литература:

1. Артамонова Е.Г., Ефимова О.И., Калинина Н.В. Организация Всероссийского педагогического совета «Профилактика интернет-рисков и угроз жизни детей и подростков» // Образование личности. 2017. № 2. С. 12–27.
2. . Артамонова Е.Г., Ефимова О.И., Калинина Н.В. Организация Всероссийского родительского собрания «Профилактика интернет-рисков и угроз жизни детей и подростков» // Образование личности. 2017. № 2. С. 28–48.
3. Калинина Н.В. Риски и угрозы современной интернет-среды и их профилактика среди несовершеннолетних. Методические материалы Всероссийского вебинара: «Профилактика суицидального поведения детей и подростков, связанного с влиянием сети интернет» ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fcprc.ru/training/webinars/12-17/method-docs>
4. Резапкина Г. Будь в тонусе! Выявление старшеклассников группы риска // Школьный психолог. 2017 № 7–8. С. 16–18

Есикова Т.В.

**Развитие правового сознания
несовершеннолетних в образовательной среде**

*г. Санкт-Петербург,
ФГБОУ РГПУ им. А.И.Герцена,
tatjana.esikowa@yandex.ru*

В данной статье раскрывается содержание концепции развития правового сознания несовершеннолетних в образовательной среде. Новизна данного подхода заключается именно в ранней диагностике, начиная с дошкольного возраста и развивающем значении предлагаемых методик. Многолетнее исследование правовых представлений в детском возрасте и формирующихся понятий в подростковом и юношеском возрасте показывают, что в образовательной среде достаточно продуктивно происходит обучение правовым понятиям и на высоком уровне активизируется гностический компонент правового сознания. Однако для формирования позитивного отношения к праву у несовершеннолетних и развитию потребности в правомерном поведении необходимо задействование оценочного и регулятивного компонента правового сознания. Именно этому вопросу и посвящено данное исследование – выявлению

психологических механизмов развития правового сознания детей и подростков, которые возможно сформировать в образовательной среде.

Ключевые слова: правовое сознание несовершеннолетних, образовательная среда, развитие правовых представлений.

В современном обществе в настоящее время наблюдается рост преступности среди несовершеннолетних, негативное отношение к праву, в общественном сознании отсутствует четкая правовая направленность. Возникает острая потребность общества в правовой, свободной, духовно-нравственной, активной, творческой личности, способной решать возникающие задачи на основе права.

- Начинать процесс развития правового сознания, как подтверждает психологическая наука и практика, для развития компетентности специалистов Центра организована постоянно действующая Школа консультирования;
- для повышения эффективности отрабатываются различные формы взаимодействия специалистов в кризисных ситуациях (совместное консультирование, консилиум, расширенный консилиум с участием школьных специалистов, выезд в образовательное учреждение);
- для знакомства с современными исследованиями и практическими достижениями работы с кризисами собирается библиотека Антикризисного подразделения;
- в помощь специалистам разрабатываются информационно-методические материалы для служебного пользования и памятки для родителей;
- апробируются новые формы профилактической работы с применением современных технологий.

Дальнейшие перспективы совершенствования в городском образовательном пространстве системы оказания помощи детям и подросткам в кризисных ситуациях связаны с решением следующих задач:

- повышение психологической грамотности широкого круга педагогов, руководителей, родителей в вопросах выявления кризисных состояний детей и подростков и обеспечения необходимой помощи (типичные для разных возрастных периодов кризисные ситуации, признаки проявления кризисного состояния и посткризисного синдрома у детей разного возраста, критерии оценки тяжести состояния, правила первой психологической помощи, возможности получения квалифицированной помощи и т.п.);
- содействие образовательным учреждениям в использовании собственных ресурсов для работы над укреплением в них психологической безопасности и в организации деятельности антикризисных команд/групп;
- активизация деятельности городской Мобильной антикризисной группы из числа специалистов социально-психологической службы образовательных учреждений, организованной при Центре;

- отработка механизмов привлечения специалистов Мобильной антикризисной группы к работе с тяжёлыми или масштабными кризисными ситуациями и их последствиями в образовательных учреждениях города;
- проведение мониторинговых исследований различных аспектов психологической безопасности в образовательных учреждениях.

Каверина Н.Е.

Применение современных психолого-педагогических технологий на уроке психологии

*г. Дмитров,
ГБПОУ МО МОМК № 4 Дмитровский филиал,
vip_psy@mail.ru*

Повышение эффективности среднего профессионального образования – одна из важных задач проводимых сегодня в сфере образования реформ. Особенность, отличающая новые педагогические подходы современности, связана с пониманием личности, созданием психолого-педагогических условий для ее развития и формирования. Федеральные государственные образовательные стандарты одной из ключевых задач подготовки будущего профессионала в медицинской сфере ставят задачу развития личности молодого человека, что находит отражение в перечне общих компетенций ФГОС СПО. Одной из общепрофессиональных дисциплин, в значительной мере способствующей решению этой задачи, является «Психология».

Как отмечает Н.В. Клюева, качественные изменения, происходящие в образовании, в содержании и методах организации учебно-воспитательного процесса, требуют существенных изменений и в технологиях работы. Осуществлению этой задачи способствует внедрение новых образовательных, педагогических, психологических и психолого-педагогических технологий в практику деятельности преподавателей колледжей. Рассмотрим применение новых технологий в преподавании Психологии в СПО.

Традиционно психологию относят к гуманитарному знанию. Гуманитарное познание – особый тип научного познания, предполагающий иное отношение студента к объекту изучения. В центре гуманитарного познания – личность. Цели обучения психологии определяются особенностями ее содержания как гуманитарной науки. В.Я. Ляудис полагает, что «цель обучения психологии – теоретическое и практическое овладение знаниями и методами построения общения и взаимодействия с людьми в различных условиях их жизнедеятельности» [7]. Можно добавить еще одну цель – развитие умения преобразовывать себя. Эти цели становятся особо значимыми, если речь идет о подготовке специалиста, работающего в медицинской сфере. В обществе традиционно предъяв-

ляются высокие требования не только к профессионализму, но и личностным качествам медицинских сестер, фельдшеров, врачей.

Сущность обучения психологии состоит в том, что это активный, сознательный, систематический, организованный процесс приобретения обучаемыми психологических знаний о себе и других людях, а также навыков, умений и компетенций, необходимых для решения ими практических задач, реализуемый в совместной деятельности с педагогом. Обучение, таким образом, следует понимать как широкое взаимодействие преподавателя и студента, предусматривающее развитие личности обучающегося посредством усвоения научных знаний и способов деятельности. Цель обучения психологии – овладение теоретическими и практическими знаниями и методами построения взаимодействия и общения с людьми в различных условиях их жизнедеятельности.

Процесс обучения психологии рассматривается как групповая развивающая работа, в основе которой лежит процесс совместного творчества обучающего и обучаемого (Н.В. Бордовская и А.А. Реан). В основе осуществления групповой развивающей работы лежит ряд принципов, перечислю некоторые из них:

- Принцип построения занятия по образцу решения творческой задачи. Для Д.Б. Богдавленной это такой исследовательско-формирующий метод, при котором испытуемый осуществляет внешне не стимулированный акт творчества в соответствии с собственными индивидуальными возможностями [1].
- Принцип опоры на социальный интеллект как интегрирующий фактор в структуре личности. Под социальным интеллектом будем понимать осведомленность участников в межличностных отношениях и способность их конструктивного регулирования.
- Принцип безоценочности и сниженной критичности. Осуществление данного принципа может считаться важнейшим условием продуктивной работы группы.
- Принцип активности связан с понятиями «неадаптивной» и «надситуативной» активности В.А. Петровского [5]. Она имеет место у человека тогда, когда начинают воплощаться «самообязательства», новые требования к себе. Быть активным – значит дать проявиться своим способностям, таланту. Это значит обновляться, испытывать глубокий интерес, стремиться к чему-либо.
- Принцип продуктивности: Поведенческая активность участников, реализующих собственные способности при осознании реальности и эмоциональной включенности в происходящее служит залогом успешной продуктивной работы.

Какие психолого-педагогические технологии могут быть эффективными для реализации данных принципов в обучении Психологии?

Различные авторы смотрят на проблему определения технологии в образовании по-разному. Здесь я приведу только два определения, наиболее точно, на мой взгляд, отражающие сущность этого понятия:

- Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М.Монахов).
- Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В.Кларин).

При переходе среднего профессионального образования на парадигму системно-деятельностного подхода, определение В.М. Монахова, представляется наиболее приемлемым. Тогда, по аналогии, психолого-педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной психолого-педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных психологических условий для обучающихся и преподавателя, направленная на развитие личности обучающегося и сохранение его психологического здоровья.

В преподавании психологии я имею опыт применения следующих психолого-педагогических технологий: технология исследовательского обучения (А.И. Савенков), технологию поэтапного формирования исследовательских способностей обучающихся на материале изучаемого предмета (Н.Е. Каверина)[4], технология мини групп (А.И. Донцов, Д.А. Донцов, М.В. Донцова) [2], игровые технологии, технологии организации групповой работы.

Подробнее рассмотрим технологию поэтапного формирования исследовательских способностей.

А.И. Савенков [6], дает определение исследовательским способностям, как индивидуально-психологическим особенностям личности, являющимся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности. А.Н. Поддьяков считает, что ИС – это важное качество человека, отражающее его уровень развития: личностного, познавательного и социального. Раскрывая антропологический смысл исследовательской работы школьников, В.И. Слободчиков отмечает одно из наиболее важных ее направлений – развитие самопознания и качеств личности, способствующих становлению человека как «субъекта собственной жизни и деятельности», самопреобразования и саморазвития.

В рамках классических представлений о психолого-педагогической технологии, то содержательно, **предметом** данной технологии, как психологической, являются исследовательские способности обучающихся. **Целью** – коррекция и развитие этих способностей, развитие навыков

проведения учебного исследования, психологическая подготовка студентов к исследовательской сестринской деятельности. **Предметом** этой технологии, как педагогической, будет накопление и активное использование знаний по предмету. **Целью** – активное, осознанное накопление знания по предмету, владение этими знаниями, умение переносить их в разные области, улучшение запоминания и усвоения информации, развитие навыка самостоятельного поиска новых знаний по предмету, формирование необходимых компетенций для проведения исследовательской сестринской деятельности. **Общие задачи:** развитие навыков проведения наблюдения, эксперимента, использования моделирования; развитие умений ставить цель, строить гипотезы, задавать вопросы, видеть проблему, обобщать, давать определения понятиям, прогнозировать; формирование навыков презентации своей работы в том числе с использованием ИКТ; формирование коммуникативных компетенций ученика; развитие умения строить план исследования в группе и индивидуально, проводить исследование, работать в группе; повышение учебной мотивации и др. Данная технология создает благоприятные условия для развития некоторых общих и профессиональных компетенций студентов специальностей Сестринское и Лечебное дело.

Отличительными чертами данной технологии будут:

- развитие какого-либо навыка (нескольких навыков), входящих в структуру исследовательских способностей, на каждом уроке (большинстве уроков),
- проведение небольших экспериментов, исследований, применение метода наблюдения и моделирования на лекциях и практических занятиях,
- использование тьютерской позиции преподавателем,
- субъектно-субъектное общение со студентом.

Операционально в данную технологию входят такие методики, способы, приемы, техники как: создание ситуации успеха на уроке, работа в мини-группах, способы оказания психологической поддержки, игровые методики, методики проведения исследований, экспериментов и наблюдения, метод формирования личностных смыслов учения и т.п.

Технология построена на поэтапном развитии отдельных компонентов исследовательских способностей на уроке на материале изучаемого предмета. Данная технология построена на основании программы развития исследовательских способностей школьников, предложенной А.И. Савенковым [6], поддерживается психолого-педагогической образовательной программой «Исследовательское обучение на уроке психологии» [3, с.34], но может использоваться и при изучении других дисциплин, учебных модулей и циклов. На первых уроках студенты самостоятельно учатся видеть проблему исследования, через 2–3 недели занятий,

когда данный навык достаточно закреплен, вводится и тренируется еще одна компонента исследовательских способностей – умение строить гипотезы и т.д. Также происходит изменение уровня практической реализации обучения от первого (в начале учебного года) к третьему (к концу учебного года). Почти каждый урок включает в себя исследования и эксперименты. Уроки изучения нового материалы строятся по принципу самостоятельного добывания знания студентами при организационной и мотивационной помощи со стороны преподавателя. Сами эксперименты и исследования усложняются по мере полноты набора элементов, самостоятельно определяемых обучающимися. Если в начале учебного года студенты на практических занятиях определяют только цель и гипотезу эксперимента, то к концу года при оформлении эксперимента отмечают его объект, предмет, цели, проблема, гипотеза и т.д.

Результативность применения данной технологии:

- продуктивное запоминание материала. Умение воспроизводить повышается в среднем по группе на 16 %. Уровень узнавания материала повышается на 29 % в среднем по группе,
- повышается уровень развития исследовательских способностей у всех обучающихся по данной технологии студентов, все студенты реализуют приобретенные способности и компетенции при написании индивидуальной или групповой (в парах) исследовательской работы по психологии, защита работ проходит на конференции второкурсников колледжа, лучшие работы направляются на районные конкурсы исследовательских работ и творческих проектов, занимают призовые места в этих конкурсах,
- у студентов формируется внутренняя мотивация обучения (у 26 % происходят позитивные изменения),
- наблюдаются изменения в ценностной сфере: повышаются показатели по шкалам «Я-ценность», «Другой-ценность», «Познание как ценность».
- студенты отмечают, что испытывают эмоциональный подъем на уроке, проводимом с использованием данной технологии, лучше понимают технологию проведения исследований по другим дисциплинам, учебным циклам и модулям.

Применение данной технологии позволяет успешно реализовать некоторые принципы обучения психологии: создать условия для использования творческих исследовательских задач на лекциях и практических занятиях; работа в группах позволяет реализовать принцип опоры на социальный интеллект; принцип активности и продуктивности реализуется в использовании разных видов деятельности, создании готового продукта на каждом из подобных уроков, социальной значимости созданного продукта для самих студентов.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: «Академия», 2002. – 320 с.
2. Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В. Минигрупповой подход (метод минигрупп) как способ активного обучения старшеклассников и студентов. // Вестник практической психологии образования. № 1 (30). – М., 2012, С. 62–65.
3. Каверина Н.Е. Исследовательское обучение на уроках психологии: введение в психологию познавательных процессов. // Сборник программ победителей IV Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы». – Москва, 2012. С. 34
4. Каверина Н.Е. Развитие исследовательских способностей старшеклассников с низкой мотивацией// Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции: «Психология образования: психологическое обеспечение общего образования в контексте введения профстандарта «Педагог-психолог» (Москва, 19–20 мая 2015 г.) – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2015 г. – 180 с., с. 59–61
5. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. – Ростов-на-Дону, 1993. – 67 с.
6. Савенков, А.И. Педагогика. Исследовательский подход в 2 ч. / А.И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 268 с.
7. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии : учебное пособие / В.Я. Ляудис. – 5-е издание. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 192 с.

Кара Ж.Ю., Крутелева Л.Ю.

**Психологические условия развития
творческого потенциала младших школьников**

*г. Ростов-на-Дону,
Академия психологии и педагогики,
Южный федеральный университет,
kara_j@mail.ru, kruteleva@sfedu.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования развития творческого потенциала младших школьников. В исследовании принимали участие 42 учащихся двух классов начальной школы. Было проведено лонгитюдное исследование творческого потенциала младших школьников. Описаны блоки психолого-педагогической программы развития творческого потенциала младших школьников, которая была разработана и применена для непосредственной работы с младшими школьниками. Описаны изменения произошедшие в экспериментальной группе. Делается вывод о том, что развитие творческого потенциала детей происходит при условии творческой деятельности учителя. Предлагаются дальнейшие направления исследования.

Ключевые слова: младшие школьники, творческий потенциал, психологические условия, развитие личности

Гуманитаризация образования, личностно-ориентированная парадигма современной педагогики дают мощный стимул для использования всей полноты психолого-педагогических возможностей обучения. Современная ситуация в преподавании предоставляет значительную свободу в использовании новых подходов, разработке методик и психолого-педагогических технологий развития творческого потенциала, как важнейшего источника личностного роста и саморазвития.

Изучение творчества (творческих способностей, творческого процесса, творческого потенциала личности) имеет богатую традицию в философских, педагогических и психологических исследованиях. В области психологии и педагогики творчества выполнены фундаментальные работы Д.Б. Богоявленской («концепция творческой одаренности, методика «Креативное поле»») [1]; В.Н. Дружининым («концепция общих способностей и креативности») [3]; А.А.Мелик-Пашаевым («способности к художественному творчеству») [4]; Н.Ф. Вишняковой («развитие креативности личности») [2]. В то же время, в исследованиях творчества накопились и обозначились определенные противоречия между:

- потребность в творческих личностях, как необходимость развития общества и государства и нормативностью учебной деятельности;
- заказом общества на личность, обладающую высокой креативностью, творческой свободой, творческой активностью и недостаточной разработанностью условий развития креативности;
- природные задатки ребенка к творческой активности и системой ограничений со стороны социального окружения (взрослые, педагоги, родители).

В области научных теорий творчества имеется различные подходы и определения творчества, творческого потенциала, креативности, и методов диагностики общей способности к творчеству, прогнозирования ее развития, что указывает на необходимость продолжать исследования в данной области. Таким образом, указанные противоречия обуславливают актуальность исследования. Цель исследования: выявить психологические условия развития творческого потенциала младших школьников. Объект исследования: процесс обучения детей в начальной школе. Предмет исследования: творческий потенциал детей в условиях обучения в начальной школе. Гипотеза исследования: психологическими условиями творческого потенциала младших школьников являются направленность обучения на развитие творческого потенциала; сотворческое взаимодействие педагога и учащегося на основе принципов гуманистической психологии; включение в содержание обучения системы проблемных творческих задач.

Методы исследования: наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, формирующий эксперимент, методы качественной и статистической обработки данных с использованием пакета SPSS STATISTICA 23.0.

Методологическую основу исследования составили работы Б.Д. Теплова, Д.Б. Богоявленской, Я.А. Пономарева, В.Н. Дружинина, Н.Ф. Вишняковой.

Результаты и обсуждение.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе средней общеобразовательной школы МБОУ Октябрьской СОШ п. Октябрьский Ростовской области, в ней приняло участие 42 учащиеся двух классов, один – контрольный, другой – экспериментальный. Работа велась в течение одной четверти. Особых отличий между детьми экспериментального и контрольного класса не было. Дети были примерного одного уровня развития, успеваемость в классах была практически одинаковой. В обучении детей также не было никаких различий. Практическая работа включала в себя:

1. проведение первичной диагностики с целью выявления начального уровня развития творческого потенциала учащихся. Была использована батарея тестов «Творческое мышление»: «Использование предметов», «Заключение», «Выражение», «Словесная ассоциация», «Составление изображения».
2. разработку методов обучения, направленных на творческое развитие учащихся начальных классов: творческие ситуации, проблемно-игровые ситуации, творческие задания.
3. проведение повторной диагностики экспериментального и контрольного класса с целью проверки методов обучения.

Определение уровня развития творческого потенциала у учащихся, в опытно-экспериментальной работе, как необходимое условия для исследования включало в себя психологические методы – тестирование, беседа, наблюдение.

Для выявления уровня развития творческого потенциала была использована батарея тестов «Творческое мышление». Данная батарея тестов предложена Е.Е. Туник и представляет собой модификацию тестов Дж. Гилфорда и Е. Торренса. Батарея тестов «Творческое мышление» включает в себя: вербальные и образные (фигурные) формы. Проведение исследования осуществлялось в доброжелательной атмосфере, с установкой, что все, что сделают дети, будет правильным и полет фантазии будет приветствоваться [5, 6].

Оценка выполнения этих тестов включает в себя следующие показатели: беглость (демонстрация большого количества идей), гибкость (способность к разнообразному решению), оригинальность (способность к неожиданным решениям, нестандартным идеям).

Диагностика начального уровня творческого потенциала.

При обработке результатов теста, экспериментального и контрольного класса показатели беглости и оригинальности были одинаковыми, небольшие различия были по показателю гибкости. Из всех показателей в обоих классах показатель оригинальности был самым низким, что свидетельствует о том, что у детей не развита способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных. Далее была применена психолого-педагогическая программа по развитию творческого потенциала детей.

Направленность обучения на развитие творческого потенциала младших школьников.

В соответствии с выявленными условиями развития творческого потенциала детей младшего школьного возраста в процессе обучения на уроках и внеклассных мероприятиях использовались проблемно-игровые ситуации, творческие задания и упражнения. Данные методы являются наиболее эффективными для развития творческого потенциала учащихся в процессе обучения.

Встраивая в уроки проблемно-игровые ситуации, учитель должен применять их с пониманием их воздействующей функции, помнить о безопасности ребенка, понимать и предполагать последствия и результаты.

В процессе опытно-экспериментальной работы, мы старались использовать такие проблемно-игровые ситуации, которые соответствовали бы возрастным и индивидуально-психологическим особенностям учащихся, вызвали бы у них интерес.

Для стимулирования развития творческого потенциала ребенку необходимо находиться в ситуации инициатора в ситуации включенного действия, где он активный участник творческого процесса.

Включение в процесс обучения закрытых и открытых вопросов по изучаемой теме, которые они сами и задают, и дают ответы выводит на новый уровень мыслительного процесса. Наибольшей ценностью обладают открытые вопросы, их стимулирование очень важно для развития творческого потенциала ребенка (додумать, предположить, поискать причину и т.п.).

Другой вид вопросов – преобразование самого вопроса, а именно переделать «закрытый» вопрос в «открытый». Первым шагом необходимо текущие, проверочные вопросы учителя и закрытые вопросы детей изменить, переделав их вопрос-рассуждение (начинаться вопрос может со слов «можно ли...», «Был ли...»). Дискуссии, возникающие после озвучивания такого вопроса, позволяют развивать не только творческий потенциал детей, но и поддерживать интерес к обучению.

Исходя из направленности предмета, определяется и то, какие способности он развивает у ребенка и, соответственно, имеет ли смысл это усиливать и акцентировать.

При развитии способности анализировать применяется возможность выделять в явлении разные стороны, вычленять особенности, поэтому для

ее развития использовались проблемно-игровые ситуации на «группировку», «сходство», «пересечение». Проблемно-игровые ситуации на группировку предполагают поиск общих и отличительных признаков и предметов в плоскостном изображении, в пространстве и в названии («море» и «озеро» – в словах (сходство/различие букв, число букв, значение), изображении (сходство/различие в пространстве, смысловое понимание).

Создание образов по словесному описанию:

Предлагать после прослушивания текста (рассказа, истории, стихотворения) нарисовать с помощью изобразительных средств рисунок. В процессе прослушивания постараться представить цвет, осязать запах, услышать звуки.

Создание образов из частей:

Суть упражнений этого блока заключается в составлении целого из частей, умение по части определить что это, откуда это, к чему может относиться (например, из предложенных геометрических фигур сложить квадрат, из 10 букв составить как можно больше слов и затем сочинить историю, по кусочку географической карты найти саму карту и т.д.)

Создание образов на основе точечных предметов:

В основе данного блока лежит идея развития воображения на основе реальных географических мест, законов природы, свойств предметов (например, ребенку дается шишка и дается задание, расскажи все про эту шишку, как если бы ты видишь её на дереве и всё, что находится вокруг тебя).

Создание образов из непонятного:

В этом блоке задания ориентированы на развитие гибкости воображения: из непонятных клякс сделать узнаваемый рисунок, из начала предложения (2–3 слова) сочинить рассказ, из наугад предложенных слов сочинить фантастическую историю и т.д.

Таким образом, в процессе формирующего эксперимента школьникам предлагались задания на развитие творческого мышления практически на всех предметах.

Динамика развития творческого потенциала младших школьников в процессе обучения.

После окончания экспериментальной работы была проведена повторная диагностика экспериментального и контрольного классов с целью выявления эффективности использованных методов и приемов для развития творческого потенциала младших школьников.

Были проведены аналогичные тесты с теми же заданиями, что использовались при первичной диагностике. Для оценки изменений мы использовали G-критерий знаков. Также мы определяли значимость различий между экспериментальной и контрольной группами с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Тест 1. «Использование предметов». Задача данного теста заключалась в том, чтобы придумать как можно больше способов использования газеты. Если сравнивать показатели экспериментального и контрольного класса, то в экспериментальном классе по сравнению с первичной диагностикой увеличились все показатели, пусть незначительно, но они возросли. По этому тесту в экспериментальном классе было дано в среднем 6–7 ответов, в контрольном классе от 4 до 5. Разброс ответов в экспериментальном классе сократился. Полученные результаты даны в таблице 1.

Таблица 1.

Показатели творческого развития по результатам теста «Использование предметов»

Показатели творческого развития	Экспериментальный класс			Контрольный класс		
	до эксперимента	после эксперимента	изменения	первый замер	второй замер	изменения
Беглость	3,7	3,9	+0,2	3,7	3,8	+0,1
Гибкость	7,5	7,4	+0,1	7,3	7,1	-0,2
Оригинальность	0,9	1,2	+0,3	0,9	0,8	-0,1
Суммарный балл	12,1	12,5	+0,4	11,9	11,6	-0,3

Статистический анализ полученных результатов показал, что в экспериментальном классе значимо выше показатели оригинальности творческого мышления ($U=161$; $p \leq 0,05$) и суммарный балл творческого развития ($U=160$; $p \leq 0,05$). Сдвиг после проведения экспериментальной программы проявился также по оригинальности ($G=6$; $p \leq 0,05$). За этот же период изменения аналогичных показателей у учащихся контрольного класса были незначительны.

Тест 2. «Заключения». Задача: перечислить различные последствия гипотетической ситуации. Учащимся было предложено представить, что случится, если животные и птицы смогут разговаривать на человеческом языке. Время выполнения теста 3 минуты [5, 6].

При проведении первичной диагностики, этот тест вызвал затруднение у многих ребят из экспериментального и контрольного классов. После проведенной работы в экспериментальном классе количество ответов на данный вопрос увеличилось, в контрольном классе количество ответов осталось на том же уровне. В среднем по данному тесту в экспериментальном классе было дано 4 ответа за 3 минуты. В контрольном же классе, в среднем было дано 3 ответа за такое же время. Разброс ответов остался так же велик, как в экспериментальном, так и в контрольном классе. В экспериментальном классе повысился показатель оригинальности ответов. Полученные результаты даны в таблице 2.

Таблица 2.

**Показатели творческого развития
по результатам теста «Заключение»**

Показатели творческого развития	Экспериментальный класс			Контрольный класс		
	до эксперимента	после эксперимента	изменения	первый замер	второй замер	изменения
Беглость	2,3	2,7	+ 0,4	1,9	2,2	+0,3
Оригинальность	1,6	1,9	+ 0,3	1,0	1,3	+0,3
Суммарный балл	3,9	4,6	+ 0,7	2,9	3,5	+0,6

По результатам данного теста значимые различия появились по всем оцениваемым параметрам: беглости ($U=158$; $p \leq 0,05$); оригинальности ($U=160$; $p \leq 0,05$) и суммарному баллу ($U=167$; $p \leq 0,05$). Также по всем параметрам проявился сдвиг в значениях: беглость $G=6$; $p \leq 0,05$; оригинальность $G=6$; $p \leq 0,05$; суммарный балл $G=4$; $p \leq 0,01$. Это свидетельствует о положительном влиянии экспериментальной работы на развитие творческого мышления.

Тест 3. «Выражение». Задача данного теста: придумать предложения, состоящие из четырех слов, в которых каждое слово начинается с указанной буквы [5, 6]. При проведении этого теста было получено множество вариантов ответов, как в экспериментальном, так и в контрольном классе, но все же показатели у классов отличаются.

В экспериментальном классе сократились ошибки при выполнении данного теста, учащиеся меньше старались подражать образцу приведенного примера, в контрольном классе также произошли изменения, но показатель беглости остался без изменений.

Полученные результаты даны в таблице 3.

Таблица 3.

**Показатели творческого развития
по результатам теста «Выражение»**

Показатели творческого развития	Экспериментальный класс			Контрольный класс		
	до эксперимента	после эксперимента	изменения	первый замер	второй замер	изменения
Беглость	1,9	2,1	+0,2	1,4	1,4	-
Гибкость	0,5	0,8	+0,3	0,5	0,5	-
Оригинальность	2,1	3,4	+1,3	1,9	2,1	+0,2
Суммарный балл	4,5	6,3	+1,8	3,8	4,0	+0,2

Статистический анализ данных показал значимые различия между экспериментальным и контрольным классами по беглости ($U=160$; $p \leq 0,05$); оригинальности ($U=158$; $p \leq 0,05$) и суммарному баллу ($U=158$; $p \leq 0,05$). Изменения также произошли по оригинальности ($G=4$; $p \leq 0,01$) и суммарному баллу ($G=4$; $p \leq 0,01$).

Тест 4. «Словесная ассоциация». В данном тесте учащимся предлагается привести как можно больше определений к слову книга. С этим заданием учащиеся обоих классов справились гораздо лучше, чем в первый раз. По данному тесту показатели в экспериментальном классе повысились, если на начальном этапе исследования в среднем было дано 7 определений, то в этот раз количество ответов увеличилось до 9.

Полученные результаты даны в таблице 4.

Таблица 4.

**Показатели творческого развития
по результатам теста «Словесная ассоциация»**

Показатели творческого развития	Экспериментальный класс			Контрольный класс		
	до эксперимента	после эксперимента	изменения	первый замер	второй замер	изменения
Беглость	5,5	6,0	+0,5	6,2	6,1	-0,1
Гибкость	4,2	4,4	+0,2	4,9	4,9	
Оригинальность	1,6	1,9	+0,3	1,3	1,4	+0,1
Суммарный балл	11,3	12,3	+1,0	12,4	12,4	-

По результатам данного теста различия обнаружались в гибкости мышления ($U=161$; $p \leq 0,05$). А изменения произошли в беглости мышления ($G=5$; $p \leq 0,01$) и суммарному баллу ($G=4$; $p \leq 0,01$).

Тест № 5. «Составление изображения». Задача данного теста: нарисовать заданные объекты, пользуясь определенным набором фигур [5,6]. В этом тесте учащиеся при первичной диагностике сделали много ошибок. Ошибки заключались в том, что учащиеся использовали другие фигуры, изображали не те объекты, которые были заданы. При поведении вторичной диагностики ошибки присутствовали в обоих классах, но их было значительно меньше.

Полученные результаты даны в таблице 5.

Статистический анализ результатов данного теста выявил значимые различия по суммарному баллу ($U=162$; $p \leq 0,05$). Сдвиг также наблюдался по этому параметру ($G=6$; $p \leq 0,05$).

Таблица 5.

**Показатели творческого развития
по результатам теста «Составление изображения»**

Показатели творческого развития	Экспериментальный класс			Контрольный класс		
	до эксперимента	после эксперимента	изменения	первый замер	второй замер	изменения
Беглость	10,5	10,9	+0,4	10,5	10,6	+0,1
Оригинальность	6,9	7,3	+0,4	6,8	7,3	+0,5
Суммарный балл	17,4	18,2	+0,8	17,3	17,9	+0,6

Результаты экспериментальной работы показали, что динамика развития творческого потенциала детей экспериментального класса возросла положительно. Значимые изменения были в результатах выполнения всех тестов, что нашло отражение в сдвигах суммарного балла, но в наибольшей степени изменения произошли по параметрам беглость и оригинальность творческого мышления. Сравнительный анализ результатов вторичной диагностики экспериментального и контрольного классов показал более высокий уровень развития творческого мышления в экспериментальном классе по сравнению с контрольным, особенно также по параметрам беглости и оригинальности мышления.

Заключение

Таким образом, развитие творческого потенциала детей происходит при условии творческой деятельности учителя, который составляет творческие задания, творческие ситуации, вызывающие интерес у ребенка; использует проблемно-игровые ситуации, упражнения на развитие творческого воображения, умения создавать ментальные образы по текстовому описанию, умения создавать различные образы по воспоминаниям и т.п.

Итак, по результатам экспериментального исследования можно заключить, что проведенная работа с детьми способствовала развитию творческой активности, творческого потенциала, как важнейшего источника личностного роста и саморазвития.

Таким образом, разработанная программа развития творческого потенциала детей в начальной школе (проблемно-игровые ситуации и творческие задания) подтвердила свою актуальность и эффективность. Проведенное исследование указало на востребованность подобного рода исследований и психолого-педагогических программ и рекомендаций, адресованных педагогам, социальным работникам, воспитателям, родителям.

Литература:

1. *Богоявленская Д.Б.* «Субъект деятельности» в проблематике творчества. // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35–41.
2. *Вишнякова Н.Ф.* Креативная акмеология. – Минск: РИВШ при БГУ, 1996. – 142 с.
3. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. (2-е изд., доп.) – СПб.: Питер, 2000. – 386 с.
4. *Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адаскина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф.* Психологические основы художественного развития. – М.: МГППУ, 2005. – 160 с.
5. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е.Е. Миронова – Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.
6. *Туник Е.Е.* Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002.
7. *Ушаков Д.В.* Языки психологии творчества: Я.А. Пономарев и его школа / Психология творчества. Школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2006. С. 19–143.

Клименко И.В., Шагалова А.К.

**Психолого-педагогические аспекты
внедрения инноваций в школе**

*Республика Крым,
ГОУ ВО «Приднестровский государственный
университет им. Т.Г. Шевченко»,
ilo-klimenko@yandex.ru*

Общественная потребность в школах нового поколения требует особого внимания к инновационным процессам, к тому, что мешает, и что способствует созданию и распространению педагогических новаций.

Одной из особенностей современной системы образования является сосуществование двух стратегий организации обучения – традиционной и инновационной. В педагогической среде ведутся разговоры о неготовности значительной части учителей включаться в инновационные процессы.

Инновации в педагогике отражают сложный и длительный процесс, в котором участвуют многие факторы, которые на него влияют. В этом ведущее место отводится членам педагогического коллектива, которым нужно принять и реализовать педагогические новшества [1]. По нашему мнению, есть несколько психологических аспектов, решение которых поможет внедрению инноваций в педагогическую практику.

Первый аспект, который возникает при внедрении в практику педагогических технологий – это психолого-педагогическая неготовность учителя к инновациям.

Второй – это отсутствие мотивации и мотивационной среды в образовательном учреждении.

Третий аспект – недостаточная пропаганда перспективного и передового педагогического опыта.

Сегодня не менее актуальным остается вопрос исследования проблемы по формированию готовности членов педагогического коллектива к инновационной деятельности. В связи с этим, психологи должны уделять большое внимание разработке психологического аспекта – научно-методического обеспечения осуществления инновационных образовательных проектов, коррекционных средств самосовершенствования и развития творческого потенциала учителя. Сложилась ситуация, которая требует серьезной реорганизации устаревших механизмов управления педагогическими системами и процессами, что также является важным аспектом.

Предыдущие централизованные модели управления образованием не могут быть приспособлены к стремительным социальным и экономическим сдвигам в условиях инновационного развития общества [6]. Современному образованию нужен конкурентоспособный педагог. Сегодня учителя понимают, что необходимо искать эффективные формы, методы работы с учащимися, а когда такая возможность предоставляется педагогу, то он или не умеет принимать самостоятельно решения, или не хочет что-то менять в своей работе. Практика показывает, что родители начали выбирать сначала учителя, а уже потом – школу. Таким образом, в рыночных условиях учитель становится конкурентоспособным, либо нет. Ученые определяют составляющие конкурентоспособности (квалификационная компетентность и готовность) учителя:

- когнитивный компонент: владение научно-категориальным аппаратом и конкретными методами образования; овладение смысловым и процессуальным компонентом педагогической деятельности; рефлексивные умения;
- операциональный компонент: умения и навыки познавательного, коммуникативного, управленческого характера; владение современными информационными технологиями; владение навыками самообразования и повышения уровня квалификации, при необходимости – реквалификации;
- перцептивный компонент: способность к самоанализу и принятию нестандартных решений; владение навыками делового, межличностного и педагогического общения [3].

Конкурентоспособность определяется как устойчивое личностное свойство сознательно и творчески реализовать профессиональную компетентность при достаточном уровне владения необходимыми общественно-коммуникативными знаниями, умениями и личностными характеристиками.

Способность конкурировать обусловлена:

- во-первых, индивидуально-психологическими ресурсами специалиста (психофизическое здоровье, возраст, внешность, способности, талант, уровень интеллекта, запас энергии) и морально-этическими аспектами;
- во-вторых, личностная составляющая профессиональной компетентности – конкурентоспособность проявляется в уровнях развития:
 - мотивационно-ценностного компонента, отражающая такие ориентации как направленность на морально-этическое самосовершенствования, положительная установка на социально значимую активность, потребность в самоутверждении, самореализации, самодисциплине;
 - эмоционально-волевого компонента, включая ответственность, самостоятельность, инициативность, уверенность в себе, сострадание, самоконтроль и т.д.;
 - оценочно-регулирующего компонента, оказывается в действенных навыках самооценки, саморегуляции, гибкости, стратегического планирования,
 - исследовательской личностной позиции и тому подобного [6].

Таким образом, квалификационно-личностная готовность педагога состоит из трех структур: психологической готовности, психолого-педагогических качеств и социально-перцептивных навыков конкурентной борьбы.

Носителями педагогических инноваций выступают творческие личности, которые способны к:

- рефлексии, характеризующей способности педагога к самопознанию, самоопределению и осмыслению им своего духовного мира, собственных действий и состояний, роли и места в профессиональной деятельности;
- саморазвитию как творческого отношения индивида к самому себе, создания, им самого себя в процессе активного воздействия на внешний и внутренний мир с целью его преобразования;
- самоактуализации как фактора непрерывного стремления человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей;
- профессиональному самосовершенствованию, которое осуществляется в двух взаимосвязанных формах: самовоспитания и самообразования [3].

Учителю необходимо создать благоприятную положительную мотивационную среду в общеобразовательном учебном заведении для внедрения инноваций [1].

Готовность учителя к внедрению инновационных проектов – это потенциал профессиональной компетентности учителя, который позволяет за сравнительно небольшой промежуток времени решить задачу

интенсивного формирования и развития способностей, которые необходимы для реализации профессионального и личностного самоопределения как необходимого условия продуктивного наращивания творческого потенциала личности учителя. Формирование педагогической компетентности, влияет на творческое развитие и профессиональный рост учителя – это еще один этап решения насущных проблем в осуществлении инновационных образовательных проектов, а это значит:

- необходим системный, планомерный подход к пропаганде инноваций и выявления ведущих тенденций их развития;
- выявление эффективных методов изучения и экспертизы результатов инноваций, разработки механизмов их реализации;
- исследование готовности к инновационной деятельности;
- научно-методическое обеспечение осуществления инновационных образовательных проектов.

По нашему мнению, начинать нужно с учебного заведения. Для эффективного управления процессом самосовершенствования подчиненных управленцу необходимо решить двуединую задачу:

1. Создать необходимые мотивационные условия повседневной профессиональной деятельности, которые будут побуждать членов педагогического коллектива к самосовершенствованию и тем самым формировать готовность к инновационной педагогической деятельности;
2. Формировать у членов педагогического коллектива соответствующие потребности и мотивы.

То есть руководство учебным заведением должно сначала выявить наиболее готовых к инновационной деятельности педагогов, а затем создать социально-психологическую-педагогические условия для самосовершенствования, саморазвития, самоактуализации членов педагогического коллектива, являющихся выходным по формированию готовности и способности к инновационной деятельности [6].

Но мотивационной среды недостаточно для инновационной деятельности педагогов. Необходимое условие эффективного внедрения инноваций – психологическая готовность самого учителя [2]. Только у творческого учителя появится желание, которое побуждает его заниматься самосовершенствованием. Интегральная характеристика самосознания – это самооценка, чувство ответственности, готовности к активности. Именно индивидуально-психологические и эмоционально-волевые особенности учителя определяют психологическую готовность или неготовность учителя к инновационной деятельности.

Исследование готовности к инновационной деятельности учителей позволило выяснить степень готовности педагога к инновационной деятельности, степень участия, выявить факторы, способствующие внедрению инноваций или препятствующие разработке и усвоению нововведений. Опрос проводился в муниципальных образовательных уч-

реждения города Рыбница (Приднестровье), количество респондентов составило 262 педагога. Анализ данных показал:

- 98 % опрошенных считают, что изменения необходимы в учебной и воспитательной деятельности;
- 81 % респондентов отмечают, что эти изменения нужны в технологии обучения и воспитания;
- 31 % респондентов – в содержании образования и воспитании;
- 25 % респондентов – в руководстве школы;
- 46 % от опрошенных педагогов готовы к внедрению инноваций.

Прежде всего педагоги считают необходимым ознакомиться с новыми технологиями, методами, приемами, которые им позволят более эффективно усваивать знания и научат учащихся самостоятельно ими овладеть. На вопрос «чувствуете ли, что вы готовы к усвоению нововведений?» положительно ответили 46 %, опрошенных. «Не готовы» – 13 % респондентов. Оценки форм и методов подготовки к усвоению нововведений позволяют сделать вывод, что семинары, педагогические советы, работа в методических объединениях не всегда оказывают желаемое влияние на формирование таких знаний. И прежде всего это связано с тем, что семинары зачастую носят информационный характер и не дают возможности овладеть приемами, методами, техниками в работе учителя. Поэтому районным (городским) предметным методическим объединениям следует пересмотреть саму методику проведения заседаний методических объединений, семинаров.

По мнению педагогов по поводу препятствий в усвоении и разработке нововведений являются:

- недостаточная информированность о нововведениях в образовании;
- отсутствие или недостаточное развитие исследовательских умений;
- отсутствие времени.

Первый шаг, который нужно сделать – это организация встреч педагогов с педагогами-новаторами, которые занимаются инновационной деятельностью (района, города). Большинство педагогов жалуются на отсутствие научно-методической литературы и необходимых теоретических знаний. С целью выявления профессиональной компетентности учителя при повышении квалификации с учителями проводят входное и выходное диагностирование. На вопрос входной диагностики: «Хотите повысить свой научно-методический уровень по владению инновационным технологиям» 73 % респондентов указали, что желают повысить свой профессиональный уровень.

На вопрос анкеты выходного диагностирования «По каким вопросам Вы получили больше необходимых знаний за этот год» (по педагогической психологии; по инновационным технологиям; по методике преподавания учебных предметов; по воспитательной работе и другим) 82 % респондентов дают ответ – «по инновационным технологиям».

Именно поэтому эффективным является проведение научно-методических семинаров по данной проблеме в межкурсовой период на базе районных (городских) отделов образования, образовательных учебных заведений. Это позволит:

1. Проводить семинары, тренинги в том месте, в тот период и в то время, которые удобны для участников.
2. Организовать постоянное научное сопровождение на этапах диагностики, оценки, оформления и интерпретации результатов, прогнозирования, а также проведения коррекционной работы.
3. Осуществить тесный контакт ученых, разработавших модели и технологии, с практиками, которые их внедряют.
4. Своевременно проводить коррективы и находить оптимальные решения проблем, возникающих в процессе осуществления инновационного образовательного проекта.
5. Организовывать полноценную самостоятельную работу и работу с научным консультантом.

Подтверждается необходимость и психологической подготовки педагогического коллектива к инновационной деятельности, что включает:

- развитие психологической готовности к инновационной деятельности: когнитивной, операциональной, мотивационной, творческой, эмоционально-волевой составляющих;
- формирование положительного отношения к инновационной деятельности;
- развитие профессионально-значимых качеств и навыков эффективного взаимодействия;
- раскрытие творческого потенциала, способности к генерированию идей, проектной деятельности;
- устранение психических барьеров педагогов к внедрению инноваций, развитие барьероустойчивого поведения.

В этой связи, организация работы по сохранению психологического здоровья педагогов, включающая в себя диагностический, психокоррекционный и просветительский аспекты, является весьма актуальной задачей для коллективов. И здесь необходима эмоционально-психологическая поддержка, формирование мотивации как основного стержня к саморазвитию педагога, его стремления к достижению новых вершин в педагогике. Суть заключается в оказании учителю психологической помощи в процессе развития его личности в инновационной деятельности.

Учитывая изложенное, считаем необходимым отметить, что для эффективности инновационных нововведений важно, чтобы в учебных заведениях были созданы мотивационные среды (поддержка учителя руководителями и педагогами заведения). Именно оптимальное соотношение «руководитель-подчиненный» позволит достичь наиболее эффективное предоставление образовательных управленческих услуг.

Изменение сложившейся ситуации возможно при наличии продуманной пролонгированной работы команды психолога и администрации, направленной на:

- сплочение педагогического коллектива;
- профилактику возникновения у педагогов невротических состояний и других проблем психогенного характера;
- повышение психологической компетентности педагогов в вопросах саморегуляции;
- расширение поведенческого, коммуникативного репертуара;
- совершенствование системы мотивирования и стимулирования педагогов с учетом ядерных потребностей.

Литература:

1. *Бадиев С.* От традиций – к инновациям (к вопросу о сущности технологий обучения) С.Бадиев //Учитель.-2008. № 6.-С.7–9
2. *Баженова Л.В.* Мотивация профессионального самосовершенствования учителя [Текст] : программы личностного ориентированного тренинга / Л.В.Баженова// Практи. психология и соц. работа. – 2002. – N 1. – С. 36–38.
3. *Бех И.Д.* Личностно-ориентированное воспитание / И.Д. Бех. – К., 1998. – 203 с
4. *Виноградова Н.Ф.* Как реализовать личностно-ориентированное образование в начальной школе? //Начальная школа. – 2001. – № 9.
5. *Елагина В.С., Немудрая Е.Ю.* Мотивация инновационной деятельности будущего учителя // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 1 (январь). – С. 6–10. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13002.htm>.
6. *Патрахина Т.Н.* Менеджмент в образовании: Учебное пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011–123 с.

Колотева Е.Ю.

**Формирование коммуникативной
компетентности обучающихся среднего звена
как профилактика подростковых правонарушений**

*МКОУ «Средняя школа № 5 городского округа
город Михайловка Волгоградской области»,
ekoloteva@ya.ru*

В условиях кризиса современного общества и изменения морально-нравственных и ценностных установок возросло число подростков, склонных к асоциальному поведению, а вместе с ними и количество правонарушений, совершаемых несовершеннолетними.

Специфический способ преобразования социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним получил название девиантного поведения, которое характеризуется использованием собственных приемов самовыражения.

Часто подростки, с которыми мы работаем, напоминают слепых котят, живущих на ощупь. Основная задача при работе с подростками, имеющими эмоционально-поведенческие нарушения, – это содействие их адаптации в окружающем мире, подведение к осознанию зеркальности мира и выбора безопасных моделей взаимодействия с ним.

На данный момент «трудные» обучающиеся сталкиваются с ситуацией, когда в процессе обучения в школе отсутствует целенаправленное обучение навыкам коммуникативной компетентности, позволяющим эффективно адаптироваться к требованиям образовательной программы с учетом ФГОС, справляться с повседневными проблемами, организовывать эффективное взаимодействие. Предоставленный сам себе в этом вопросе школьник обращается к конфликтному поведению, агрессивному взаимодействию, с помощью которых он пытается справиться с требованиями окружающей среды.

Помимо знаний и навыков, приобретаемых в процессе обучения, трудный подросток нуждается в знаниях и навыках, позволяющих ему эффективно взаимодействовать, общаться, реализовывать определенный стиль поведения, собственную идентичность. Навыки коммуникативной компетентности являются необходимым условием адаптации ребенка в образовательном учреждении в процессе реализации ФГОС, успешной реализации себя с учетом социально-экономической ситуации в стране и требований, предъявляемых к выпускникам образовательных учреждений на современном этапе.

Именно поэтому, нами был разработан предлагаемый тренинг, который способствует овладению приемами эффективного общения через игровые компоненты и технику активного слушания. Подростки, склонные к правонарушениям, как правило, имеют высокий уровень тревожности, полярную самооценку, низкий уровень коммуникативных навыков и проблемы в семье.

Цель: формирование навыков коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена, стоящих на школьном учете.

Задачи:

- осознание и развитие личностных ресурсов, способствующих формированию навыков коммуникативной компетентности;
- формирование объективной самооценки, своего психологического состояния в процессе коммуникативной деятельности;
- осознание своей индивидуальности, выработка характерного для каждого члена группы коммуникативного стиля;
- развитие способности к решению возникших противоречий в условиях непредвиденных ситуаций;

Данная программа направлена на осознание обучающимися себя, самопознания, самораскрытия в процессе общения, организации эффективного взаимодействия. В процессе занятий каждый обучающийся

может усваивать и отрабатывать, совершенствовать умения и навыки общения и эффективного взаимодействия.

Программа основывается на принципе постепенности, поэтапности; каждый последующий этап логически вытекает из предыдущего. Благодаря этому каждый обучающийся постепенно углубляется в процесс осознания себя, приоткрывая разные стороны своего «Я», что является основанием для продуктивного общения. Перед началом реализации программы проводится диагностика с целью выявления уровня развития коммуникативной компетентности, индивидуально-психологических особенностей. Входная диагностика представлена пакетом, состоящим из 3-х методик. Предварительная, т.е. входная диагностика позволяет выявить исходный уровень коммуникативной компетентности обучающихся, а также позволяет определить индивидуальные и типологические особенности личности и уровня социально-психологического развития группы. Таким образом, данные, полученные в ходе диагностики, учитываются при организации и проведении занятий с обучающимися.

Программа предусматривает формирование навыков коммуникативной компетентности в различных видах деятельности (занятия с элементами тренинга, развивающие занятия), коллективных, что взаимно обогащает обучающихся, вызывает у них положительные эмоции, учит управлять собственным поведением в процессе общения и реализовывать себя в процессе взаимодействия.

Программа по формированию коммуникативной компетентности девиантных подростков среднего звена включает в себя следующие **разделы:**

- Комплексная диагностика обучающихся среднего звена по определенному набору диагностических методик.
- Коммуникативная компетентность.
- Выбор стиля поведения в группе.
- Особенности личности обучающегося в процессе межличностных отношений.

На практике мы убедились в том, что работа по формированию коммуникативной компетентности у девиантных подростков востребована и необходима. Результаты диагностических исследований говорят о достаточно хорошей эффективности подобной развивающей работы, обеспечивающей продвижение этих школьников в умственном развитии в целом, развитию новых личностных образований, формированию положительного отношения к учению и, как следствие, повышение качества усвоения ими учебного материала в ситуации внедрения ФГОС.

В процессе реализации программы была отмечена:

- положительная динамика по развитию навыков коммуникативной компетентности всеми участниками образовательного процесса;
- улучшились отношения, снизился уровень конфликтности, обучаю-

щиеся научились реализовывать себя, свою деятельность в процессе межличностного взаимодействия.

Таким образом, нам удалось снизить количество подростков, имеющих трудности в поведении.

Краснослободцева Л.И.

**Школа современного родителя – форма
интерактивного взаимодействия педагогов
гимназии с семьями обучающихся**

*г. Севастополь,
«Гимназия № 7 им.В.И.Великого»,
kra1504@yandex.ru*

Важнейшим требованием развития общества к воспитанию подрастающего поколения в современной социокультурной ситуации является повышение роли семьи в воспитании и в снижении социальной напряжённости в обществе. Социокультурная обусловленность воспитания предполагает признание права родителей стать полноправными партнёрами педагогов в воспитании детей, права на специальные педагогические знания.

Актуальность введения в воспитательный процесс курса Школы Современного Родителя в ГБОУ «Гимназия № 7 им. В.И.Великого» города Севастополя обусловлена особой ролью семьи в жизни человека и общества.

Именно в семье происходит первичная социализация ребёнка, приобретаются навыки взаимодействия и общения с людьми, формируются образ «Я» и самооценка, самостоятельность и ответственность, а также многое другое, что закладывает фундамент полноценного развития личности. Педагогика и психология подходит к семье как субъекту воспитательной деятельности и, следовательно, сосредоточена на роли семьи в формировании личности, на её воспитательном потенциале и образовательных потребностях, на содержании и формах взаимодействия семьи и школы в образовательном процессе.

Необходимость психолого-педагогического просвещения родителей обусловлена рядом причин:

- потребностями современного общества, характерной особенностью которого является изменение социокультурной ситуации (необходимость обеспечения взаимодействий семьи и школы в процессе формирования ценностных ориентиров у подрастающего поколения);
- инновационным отечественным и зарубежным опытом обновления воспитания подрастающего поколения нового столетия;
- открытостью современного педагогического сообщества (родительского в том числе) обществу, прошлому опыту, инновациям.

Педагогическое (образовательное) сопровождение родителей в реализации воспитательной функции в контексте курса Школа Современного Родителя понимается как;

- система, предоставляющая им ориентационное поле, в котором они осуществляют выбор оптимальных знаний и условий воспитания детей в семье;
- особый способ деятельности по оказанию педагогической помощи родителям в решении проблем воспитания детей в семье, в преодолении социокультурных и психолого-педагогических проблем, связанных с воспитанием детей;
- процесс совместного с родителями определения их целей, возможностей и путей достижения желаемых результатов в воспитании собственных детей.

Основными направлениями реализации проекта Школа Современного Родителя являются:

- научное и программно-методическое обеспечение взаимодействия семьи и школы в процессе формирования личности ребёнка (подростка);
- создание в гимназии системы педагогического образования родителей;
- вовлечение родителей в совместную деятельность по духовному, нравственному, трудовому, физическому воспитанию детей.

Работа с семьей включает в себя многообразные теоретические и практические направления. Содержание этой работы заключается в обеспечении эмоциональной, смысловой и экзистенциальной поддержки семьи и ее отдельных членов в трудных жизненных, проблемных ситуациях.

Работа социально – психологической службы гимназии направлена на предупреждение возможных психологических или социокультурных проблем семей; сохранение, поддержание и защиту позитивного уровня жизни и здоровья членов семьи; содействие им в достижении поставленных целей и раскрытии их внутренних потенциалов.

Особенность курса: оказание адресной помощи и поддержки родителям с разным опытом родительства.

Задачи:

- психолого-педагогическое и социально-правовое просвещение родителей учащихся гимназии;
- осознание внутрисемейных проблем и родительских стереотипов;
- расширение знаний родителей о психологии семейных и детско-родительских отношений;
- овладение коммуникативными навыками сотрудничества и эффективного детско-родительского взаимодействия;
- восстановление и сохранение семейных связей, оздоровление межличностных внутрисемейных отношений.

Система взаимодействия гимназии и родителей строиться принципах, открытости, информированности, соотношения деятельности педагогов с

ожиданиями и запросами родителей; стимулирования родителей к сотрудничеству. Родительский всеобуч Школа Современного Родителя состоит из трех основных курсов, каждый из которых имеет свою специфику в зависимости от возраста ребенка и в то же время связан с остальными.

Первый этап-начальное родительское образование (родители обучающихся начальных классов). Главная цель на этом этапе родительского образования-заложить навыки совместной учебной деятельности родителей и детей, познакомить родителей с методами, приемами и формами адаптации младших школьников к новым условиям, дать представление об особенностях физического и психологического развития детей 6–10 лет, о методах сохранения психического здоровья детей.

Основное родительское образование-второй этап (родители обучающихся 5–9 классов). Именно на этом этапе предполагается освоение специфики семейного воспитания как полноценной составной части единого воспитательного пространства «семья-гимназия». Особое внимание уделяется вопросам становления самооценки подростка, особенностям проявления стремления к самоутверждению, особенностям взаимоотношений в группе и коллективе.

Третий этап-среднее общее родительское образование (родители обучающихся 10–11 классов). Старший школьный и ранний юношеский возраст особенно важен для формирования мировоззрения и развития самооценки. Главная цель на этом этапе – освоение методов и приемов воспитания в семье и школе, позволяющих ориентировать старшеклассников на профессиональное самоопределение, осознанный профессиональный выбор, социализации и самореализации, подготовка к семье и браку.

Взаимодействие педагогов с родителями является не только условием развития ребенка, родители в данном случае выступают и объектом педагогического воздействия. Такая система взаимодействия школы и семьи позволяет реально осуществлять гуманистические личностно-ориентированные подходы в целостном воспитательном процессе.

Просвещенное родительство – это серьезный труд родителей, детей и педагогов по совершенствованию, развитию и воспитанию друг друга в живом, реальном процессе жизнедеятельности.

Крищенко Е.П., Злобина Н.А.

**Особенности понимания другого
человека старшими дошкольниками
с общим недоразвитием речи**

*Ростовская область,
Южный федеральный университет,
epkrishenko@sfnedu.ru*

От уровня коммуникативного развития ребёнка зависит успешная социально-психологическая адаптация в обществе и самореализация возможностей и умений. При всей значимости многочисленных исследований коммуникативных навыков детей дошкольного возраста следует отметить, что в условиях модернизации системы образования эта проблема остается открытой для научного спектра. Исследователи отмечают недостаточный уровень коммуникативной готовности детей, что детерминирует трудности общения, которые впоследствии приходится преодолевать на этапе школьного обучения.

Отставание в развитии речи, ее незрелость сопровождается задержкой развития определенных психических функций, эмоциональной неустойчивостью в поведении. Все это влияет на протекание коммуникативного процесса, и, как следствие, происходит торможение развития коммуникативных навыков у дошкольников. Высокий уровень коммуникативных навыков приводит к успешной адаптации детей в любой социальной среде, которая определяет практическую значимость формирования коммуникативных способностей.

Процент детей с различными расстройствами остается высоким. На сегодняшний день 25 % 4-летних детей страдают от нарушения речевого развития, а к середине 70-х годов дефицит речи составлял 4 % детей того же возраста. Увеличение доли детей с общим недоразвитием речи в последние годы является следствием следующих внешних факторов: ухудшение состояния окружающей среды, выбросов вредных веществ в воздух, воду и почву; ухудшение качества питания; использование детьми гаджетов, что приводит к перегрузке нервной системы и уменьшению физической активности. Для предотвращения тяжелых форм общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста очень важна ранняя диагностика речевых нарушений [1].

Нарушение речевого развития – одна из наиболее распространенных и серьезных нарушений в формировании высшей психической деятельности ребенка. Речь – взаимодействие двух или более людей, направленных на согласование и объединение их усилий по установлению отношений и достижения общего результата.

С точки зрения социального подхода, коммуникация не столько процесс внешнего взаимодействия отдельных лиц, как способ внутренней

организации и внутренней эволюции общества в целом, процесс, посредством которого развитие общества, так как это развитие предполагает постоянное и динамичное взаимодействие между обществом и личностью. Коммуникация понимается и как важный метод элементов коммуникации в обществе [2; 3].

Вопросы нарушения речевого развития у детей дошкольного возраста начали изучаться в работах логопедов, дефектологов, психологов и неврологов, таких как О.С. Ушакова, А.Н. Корнев, В.М. Акименко, А.Г. Арушанова и др., которые «одержимы» проблемой увеличения количества детей, имеющих отклонения в речи. Авторы ориентируются на то, что от речи напрямую зависит общее психическое и психологическое развитие человека и формирование навыков межличностного взаимодействия между людьми. Следует отметить, что от особенностей речевого развития дошкольника также зависят особенности формирования таких психических процессов как мышление, память, внимание и воображение. Такие авторы как М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и многие другие, неоднократно указывали на значимость коммуникативной функции речи в раннем возрасте.

В отечественной литературе проблема развития детей с общим недоразвитием речи подробно обсуждается в работах таких авторов, как А.А. Леонтьев, С.Ю. Бенилова, О.В. Елецкая и других. Вопросы обучения и воспитания детей с трудностями в общении были рассмотрены в исследованиях Е.О. Смирновой, И.А. Галкиной, С.Л. Рубинштейна и других.

Как утверждает Е.О. Смирнова, несмотря на различные проблемы, с которыми сталкиваются учителя, могут быть идентифицированы в общении со взрослыми две группы трудностей, которые являются наиболее типичными для детей дошкольного возраста. Это импульсивность (гиперактивность) и заторможенность (пассивной) детей. Несмотря на свою оппозицию, эти особенности одинаково затрудняют общение и нуждаются в своевременной коррекции [4].

Импульсивные дети отличаются подвижностью и эмоциональностью. Им присуще гиперактивность, беспокойство, отсутствие самоорганизации. Они готовы принять любое предложение с интересом, включаются в любую игру, но быстро теряют в ней интерес и остывают. Детям трудно соблюдать правила игры, находится в неподвижном положении в течение длительного времени, заниматься однообразной деятельностью [4; 5].

Заторможенные, пассивные дети, напротив, чрезвычайно спокойны и усидчивы. Они не выделяются, не нарушают дисциплину и никому не мешают. Они тихо и послушно выполняют инструкции взрослого, следуют правилам поведения дома и в классе. Эти дети очень «удобны» в группе – они не требуют внимания, почти незаметны. Тем не менее, это все должно быть причиной для беспокойства, так как данные при-

знаки могут возникнуть из-за отсутствия интереса к окружающему – к играм, к объектам, к организованной деятельности. Как правило, у пассивных детей снижается эмоциональный тонус, они редко и тихо смеются, ничему удивляются, не заинтересованы в играх и упражнениях. Они редко и тихо говорят, что вызывает трудности в получении подробного ответа, а тем более развернутого высказывания [4].

Детям старшего дошкольного возраста присуще дружелюбность и эмоциональная вовлеченность в деятельность. Они внимательно наблюдают за действиями ровесников и эмоционально включены в них. Кроме того, старшие дошкольники учатся видеть в партнере не только успехи и неудачи, но и его желания, предположения и настроение. Дети этого возраста уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с различными вопросами к сверстникам. Здесь прослеживается зарождение бескорыстного, личностного отношения друг к другу. Наличие в образовательном учреждении детей, испытывающих трудности в общении, выдвигает ряд дополнительных проблем. Среди них есть нехватка учителей специализированных знаний об индивидуальных особенностях этой категории детей, трудности в выборе наиболее эффективных стратегий и тактики работы с детьми с нарушениями речи. Педагоги, работающие с этой категорией детей, необходимы для того, чтобы дети с общим недоразвитием речи имели возможность и научились развиваться за пределами классной комнаты. Педагог должен стремиться к стимулированию собственной речевой активности ребенка, тактично исправлять ошибки в лексико-грамматическом строе речи, предлагать слова, когда ребенок затрудняется в выражении собственной мысли.

Одной из гипотез проеденного исследования являлось предположение, что дети, имеющие выраженные речевые нарушения, затрудняются в опознавании эмоционального состояния собеседника. Методиками эмпирического исследования были опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетининой и методика изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека А.М. Щетининой [6]. В исследовании приняли участие 56 детей в возрасте 5–6-ти лет.

В результате проведенной диагностики эмпатических реакций были получены следующие результаты. У детей с нормой речи было выявлено, что у 39,3 % дошкольников преобладает высокий уровень эмпатии (гуманистическая эмпатия), у 46,4 % детей – смешанный тип эмпатии, у 14,3 % преобладает эмпатия эгоцентрического типа. Низкий уровень эмпатии не выявлен ни у кого из детей. У дошкольников с нарушениями речи 25 % имеют гуманистический тип эмпатии, смешанный тип эмпатии преобладает у 39,3 % детей, эгоцентрический тип эмпатии демонстрируют 28,6 % и низкий уровень развития эмпатии проявляет 7,1 % детей.

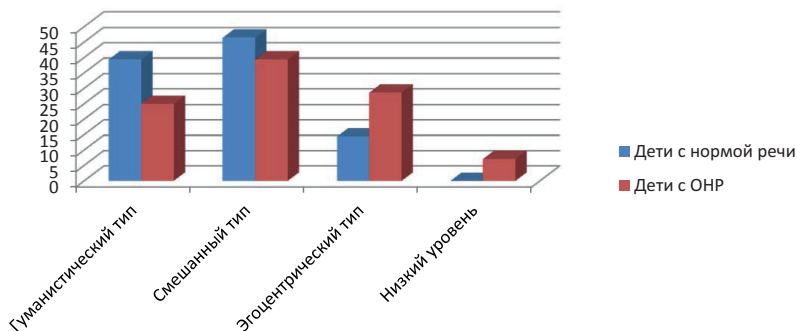


Рис. 1. Выраженность типов эмпатии у детей с нормой и общим недоразвитием речи

Диагностика по методике изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека А.М. Щетининой показала, что у 7,1 % старших дошкольников с общим недоразвитием речи преобладает V уровень понимания эмоционального состояния (осмысливание в форме истолкования и проявления эмпатии), у 21,4 % преобладает IV уровень понимания (осмысливание в форме описания). У 35,7 % – III уровень понимания (словесное обозначение и описание экспрессии), у 28,6 % преобладает II уровень понимания эмоционального состояния (ситуативно-конкретный) и у 7,1 % детей – I уровень понимания (неадекватный).

У детей с нормальным речевым развитием в ходе диагностики было выявлено, что у 32,1 % преобладает V уровень понимания эмоционального состояния (осмысливание в форме истолкования и проявления эмпатии), у 35,7 % – IV уровень понимания (осмысливание в форме описания), у 25 % дошкольников преобладает III уровень понимания (словесное обозначение и описание экспрессии) и у 10,7 % II уровень понимания эмоционального состояния (ситуативно-конкретный). Неадекватного понимания эмоционального состояния не наблюдается ни у кого из детей.

Результаты представленного эмпирического исследования позволяют констатировать:

У детей с общим недоразвитием как и у детей с нормой речи преобладает смешанный тип эмпатии, но у детей с ОНР эгоцентрический тип эмпатии значительно выше, чем у детей с нормой речи.

У детей с нарушениями речи присутствует низкий уровень развития эмпатии, а у детей с нормой речи он отсутствует. У детей с нормой речи значительно выше уровень осмысления в форме истолкования и проявления эмпатии.

У детей с общим недоразвитием речи значительно выше диффузно-локальный тип восприятия эмоций.

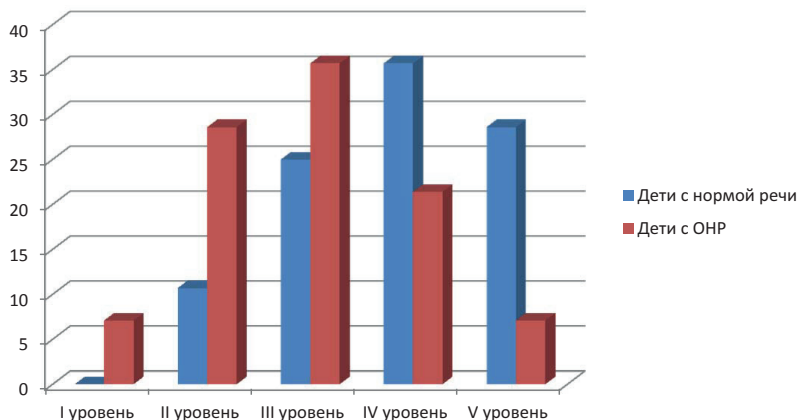


Рис. 2. Понимание эмоционального состояния детьми с нормой и общим недоразвитием речи.

У детей с нормой речевого развития преобладает синтетический тип восприятия.

Литература:

1. *Комарова Е.Е.* Речевое развитие дошкольников в процессе театрализованной деятельности// Дошк. образование: опыт, проблемы, перспективы развития. № 2 (5), 2015. С. 48–52.
2. *Дерябина О.В.* Развитие социально-коммуникативного взаимодействия у заикающихся дошкольников: методические рекомендации. – Н. Новгород: Нижегородский педагогический колледж им. К.Д. Ушинского, 2015.
3. *Стрелкова А.П.* Психологические особенности эмпатии у дошкольников в семье и группе детского сада// Взаимодействие семьи и детского сада в нравственном дошкольников. – М.: Педагогика 1989.
4. *Смирнова Е.О.* Детская психология. –М.: Владос, 2006.
5. *Коноваленко В.В.* Автоматизация шипящих звуков Ш, Ж, Ч, Щ у детей. Дидактический материал для логопедов. Альбом 2 /Под ред. В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном, 2013.
6. *Щетинина А.М.* Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.

Минчева О.С.

**Инновационные технологии и их влияние
на взаимоотношение современных
дошкольников и их родителей**

*Тульская область,
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 12»,
kolia-2005@mail.ru*

*«Ребенок воспитывается разными случайностями, его окружающими.
Педагогика должна дать направление этим случайностям».*

В.Ф. Одоевский

Бурное развитие информационных (в том числе компьютерных) технологий в последние годы накладывают определенный отпечаток на развитие личности современного ребенка. Мощный поток новой информации, применение компьютерных технологий, а именно распространение компьютерных игр оказывает большое влияние на воспитательное пространство современных детей. А создание воспитательного пространства – это необходимое условие становления личности ребенка не только в стенах образовательного учреждения, но и за его пределами. Существенно изменяется и структура досуга детей, т.к. компьютер сочетает в себе возможности телевизора, DVD приставки, музыкального центра, книги. То же самое касается большинства современных мультфильмов. Если ребенок помногу и бесконтрольно сидит у телевизора, последствия могут быть плачевными. К сожалению, никто не обращает внимания на слова ученых о том, что современные технологии оказывают негативное влияние на развитие моторики у детей. В итоге спустя несколько лет учителя обнаруживают, что их воспитанники с трудом могут написать диктант.

Письмо больше не является привлекательной вещью для детей, им не интересно научиться писать, им гораздо любопытнее найти в Интернете обновление для своей любимой игры. Самое интересное, что еще десять лет назад все было совершенно иначе. То есть, изменения произошли едва ли мгновенно.

Но проблема в том, что нормальное развитие ребенка должно проходить при условии полной сосредоточенности на одном конкретном занятии. Вспомните сами, с каким усердием вы собирали паззлы, читали книги или раскрашивали рисунки.

Современным детям очень трудно сосредоточиться на чем-то одном, что со временем выливается в серьезные проблемы с учебой, для которой нужна концентрация. Гаджет может полностью завладеть вниманием вашего чада, но ни о какой возможности сосредоточиться речи даже не идет. Недавно ученым удалось доказать, что чрезмерная любовь к электронным гаджетам рано или поздно заканчивается лишним весом, быстрой утом-

ляемостью и агрессией. Поэтому если ваш двухлетний ребенок отлично управляется с планшетом, то это, к сожалению, не повод для гордости.

Разумеется, реалии современности таковы, что полностью избавить ребенка от взаимодействия с техникой не удастся, но это не значит, что вы не можете ограничить время, которое малыш проводит с гаджетами. И уж тем более не стоит вручать ребенку смартфон только для того, чтобы он некоторое время просто посидел тихо.

Как показывают данные статистики, участились случаи детской зависимости от гаджетов.

Компьютерные игры, в которые играют дошкольники, способны сформировать устойчивую психологическую зависимость, привести к дезадаптации и нарушениям в психике ребенка. С точки зрения психологии наиболее интересными, но в то же время и наиболее опасными для детей являются компьютерные игры с сюжетом. Здесь имеет место очень глубокий и тотальный процесс вхождения ребенка в игру, наблюдается психологическое слияние с компьютером, через какое-то время он теряет связь с реальной жизнью и переносит себя в виртуальный мир, где получает острые, яркие впечатления. Пройти игру становится для него чуть ли не смыслом жизни.

Нужно понимать, что все виртуальные игры специально делаются очень интересными, зрелищными, захватывающими. В них много такого, что цепляет и детей, и даже взрослых: подобие всемогущества, псевдоактивность, обладание виртуальными правами и возможностями — то есть наличие всего того, чего нет в реальности. В этом-то и кроется гигантская приманка.

Иногда в реальных жизненных ситуациях ребенок продолжает действовать будто бы исходя из личности героя компьютерной игры. В его сознании стирается грань между добром и злом, он становится жестоким. Проливается ли в игре чья-то кровь, убивает или ранит своего соперника персонаж, которым управляет дошкольник, — все это не пугает его, не заставляет переживать и сочувствовать. Вот почему в обычной жизни современные дети чаще агрессивные и черствые.

В то время как мы с радостью покупаем своим детям технические новинки и разрешаем им садиться за компьютеры, руководители большинства IT-компаний избрали совершенно другой подход. Например, Алан Игл, возглавляющий один из отделов Google, рассказывает, что его пятиклассница-дочка совершенно не знает, как пользоваться созданным папой поисковиком. И он не видит в этом ничего плохого: «Это очень легко, все равно, что научиться пользоваться зубной пастой. В Google и других компаниях мы работаем над тем, чтобы технологии были настолько просты в использовании, насколько это возможно. Дети с легкостью научатся этому, когда станут старше».

Покойный Стив Джобс тоже относился к воспитанию детей очень серьезно: его отпрыски не пользовались iPad, да и вообще доступ к гад-

жетам был строго регламентирован. Билл Гейтс тоже строго ограничил своих детей от технических новинок, справедливо полагая, что этим оказывает им огромную услугу.

В конце концов, жизнь – вещь длинная, и за это время они еще успеют насладиться всеми веяниями прогресса.

Многие родители едва ли не с гордостью рассказывают о том, как их двух-, трехлетний ребенок работает на компьютере, может самостоятельно загружать игры и завершать их процесс. Они даже полагают, что это служит показателем интеллекта, считая, что «подрастающее поколение очень умное».

Единственным на настоящий момент проверенным способом не дать ребенку оказаться в зависимости от современных информационных технологий (в том числе и компьютерных) – это привлечь его в процессы, не связанные с компьютерами, чтобы электронные игры и процессы не стали заменой реальности. Показать растущему организму, что существует масса интересных способов свободного времяпрепровождения помимо телевизора и компьютера, которые не только позволяют пережить острые ощущения, но также тренируют тело и нормализуют психо-эмоциональное состояние ребенка. И задача педагога – организовать досуг ребенка таким образом, чтобы оградить его от негативного воздействия информационных технологий, в том числе и от компьютера. Нет смысла игнорировать компьютерные возможности, необходимо их использовать по мере необходимости, а развлечения в виде компьютерных игр, необходимо сопрягать с реальными активными действиями в реальном мире.

Памятка для родителей

Профилактика экранной зависимости у детей

1. Родителям необходимо являть собой пример для своих детей, ведь они обучают их жить так, как делают это сами. Если включенный в течение всего дня телевизор является фоном для времяпровождения членов семьи в квартире, если родители сами подолгу зависают в Интернете и социальных сетях или постоянно играют в компьютерные игры, то чего же ждать от детей?
2. Взрослые должны с самого начала озвучить ребенку четкие и жесткие правила пользования телевизором, планшетом, компьютером и т.п. Твердый запрет на то, что родители считают вредным для своих детей (причем не только в рассматриваемой области), — отнюдь не проявление жестокости с их стороны. Конкретные и разумные ограничения упорядочивают мир ребенка, делают его простым и понятным: четко зная границы дозволенного, он чувствует себя в безопасности.
3. Можно и даже нужно записать ребенка в кружок или секцию в соответствии с его интересами. Тогда, во-первых, у него будет оставаться меньше времени на компьютер и телевизор, во-вторых, он будет увлечен живым общением со сверстниками.

4. Периодически вместо проведения вечера у телевизора, компьютера, планшета можно устраивать прогулку или игру всей семьей в лото, игры-загадки, шашки, шахматы, конструктор и пр.
5. Компьютер можно использовать для проведения совместно с ребенком экскурсии по виртуальному зоопарку или установить полезные для развития программы. Главное, помнить, что все хорошо в меру.
6. Рекомендуется соблюдать следующие ограничения пользования дошкольником компьютером или планшетом:
 - продолжительность пребывания за компьютером (использования мобильного телефона, планшета, айпода и пр.) не должна превышать 10 минут для детей 5 лет и 15–20 минут для детей 6–7 лет;
 - не стоит допускать ребенка дошкольного возраста к компьютеру чаще трех раз в неделю, более одного раза в течение дня, а также поздно вечером и непосредственно перед сном;
 - необходимо следить за тем, во что играет ребенок и какие фильмы он смотрит.
7. В жизни ребенка должно быть как можно больше реальных событий: забота о домашних животных, общение с друзьями, занятие спортом, общий со взрослыми досуг в будни и выходные, веселые приключения.
Успехов и удачи вам в воспитании ваших детей!

Михеева С.В.

**Урок психологии как форма
обеспечения успешной социализации
детей младшего школьного возраста**

*Свердловская область,
ГБПОУ СО «Северный педагогический колледж»,
svetlana-met@mail.ru*

Вступление человечества в новое тысячелетие сопровождается очередным быстро раскручивающимся витком социальных изменений во всех странах мира. Продолжающаяся научно-техническая революция запустила глобальный процесс становления информационного общества. Человек не можем ускоряться до бесконечности. Его когнитивные и социальные ресурсы ограничены. Дети же легко справляются с мощными информационными потоками. Типичным становится ребёнок с внешними признаками взрослости (интеллектуализм, рационализм) при внутренней социальной незрелости и инфантилизме. Родители, желая дать своим детям хорошее образование, «устраивают» их в престижные лицеи и гимназии, нанимают репетиторов и отправляют учиться за границу.

Другая категория родителей, не справившись с реалиями современной жизни, оказываются наедине со своими трудностями. Невозможность

реализовать «внутренние необходимости своей жизни (мотивы, стремления, ценности и пр.), лишает их степеней свободы в выборе качества и образа жизни, делает невозможным ощущение ими счастья и радости жизни» (Ф.Е. Василюк). Ребёнок, живя в асоциальной среде, не приобретает духовных ориентиров, постоянно находится в состоянии психоэмоционального напряжения, проецирует собственные переживания, отношение к нему ближайшего окружения (семьи) в общество сверстников.

Некоторые взрослые (педагоги и родители) рассматривают права ребёнка отдельно от вопросов детской ответственности. Но ведь ограждая детей от ответственности, взрослые продлевают их «псевдодетскость», не дают им возможности по-настоящему повзрослеть. По мере того, как ребёнок становится старше, число стрессогенных факторов не только не уменьшается, но существенно увеличивается. Уровень психологической культуры детей настолько низок, что порой они не только не знают, что им необходима психологическая помощь, но и не знают о наличии собственных проблем – приписывают их внешнему окружению. Ребёнок, не научившийся сознательно пользоваться своими правами, свободами и выполнять свои обязанности, не сможет успешно социализироваться в обществе.

В связи с этим актуальным для психологической службы образовательной организации становится поиск вариантов построения системы психологической поддержки детей в критических ситуациях на разных этапах жизненного пути. Именно поддержка компетентными специалистами позволит ребёнку сохранить в себе веру, радость жизни, сформировать ценностные ориентации и смыслы своей жизни в мире людей, научиться цивилизованно решать задачи личного и социального развития.

Какой должна быть система поддержки ребёнка? Как структурно она должна быть организована? Кто из компетентных специалистов может входить в неё? Как между ними может осуществляться взаимодействие? Каково основное содержание деятельности специалистов системы поддержки детей и подростков? В каких формах может быть реализовано содержание? Не все ответы на эти вопросы найдены. Существующие теоретические разработки не всегда могут быть внедрены в практику массовой школы, так как создаются для конкретного образовательного учреждения с особым, отличным от других контингентом детей. Для адаптации этих программ к условиям другой школы иногда требуются значительные энергозатраты, как со стороны взрослого, оказывающего помощь ребёнку, так и для самих детей.

В данной статье описана одна из апробированных на практике и показавшая свою эффективность форма сопровождения процесса достижения детьми младшего школьного возраста социальной компетентности. Урок – это форма, с одной стороны, типичная для процесса обучения, но редко эффективно используемая педагогами-психологами.

Почему урок как форма – это хорошо? Прежде всего, потому, что обычно. Любой образовательный прием, прежде, чем он, действительно, станет развивающим, должен сначала побыть в роли содержания деятельности взрослого и детей. Для организации дискуссии, например, мы тратим некоторое время на то, чтобы научить детей высказывать свое мнение, слушать других, задавать вопросы. Пока они осваивают метод, новое содержание находится в тени. И лишь освоив метод, дети смогут применять его для решения проблемных ситуаций не только в рамках урока, но и в повседневной жизни.

Многие атрибуты урока, хорошо знакомые детям, перенесены и задействованы в процессе проведения уроков психологии: выполнение заданий в рабочей тетради, фронтальная работа, обсуждение домашних заданий, работа в группах и т.д. При этом минимум времени тратится на освоение детьми новых форм, максимум – на содержание. Урок стоит в расписании. Это единственная форма развивающей работы, которая может быть регулярной и не зависеть от массы привходящих обстоятельств. Сорок пять минут – это мало, зато мы со своим развивающим содержанием укладываемся в общий ритм жизни ребенка в школе.

Урок привычно ставит ребенка на учебно-познавательную позицию. На этих уроках психологии учащимся предлагается определенное содержание – житейское (бытовое), предметное, метапредметное, собственно психологическое, то есть усваиваются некоторые психологические знания и формируются важные навыки и умения, связанные с тем, как обращаться с полученным знанием, как его использовать.

Центральной категорией для построения урока психологии является категория отношений. Многими психологами (В.Н.Мясищев, А.А.Бодалёв) доказано, что характер восприятия действительности, память, мышление, воображения, внимание зависят от отношения человека к разным сторонам объективного мира. Любая деятельность может оказаться процессом формальным, если между её участниками не организованы отношения сотворчества, сотрудничества, взаимоподдержки. Можно выделить познавательные, коммуникативные, эмоциональные, личностные отношения.

В классе во взаимоотношениях со сверстниками ребенок может занимать разные позиции: быть в центре внимания, стремиться быть лидером, общаться с большим количеством сверстников, или общаться с избранным кругом сверстников, держаться в стороне; придерживаться линии сотрудничества, выражать доброжелательность ко всем, оказывать помощь, или занять позицию соперничества, выискивать у других ошибки и недостатки. Позитивность отношений влияет на реализацию интеллектуальных возможностей ученика, его творческую самореализацию, взаимоотношения. Психолог имеет возможность влиять на отношение ребенка к школе, учебе, предмету, одноклассникам, учителю.

Однако, предел влияния на отношения обусловлен особенностями коммуникации. Ориентируясь на роль отношений, их значимость в учебно-познавательной деятельности школьника, влиянии на его индивидуальную жизнь, поступки, мы сочли обоснованным поставить отношения в основу сопровождения детей и взрослых в школьной образовательной ситуации. В основу определения задач сопровождения положены 3 компонента отношений: эмоциональный, когнитивный, поведенческий.

Основным показателем отклонений в развитии отношений на эмоциональном уровне является нарушение в формировании эмоциональной децентрации (Г.М.Бреслав) как способности индивида воспринимать и учитывать в своём поведении состояния, желания и интересы других людей. Другой показатель нарушений – слабая дифференцированность эмоциональной сферы, т.е. неспособность распознать и описать свои эмоции и эмоции других людей. Кроме того, недостаточная рефлексивность, непонимание относительности в оценке чувства, неумение принимать ответственность за свои чувства на самого себя.

Показателем отклонения развития отношений на когнитивном уровне стали нарушения в формировании самосознания личности (В.С.Мухина). В структуру самосознания В.С.Мухина включает: имя человека и его физическая сущность, притязание на социальное признание, психологическое время личности (её прошлое, настоящее и будущее), социальное пространство личности (её права и обязанности). Наиболее существенным искажением в развитии самосознания является депривация одного или нескольких структурных звеньев самосознания, поскольку может приводить к проявлению агрессивности, тревожности, трудностей в общении со сверстниками, а иногда и к суицидальным попыткам (в подростковом возрасте). Наиболее депривированными в младшем школьном возрасте являются осознание имени, притязание на признание и осознание прав и обязанностей.

На поведенческом уровне основным показателем отклонений развития являются нарушения в ролевом развитии ребёнка (Я.Морено). Под адекватным ролевым развитием Я.Морено понимает умение принимать роли, адекватные новым ситуациям, и умение изменять привычным для человека ролям в старых ситуациях, т.е. обладание ролевой гибкостью и ролевой креативностью. Нарушениями в ролевом развитии являются неумение входить в роли разные по статусу и содержанию или же отождествление себя с какой-либо из своих ролей, часто патологической. Это нарушение может сказаться на формировании личности ребёнка, разрушить его ведущую деятельность затруднить общение со сверстниками и внутрисемейное общение.

Принятые показатели определили следующие задачи деятельности педагога-психолога на уроке психологии:

1. Формирование у детей эмоциональной децентрации.
2. Формирование самосознания личности.
3. Обеспечение адекватного ролевого развития детей.

Принципы, на которых выстраивается урок:

- учение и развитие человека являются основными (читай: центральными) задачами образовательного учреждения, привлекающего все центростремительные ресурсы: социума, семьи, самого растущего ребенка, педагогический потенциал окружающего мира;
- учиться и развиваться человек способен только в самой жизни, через опыт, в собственной деятельности;
- образовательную траекторию ребенок вырабатывает самостоятельно, взрослый в данном случае выступает организатором пространства, а не носителем содержания;
- для ребёнка необходимо искусственно созданное образовательное пространство, в котором будут развиваться его универсальные способности;
- в образовательном пространстве статус «учитель», «ученик» теряют свой смысл и значение, проявляются позиции участников, отражающие степень их заинтересованности в дальнейшем развитии.

Определение организационной структуры урока психологии осуществлялось несколько лет, пока не было найдено оптимальное соотношение следующих компонентов:

1. Аксиологический, обеспечивающий формирование умения принимать самого себя и других людей, при этом адекватно осознавая свои и чужие достоинства и недостатки.
2. Инструментальный, обеспечивающий формирование умения осознавать свои чувства, причины поведения, последствия поступков, строить жизненные планы, т.е. формирование личностной рефлексии.
3. Потребностно-мотивационный, обеспечивающий формирование умения находить в трудных ситуациях силы внутри самого себя, принимать ответственность за свою жизнь, делать выбор; актуализирующий потребности в самоизменении и личностном росте
4. Развивающий, обеспечивающий формирование чувства «умелости», компетентности, качественно нового уровня развития произвольной регуляции поведения и деятельности.

Прежде всего, у урока должно быть четкое ритуальное начало и такой же конец: не размытый («ну ладно, остановимся на этом месте, раз уже звонок»), а очень четкий. Содержание урока должно восприниматься ребенком как завершенный гештальт: он может иметь продолжение, но и сам по себе имеет смысл. У ребенка на руках должны быть «вещественные доказательства» психологического урока, его практической ценности: подписанная и специально предназначенная для этих уроков тетрадь (блокнот). Лишь единожды была использована печатная тетрадь. Ребенок мог заглянуть на несколько страниц вперед и попытаться понять, о чем там будет идти речь. Но такая тетрадь показала нам менее эффектив-

ной, нежели создаваемая постепенно – новые знания, опыт рождались «здесь и сейчас», были истинно личным опытом ребенка.

На уроке регулярно чередовались краткие монологи ведущего с речевой активностью детей, работа по восприятию информации с работой по генерированию идей детьми, индивидуальная работа в тетрадах с озвучиванием результатов этой работы, фронтальные опросы с работой микро-групп и т.д.

Уроки проводились педагогом-психологом один раз в неделю. Продолжительность урока зависела от возраста детей (от 15–20 мин. для первоклассников, для других младших школьников – урок, т. е. 45 мин.). Практически все уроки проходили в учебных аудиториях, но некоторые (исходя из цели) – в развивающей предметно-пространственной среде кабинета педагога-психолога.

Результативность уроков психологии отслеживалась, как педагогом-психологом, так и учителем класса, самими детьми и их родителями. Если основными показателями результативности, с точки зрения взрослых, стали такие, как: устойчивая адаптация ребенка к среде, наличие резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активное творческое отношение к действительности, наличие созидательной позиции; то дети считают уроки психологии некой разгрузкой, чем-то необычным в череде скучных и мучительных уроков. Так, например, Даша Б. (7 лет, 1 класс) передает записку: «СПОСИБО ШТО ПРИШЛИ». Под надписью – зелёно-рыжие пальмы на жёлтом песке. И добавляет: «Я Вас очень ждала. Это мой любимый урок!». Стоит зайти в один из начальных классов, в котором давно (2 дня) не проводился урок психологии, слышишь: «А у нас будет психология? А когда Вы придёте?». Несомненно, для детей урок психологии – это жизнь с её естественным движением, выстроенная по законам целесообразности, мира, свободы, добрых отношений. В этой жизни дети открывают взрослым и друг другу своё сердце, делятся мыслями и переживаниями, которые в обстановке традиционного урока, или бытового общения остаются скрытыми.

Были в нашей практике и уроки, выстраиваемые на собственно психологическом материале, предложенном детьми. Это уроки самопознания. Содержанием уроков являлись естественным образом встроенные в жизнь и деятельность детей психологические знания и психологические умения (навыки), которые дополнили их картину мира психологическим содержанием, сделали мир более объёмным, понятным.

Таким образом, развивающих психологических возможностей у урока психологии достаточно. Главное – их правильно вплести. Поскольку урок – это «знаниевая» форма, надо использовать ее для передачи психологического знания, которое расширяло бы и наполняло новым психологическим смыслом общую картину мира детей, обеспечивая им полноценную социализацию.

**Особенности социально-психологической
адаптации детей с РАС к обучению в школе**

*Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,
КУ ХМАО-Югры «Нижневартовская
общеобразовательная санаторная школа»,
murzinapochta1@gmail.com*

Социально–психологическая адаптация детей с расстройствами аутистического спектра к обучению в школе, это серьезный и ответственный этап, который предполагает включение в психолого-педагогическое сопровождение ребенка, таких мероприятий и направлений работы, а также создание для него специальных условий, которые помогут ребенку успешно адаптироваться. И эти же мероприятия должны стать залогом профилактики различных рисков, связанных с дезадаптацией в общеобразовательном учреждении.

КУ ХМАО-Югры «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа» с 2010 года осуществляет образовательную и коррекционную деятельность для детей с расстройствами аутистического спектра. Социально-психологическая адаптация детей с расстройствами аутистического спектра к обучению в школе, является одной из самых важных задач, которые ставятся при организации образовательного процесса. Эффективность адаптации, каждого конкретного ребенка с расстройствами аутистического спектра, зависит от присущих ему индивидуально-психологических особенностей.

Учитывая особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра, в школе определённым образом организуется среда. Дети с расстройствами аутистического спектра с трудом ориентируются в новых не знакомых для них условиях, для них свойственна тенденция к поддержанию в неизменном состоянии окружающей их обстановки, они испытывают трудности в понимании пространственно-временных рамок, поэтому педагоги школы обучают детей пользоваться визуальным расписанием. Визуальное расписание помогает снизить тревожность, благодаря тому, что ребенок понимает, что он делает сейчас, что будет делать потом, и когда он пойдет домой.

Нарушение коммуникативных функций, способности правильно выстраивать общение, нарушение межличностного и социального взаимодействия, характерное для детей с расстройствами аутистического спектра, усложняет процесс социально-психологической адаптации. Понимая эту особенность детей, педагоги школы проводят с детьми групповые занятия, которые направлены на развитие социального взаимодействия. С целью развития у детей социального взаимодействия и коммуникативных функций была разработана и реализуется программа

«КРУГ». Занятия в данной программе состоят из двух частей: первая часть, это игровые занятия, направленные на создание успешной адаптации обучающихся в учебном коллективе, формирования у детей мотивации к взаимодействию и общению, стимуляция игровой, коммуникативной, и речевой активности ребенка. Вторая, практическая часть, направлена на обучение детей навыкам успешного взаимодействия в процессе занятий, формированию трудовых качеств и организационных умений в труде, развитию навыков просьбы и оказания помощи.

Одним из важных векторов работы с детьми с расстройствами аутистического спектра является формирование социально-бытовой ориентировки. На групповых занятиях по формированию социально-бытовой ориентировки детей обучают различным жизненным навыкам, которые необходимы обучающимся в повседневной жизни. Данные занятия повышают уровень самостоятельности детей, и как следствие их адаптацию.

Включение детей в группу на занятиях проходит поэтапно, начиная с мини группы из двух – трех человек и постепенно доводя эту цифру до 8 детей. Время занятий, также увеличивается по мере привыкания детей, начиная с 5 минут и постепенно доводя до 40.

На базе КУ ХМАО-Югры «Нижневартовская общеобразовательная санаторная школа» организована и функционирует школа «Эффективный родитель», в рамках которой специалисты оказывают родителям и лицам их замещающих, консультативную и психолого-педагогическую помощь в вопросах адаптации детей и семьи к общественной жизни, вопросах развития и обучения детей в домашних условиях.

Одним из ключевых направлений в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра является развитие альтернативных форм коммуникации. Нередко дети с расстройствами аутистического спектра испытывают серьезные трудности в овладении речью, они либо абсолютно мутичны, либо используют речь в качестве аутостимуляции, а не для общения. Невозможность установить вербальный контакт, сказать о своих желаниях, страхах, просьбах приводит к нежелательному поведению. Для таких детей проводится работа по обучению детей общению с помощью карточек PECS, планшетов, и коммуникаторов.

«Школа первоклассника» – это занятия для детей, которые еще не являются учениками школы, но родители планируют их привести в нашу школу через год или два. Такие занятия проводятся с целью постепенного включения в среду, знакомства с педагогами, с правилами школы. Занятия проходят с частой сменной деятельности (игровой и практической), с постепенным увеличением времени практической части, которая несколько похожа на урочную систему, к которой дети не привыкли. На данных занятиях обязательно присутствует педагог-психолог школы и тьюторы. Такой формат подготовительных занятий помогают ребенку легче адаптироваться к новым условиям и обстановке.

Также на подготовительных занятиях присутствуют родители, родитель удаляется из учебной среды постепенно, от занятия к занятию, и по мере того, как это будет возможно (ребенок перестанет проявлять истерики, страхи и демонстрировать другие формы переживания).

Благодаря налаженной системе сотрудничества с социальными партнерами для детей с РАС проводятся мероприятия за пределами школы, благодаря чему решается задача психологической адаптации детей в обществе. На сегодняшний день КУ ХМАО-Югры «Нижевартовская общеобразовательная санаторная школа» сотрудничает с Спортивный комплекс «Олимпия», где для детей с расстройствами аутистического спектра проводятся занятия по адаптивной физкультуре. С частным учреждением социальной помощи «Подъемная сила», организуются выезды детей на турбазу, где для них организована культурно-развлекательная программа. Дети получают возможность играть и общаться друг с другом в привычной для них обстановке. Театр кукол «Барабашка» проводит для детей с расстройствами аутистического спектра кукольные спектакли в отдельном зале, с учетом особенностей развития детей и подбирая репертуар для более комфортного их эмоционального состояния. Спортивная школа олимпийского резерва «Самотлор» проводит акцию «Ледовый бум», где воспитанники спортивной школы дают уроки катания на коньках для детей с расстройствами аутистического спектра. Ценность таких занятий в том, что ребенку с расстройствами аутистического спектра приходится довериться, и принять помощь своего нормотипичного сверстника, и такой опыт бесценен. Что удивительно, что на таких занятиях у детей с расстройствами аутистического спектра не возникали тревожные состояния возбуждения и другие формы неприемлемого поведения. Подобные мероприятия помогают педагогам и специалистам школы генерализировать усвоенные в школе навыки.

Такой комплексный подход и индивидуальные коррекционные занятия специалистов школы позволяют добиться хороших результатов в социально-психологической адаптации детей с расстройствами аутистического спектра.

Психолого-педагогические аспекты организации профилактического пространства в интернете

*ГБУ Воронежской области
«Центр психолого-педагогической
поддержки и развития детей»,
shaforostova.dina@mail.ru*

Освоение умений и навыков успешной социальной адаптации несовершеннолетних – основная цель профилактической работы образовательной организации. В основе эффективной профессиональной позиции педагогических работников, проводящих профилактическую работу, должен быть положен принцип оптимистической стратегии, предполагающий веру в позитивное развитие обучающегося. Современная психолого-педагогическая парадигма ставит задачей не борьбу с недостатками, а поиск позитивных начал личности и развитие ресурсов до такой степени, чтобы они стали альтернативой деструктивному поведению.

Таким образом можно сформулировать задачи первичной профилактики в образовательной среде:

1. Создание условий для развития устойчивости несовершеннолетних к социальным рискам (**психологическое просвещение педагогов и родителей** по проблемам профилактики, о психологических механизмах воздействия социальных рисков, ресурсах устойчивости детей и подростков к угрозам, условиях, средствах и способах их развития; **проектирования и реализации совместно с педагогами мероприятий и программ** по развитию ресурсов устойчивости к социальным рискам, которые могут быть реализованы в урочной и внеурочной деятельности).
2. Содействие несовершеннолетним в развитии личностных ресурсов устойчивости к социальным рискам (**активное групповое воздействие**, направленное на помощь в осмыслении и развитии личностных качеств и социальных навыков, способствующих противостоянию социальным рискам, а так же через вовлечение обучающихся в активную практическую и исследовательскую профилактическую деятельность; **психологическое просвещение** обучающихся по способам защиты, факторам и условиям противостояния рискам и угрозам; **психологическое консультирование**, направленное на оказание помощи в определении средств и способов саморазвития; **психологическая диагностика**, направленная на выявление «группы требующей особого внимания»).
3. Формирование системы оказания психолого-педагогической помощи несовершеннолетним, находящимся в трудной жизненной ситуации.

В компетенции образовательной организации входит проведение комплексной систематической профилактической работы в рамках создания необходимых условий для охраны и укрепления здоровья обучающихся, в том числе в Интернете.

Применение интерактивных форм проведения профилактической работы в Интернете формируют у обучающихся интерес; поощряют активное участие каждого в социально-ориентированной деятельности; обращаются к чувствам каждого обучающегося; способствуют эффективному усвоению новых и закреплению ранее полученных знаний; оказывают многоплановое воздействие на несовершеннолетних; осуществляют обратную связь целевой группы; формируют у обучающихся мнения и отношения, жизненные навыки; способствуют изменению поведения.

Эффективность интерактивных методов профилактики заключается в высоком уровне взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональном, духовном единении группы участников; активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. В ходе диалогового, игрового, позитивного обучения участники учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми.

Одной из таких форм работы является **квест** – развлекательная игра для команды из нескольких человек. Неоспоримыми достоинствами данной формы работы являются возможности вариативности заданий, высокая мотивация участников на выполнение, возможность задействования личных качеств участников, реализации большого спектра задач, учет возрастных особенностей участников.

В 2018 году ГБУ ВО «ЦППиРД» при поддержке департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области разработал и провел среди образовательных организаций квесты для обучающихся «Безопасный Интернет», «Телефон детского доверия» и «Будущее без наркотиков» в группе «ДЕТИ РУНЕТА» социальной сети «ВКонтакте» /<https://vk.com/detyruneta/>.

Квесты проводились среди команд образовательных организаций, состоящих из обучающихся 7–10 классов, студентов профессиональных образовательных организаций и ВУЗов Воронежской области.

Всего в Квестах приняло участие более 500 команд, более 4200 человек из 389 образовательных организаций. Охват мероприятиями Квестов составил более 50 000 обучающихся, родителей (законных представителей) и педагогов.

Представленные в рамках Квестов по состоянию на 1 декабря 2018 года вебинар «Интернет: как не попасть в ловушку» просмотрело 38 362

человека, видеообращение Уполномоченного по правам ребенка при губернаторе Воронежской области – 27 440 просмотров, тематический марафон «Будущее без наркотиков» – 33 356 просмотров.

При формировании содержания Квестов были применены современные психолого – педагогические методы:

- проблемно – поисковый метод,
- проектный метод.

Анализ участия образовательных организаций в Квестах показал, что эффективным механизмом ведения профилактической работы среди несовершеннолетних является, во – первых, информация передаваемая в информационном срезе «РОВЕСНИК – РОВЕСНИКУ»; во – вторых, технологии направленные на формирование осознанного самостоятельного умения обучающихся выбирать информацию; в-третьих, проведение профилактической работы в информационной среде целевой группы – социальных сетях; в- четвертых, ведение профилактической работы самими обучающимися на базе образовательной организации, по месту жительства с отчетом в сети Интернет; в – пятых, создание успешной площадки для каждого участника Квеста и поддержка сетевого социального окружения детей и подростков.

Результатом проведения Квестов явилось создание и распространение среди целевой группы посредством Интернета самими подростками более 300 информационных роликов, около 450 буклетов, плакатов, проведено более 1000 мероприятий (конкурсов, флешмобов, акций, тематических уроков и т.д.).

Результаты он-лайн опросов обучающихся показали, что 98 % детей и подростков отметили, что созданная информационные материалы самими обучающимися вызывают больше доверия; 94 % детей – отметили, что им понравилось участвовать в Квесте и мероприятиях проводимых в ОО и хотели бы еще принять участие в подобных мероприятиях.

Таким образом, современные походы к организации профилактических мероприятий для обучающихся в рамках первичной профилактики: проведение мероприятий в информационной среде целевой группы, использование для передачи информации информационного среза «равный – равному», проектный и проблемно-поисковый методы способствовали повышению эффективности реализации образовательными организациями системы мероприятий, направленных на профилактику, устранение риска вовлечения подростков в противоправную деятельность.

Виктимизация и буллинг детей с расстройствами аутистического спектра со стороны сверстников в образовательном пространстве школы

*г. Москва,
Московский государственный
областной университет*

Аннотация. В статье рассматриваются факторы виктимизации ребенка с РАС, вызванные стигмой и буллингом со стороны сверстников. Обозначены основные проблемы, связанные с возникновением стигмы в отношении ребенка с РАС у сверстников, а также барьеры инклюзии, с которыми может встретиться ребенок с РАС в массовой школе.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), образовательная среда, виктимизация, буллинг, стигма.

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой очень сложное сочетание различных нарушений, которые включают в себя широкий круг различных аномалий, прежде всего в сфере поведения, социального взаимодействия, коммуникации [1; 2; 3; 4; 6; 7; 11]. «Расстройство аутистического спектра» – это собирательный термин для обозначения различных сложных полиморфных аномалий, которые оказывают огромное влияние на все сферы жизни человека (ребенка или взрослого) [2; 5]. Сегодня во всех странах очень много публикаций по проблеме РАС, о методах его диагностики, лечения, коррекции поведения и пр. Но в основном все силы ученых направлены на исследования особенностей самих людей, страдающих одной из форм этого расстройства, или сфокусированы на разработке моделей помощи людям с РАС. При этом по-прежнему остается не до конца изученной проблема взаимоотношения этих детей со сверстниками. Между тем, исследования зарубежных коллег показывают, что эти дети часто являются объектами насмешек, оскорблений и стигматизации со стороны других людей, в том числе и в образовательной среде.

Одно из первых масштабных исследований, посвященных виктимизации детей с РАС и детей с серьезными нарушениями речи (так называемых «невербальных детей»), было проведено Лорен Литтл в США. Исследовательницей было обнаружено, что 94 % (!) матерей, воспитывающих детей с РАС от 4 до 17 лет, констатировали, что их дети подвергались буллингу в школе. Особенно ярко травля и стигматизация проявлялась в отношении детей с РАС, которым было 13 лет. Матери детей с РАС сетовали на то, что их детей другие дети не зовут на праздники и дни рождения, избегают с ними обедать в школьных столовых, стараются не попадать с ними в одни команды, собираемые в рамках разных мероприятий (спортивных, творческих, интеллектуальных) [12].

В 2006 году было проведено еще более крупное исследование, охватившее 1400 родителей и опекунов детей с РАС, а также 28 самих детей, которые рассказали о пережитом опыте буллинга. По результатам этого исследования было подготовлен отчет, который содержит следующие сведения:

- 59 % детей с РАС подвергаются травле в школе;
- 83 % детей после стигматизации и травли имели проблемы с самооценкой;
- 63 % родителей детей с РАС отметили, что травля оказала сильное влияние на психическое состояние ребенка, а у некоторых детей даже вызвало самоповреждающее поведение впоследствии [8].

Было также отмечено, что мальчики с РАС гораздо сильнее подвергаются виктимизации, чем девочки, и чаще это происходит в обычных школах (в сравнении с коррекционными школами и классами).

Нейл Хамфрей в своей публикации выражает обеспокоенность по поводу школьного опыта детей с РАС. Его исследования показали, что ученики с аутизмом – «идеальные жертвы» для буллей и для стигматизации учителей, которые считают их «плохо обучаемыми». Кроме того, учащиеся с РАС в 20 раз чаще исключаются из школы, чем те, кто не имеет особых образовательных потребностей [10].

Исследование голландских ученых, охватившее 230 подростков, получающих образование в специальных коррекционных школах для детей с РАС, обнаружило, что и в специальных школах существует травля этих детей. По опросу самих учеников буллингу подвергаются 17 % опрошенных, по отчету учителей – 30 % детей с аутизмом [14]. Цифры виктимизации и стигматизации детей в специализированных школах несколько меньше, но, стоит учитывать, что в специализированных образовательных учреждениях учатся дети с более серьезными, сочетанными нарушениями, которым еще труднее распознать факты стигматизации и травли.

Чем же можно смягчить этот распространенный в обществе эффект стигматизации ребенка с РАС в пространстве образовательной инклюзии? В этой связи представляет интерес исследование факторов буллинга, которые либо усугубляют этот процесс, либо, напротив, смягчают. Так, было выяснено, что травля и издевательства в отношении детей с РАС в большей мере связана с наличием социальной поддержки от сверстников у этих детей. Чем меньше друзей и поддержки от сверстников, тем больше ребенок виктимизируется и дискриминируется. Интересно, что наличие поддержки со стороны родителей такого эффекта смягчения не показало [11]. Родители могут быть очень сильно вовлечены в поддержку ребенка, в том числе затрачивая усилия для помощи ему в адаптации в школе, но все равно этот эффект влияния не так значим, как поддержка со стороны сверстника. Таким образом, получение поддержки от другого ученика в классе было признано важным фактором

смягчения травли и может выступить защитным фактором в процессе стигматизирования.

Исследование, проведенное в Австралии Кейт Сафронофф с коллегами, показало, что самым вероятным фактором травли и виктимизации детей с синдромом Аспергера является их социальная уязвимость, дефицит социальных навыков [13]. Авторы также отмечают, что вербальная травля, насмешки – самая мощная зона уязвимости детей с синдромом Аспергера. Еще сам Аспергер в 1944 году, изучая детей с этим синдромом, отмечал их особую чувствительность к насмешкам, обзыванию, поддразниванию. Это может быть связано с тем, что чрезвычайно тонкий социальных характер насмешек является слишком сложным для расшифровки этими детьми и вызывает стресс и бурную эмоциональную реакцию.

Канадское исследование стигматизации и виктимизации среди 192 детей и молодых людей с РАС в возрасте от 5 до 21 года обнаружило, 77 % детей подвергались издевательствам, по крайней мере, один раз за последний месяц, причем 11 % сообщили об одном инциденте, 23 % – о двух-трех инцидентах, 13 % – подвергаются этому один раз в неделю и 30 % – 2–3 раза в неделю. Наличие стигмы и травли были связаны с возрастом, проблемами интернальности/экстернальности, количеством друзей, проблемами общения и показателями психического здоровья матери. Авторы обнаружили, что трудности общения предсказывали пятикратное увеличение риска подвергнуться издевательствам, в то время как проблемы с интернализацией были связаны с 11-кратным увеличением травли. Наиболее распространенные формы издевательства были вербальными (поддразнивание, насмешки, оскорбления) и социальными (изоляция, отторжение, игнорирование), что подтверждается в общей литературе по буллинг. Социальные трудности рассматриваются авторами как естественные предикторы изоляции и социальной маргинализации, которые часто приводят к тому, что ребенок становится жертвой издевательства [9].

Нейл Хамфри и Венди Саймс представили объяснительную модель виктимизации детей с РАС со стороны нейротипичных сверстников. По мнению авторов, со стороны детей с РАС причинами их стигматизации и изоляции является дефициты в коммуникативных и социальных навыках, равно как и навыков построения позитивных отношений. Со стороны группы сверстников ведущим фактором запуска стигматизации и виктимизации является отсутствие понимания, что такое аутизм, а также и тот факт, что с первого взгляда дети не видят выраженных различий между собой и ребенком с РАС (что усиливает стигматизацию). Вышеупомянутые проблемы приводят к тому, что отношения между детьми с РАС и сверстниками ухудшаются, что приводит большей вероятности возникновения травли и насмешек. Следствием является больший уровень изоляции и одиночества детей с РАС, снижает вероятность укре-

пления контактов между детьми, что, в конечном итоге, ограничивает возможности для нейротипичных сверстников развивать свое понимание и осознание специфики аутизма [11]. Этот порочный круг приводит к еще большей стигматизации и виктимизации детей с РАС. С одной стороны, у детей с РАС есть потребность в принятии со стороны сверстников, и они чувствуют себя изолированными и одинокими, не получая этого принятия. С другой стороны, они не очень компетентны в построении прочных дружеских отношений и не знают, как адекватно взаимодействовать со сверстниками из-за дефицита социальных навыков.

Наши исследования также показывают, что стигма в отношении детей с РАС очень явно выражена и в группе педагогов, и в группе родителей нейротипичных детей, и в группе сверстников. Этот факт становится причиной возникновения барьера для образовательной и социальной инклюзии детей с РАС. Наше исследование, проведенное в 2018 году, также показало, что в результате низкого уровня грамотности в вопросах аутизма российского населения в отношении этих детей существует большое количество мифов, которые усиливают процессы стигматизации и виктимизации не только самого ребенка, но и всей его семьи (возникает ассоциированная стигма, например, у родителей).

Таким образом, можно сделать вывод, что стигматизации и предубеждения в отношении детей с РАС могут привести к таким негативным проявлениям как буллинг, виктимизация, социальная изоляция. Эти процессы необходимо учитывать при работе с негативными установками в отношении людей с РАС, так как они, зачастую, являются предвестниками различных форм дискриминации и изоляции стигматизируемых. Именно по этой причине родители часто не решаются отдавать детей в массовую школу (даже если есть такие объективные возможности), опасаясь травли и усугубления нежелательного поведения и состояния ребенка, имеющего расстройство в спектре аутизма. В современном обществе назрела настоятельная необходимость разработки технологий противодействия стигматизации людей с РАС, в том числе в пространстве образовательных организаций разных типов и уровней. Эти усилия также необходимы и для нивелирования такого явления как «буллинг» в отношении детей с РАС.

Благодарности

Статья подготовлена по результатам работы, выполненной при финансовой поддержке РФФИ и БФФИ, международный научный проект № 18–513–00018 (код_Бел_а)

Литература:

1. Айсина Р.М., Максименко Ж.А. Перспективы применения виртуальных компьютерных технологий в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра на

- ступени полного общего образования // Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: модернизация психолого-педагогического образования». – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2015. С. 3–5.
2. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу). – М.: СигналЪ, 2002. – 108 с.
 3. Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы // Образование и наука. – 2016. – № 2 (131). – С. 121–131.
 4. Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф. Руководство для родителей ребенка с расстройством аутистического спектра: вопросы самопомощи и социального развития ребенка. – М.: РИТМ, 2016. – 203 с.
 5. Нестерова А.А. Ковалевская Н.А. Жизнеспособность и стратегии совладания матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного университета. Серия: Психологические науки. – 2015. – № 3. – С. 38–46.
 6. Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: Монография / Ефремова Г.И., Ковалева М.А., Нестерова А.А., Серегина А.А., Некрасова М.В., Янцен К.А. – Москва: РГСУ, 2010. – 248 с.
 7. Хитрюк В.В. Стигма и дискриминация людей с инвалидностью и способы их преодоления (на примере реализации проекта «Искусство за инклюзией людей с инвалидностью»: методические рекомендации / В.В.Хитрюк, А.В.Ивашкина, Н.А.Губарь Н., И.В.Логвин. – Минск, 2016. – 24 с.
 7. Batten, A., Corbett, C., Rosenblatt, M., Withers, L., & Yuille, R. (2006). Make school make sense. Retrieved from <http://www.autism.org.uk/content/1/c6/01/26/29/make%20school%20make%20sense%20report.pdf>
 8. Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders // Journal of Autism and Developmental Disorders. Vol. 42. P. 266–277.
 9. Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools // Support for Learning. Vol. 23. P. 41–47.
 10. Humphrey, N., Symes W. (2011) Peer Interaction Patterns among Adolescents with Autistic Spectrum Disorders (ASDs) in Mainstream School Settings // Autism. Vol. 15 (4). P. 397–419.
 11. Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders // Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, Vol. 25. P. 43–57.
 12. Sofronoff, K., Dark, E., & Stone, V. (2011). Social vulnerability and bullying in children with asperger syndrome // Autism. Vol. 15. P. 355–372.
 13. van Roekel, E., Scholte, R. H., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception // Journal of Autism and Developmental Disorders. Vol.40. P. 63–73.

Николаева А.Ю.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности у одаренных детей. Профилактика социальных рисков

*г. Нижний Новгород,
ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский
медицинский университет»,
nastenka281195@mail.ru*

В последнее время усилилась заинтересованность общества в реализации интеллектуального и творческого потенциала подрастающего поколения. Все больше внимания уделяется как научным исследованиям, так и практическим мерам содействия развитию одаренных детей.

Вместе с тем до сих пор дискуссионными остаются вопросы о том, каковы особенности одаренных детей по сравнению со сверстниками. Какие условия обучения и воспитания являются наиболее благоприятными для развития разных видов одаренности.

Исследования и практика свидетельствуют, что одаренные дети со всеми своими талантами и особенностями, относятся к группе риска. Такие дети зачастую доставляют педагогам и родителям множество хлопот.

А если это одаренный ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивности?

У одаренных детей встречается недостаточное развитие системы регуляции внимания, проявляющееся в слабости таких характеристик, как объем, устойчивость, переключение, так и в симптомах гиперактивности, импульсивности. Такие нарушения препятствуют их успехам в учебе и развитии.

Одаренных детей нечасто можно назвать абсолютно здоровыми. По данным углубленного медицинского осмотра обучающихся лицея для одаренных детей (10–11 классы) из осмотренных 320 человек к абсолютно здоровым (I группа здоровья) отнесено 0,31 % учащихся (1 ребенок). Ко II группе (практически здоровых) – 26,03 % лицеистов. Число старшеклассников с III группой здоровья составило большинство обследуемых – 73,35 %. Доля обследуемых с IV группой здоровья была зарегистрирована в 0,31 %.

Существуют данные о том, что одаренность в детском возрасте часто сочетается как с соматическими заболеваниями, так и с различными неврологическими нарушениями. У некоторых одаренных детей диагностированы левшество, речевые нарушения и аутоиммунные заболевания. Одаренность сочетается с неврологическими и психическими расстройствами, включая синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Анализ медицинских карт обучающихся лицея, показал, что диагноз вегето-сосудистая дистония (ВСД) стоит у 18,75 % обследуемых, диагноз СДВГ – у 0,933 % одаренных детей.

В современной литературе часто обсуждается вопрос о возможном сочетании в детском возрасте одаренности и СДВГ. СДВГ – достаточно распространенная причина нарушений поведения и трудностей обучения в дошкольном и школьном возрасте. Термины «синдром дефицита внимания» и «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» впервые появились только в классификации DSM-III в 1980 году. Именно с 80-х годов XX века состояние чрезмерной двигательной активности (гиперактивность) стали выделять как самостоятельное заболевание и занесли в Международную классификацию болезней (МКБ) под названием синдром нарушения (или дефицита) внимания с гиперактивностью (СНВГ или СДВГ).

В соответствии с диагностическими критериями Международной классификации болезней диагноз СДВГ требует выявления у пациента симптомов гиперактивности и/или импульсивности, а также невнимательности, которые значительно выражены, носят стойкий характер и не соответствуют возрасту и уровню развития ребенка.

Для диагностики и оценки клинических проявлений СДВГ у детей и взрослых разработано множество диагностических шкал. У пациентов с СДВГ часто выявляются сопутствующие психические расстройства, наиболее распространенные из них – аффективные нарушения, тревожные расстройства, расстройства поведения.

Социальные риски обусловлены тем, что взрослые с СДВГ склонны к злоупотреблению алкоголем и наркотическими веществами, к развитию лекарственной зависимости [6]. У людей с СДВГ высока вероятность низкого уровня академической успеваемости, более низкого профессионального статуса, суицидальных попыток, несчастных случаев, дорожно-транспортных происшествий и правонарушений [8]. Симптомы СДВГ оказывают негативное влияние на жизнь пациентов и членов их семей.

Многих исследователей интересует вопрос, возможно ли сочетание СДВГ и одаренности и не будет ли ошибочным диагноз СДВГ у одаренных детей?

Целью исследования К.М. Antshel и соавторов стала оценка правомерности диагноза СДВГ у детей с высоким уровнем интеллекта. Результаты исследования показали, что дети с высоким интеллектом могут страдать СДВГ, и данный диагноз можно считать правомерным у этой группы детей [4].

По мнению многих исследователей, не следует путать симптомы СДВГ и некоторые особенности поведения одаренных детей, не требующие лечения, особенно медикаментозной терапии.

Как могут родители и учителя различать СДВГ и одаренность?

Особенности поведения учеников с СДВГ [5]:

- плохо удерживает внимание;
- не прилагает усилий, не старается при выполнении заданий, которые не предполагают немедленного получения результатов;

- часто, не доделав одно дело, переходит к другому;
- импульсивен, не может ждать вознаграждения за затраченные усилия;
- не может следовать указаниям, регулировать свое поведение или подвлекать импульсивность, находясь в обществе;
- более активный, беспокойный, чем другие дети;
- часто слишком много говорит;
- часто прерывает, перебивает, мешает другим (например, вмешивается в игры других детей);
- испытывает трудности, связанные с соблюдением правил и законов;
- часто теряет вещи, необходимые для выполнения школьных заданий или другой деятельности, дома и в школе;
- может проявлять невнимательность к деталям;
- очень чувствителен к критике;
- проблемное поведение наблюдается во всех ситуациях, однако в некоторых случаях оно наиболее выражено;
- работоспособность и время, необходимое для завершения задания, различны, даже в сходных ситуациях.

В своей практике специалисты, работающие с одаренными детьми, нередко используют термин «гиперактивный» для описания, как одаренных, так и детей с СДВГ. Повышенный уровень активности наблюдается у тех и у других. Однако активность одаренных детей обычно сфокусирована и целенаправлена в отличие от поведения детей с СДВГ.

Изучение одаренных детей с СДВГ требует выявления признаков одаренности и СДВГ с помощью специализированных тестов. Клиническая диагностика СДВГ у одаренных детей должна включать:

1. подробную беседу (клиническое интервью, сбор данных анамнеза) с родителями ребенка;
2. исследование психического статуса ребенка;
3. исследование соматического и неврологического статуса;
4. исследование когнитивных функций (способностей и навыков);
5. применение шкал для оценки симптомов учителями и родителями;
6. школьные отчеты (о поведении и успеваемости).

Обследование одаренного ребенка с предполагаемым СДВГ обязательно должно быть комплексным. Если родители чувствуют, что их ребенок значительно опережает сверстников в какой-либо области, и при этом у него имеются определенные проблемы обучения, поведения и общения и, возможно, предполагается диагноз СДВГ, необходимо сначала обследовать его на предмет одаренности, и только после этого провести комплексное обследование для выявления симптомов СДВГ и других сопутствующих расстройств.

Рекомендации для родителей одаренных детей с симптомами СДВГ [7]:

1. знайте, что СДВГ и одаренность могут сочетаться;
2. помните о том, что наиболее важным критерием диагностики СДВГ служит степень выраженности поведенческих расстройств, выявля-

емых в 2 или более различных ситуациях (например, в школе, дома, в гостях и др.);

3. рассмотрите проблему со всех сторон и проконсультируйтесь со специалистами в разных областях (например, психологом, неврологом, психиатром, педагогом, педиатром и др.), прежде чем установить диагноз и разработать всесторонний план лечения;
4. познакомьтесь с многочисленными поведенческими и образовательными стратегиями, разработанными к настоящему времени, чтобы определить методики, которые могут быть максимально эффективны для вашего ребенка;
5. определите, является ли переключение внимания «слабым местом» для вашего ребенка, обратите внимание на его поведение, когда его просят перейти к другому виду деятельности;
6. поддерживайте процесс «познания себя» в своем ребенке. Помните о том, что каждый человек имеет свойственные ему сильные и слабые стороны. Вы можете рассказать своему ребенку, как вы сами используете свои сильные стороны и компенсируете недостатки. Так вы сможете помочь своему ребенку сделать то же самое.

Дети, у которых одаренность сочетается с нарушением внимания, другими нарушениями когнитивных функций и поведения, требуют создания коррекционных подходов и методов адаптации, индивидуальных учебных планов.

Одаренные дети с СДВГ имеют определенные особенности развития и поведенческие характеристики, из-за этого они, в большей степени, подвержены риску возникновения социальных и эмоциональных проблем. Эти дети для реализации своего высокого потенциала нуждаются в ранней и точной идентификации, долгосрочном и индивидуализированном психолого-педагогическом сопровождении, в большем внимании со стороны родителей, педагогов, психологов.

Литература:

1. *Заваденко Н.Н.* Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. – М., 2005.
2. *Фесенко Ю.А., Шиганов Д.Ю.* Детская психиатрия. – СПб: Наука и Техника, 2011.
3. *Щебланова Е.И.* Неуспешные одаренные школьники. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014.
4. *Antshel K.M., Faraone S.V., Stallone K.* Is attention deficit hyperactivity disorder a valid diagnosis in the presence of high IQ? Results from the MGH Longitudinal Family Studies of ADHD. *J Child Psychol Psychiatry*, 2007.
5. *Baum S.M., Owen S.V.* To be gifted and learning disabled: strategies for helping bright students with LD, ADHD, and More. Connecticut: Creative Learning Press, 2004.
6. *Biederman J., Wilens T.E., Mick E.* Does attention-deficit hyperactivity disorder impact the developmental course of drug and alcohol abuse and dependence? *Biol Psychiatry*, 1998.

7. Kaufmann F.A., Castellanos F.X. Attention-deficit/hyperactivity disorder in gifted students //International handbook of giftedness and talent / ed.by K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik. – 2 nd ed. – Amsterdam: Elsevier, 2000.
8. Szatmari P. The epidemiology of attentiondeficit hyperactivity disorders. In: Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America. Attention deficit disorder. G. Weiss. Philadelphia: Saunders, 1992.

Новикова Г.В.

**Разрешение внутреннего конфликта
как компонент конфликтологической
культуры преподавателя вуза**

*г. Москва,
Московский государственный
университет имени М.В. Ломоносова,
novikg@ Rambler.ru*

Характеризуя состояние современной системы высшего образования в России, можно отметить, что, несмотря на усилия управленцев по стабилизации ситуации с качеством высшего образования, продолжают усиливаться противоречия и накапливаться неразрешённые проблемы. Анализируя профессиональную деятельность преподавателя высшей школы, к ним можно отнести увеличение учебной и учебно-методической нагрузки, уменьшение нормативов затрат времени на выполнение некоторых видов деятельности преподавателя, например, проверку контрольных работ, руководство выпускными работами студентов и руководство практикумами и т.д. Особым фактором усиления социально-психологической напряженности является то, что все нововведения производятся министерством «сверху», при полном игнорировании мнения академических сообществ. Всё вышеуказанное осложняет процессы профессионального самоопределения у молодых преподавателей, у преподавателей со стажем вызывает внутренние конфликты и необходимость формировать адаптационные механизмы.

Наше исследование проводилось в течение двух лет в рамках программы повышения квалификации преподавателей МГУ имени М.В. Ломоносова «Конфликтология в педагогических отношениях», реализуемой на факультете педагогического образования. Опыт проведения занятий по этой программе показывает, что тема внутриличностных конфликтов является наиболее востребованной для преподавателей, повышающих квалификацию. Внутриличностный конфликт мы определяем как «острое негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречия в связи с социальной средой и задерживающее принятие

решения» [1, с.294]. Приведём примеры каждого из видов внутриличностных конфликтов, которые испытывают, как нам известно из опыта проведения занятий, многие преподаватели высшей школы.

Мотивационные конфликты описываются преподавателями как тяжёлые переживания, связанные с необходимостью выбора приоритета между потребностью в самореализации в преподавательском труде и необходимостью соблюдать формальные требования профессии. При низкой познавательной и учебной мотивации современных студентов младших курсов, преподаватели вынуждены много часов готовиться к проведению занятий в интерактивном режиме. Но и формальной стороне профессии необходимо уделять много времени, например, написанию рабочих учебных программ. Дефицит времени включает борьбу мотивов, без которой невозможно сформировать профессиональную позицию: преподавателю необходимо сформировать своё отношение к студентам, написанию программ и к другим формальным требованиям профессии.

Нравственные конфликты переживают те преподаватели, которые обучают студентов с ОВЗ. Известно, что таких студентов трудно как обучать, так и оценивать их знания и умения [5]. Так как нормативных документов, описывающих процедуры и критерии оценивания студентов с ОВЗ, не существует, то каждый преподаватель самостоятельно должен определить уровень требований и процедуру проверки учебных достижений. Мнения преподавателей в этом случае сильно расходятся: одни считают, что таким студентам нужно ставить оценки без процедуры сдачи экзамена, так как они всё равно не будут работать по специальности, другие считают, что к студентам с ОВЗ нужно предъявлять повышенные требования по сравнению со всеми другими обучающимися. Необходимость самостоятельно определять норму требований актуализирует у преподавателей тему отношения к инвалидности, к немощности и т.д., которая далеко не у всех проработана с нравственной точки зрения.

Конфликты нереализованных желаний возникают тогда, когда реальные условия блокируют деятельность преподавателя. В том случае, если научная или методическая работа преподавателя не принимается и не поддерживается коллегами, он не может осуществить педагогический эксперимент или обеспечить студентов современной методической литературой, преподавателю необходимо осуществить внутреннюю работу, самоопределиться в такой ситуации и выработать определённый план действий, найти внутренние мотивы или внешние ресурсы для принятия решения.

Ролевые конфликты наиболее часто встречаются в преподавательской среде. Эти конфликты связаны с невозможностью одновременно реализовывать несколько ролей. Трудно совмещать роли преподавателя, оказывающего «образовательные услуги» студентам, которые оплачивают свое обучение, и при этом быть известным учёным, признанным научным сообществом исследователем своей научной темы.

Адаптационные внутриличностные конфликты наиболее часто происходят у молодых преподавателей, которые по возрасту близки к студентам и не всегда умеют грамотно предъявлять к ним педагогические требования. Адаптационные конфликты испытывают и пожилые преподаватели, которые не могут в полной мере освоить новые образовательные технологии, не используют новые учебники и примеры из актуальной действительности. В силу того, что они не находят общего языка со студентами, такие преподаватели быстро утрачивают авторитет среди студентов. Конфликт переходит в эмоциональное неконструктивное русло. Психологическая помощь может быть очень действенной и оказывать не только поддерживающее влияние, но и быть стимулом для повышения квалификации, профессионального роста преподавателя.

Конфликты неадекватной самооценки зависят от соотношения требовательности преподавателя к себе и отношения к собственным успехам и неудачам. Многообразие видов деятельности преподавателя велико, а затраты времени на качественное выполнение всех профессиональных обязанностей не могут быть значительными в силу большой учебной нагрузки. «Снижение спроса на квалифицированные кадры, невостребованность вузовской науки, практическое отсутствие контроля за качеством профессиональной подготовки студентов, падение престижа вузовского диплома, мизерная зарплата привели к тому, что у многих преподавателей сформировалось чувство неудовлетворенности своей деятельностью, укрепилось отчуждение, как к своему труду, к самому себе, так и к студенту» [4, с. 81].

Основным затруднением у преподавателей вуза является то, что они не владеют педагогической лексикой и не могут адекватно описать конфликтные педагогические ситуации, требующие решения. В ходе повышения квалификации мы описываем профессиональную педагогическую деятельность с позиций отечественного деятельностного подхода как последовательное разрешение педагогических задач: педагогический анализ, конструирование и прогнозирование системы решения педагогических задач, их реализация, контроль и коррекция при необходимости. Обучаем преподавателей разделять педагогические задачи на стратегические, тактические и оперативные. Но, проведя анализ научной и методической литературы по теме формирования и развития конфликтологической культуры преподавателей вузов, мы пришли к выводу о том, что кроме повышения квалификации в направлении педагогики высшей школы необходимо уделить внимание умению грамотно разрешать собственные внутриличностные конфликты. Н.В. Самсонова разделяет конфликтологическую культуру личности и конфликтологическую культуру специалиста, чтобы показать, что конфликтологическая культура личности не всегда надёжно и грамотно обеспечивает использование на практике особых профессионально ориентированных

знаний, необходимых для восприятия профессионального конфликта и реализации профессиональных функций [6].

Общеизвестно, что преподавателю вуза требуется особая профессиональная конфликтологическая культура. Преподаватель вуза – профессионал высокого уровня в своей отрасли науки – в условиях новых ФГОС ему необходимо обеспечивать высокие результаты учебного процесса, причем не имея вообще знаний или имея неглубокие знания из области педагогики высшей школы и не владея современными методами и формами обучения студентов. Преподавателями вузов очень часто работают специалисты, вообще не имеющие педагогической подготовки: аспиранты, научные работники, исследователи. Доценты и профессора традиционно увлечены скорее своими предметными знаниями, чем методиками и технологиями обучения. Именно поэтому в процессе повышения квалификации необходимо начинать формирование конфликтологической культуры преподавателя вуза и обеспечить условия для её самостоятельного развития.

На первый взгляд, темы переживания внутриличностного конфликта и решения педагогических задач принадлежат разным предметным областям и логически находятся далеко друг от друга. Но в рамках системно-деятельностного подхода связь между ними уже не кажется слабой. Конфликтологическая подготовка должна строиться на идее иерархичности противоречий субъектов конфликтного взаимодействия, а внутриличностный конфликт должен рассматриваться преподавателями как интерпсихическая основа образовательного процесса. «Конфликтологическая культура специалиста занимает стержневую позицию в иерархии структуры профессиональной культуры, она синтезирует все её составляющие, актуализируясь и проявляясь в соответствии с потребностями в безопасности, признании, престиже, самоактуализации в профессиональных конфликтных ситуациях и конфликтах, составляющих конфликтногенную образовательную среду» [6, с. 17].

Субъективные факторы имеют решающее значение в процессах восприятия и анализа конфликтных ситуаций, в определении способов разрешения конфликта и регулировании эмоциональных процессов, мышления и поведения преподавателя. «... если человек определяет ситуацию как конфликтную, она становится конфликтом, ибо в своих дальнейших действиях в данной ситуации он основывается на том определении, которое он придал ситуации, соответственно развивая конфликтное взаимодействие, оценивая действия партнёра, выбирая стратегии поведения» [2, с. 171]. Субъективные качества преподавателя в конфликтных отношениях со студентами рассматриваются нами как детерминанты социального взаимодействия на основе принципа единства субъекта деятельности и социальной среды, в которой эта деятельность осуществляется. Несмотря на то, что преподавателям вузов традици-

онно присущи интеллигентность, эмоциональная уравновешенность и тактичность, в проявлениях конфликтологической культуры специалиста наиболее важны мотивация преподавательской деятельности, хорошо развитая сфера саморегуляции личности, а также волевые качества и проработанность экзистенциальной сферы. «Становление конфликтологической культуры специалиста в процессе профессиональной конфликтологической подготовки как составной части общепрофессиональной гуманитарной подготовки будет тем эффективнее, чем больше будут инициироваться и разрешаться продуктивные внутриличностные конфликты (когнитивные, мотивационные, ролевые) обучающегося, с тем, чтобы они активизировали его стремление к самоопределению в конфликтной ситуации с конструктивной конфликтной позиции, заключающейся в творческом отношении к конфликту, в стремлении преобразовать конфликтную профессиональную реальность» [6, с. 116]. Таким образом, способность к разрешению внутриличностного конфликта является условием становления профессионализма преподавателя вуза и важным компонентом его конфликтологической культуры.

В определении содержания занятий курса повышения квалификации преподавателей вузов и в организационных аспектах проведения занятий мы, вслед за Н.В. Самсоновой, вносим принцип управления-самоуправления в формировании конфликтологической культуры. Использование этого принципа разрешает противоречие между целостным развитием конфликтологической культуры и отставанием в развитии конфликтологической компетенции. В процессе подготовки «важно осознание интерпсихических конфликтогенных процессов, понимание необходимости и важности конфликтологических умений, способствующих оптимальности и эффективности их профессиональной деятельности» [6, с. 136].

Через навыки решения ситуативных конфликтных задач, освоение новых методов и технологий профессиональной педагогической коммуникации в ходе занятий мы создаем условия для определения приоритетов и ценностных отношений преподавателей. Мы побуждаем их сознательно искать конструктивный выход из непродуктивной позиции переживания внутреннего конфликта. Мы побуждаем их использовать внутренние ресурсы – знания, самодисциплину и прошлый опыт решения сложных ситуаций. Главным результатом курса повышения квалификации является «способность на основе развитой конфликтологической компетенции сознавать собственную конфликтологическую готовность к разрешению внутриличностных и межличностных конфликтов ... и осуществлять самоуправление учением и общением в процессе профессиональной подготовки» [6, с. 140].

Из обсуждения результатов обучения на курсе повышения квалификации становится понятным, что у преподавателей начала разви-

ваться способность к саморегуляции. В конфликтных взаимодействиях позиция с импульсивной или избегающей изменилась на конструктивную позицию самоуправления и рефлексии. Главным признаком сформированной конфликтологической культуры преподавателя является способность к преобразующей деятельности в ситуациях разрешения конфликтов. Значительная часть участников курса повышения квалификации «Конфликтология в педагогических отношениях» сообщили нам о существенных методических изменениях в подготовке и проведении своих занятий со студентами, о развитии способностей к прогнозированию как собственного поведения, так и поведения оппонентов в конфликтном взаимодействии.

Литература:

1. *Анциупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
2. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
3. *Гурье Л.И.* Технологии развития профессиональной компетентности преподавателя вуза: монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 256 с.
4. *Москвина Н.Б.* Смысловой конфликт в деятельности преподавателя вуза (опыт эмпирического исследования) // Высшее образование в России. – 2016. № 7 (203). – С. 95–102.
5. *Новикова Г.В., Бойко Ц.О.* Методологические вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – № 2, 2015 (апрель-июнь). – С. 48–55.
6. *Самсонова Н.В.* Конфликтологическая культура специалиста и технология её формирования в системе вузовского образования : Монография. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.

Павлычева Т.Н.

Разработка содержания модуля по выбору в рамках курсов повышения квалификации при реализации профессионального стандарта «Педагог-психолог»

*ГБОУ ДПО Нижегородский институт развития образования,
pavlicheva_t@mail.ru*

Внедрение и реализация профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [2] влечет за собой необходимость пересмотра программ повышения квалификации для практических психологов образования. С одной стороны, содержание курсов повышения квалификации для педагогов-психологов должно ориентироваться на основную цель и функциональную карту профессиональной деятельности педагога-психолога, предусмотренные профессио-

нальным стандартом. С другой стороны, планируя содержание курсов, необходимо обеспечить слушателю возможность выбора актуальных для его практической деятельности тем. Учет этих требований сотрудниками Нижегородского института развития образования, в частности, преподавателями кафедры психологии, реализуется через проектирование модульных квалификационных курсов. Особенностью таких курсов является то, что слушатель самостоятельно выбирает содержательные модули, (предложенные в достаточном количестве в рамках этих курсов), которые на данный момент для него являются наиболее значимыми. А сотрудникам кафедры такое построение курсов дает возможность гибко планировать содержание курсов, ориентируясь на нормативные требования и потребности практики.

В частности, квалификационные курсы «Основные направления деятельности практического психолога в условиях реализации ФГОС» построены как модульные. Данные курсы предназначены для начинающих педагогов-психологов (имеющих стаж работы в должности педагога-психолога не более 3 лет). Остановимся более подробно на планировании модуля по выбору «Психодиагностическая деятельность в образовательной организации», входящего в состав этих квалификационных курсов. Данный модуль был включен в квалификационные курсы в 2017 году, и с изменениями и дополнениями был проведен в 2018 году. При выборе темы и содержания данного модуля были учтены результаты, полученные сотрудниками кафедры психологии в ходе исследования самооценки трудовых действий, знаний и умений (в соответствии с профстандартом педагога-психолога) у педагогов-психологов Нижегородской области в 2015–2017 гг. Так, около трети педагогов-психологов, принявших участие в исследовании, видят психологическую диагностику наиболее значимой в своей деятельности [1]. В то же время, психологи жалуются на то, что диагностическая работа (по запросу администрации, при проведении мониторингов, иных исследований в рамках ФГОС) требует существенных затрат рабочего времени, в связи с чем другие направления психологической деятельности (коррекционно-развивающая работа, просвещение, профилактика, консультирование, экспертиза) незаслуженно обделены вниманием. Таким образом, во-первых, наличие трудовой функции «Психологическая диагностика детей и подростков» в профессиональном стандарте педагога психолога [2], во-вторых, существенное место, которое занимает психологическая диагностика в деятельности педагога-психолога образования, и в-третьих, необходимость оптимизировать эту деятельность (как запрос самих специалистов) стали отправными точками в планировании данного модуля по выбору.

Подробное представление в профессиональном стандарте трудовой функции «Психологическая диагностика детей и подростков» че-

рез тщательное описание трудовых действий, необходимых умений и знаний определило выбор содержания при планировании модуля по выбору. Вместе с тем, в ходе модуля нам предстояло ответить на запрос, продиктованный педагогами-психологами, а именно – желание сократить время на диагностику и оптимизировать эту деятельность. При прояснении затруднений педагогов-психологов выяснилось, что много времени при проведении психодиагностики уходит на обработку результатов и их представление. Далее, в ходе детальной беседы, стало очевидно, что педагоги-психологи в большинстве своем обрабатывают данные диагностических исследований вручную, а компьютерные программные продукты используют очень ограниченно. И даже ресурсы приложения Microsoft Excel большинством психологов используются лишь для «забивания» уже подсчитанных вручную результатов в ячейки таблиц Excel и построения диаграмм. Стало понятно, что более глубокое практико-ориентированное изучение возможностей приложения Microsoft Excel облегчит техническую часть психодиагностической работы педагога-психолога и позволит перераспределить рабочее время педагога-психолога в пользу других видов деятельности. В ходе этой работы предстояло преодолеть еще один ментальный барьер, а именно скепсис педагогов-психологов в отношении «дружбы» психологии и математики. Т.е. обучение навыкам работы в программе Excel обязательно должно быть преломлено через специфику профессиональной деятельности педагога-психолога образовательной организации. В результате практическое освоение ресурсов приложения Microsoft Excel в рамках модуля по выбору строилось по следующим этапам:

1. Общая информация о приложении Excel (Это таблица, которую можно заполнять. Уникальный адрес ячейки, строки, столбцы. Листы и работа с листами. Вид курсора и различные действия с ячейкой. Строка формул. Введение данных – число, текст, формула. Использование простейших формул – вычисление суммы, среднего значения, максимального, минимального значения и др.);
2. Использование приложения Excel для обработки данных мониторингов (Ввод больших массивов данных и их обработка. Сортировка данных. Введение функции «ЕСЛИ» и «СЧЕТ ЕСЛИ» для автоматического установления уровня и подсчета числа случаев каждого уровня).
3. Использование приложения Excel при создания шаблона для обработки трудоемкой методики (имеющей несколько шкал, сложные ключи и т.п.).

Такое пристальное внимание к приложению Excel, естественно, требует существенного времени, и на эту работу отводилось 1/3–1/2 от запланированных на весь модуль часов. В то же время, подобное освоение Excel помогает оптимизировать выполнение трудовой функции 3.1.5. «Психологическая диагностика детей и подростков» профессиональ-

ного стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в части следующих трудовых действий, умений и знаний:

- скрининговые обследования (мониторинг) с целью анализа динамики психического развития, определение лиц, нуждающихся в психологической помощи;
- ведение профессиональной документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты);
- планировать и проводить диагностическое обследование с использованием стандартизированного инструментария, включая обработку результатов;
- методы сбора, обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики;
- методы математической обработки результатов психологической диагностики;
- способы интерпретации и представления результатов психодиагностического обследования.

Подытоживая, можно отметить:

- конструирование курсов повышения квалификации как модульных позволяет предоставлять слушателям свободу выбора содержания, а преподавателю гибко реагировать на современные нормативные требования и актуальные задачи;
- детальное представление в профессиональном стандарте трудовых действий, необходимых умений и знаний в рамках той или иной трудовой функции позволяет очертить круг вопросов, содержательно раскрываемых внутри курсов;
- внимательное отношение к изучению затруднений, насущных потребностей педагогов-психологов позволяет с каждым годом корректировать программу курсов повышения квалификации и наполнять содержание модулей практико-ориентированным содержанием, которое отвечает запросам практиков и требованиям нормативных документов.

Литература:

1. Еделева Е.Г. Еременко Н.А. Проектирование содержания программ повышения квалификации в условиях внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» // Нижегородское образование, № 1, 2018, стр.46–53.
2. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Утвержден Приказом Минтруда России от 24.07.2015г. № 514н.

Пазухина С.В., Филиппова С.А.

**Взаимосвязь воспитательной
позиции и отношения родителей к проблеме
защиты ребенка от информации, причиняющей
вред его здоровью и развитию***²

г. Тула,

*ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»,
pazuhina@mail.ru; wega-04@yandex.ru*

От того, как прошло детство,
кто вёл ребенка за руку в детские годы,
что вошло в его разум и сердце из окружающего мира –
от этого в решающей степени зависит,
каким человеком станет сегодняшний малыш.

В.А. Сухомлинский

Виды информации, которая может причинить вред здоровью и развитию детей (далее – вредной информации), перечислены в Федеральном законе № 436-ФЗ от 29.12.2010 [4]. К ним относится пропаганда – информация, поощряющая или рекламирующая всевозможные социально неоднозначные действия – урон здоровью или самоубийства, употребление алкоголя, табака и прочих наркотических веществ, азартные игры, проституцию, попрошайничество, насилие по отношению к людям и животным, неуважение к семье, нетрадиционные сексуальные связи, правонарушения и пр.; нецензурная брань и другие бранные выражения; порнографическая информация и половые отношения в виде изображений или описаний; насилие и пугающий контент, включающий непосредственно изображение или описание насилия, правонарушений, жестокости, заболеваний, самоубийства, несчастного случая, аварии или катастрофы и (или) их последствий; персональная информация о ребенке, которая позволяет установить его личность, местонахождение и т.д.

Необходимо осознавать, что информационное поле, окружающее ребенка с раннего детства, неизбежно содержит в себе элементы разных видов информации, в том числе относящейся к вредной, что отражает общую ситуацию в социуме, в котором растет, воспитывается, развивается, социализируется ребенок.

Отечественные ученые подчеркивают, что большую роль в организации вхождения ребенка в социальный мир взрослых, играют его родители. Освоение-передача общественного опыта осуществляется посредством присвоения, интериоризации знаний, умений, отношений, ценностей. По сути, становление человеческого в человеке представляет собой развитие его потребностей от низших (физиологических) к высшим (духовно-нравственным).

² Публикация подготовлена в рамках выполнения проекта РФФИ № 17–16–71004 а(р)

Изначально ребенок не может сам определить, что хорошо, а что плохо, не может сделать выбор, в этом ему должен помочь близкий взрослый. На первых этапах жизни родитель является основным воспитателем и первым учителем своего ребенка, и его миссия заключается не только в том, чтобы передать определенные знания, умения, но и научить способам поиска и оперирования знаниями, выработать положительное или отрицательное отношение к той или иной информации, а также способам ее получения и источникам распространения.

Многое зависит от воспитательной позиции родителей, под которой понимается совокупность установок родителей в отношении воспитания детей, характеризующих прежде всего самих родителей как субъектов воспитания. В качестве основных характеристик воспитательной позиции выступают следующие: адекватность, гибкость, прогностичность [3].

Под адекватностью понимается умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, представлять особенности его личности в совокупности когнитивной, эмоциональной, мотивационной сферы, знание характерологических проявлений, способность замечать происходящие в его душевном мире изменения. Гибкость связывается со способностью к изменению воздействий на ребенка в процессе его взросления или в связи с различными изменениями условий жизни семьи. Негибкая родительская позиция характеризуется склонностью к одной и той же модели поведения, нежеланием менять свои взгляды, поведение, методы воздействия на ребенка. Прогностичность определяется как способность родителей предвосхищать, прогнозировать появление новых психических и личностных качеств детей, в том числе и качеств, обусловленных семейным воспитанием. Непрогностичная, или «близорукая», модель взаимоотношений с подростком характеризуется склонностью учитывать только особенности сиюминутной ситуации или непосредственные последствия своих поступков и не задумываться над более отдаленными [6].

Воспитательная позиция родителей детерминирована сложным взаимодействием осознаваемых и неосознаваемых мотивов. Реально действующие мотивы, которые определяют взаимоотношения с детьми, могут вытесняться или быть представлены в сознании родителей замещающими, социально одобряемыми мотивами.

Исследования современных ученых показали, что родительские позиции даже в состоявшихся, социально-положительных семьях могут быть различными: начиная от заботливого родителя со стилем воспитания – опека, до родителя – старшего друга, наставника, разделяющего интересы своего ребенка, и «холодного» родителя с отстраненной позицией, занимающегося своими делами, выделяющего лишь незначительную часть времени на ребенка, компенсирующего недостаток внимания денежными вложениями в одежду, игрушки и

пр. Позиция родителей отражается не только в стиле семейного воспитания, модели взаимодействия с ребенком, но и сказывается на их отношении к вопросам защиты детей от вредной информации (это было бы хорошо выявить экспериментально). Так, нами установлено, что родители, основной стратегией которых во взаимоотношениях с ребенком является опека, считают, что их чадо необходимо защищать, ограждать от всего опасного и нежелательного (в том числе от вредной информации), в ситуациях выбора – делать это за него. Родители с выраженной позицией друга, наставника предпочитают просвещать своего ребенка в вопросах вредной информации, предупреждать появление у него интереса к запретному, развитие негативных привычек, советовать в ситуациях выбора, поддерживать в нужный момент. Родители с отстраненной воспитательной позицией часто заменяют себя программами родительского контроля, считают, что их ребенка в первую очередь должны воспитывать школа и государство [5].

Необходимо отметить, что данные позиции вырабатываются стихийно, ведь никто не учит молодежь быть хорошими родителями, не формирует целенаправленно у них родительскую компетентность, в отличие от всех других компетентностей, для получения которых надо закончить школу, вуз, получить опыт трудовой деятельности и пр. Хотя по своей значимости для развития конкретного ребенка и получения обществом гармонично развитых личностей именно данная компетентность должна являться ведущей.

Типичные сочетания ряда параметров, характерных для негармоничных стилей семейного воспитания, выявили в своих работах Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис (табл. 1) [6].

Таблица 1.

**Характерные черты воспитания ребенка родителями
с разными типами семейного воспитания**

Тип воспитания	Выраженность черт воспитательного процесса				
	Уровень протекции	Степень удовлетворенности потребностей ребенка	Степень предъявления требований	Степень запретов	Строгость санкций
Потворствующая гиперпротекция	+	+	-	-	-
Доминирующая гиперпротекция	+	±	±	+	±

Тип воспитания	Выраженность черт воспитательного процесса				
	Уровень протекции	Степень удовлетворенности потребностей ребенка	Степень предъявления требований	Степень запретов	Строгость санкций
Повышенная моральная ответственность	+	-	+	±	±
Эмоциональное отвержение	-	-	±	±	±
Жестокое обращение	-	-	±	±	+
Гипопротекция	-	-	-	-	±

Условные обозначения:

«+» – чрезмерная выраженность соответствующей черты воспитания;
«-» – недостаточная выраженность соответствующей черты воспитания;
знак «±» означает, что при данном типе воспитания возможны как чрезмерность, так и недостаточность или невыраженность соответствующей черты воспитания.

Замечено, что даже при выраженном желании взаимодействовать со школой и выполнять положения федерального закона в области защиты детей от вредной информации родители, выросшие в других социально-экономических и информационно-технологических условиях не всегда знают, как это сделать, не могут контролировать увлечения своих более технологически продвинутых детей, сами нередко имеют вредные привычки, необдуманно сами порой покупают детям компьютерные игры, которые со временем приводят к развитию зависимости их детей от них и пр., проявляют пассивность, уклоняются от выполнения воспитательных функций, особенно папы.

Необходимо отметить, что ученые давно уже доказали, что ребенок осознанно или неосознанно многому учится у своих родителей посредством механизмов импринтинга, идентификации, vicарного научения и пр. При этом процессы научения по силе, скорости, и объему усвоенного опыта во много раз превышают эти показатели у традиционного целенаправленного обучения. Поэтому родители, имеющие вредные привычки, выступают в качестве повседневных носителей вредной информации, и часто, несмотря на попытки реализовать требуемые от них обществом воспитательные позиции и соответствующие им функции, они невольно становятся образцом для подражания их ребенка.

В связи с этим, говоря о необходимости организации совместной со школой деятельности родителей по защите детей от вредной информации, мы считаем важным акцентировать внимание на следующем:

- большое значение первоначально должно отводиться формированию родительской грамотности в области защиты детей от вредной информации и соответствующей компетентности (как поговорить с ребенком на сложную тему; как рассказать ему о том, чего в его жизни еще не было, не вызывая ненужного интереса к запретному; как стать интересным своему ребенку и пр.), выработке у них правильных воспитательных позиций, установок на воспитание детей и защите их от вредной информации, совпадающих с общегосударственными, педагогическими;
- целесообразно преодолевать пассивность отдельных членов семьи, привлекать обоим родителям к работе над данной проблемой (и мать, и отца), вырабатывать у них заинтересованное, личностно осмысленное отношение к освоению механизмов и технологий воспитания своего ребенка;
- антропологический подход, лежащий в основе нашего исследования, предполагает реализацию принципа развития ребенка в событийной общности, что определяет значимость использования таких форм организации работы с семьей, в которые могут быть вовлечены и педагоги, и родители, и дети;
- представляется важной организация совместного с родителями поиска современных технологий защиты детей от вредной информации, выработка и реализация плана совместных действий таким образом, чтобы родители и дети становились активными, заинтересованными субъектами данной деятельности, готовыми нести ответственность за ее результаты. Важно понимать, что от всего ребенка не оградишь и за каждым его шагом проследить со временем тоже станет невозможно. Следовательно, нужно выработать у него соответствующую систему отношений, ценностей, потребностей реализоваться в чем-то социально-значимом и положительном, а не тратить время, здоровье, средства на увлечение тем, что относится к списку вредной информации. При этом сформированная позиция субъекта обеспечивает автономность ребенка от взрослых, его самостоятельность, ответственность за свои поступки, увлечения, при этом не требуется постоянный контроль со стороны родителей или педагога.

В процессе обследования ряда родительских групп мы пришли к выводу о необходимости выделения следующих позиций родителей по отношению к проведению целенаправленной систематичной работы по защите их детей от вредной информации (рис. 1.).

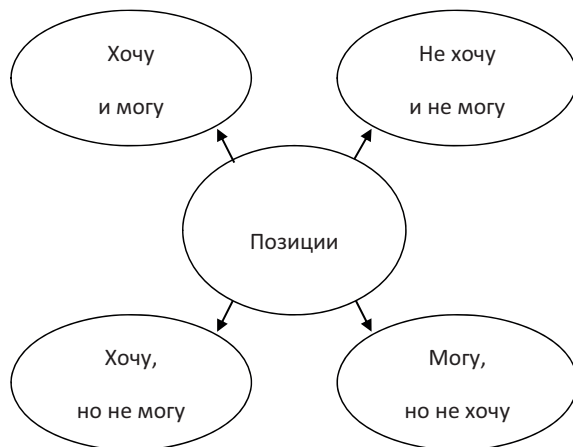


Рис. 1. Позиции родителей в отношении вопросов защиты детей от вредной информации

С учетом вышеперечисленных позиции родителей мы разделили их на 4 подгруппы и подобрали для каждой из них наиболее оптимальные формы работы (табл. 2), поделив их также на индивидуальные, микрогрупповые (предназначенные только для родителей определенной подгруппы), групповые (предназначенные для всех родителей группы детского сада или школьного класса), межгрупповые, предназначенные для совместных встреч педагогов, родителей и детей, а также массовые, опираясь при этом на работы Л.В. Байбородовой Н.В. Микляевой [1; 2].

Таблица 2.

**Формы работы с родителями, имеющими
разные позиции по отношению к проблеме
защиты детей от вредной информации**

Формы работы	Позиции родителей			
	Хочу и могу	Хочу, но не могу	Могу, но не хочу	Не хочу и не могу
Индивидуальные	Индивидуальные консультации (психологические, педагогические, медицинские, юридические) Педагогическое интервью родителей Педагогический брифинг	Тематические консультации Выполнение индивидуальных поручений Приглашение на мастер-класс Посещение открытых уроков «Почтовый ящик» Педагогическая библиотека для родителей	Индивидуальные консультации педагога-психолога. Психолого-педагогического сопровождение и поддержка Переписка Телефонный разговор Консультация-размышление	Посещение на дому Оказание родителям помощи в решении трудных проблем семейного воспитания Индивидуальная работа с неблагополучными семьями учащих (в т.ч. совместно с правоохранительными органами: инспекциями и комиссиями по делам несовершеннолетних, отделами охраны прав ребенка и опеки департаментов образования и др.) Профилактические беседы Психолого-педагогическое консультирование и коррекция
В микрогруппах	Профильные родительские объединения Участие в работе инициативных групп, групп социального контроля свободного времени учащихся «Родители в информационном пространстве» «Редакция сайта «Родительское слово»	Родительский педобуч Тренинг родительской компетентности Подготовка конкурсов, выставок	Просветительские беседы Ролевые игры	

Позиции родителей				
	Хочу и могу	Хочу, но не могу	Могу, но не хочу	Не хочу и не могу
Формы работы	Народные университеты Участие в работе Советов школы, школьных и классных родительских комитетов Конференция по обмену опытом Диспут-размышление по проблемам воспитания	Тематические родительские конференции Родительский семинар-практикум Педагогическая гостиная Тренинг родительской компетентности Родительский клуб Обучение практическим умениям Выставки работ родителей и детей	Психолого-педагогическое просвещение родителей Родительские вечера Круглый стол с приглашением специалистов соответствующих областей Практические занятия для родителей с привлечением специалистов Игры с педагогическим содержанием Совместные походы и экскурсии	Родительский лекторий Тематические родительские собрания Психолого-педагогическая профилактика Встреча родителей с администрацией школы, учителями класса
Методические группы	Походы Экскурсии Вечера Праздники Турниры Состязания Профориентация Родительские чтения Родительские вечера Родительские ринги Презентация семейного опыта Организационно-деятельностная игра	Читательские конференции, обзоры литературы, сайты, организация выставок для родителей Посещение факультативов и кружков Участие родителей в подготовке праздников типа Последнего звонка, состязаний типа «КВН», «Что? Где? Когда?», «Папа, мама и я – спортивная семья», реализации социально-значимых проектов и др. Уголок для родителей Информация на сайте Клубы отцов, бабушек, дедушек	Родительский лекторий Библиосейшн Дискуссионный киноклуб Организация работы клуба «Заботливые родители»	Общешкольные родительские собрания

Формы работы	Позиции родителей			Не хочу и не могу
	Хочу и могу	Хочу, но не могу	Могу, но не хочу	
Массовые	<p>Фестиваль педагогических идей</p> <p>Участие в акциях, флэш-мобах, конкурсах</p>	<p>Популярные лекции</p> <p>Психолого-педагогическое просвещение родителей</p> <p>Университет педагогических знаний</p> <p>Совместное проведение досугов (праздников, развлечений, спортивных мероприятий)</p>	<p>Родительский всеобуч</p> <p>Кинолекторий</p> <p>Участие в культурно-массовых мероприятиях, концертах, шоу-программах, театрализованных представлениях, фольклорных праздниках, фестивалях</p> <p>Творческие встречи с выдающимися деятелями культуры, искусства</p> <p>Танцевальные вечера</p>	<p>Дни открытых дверей</p> <p>Информационно – просветительная работа</p>

Перечисленные формы работы с родителями могут быть рекомендованы для использования педагогами-психологами, социальными педагогами, педагогами дошкольных образовательных организаций и общеобразовательных школ.

Литература:

1. *Байбородова Л.В.* Взаимодействие школы и семьи. – Ярославль, 2003. – 223 с.
2. *Микляева Н.В.* Создание условий эффективного взаимодействия с семьей. – М.: Айриспресс, 2006. – 144 с.
3. *Реан А.А.* Подросток и семейное воспитание. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 196 с.
4. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010 N 436-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/ (дата обращения: 12.10.2018).
5. *Филиппова С.А., Пазухина С.В.* Семья как источник и ресурс совладающего поведения ребенка при взаимодействии с вредной информацией // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: Актуальные вопросы сопровождения и поддержки: Материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 23 ноября 2017 г.) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан.– Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2018. – С. 31–33. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel Celeron 1700 Mhz и выше, 128 Мб RAM, 300 Мб на винчестере, ОС Microsoft Windows XP, Vista; дисковод CD-ROM 2x и выше, SVGA 64 Mb; мышь.– Загл. с этикетки диска. – ISBN 978–5–6040223–9–9
6. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. – 4-е изд. – СПб: Питер, 2008. – 672 с.

Реутова Е.А.

Сетевой инновационный ресурс психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе образования Новосибирской области

*г. Новосибирск
ГБУ НСО «ОЦДК»,
elena-52195@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в Новосибирской области. Актуализирована потребность в сетевых механизмах взаимодействия организаций и структур, осуществляющих деятельность в сфере образования, социализации и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью.

Представлен опыт по работе в информационной системе «Единая база учета детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью Новосибирской области», направленный на качество и доступность образования особенных детей, включая повышение профессиональных компетенций специалистов психолого-педагогического сопровождения образования.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, инвалидность, сетевое взаимодействие, инклюзивное образование ограниченные возможности, доступная среда, информационная система.

Ратификация Россией Международной Конвенции ООН «О правах инвалидов», послужила основанием определения приоритетного направления современной государственной политики по обеспечению практической реализации ее основных положений для формирования безбарьерной среды для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Поэтому существенно изменились требования Федерального и регионального законодательства по вопросам образования, воспитания, социализации и реабилитации таких категорий детей.

Так, Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепил право на инклюзивное образование, создание специальных образовательных условий и другое. Федеральный закон от 01.12.2014 г. № 419-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов» впервые систему образования определил исполнителем государственной услуги по проведению медико-социальной экспертизы и ввел понятие «Абилитация». Психолого-педагогическая помощь при этом, является целостным компонентом комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов [1,2].

Сегодня формируется новое социальное явление – включение детей с особыми образовательными потребностями в контекст официальных образовательных институтов всех уровней образования, что направлено на оказание психолого-педагогической помощи при обеспечении взаимосвязи между особым ребенком и окружающей его средой, включая образование. [3,4].

Сегодня более 80 % школ Новосибирской области имеют обучающихся с особыми образовательными потребностями (2014 год – 30–40 %) и эта тенденция растет. Поэтому становится важным в условиях каждой образовательной организации выстроить системность работы с этой категорией обучающихся, их психолого-педагогическое сопровождение.

Одновременно включение образовательных организаций в реализацию индивидуальных программ реабилитации и абилитации детей-инвалидов, требует достаточных кадровых и материально-технических ресурсов по созданию специальных образовательных условий, в т.ч. по обеспечению деятельности службы психолого-педагогического сопровождения.

Поэтому для обеспечения качества и доступности образования для детей с особыми образовательными потребностями нужно детально понимать эту непростую задачу и роль каждого субъекта образовательных отношений в ее выполнении. А вопросов возникает не мало:

Кто должен проинформировать школу о том, какие специальные образовательные условия (СОУ) для особого ребенка нужно создать?

Как обеспечить своевременность и преемственность создания СОУ (психолого-педагогической помощи) при обучении (д/с – школа), ведь дети мигрируют, переходят с одного уровня на другой?

Как выстроить сетевое взаимодействие педагогов-психологов и других специалистов при реализации адаптированных образовательных программ и индивидуальных программ реабилитации и абилитации?

Несомненно, данная проблематика требует с одной стороны детального анализа, а с другой поиска ресурсов для реальных действий и решений.

Реализация инновационных проектов Федерального и регионального уровней по внедрению инклюзивной практики развития системы образования и психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью позволила в Новосибирской области создать информационный ресурс единой базы данных учета для детей с особыми образовательными потребностями.

Информационная система «Единая база учета детей с ОВЗ и детей-инвалидов Новосибирской области» (РИС БД ОВЗ) определена новым сетевым механизмом взаимодействия по вопросам обеспечения качества и доступности ППМС сопровождения для детей с ОВЗ и инвалидностью, реализации индивидуальных программ реабилитации в системе образования региона.

БД ОВЗ представляет собой автоматизированную систему, содержащую информацию о детях с ОВЗ и инвалидностью, специалистах ППМС сопровождения, уровне доступности образовательной среды в образовательных учреждениях всех уровней образования, психолого-медико-педагогических комиссиях Новосибирской области.

Деятельность РИС БД ОВЗ поддерживает информационное взаимодействие и внутренние связи в системе образования Новосибирской области, способствует повышению профессиональной компетентности специалистов и педагогов в вопросах обучения и ППМС сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью, их уровня ИКТ компетентности. Ресурс дает возможность видеть реальную ситуацию условий образования, включая психолого-педагогическую помощь в каждой конкретной школе, прогнозировать результаты деятельности педагогов-психологов, направленные на обеспечение доступности и качества обучения особенных детей

Такой многофункциональный подход предоставляет возможность психологам всех образовательных организаций, с одной стороны видеть потребность и необходимость в психолого-педагогической помощи для лиц с ОВЗ и инвалидностью и их родителей как полноправных участников обра-

зовательного процесса. С другой стороны, разрабатывать свою модель оказания психолого-педагогической помощи, направленную на повышение результатов образовательного процесса, используя потенциальные ресурсы своей и других организации, сетевой подход и рациональность.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 01.12.2014 г. № 419-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов».
3. Межведомственный комплексный план по вопросам организации инклюзивного дошкольного и общего образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2016–2017 годы (проект): утв. зам. Председателя Правительства Российской Федерации О.Ю. Голодец // Вестник образования. – 2016. – № 6. – С. 16–24.
4. 14 важных вопросов об организации обучения детей с ОВЗ // Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах. – 2016. – № 4. – С.4–46.

Синицына С.В.

**Содержательные аспекты проведения
консилиума в школе для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья**

*г. Березники Пермского края,
МБОУ «Школа № 7 для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья»,
sinicynasv@mail.ru*

Аннотация. Система психолого-педагогического сопровождения ограничивается не только рамками решения задач по преодолению трудностей в обучении, но и включает в себя задачи обеспечения успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков. Службой сопровождения на уровне образовательного учреждения является психолого-медико-педагогический консилиум. В статье представлены содержательные аспекты проведения консилиумов по 5–9 классам, обучающихся по 1 варианту АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В условиях модернизации образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение.

М.Р. Битянова рассматривает сопровождение как определенную идеологию работы, включающую в себя научное психолого-педагогическое

обеспечение учебно-воспитательного процесса; оказание помощи детям, испытывающим различные трудности, выявление этих трудностей; создание психологических условий ребенку в процессе всего школьного обучения.

Н.Ю. Синягина и С.Г. Косарецкий в своих научно-исследовательских материалах определили, что качество российского образования не сводится только к обученности обучающихся, набору знаний и навыков, но связывается с воспитанием, понятием «качества жизни», раскрывающимся через такие категории, как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность». А специалист службы сопровождения должен не только владеть методиками диагностики, консультирования и коррекции, но и обладать способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение.

В научной литературе описано, что службой сопровождения на уровне образовательного учреждения является психолого-медико-педагогический консилиум, задачи которого включают:

- выявление и раннюю (с первых дней пребывания ребенка в школе) диагностику отклонений в развитии и/или состояний декомпенсации;
- профилактику физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
- выявление резервных возможностей развития;
- определение характера, продолжительности и эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках имеющихся в данном образовательном учреждении возможностей;
- подготовку и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния, уровень школьной успешности.

Организационно-правовые аспекты деятельности консилиума представлены в федеральных и региональных нормативных документах, в методических рекомендациях некоторых научно-исследовательских учреждений.

Поэтому, опираясь на опыт нашей школы, в статье представлены только содержательные аспекты проведения заседаний консилиумов по 5–9 классам, обучающихся по 1 варианту АООП ОО УО (ИН).

Традиционно консилиумы классифицируются на плановые и внеплановые. Тематика и цели заседания определяют дополнительный список участников из числа педагогов. В основной же состав ШПМПк у нас входят: 3 заместителя директора (по учебной работе, по воспитательной работе, по профилактической работе), врач-педиатр и 6 специалистов (учитель-логопед, 2 учителя-дефектолога, 2 педагога-психолога, инструктор ЛФК), из которых двое прошли профпереподготовку по сурдо- и тифлопедагогике, и двое – по олигофренопсихологии. Применяем разнообразные формы проведения заседаний.

Плановые консилиумы проводятся во второй декаде обозначенного месяца. Их тематика, проводимая предварительная работа и особенности проведения представлены в таблице № 1.

Таблица № 1.

Дополнительный состав	Предварительная работа	Особенности проведения заседаний
	<p align="center">Сентябрь «Проблемы адаптации пятиклассников»</p> <p>Классные руководители анализируют первичную информацию, полученную в результате изучения документов по своим классам и наблюдений за течением периода адаптации. Заполняют сводную таблицу по классу.</p>	<p>На заседании классные руководители кратко дают общую характеристику классу по следующим параметрам: здоровье, семья, жилищные условия, отношение к учебе, посещаемость, нарушения поведения, уровень учета. Акцент делают на проблемных ситуациях; у кого есть особые медицинские рекомендации; есть ли справка по статусу «малолетняя семья» и получено ли пособие на школьную форму; у кого нет канцтоваров; кто пропускает уроки без уважительной причины; какие нарушения поведения и у кого были отмечены. Определяются мероприятия экстренного реагирования.</p>
<p>Классные руководители 5-х классов</p>	<p align="center">Ноябрь «Готовность пятиклассников к предметному обучению»</p> <p>Члены ШПМПк по каждому классу заполняют сводные таблицы по своим параметрам и на презентационном слайде определенного шаблона сдают руководителю консилиума (за неделю до заседания). Секретарь консилиума размещает полученные слайды по классам в презентации в определенной последовательности. Руководитель консилиума проводит качественный и количественный анализ полученных результатов и делает проект решения по классу.</p>	<p>Каждый класс рассматривается отдельно. Руководитель консилиума, по составленной презентации, предоставляет слово специалистам. Последовательность:</p> <ul style="list-style-type: none"> - возрастной состав (дети-«переростки», наличие дублирования, гендерное соотношение); - социальный статус (неблагополучные семьи, многодетные) малообеспеченные семьи, «группа риска», дети без попечения родителей); - состояние здоровья (инвалидность, с нарушениями зрения, слуха, осанки, у кого эпилепсия, аллергия, астма, энурез); - уровень физической подготовленности (и включение на занятия ЛФК); - уровень речевого развития (и включение на занятия логопеда); - уровень психического развития, наличие нарушений нейродинамики (и включение на занятия психолога); - уровень воспитанности и социальной адаптации; - сформированность сторон учебно-трудовой деятельности и базовых учебных действий; - сравнительный анализ успеваемости за 4 класс и 1 четверть 5 класса. <p>Далее учителя-предметники 5-х классов кратко обозначают: какие возникли проблемы, что было сделано, рекомендации и какой прогноз. Потом педагоги начальных классов делают свои комментарии по обозначенным проблемам и начальные рекомендации исходя из опыта работы с этими детьми. Зачитывается проект решения заседания и добавляются предложенные рекомендации.</p>
<p>Классные руководители и учителя-предметники 5-х классов.</p> <p>С начальной ступени обучения:</p> <p>директора по УВР,</p> <p>специалисты и учителя вышестоящие эти классы</p>		

Дополнительный состав	Предварительная работа	Особенности проведения заседаний
<p>Все учителя-предметники</p>	<p>Январь «Актуальные проблемы слабоуспевающих обучающихся и детей «группы риска»</p> <p>Все педагоги по каждому классу заполняют две-три таблицы. Секретарь сводит информацию по каждому классу по отдельности. Основной состав консилиума анализирует результаты и выявляет проблемную группу.</p>	<p>Данный консилиум проводим в нескольких формах.</p> <p>1) «Информационная справка». Полученные результаты в сводном виде по параллелям представляются всем педагогам на совещании.</p> <p>2) «Семинар-практикум». Даются общие теоретические знания по особенностям слабоуспевающих обучающихся, детей «группы риска», «нарушителях дисциплины». В мини-группах педагоги, взглянув список детей, определяют их ведущую особенность и выработывают рекомендации по работе с ними на уроках.</p> <p>Устанавливается необходимость привлечения специалистов других субъектов профилактики. Далее озвучиваются общие рекомендации. Классным руководителям выдаются печатные рекомендации по их классу.</p>
<p>Классные руководители и учителя технологии 9-х классов</p>	<p>Март «Аттестационная готовность выпускников к получению начального профессионального образования»</p> <p>В конце декады профориентации классные руководители и специалисты заполняют оценочный лист по классу.</p>	<p>Представляются сводные результаты по уровню физической, социальной, морально-волевой и профессионально-трудовой готовности. Подводятся итоги пробного экзамена, обозначаются затруднения и определяется форма прохождения итоговой аттестации (билеты, собеседование, тестирование). Анализируются наличие документов и ход прохождения медицинской комиссии, обозначаются проблемы. Далее подготавливаются документы на ГПМК для получения рекомендаций по получению начального профессионального образования.</p>
<p>Учителя-предметники, работающие с данной параллелью</p>	<p>Май «Динамика развития обучающихся»</p> <p>В «Облаке» внутренней электронной почты педагоги заполняют таблицу Excel по классам (русский, математика, труд, и любые 3 предмета). Руководитель конси-лиума проставляет средние значения (если не «спорный» балл).</p>	<p>Заседания проходят циклом в течение недели по одной параллели в день (3-5 классов). Каждый класс рассматривается по очереди: личные и предметные результаты, базовые учебные действия, освоение программы (фронтально, дифференцированно, индивидуально), общая динамика. Все изучают (на экране интерактивной доски) заполненный лист Excel. Сразу же коллективно определяется и вносится в таблицу уровень по «спорным» позициям. После заседания результаты сводятся по параллелям, по школе. Фиксируются в индивидуальных картах развития и оценки достижений. Вырабатываются рекомендации для всех уровней.</p>

Основные цели внеплановых консилиумов можно обозначить следующим образом.

✓ Оформление коллегиального заключения на городскую ПМП-Комиссию для уточнения дальнейшего образовательного маршрута в случаях необходимости:

- изменения варианта обучения при отрицательной динамики развития и при неусвоении программного материала,
- перевода ребенка в другую школу на инклюзивное обучение по желанию родителей,
- устройства ребенка-инвалида в дом-интернат по запросу органов опеки (родителей),
- определения ребенка в спецшколу для несовершеннолетних правонарушителей по решению суда.

✓ Оформление характеристики на МСЭ при переоформлении инвалидности или ИПРА (за 2 месяца до окончания срока действия данных документов).

✓ Изменение условий обучения (по согласованию с родителями или по рекомендациям ГППК\МСЭ): уменьшение учебной нагрузки в неделю, решение вопроса о дополнительном выходном дне; смене трудового профиля, переводе в другой детский коллектив.

✓ Адаптация вновьприбывших обучающихся.

Консилиум в нашей школе представляет собой самодостаточное, хорошо структурированное «действие». Организованная представленным образом его работа значительно полезнее и эффективнее, так как она позволяет не только решить выявленные психолого-педагогические и социальные проблемы, но и сплотить учительский коллектив, превратить его в команду профессионалов-единомышленников.

Литература:

1. Консилиум в школе. Битянова М.Р. – Газета «Школьный психолог» № 5, 2002.
2. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования. Синягина Н.Ю., Косарецкий С.Г. – Приложение к письму Минобробразования России № 28–51–513 от 27.06.2003.
3. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. Алехина С.В. – М: МГППУ, 2012.

Скворцова З.С., Демина Е.Л.

**Сопровождение специалистами школьного
ПМПК детей с ограниченными возможностями
здоровья в средней общеобразовательной школе**

*г. Губкина, Белгородской области,
МБОУ «СОШ № 3»*

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом, как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования также становится одним из главных в российской образовательной политике.

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором ВСЕ дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования. Обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности, в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

В Концепции модернизации российской системы образования определены важность и значимость системы образования, способствующей развитию детей с ОВЗ, их адаптации в жизни общества.

Существующая потребность в инклюзивном образовании огромна, количество детей с подобными проблемами таково, что необходимо развивать инклюзивное направление в условиях школы, совместно обучать разных детей.

Поэтому одним из актуальных вопросов в МБОУ «СОШ № 3» города Губкина Белгородской области является обеспечение равных возможностей получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Педагогический коллектив МБОУ «СОШ № 3» г. Губкина с 2011 года стал работать над проблемой повышения качества и доступности образования, решение которой предполагает организацию инклюзивной образовательной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Целью является обеспечение равного доступа к получению образования и создание необходимых условий для адаптации образовательного пространства школы, к нуждам и запросам каждого участника образовательного процесса.

Инклюзивное образование в МБОУ «СОШ № 3» г. Губкина призвано решить следующие задачи:

1. Создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ.
2. Обеспечение индивидуального педагогического подхода к ребенку с ОВЗ с учетом специфики нарушения развития, социального опыта.
3. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции детей с ОВЗ в образовательную и социальную среду, содействия ребенку и его семье, помощи педагогам.
4. Разработка специализированных программно-методических комплексов для обучения детей с ОВЗ.
5. Координация и взаимодействие специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процесс образования.
6. Повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения и развития детей с ОВЗ.
7. Формирование толерантного восприятия и отношения участников образовательного процесса к детям с ОВЗ.

В 2015 году МБОУ «СОШ № 3» г. Губкина включилась в реализацию долгосрочной целевой программы Белгородской области «Доступная среда», что позволило значительно улучшить материально-техническую базу образовательной организации, по-новому организовать индивидуальную и групповую работу с обучающимися с особыми образовательными потребностями, их психолого-педагогическое сопровождение.

Работа коллектива школы направлена на создание условий для получения образования детьми с учетом их психофизических особенностей.

В МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3» города Губкина Белгородской области 267 учащихся в 15 классах. Из них 2 класса начальной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), в шести классах обучаются дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья. Всего в школе 38 учащихся с особыми образовательными потребностями и 4 ребенка инвалида, не имеющих статуса ОВЗ.

Освоить государственные образовательные программы 12 % обучающихся школы по состоянию своего здоровья могут только в особых условиях.

2 учащихся 1 класса и 10–2 класса обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования ФГОС ОВЗ, 2 ученика и один ребенок обучается по программе для детей с умственной отсталостью.

2 учащихся 1 класса и 2–2 класса обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования ФГОС ОВЗ.

В 3-их классах по адаптированной образовательной программе (АОП) обучаются 9 детей с задержкой психического развития и 1 слабослышащий ребенок, в среднем звене 9 учащихся с задержкой психического развития обучаются по АОП в инклюзивных классах.

К отдельной группе относятся дети-инвалиды, для которых также необходимо создание особых условий обучения и воспитания. В МБОУ «СОШ № 3» г. Губкина таких учащихся 8, среди них 1- нарушения слуха, 2 имеют нарушения опорно-двигательного аппарата, 3 – нарушения зрения, 2 имеют множественные нарушения в развитии.

С целью создания условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в школе организовано психолого-педагогическое сопровождение таких детей. Каждый специалист имеет отдельный кабинет и специализированное оборудование.

Кабинет учителя-логопеда оборудован компьютерной техникой, учебным оборудованием, мебелью, техническими средствами: имеется логопедический тренажер, программное обеспечение «Special education tools» (наушники, микрофон), наглядными пособиями «Говорим правильно», «Развиваем речевой слух», «Слоговой анализ», дидактический материал для развивающих занятий «Раздели на слоги», «Грамматическое лото» и др.

Кабинет социального педагога оборудован компьютерной техникой, мебелью, специальной литературой и предназначен для групповых и индивидуальных занятий. Имеются информационные стенды, буклеты.

Кабинет педагога-психолога оборудован компьютерной техникой, мебелью, программным обеспечением для компьютера «Диагностика личностных отклонений», «Готовность и адаптация к школьному обучению», «Диагностика познавательных процессов», наглядными пособиями и дидактическим материалом для развивающих занятий, специальной литературой. Кабинет предназначен для индивидуальных и групповых занятий, помогающих обучающимся справиться с психо-эмоциональным напряжением.

В 2015 году начала функционировать комната психологической разгрузки (сенсорная комната), оборудование которой помогает школьникам снимать мышечное и психоэмоциональное напряжение, активизировать функции центральной нервной системы. В комнате создается ощущение безопасности и защищенности, положительный эмоциональный фон снижает беспокойство и агрессивность, снимает нервное возбуждение и тревожность, активизирует познавательные процессы и мозговую деятельность.

В сенсорной комнате представлено оборудование: бескаркасная мягкая мебель, мягкие модули, интерактивный сухой бассейн с шариками с кла-

вишами управления цвета, тактильная дорожка, настенные панно «Бесконечность», «Волшебный свет», «Иллюминатор», волоконно-оптический модуль «Молния», световой проектор «Меркурий», зеркальный шар, напольный ковер «Звездное небо», световой стол для рисования песком, музыкальный центр с диском релаксационной музыки, ионизатор воздуха, аромамасла.

Для детей, имеющих нарушения зрения и для детей с особыми образовательными потребностями оборудован кабинет охраны зрения. Имеющееся здесь оборудование: ноутбук, интерактивный комплект (сенсорная доска и мультимедийный проектор), планшеты, видеоувеличитель и читающая машина с голосовым сопровождением, интерактивные глобусы (с голосовым сопровождением) – позволяет сделать обучение не только доступным, но и увлекательным. По каждому предмету учебного плана есть электронная версия учебника.

Все учебные кабинеты укомплектованы рабочим местом учителя, ученическими столами и стульями; в начальных классах мебель регулируется в соответствии с ростом ученика, имеются конторки.

МБОУ «СОШ № 3» взаимодействует с ресурсными организациями Губкинского муниципального округа.

Для удовлетворения в достаточной степени образовательных, интеллектуальных, спортивных и эстетических потребностей обучающихся образовательная организация тесно взаимодействует с другими школами, культурными центрами города и учреждениями дополнительного образования, что позволяет обеспечивать функционирование и развитие МБОУ «СОШ № 3» г. Губкина, решать следующие задачи:

- обеспечение взаимодействия с семьей;
- сотрудничество с учреждениями дополнительного образования;
- привлечение учащихся, учителей, родителей к изучению истории родного края;
- воспитание уважительного, бережного отношения к традициям и истории старшего поколения; необходимость сохранения и развития традиций;
- содействие развитию социализации и воспитанию творческой личности;
- удовлетворение образовательных потребностей социума;
- содействие в реализации социально значимых инициатив и программ на муниципальном уровне.

Направление социального партнерства	Учреждения, организации
Социальная среда, поддержка, защита	Всероссийское общество слепых
	Учреждения здравоохранение (детская поликлиника)
	Международный комитет Красного креста

Творческое	Дворец Культуры «Форум»
	Дворец Культуры «Строитель»
	МБУДО «Дворец детского (юношеского) творчества «Юный губкинец»
	МБУДО «Станция юных туристов»
	МБУДО «Станция детского технического творчества»
	МБУДО «Центр развития творчества»
Спортивное	МБОУ «Спортивно-оздоровительный комплекс «Орленок»
	Спортивный комплекс «Горняк»
	Спортивный комплекс «Кристалл»
	Плавательный бассейн «Дельфин»
Научно-методическое	Управление образования администрации Губкинского городского округа
	Научно-методический центр
	Центр психологической, социальной и медицинской помощи
	МБОУ «ООУ № 14 для обучающихся с ОВЗ»

Педагогический коллектив нашей образовательной организации считает, что создание модели психолого-педагогического сопровождения является одним из основных условий успешного обучения в школе детей с ограниченными возможностями здоровья.

Организация психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья является основным направлением коррекционно-развивающей деятельности педагогического коллектива, способствующим преодолению или ослаблению недостатков развития детей, направленным на создание оптимальных возможностей и условий для их психического развития в процессе обучения в общеобразовательной школе.

Психолого-медико-педагогический консилиум школы.

В школе консилиум используется для обсуждения проблем развития, обучения и воспитания ребенка или целого класса, для уточнения причин, вызывающих эти проблемы, выработки рекомендаций, необходимых для устранения недостатков, конфликтных ситуаций.

Консилиум – это организационная форма, в рамках которой объединяются педагоги, специалисты, осуществляющие процессы развития, обучения и адаптации детей с особенностями развития по разным направлениям и контроль результативности своей деятельности.

Школьный психолого-медико-педагогический консилиум организован и действует в образовательной организации на основе Положения Министерства Образования (Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901–6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения»), в соответствии с приказом директора МБОУ «СОШ № 3».

В своей деятельности члены школьного ПМПк руководствуются Уставом МБОУ «СОШ № 3», договором между образовательной организацией и родителями (законными представителями) обучающегося; договором школьного ПМПк и территориальной ПМПк.

В этих нормативных документах определена деятельность консилиума и перечень необходимой документации. Основное требование к его деятельности – понимание всеми специалистами, работающими в составе школьного ПМПк, задач и стратегий развивающей и коррекционной работы, четкая согласованность их действий в работе консилиума.

Принципы деятельности членов консилиума:

- общепедагогический принцип уважения к личности ребенка и опоры на положительное;
- принцип закрытости информации;
- принцип междисциплинарности.

Заседания школьного ПМПк подразделяются на плановые и внеплановые.

Консилиум работает по плану, установленному на один учебный год. Плановые заседания школьного ПМПк проводятся не реже 1 раза в квартал.

Деятельность планового консилиума ориентирована на решение следующих задач:

- определение путей психолого-педагогического сопровождения ребёнка;
- выработка согласованных решений по определению образовательного и коррекционно-развивающего маршрута ребёнка;
- динамическая оценка состояния ребёнка и коррекция ранее намеченной программы.

Внеплановые заседания школьного ПМПк собираются по запросам специалистов, ведущих с данным ребёнком коррекционно-развивающее обучение и развитие, а также родителей ребёнка. Поводом для внепланового заседания является отрицательная динамика обучения и развития ребёнка.

Задачами внепланового ПМПк являются:

- решение вопроса о принятии каких-либо необходимых экстренных мер по выявленным обстоятельствам;
- изменение ранее проводимой коррекционно-развивающей программы в случае её неэффективности.

Консилиум играет очень важную роль в системе психолого-педагогического сопровождения. Позволяет объединить информацию об отдельных составляющих школьного статуса ребёнка. Помогает избежать субъективизма в оценке возможностей обучающихся, расширяет возможности педагогов, специалистов, делая их работу более конкретной, содержательной и результативной.

Под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ОВЗ мы подразумеваем комплексную помощь, которую оказывают ребенку специалисты образовательного учреждения (социальный педагог, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель – предметник).

Целью психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения является необходимость усвоения обучающимися с особыми образовательными потребностями соответствующих адаптированных общеобразовательных программ, необходимость коррекции отклонений в развитии, социальной адаптации; психологическое развитие в специально созданных в образовательном учреждении условиях.

Для достижения поставленной цели педагогическим коллективом проводится мониторинг, который позволяет отслеживать особенности психологического развития ребёнка в течение всего обучения. При необходимости для детей, испытывающих трудности в обучении, имеющих проблемы в развитии, создаются специальные условия для их полноценного развития в рамках их возрастных и индивидуальных возможностей. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разработаны адаптированные рабочие программы. Ведется кропотливая индивидуальная работа.

Всеми специалистами психолого-педагогического сопровождения школы проводятся **диагностические обследования** учащихся с ОВЗ (с письменного согласия родителей или законных представителей) для выявления причин возникновения проблем в обучении, с целью изучения индивидуальных особенностей личности, определения актуальной зоны развития, определения сильных и слабых сторон личности, ее ресурсных возможностей, на которые можно опираться в ходе коррекционно-развивающей работы, выявления уровня развития познавательных процессов

Полученные диагностические данные используются для определения путей и форм оказания помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями; для выбора **средств и форм психолого-педагогического сопровождения** в зависимости от структуры нарушения деятельности, поведения и психики ребенка.

Полученные данные диагностики излагаются в доступной форме педагогу и родителям. Результаты диагностической работы позволяют сформировать прогноз развития высших психических функций ребенка и его психической сферы в целом (т.е. учитывать **индивидуальную социальную ситуацию развития**, а так же возрастные закономерности развития).

В своей практической работе используем несколько уровней диагностического исследования: экспресс-диагностика (выявление общих трудностей, возможных проблемных зон) и углубленная диагностика (выявление совокупности причин трудностей, более детального рас-

крытия проблемы, использование наблюдения за ребенком в различных ситуациях развития).

Полученные результаты диагностики позволяют нам провести разделение детей **по уровню необходимого психолого-педагогического сопровождения:**

1-й уровень – требуется динамическое наблюдение в течение года, психологическая адаптация детей к ситуации обучения и окружающей среде.

2-й уровень – необходимость групповых коррекционных занятий, ориентированных на развитие преимущественно когнитивной сферы или преодоление нарушений эмоционально-личностного развития ребенка. В данном случае может потребоваться краткосрочная индивидуальная работа.

3-й уровень – требуется специальная индивидуализированная программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на коррекцию специфических трудностей ребенка с привлечением родителей и других специалистов.

На основе полученных диагностических результатов и медицинских показаний специалистами **разрабатывается коррекционно-развивающая программа.**

Задача коррекционно-развивающей работы перед педагогическим коллективом состоит в создании условий для формирования психических процессов к самостоятельному овладению навыками и умениями обучающимися применять в повседневной жизни. Коррекционно-развивающая работа проводится одновременно с организацией консультаций для педагогов и родителей.

При разработке коррекционно-развивающей программы, учитываем учебную нагрузку и особенности детей с ОВЗ. Важно не перегрузить ребенка, сформировать положительную мотивацию на совместную работу, при этом **учитывать индивидуальные психофизические особенности личности**, особенности социального окружения. При работе с детьми с ОВЗ педагоги чаще всего чередуют две формы работы: **индивидуальную и групповую.**

Индивидуальная коррекционно-развивающая работа с детьми с особыми образовательными потребностями направлена на решение проблем психоэмоционального и личностного развития. Занятия проводятся в кабинетах специалистов по 20–30 минут.

Групповые коррекционно-развивающие занятия, направленные на коррекцию комплексных нарушений эмоционального и когнитивного развития у детей, проводятся по 30–40 минут.

Для оказания помощи и поддержки ребенку с ОВЗ проводятся **консультации для родителей.** Обычно консультации специалисты школы проводят индивидуально, если это касается конкретного ученика, или в групповой форме, если это касается более широкого спектра проблем.

Хорошо зарекомендовала себя следующая схема консультирования родителей. Первая консультация с родителями проводится по результа-

там диагностики ребенка. На **первичной консультации** родитель получает сведения о результатах диагностики, сильных и слабых сторонах ребенка, так же формулируются варианты психологического сопровождения, обсуждается информация, которую сообщает родитель.

Последующее консультирование проводится уже во время коррекционно-развивающей работы с ребенком. Родитель или семья в целом получают консультации, на которых специалисты показывают динамику развития ребенка, обсуждаются проблемы, родителям даются рекомендации для устранения тех или иных проблем. Такое консультирование особо значимо в первый год обучения ребенка в школе.

Еще консультация может выступать как обучающие и **тренинговое занятие** для родителей, где родители берут на себя роль ребенка и пробуют выполнить те задания, которые делают их дети на занятиях. При этом условии **совместная работа** позволяет более эффективно строить процесс сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Но и на этом мы не стали останавливаться. Творческой группой, в которую входят педагоги и специалисты школы, было принято решение о создании сайтов в помощь родителям.

1. «Шаги к мудрости». Сайт рассказывает родителям о важности воспитания ребенка. С первых лет жизни оно обеспечивает его адекватное социальное развитие и гармоничное формирование личности. Духовно-нравственное воспитание является значимым звеном в развитии личности ребенка. Воспитание в семье должно способствовать развитию и становлению личности ребенка, несмотря на его ограниченные возможности здоровья, всех её духовных и физических сил и способностей; вести каждого ребенка к новому мироощущению и мировоззрению. На страницах данного сайта родители знакомятся с литературой о воспитании детей, которая поможет найти ответы на интересующее их вопросы, какие фильмы посмотреть и что почитать, как правильно построить беседу в обсуждении того или иного произведения.
2. «Развивай-ка». На страницах этого сайта родители знакомятся с методическими рекомендациями и дидактическим материалом для занятий с ребенком дома. Рекомендации разработаны специалистами нашей школы, опытными педагогами.

Все упражнения и игры направлены на развитие познавательных процессов, расширение кругозора, произвольности поведения, зачастую не все родители знают, как правильно помочь своему ребенку в решении этих вопросов и не всегда есть возможность обратиться за советом к специалистам в школе.

Работа специалистов.

Основная роль в психолого–педагогическом сопровождении школьников отводится педагогу–психологу, социальному педагогу и учителю – логопеду.

Говоря о работе психолога, мы имеем в виду не просто психологическую помощь, поддержку детей, испытывающих трудности в обучении. Речь идет именно о психологическом сопровождении детей на всех этапах обучения. Психологическое сопровождение учащихся с ОВЗ должно быть устремлено на овладение учениками специальными компетенциями, обеспечивающими постепенное формирование у них системы социальных навыков поведения, продуктивных форм общения с взрослыми и сверстниками.

Процедура обследования учащегося с ОВЗ недостаточно проста, поэтому психолог проводит диагностирование в тихой комнате, где ничто не отвлекает ребенка, при этом осуществляет предельную доброжелательность к ребенку, использует похвалу, одобрение, независимо от результата выполнения заданий. Необходимо также соблюдать объективность при диагностировании, не стремиться оказывать сверху дозированную помощь ребенку, превращая методику из диагностирующей в обучающую. При диагностировании учитывается состояние здоровья ребенка на момент тестирования; если ребенок устал, ему дается возможность отдохнуть, а затем продолжить обследование.

Цель работы социального педагога в процессе инклюзивного образования заключается в обеспечении равных возможностей в реализации права на образование детей с ограниченными возможностями.

Технология работы социального педагога с детьми ОВЗ осуществляется по нескольким направлениям:

- оказание индивидуальной помощи ребенку (помощь в адаптации к среде здоровых сверстников, проведение совместно с психологом диагностики, вовлечение школьника в мероприятия).
- работа с классным коллективом (воспитание толерантного отношения, милосердия, развитие коммуникативных навыков, сплочение детского коллектива)
- работа социального педагога с семьей (правовое консультирование родителей, содействие в оказании материальной и бытовой помощи, оказание помощи родителям во взаимодействии с различными центрами и учреждениями).

Специфика работы учителя-логопеда в школе предполагает оказание помощи разным категориям детей с ОВЗ. Для активизации деятельности учащихся на логопедических занятиях используются активные методы и приёмы обучения:

- использование сигнальных карточек;
- использование вставок на доску (буквы, слова) при выполнении задания, узелки на память;
- работа с бланковыми методиками;
- восприятие материала на определённом этапе занятия с закрытыми глазами и т.д.

Все вышеперечисленные методы и приёмы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность учащихся с ОВЗ.

В школе создана система психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, позволяющая корректировать комплексные нарушения эмоционального и когнитивного развития у детей, социализировать учащихся с особыми образовательными потребностями, сделав их активными участниками учебно-воспитательного процесса.

Старцева К.Н.

**Технологии психолого-педагогического
сопровождения образовательного процесса для
обучающихся с ограниченными возможностями здоровья**

*г. Березники,
МБОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ»
Пермского края*

Любая деятельность может быть
либо технологией, либо искусством.
Искусство основано на интуиции, технология – на науке.
С искусства все начинается, технологией –
заканчивается, чтобы затем все началось сначала.

В.П. Беспалько.

В последнее время отмечается рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья. Большая часть детей с нарушениями в развитии, став взрослыми, оказывается неподготовленными к интеграции в социально-культурную жизнь. Вместе с тем, при создании соответствующих условий, любой ребенок с ограниченными возможностями здоровья может стать полноценной личностью, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу.

В педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогические технологии.

Из всего многообразия инновационных направлений в развитии современной дидактики выделяются педагогические технологии (образовательные технологии). Это обусловлено тем, что:

- образовательные технологии позволяют, интегрируя в реальный образовательный процесс, достигать программой и стандартом образования целей по конкретному учебному предмету;
- образовательные технологии обеспечивают внедрение основных направлений педагогической стратегии – гуманизации образования и личностно-ориентированного подхода;
- они обеспечивают интеллектуальное развитие детей, их самостоятельность;

- обеспечивают доброжелательность по отношению к педагогу и друг к другу;
- отличительной чертой большинства технологий является особое внимание к индивидуальности человека, его личности; четкая ориентация на развитие творческой деятельности.

В научно-педагогической литературе имеются различные трактовки понятия «педагогическая образовательная технология».

«Педагогическая технология» - это такое построение деятельности учителя, в котором входящие в него действия представлены в определенной последовательности и предполагают достижения прогнозируемого результата.

Сущность педагогической технологии:

- однозначное и строгое определение целей сопровождения образовательного процесса (почему и для чего);
- отбор и структура содержания (что);
- оптимальная организация сопровождения образовательного процесса (как);
- методы, приемы и средства обучения (с помощью чего);
- учет необходимого реального уровня квалификации педагога (кто);
- объективные методы оценки результатов сопровождения образовательного процесса (так ли это).

К числу современных образовательных технологий можно отнести:

- развивающее обучение;
- разноуровневое обучение;
- коллективную систему обучения;
- технологию изучения изобретательских задач (ТРИЗ);
- проектные методы обучения;
- технологию использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр;
- обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа)
- информационно-коммуникационные технологии;
- здоровьесберегающие технологии и др.

В школе для обучающихся с ОВЗ многие из этих технологий не применишь в силу особых образовательных потребностей обучающихся и их личностных и интеллектуальных особенностей. Мы используем некоторые из них:

Проектная технология

Проекты очень распространенная форма деятельности в образовательных учреждениях. В школе для обучающихся с ОВЗ какие-либо масштабные проекты мы не можем организовать, поэтому большой популярностью у нас пользуются сезонные проекты.

Например:

1. «Помоги птицам зимой» – ребята вместе с родителями изготавливают различные скворечники, приносят еду для птиц, пишут и защищают рефераты о проделанной работе с птицами.

2. «Помоги другу» – ежегодно весной мы организуем проект-акцию помощи собакам из приюта «Друг». Собираем корм, одежду, посуду и даже игрушки. Участвуют с удовольствием все: и дети, и родители, и педагоги.
3. «Протяни руку помощи» – данный проект-акцию мы запустили в прошлом году в октябре. В нашей школе 63 % обучающихся – это дети из неблагополучных семей. Целью данного проекта-акции является организация помощи малообеспеченным семьям, это в основном одежда и обувь.

Результат использования технологии. Самостоятельное осуществление обучающимися исследовательской и познавательной деятельности, применение полученных знаний в практической деятельности.

Здоровьесберегающая технология

Цель использования технологии. Формирование навыков здорового образа жизни.

Описание внедрения технологии в практической профессиональной деятельности.

Цикл мероприятий:

- беседы по здоровому образу жизни;
- психологические занятия «НЕТ наркотикам»;
- режим смены динамических поз (по В.Ф.Базарному),
- релаксационные упражнения (по программе «Релакс» Н.Е.Коплик),
- зрительную гимнастику (по методике В.Ф.Базарного),
- психогимнастику (по Чистяковой М.И.),
- БОС (обучающие программы на основе технологии «БОС-здоровье» для системы дошкольного и общего образования).

Результат использования технологии. Повышение мотивации обучающихся к ЗОЖ, формирование понятия «психологическое здоровье» у всех участников образовательного процесса.

Информационно-коммуникационная технология

Цель использования технологии:

- активизация процесса обучения;
- повышение наглядности;
- сделать процесс обучения более интересным, что способствует успешному усвоению изученного материала;
- формирование навыков индивидуальной работы.

Учитывая особые образовательные потребности наших обучающихся, ИКТ очень важна и используется практически на каждом уроке, занятии.

В каждом кабинете нашей школы установлены интерактивные доски, компьютеры с подключенным интернетом. Педагоги сами разрабатывают интерактивные игры с помощью специального программного обеспечения и активно применяют их на уроках.

В прошлом году мы с моей коллегой, учителем начальных классов, начали осваивать программу 3D-модуль. Такая потребность возникла в связи с тем, что с обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями развития проблематично сходить на экскурсию по памятным местам города. Поэтому на основе 3D-модуля мы создали несколько виртуальных экскурсий по памятным местам города Березники. Также на основе модуля можно создавать виртуальные экскурсии по другим городам, где мы бываем иногда, даже проездом. Очень широко использовать модуль можно и в методической работе. Например, создание виртуального кабинета к конкурсу на звание «Образцовый».

У меня в кабинете имеется интерактивный сенсорный стол. С его помощью я привлекаю и удерживаю внимание обучающихся к изучаемому материалу. Работа со столом стимулирует мыслительную активность ребенка; развивает логику; развивает мелкую моторику и координацию движений в целом; вырабатывает усидчивость. В программном обеспечении стола установлены такие приложения как: Рисование, Логические загадки, Сложи кошку, Собери букву, Собери пирамидку, Вкладыши, Больше-меньше, Найди половинку, Расставь!

Такой новый подход в обучении, как показывает практика, показывает лучшие результаты, чем устаревшие методики без применения цифровых технологий.

Использование ИКТ на уроках, занятиях способствует повышению мотивации обучающихся и эффективному усвоению учебного материала, формированию целостной системы знаний, позволяет рационально использовать учебное время и увеличить темп работы на уроке без ущерба для усвоения знаний обучающимися, вносит элемент новизны.

Игровые технологии

Целью игровых технологий является решение ряда задач:

- дидактических (расширение кругозора, формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности и др.);
- развивающих (развитие внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии, творческих идей, умений устанавливать закономерности, находить оптимальные решения и др.);
- воспитывающих (воспитание самостоятельности, воли, формирование нравственных, эстетических и мировоззренческих позиций, воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности и др.);
- социализирующих (приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды).

Занятия с использованием игровых ситуаций делают увлекательным учебный процесс, способствуют появлению активного познавательного интереса школьников. Игровую технологию использую в качестве проведения целого урока, например, игру – путешествие; дидактические игры на закрепление, повторение и обобщение материала; кроссворды, головоломки, ребусы.

Дидактическая игра на уроках дополняет, углубляет и расширяет знания, является средством всестороннего развития ребёнка, его умственных, интеллектуальных и творческих способностей, вызывать положительные эмоции, способствовать самоутверждению ребёнка. При подборе игры или задания для коррекционных занятий учитываю интересы и склонности ребенка.

Результат использования технологии. Игровая форма позволяют активизировать познавательную деятельность обучающихся. Их использование даёт хорошие результаты, повышает интерес ребят к уроку, позволяет сконцентрировать их внимание на главном.

Технологии духовно–нравственного воспитания

Цель использования технологии: формирование у взрослых и у детей ответственной и позитивной родительской позиции.

Описание внедрения технологии в практической профессиональной деятельности.

В 2013 году нашей школе присвоен статус «Стажерской площадки» Частного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «АКАДЕМИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Тема работы школы «Особенности духовно-нравственного воспитания учащихся в коррекционной школе».

При работе с родителями мы активно используем технологии духовно-нравственного воспитания: «Книга добрых дел», «Родовое древо моей семьи», «Письма».

Используемые мною технологии, способствуют снижению утомляемости, преодолению стресса и как результат сохранению здоровья обучающихся, успешному обучению.

Коррекционно-развивающие технологии, применяемые в моей работе, содержат в себе сочетание инновационных технологий с традиционными методами и формами обучения, что дает новый эффект в совершенствовании учебного процесса, а следовательно, сама учебная деятельность учащихся, их знания приобретают новые качества.

Стрекалова О.С.

**Внедрение принципа «равный-равному»
в профилактику аддиктивного поведения школьников
средством психолого-педагогической работы**

*г. Узловая Тульской области,
«Центр диагностики и консультирования» (МБОУ ЦДК),
olgastrekalova@mail.ru*

*«Пока молоды, сильны, бодры,
не уставайте делать добро»*

А.П.Чехов

Анализ опыта профилактической работы в области формирования здорового образа жизни позволил нам сделать вывод о целесообразности проведения такой работы по принципу «равный-равному». Используя этот принцип, мы привлекли подростков-волонтеров для проведения мероприятий, на которых информация преподносилась с помощью интерактивных методов. В данной статье мы рассмотрим такие понятия, как принцип «равный-равному», «волонтерство», «интерактивные методы», и опишем наш опыт психологической поддержки волонтерской деятельности подростков.

Проблема ответственного отношения к сохранению собственного здоровья у подрастающего поколения является актуальной задачей современного общества. В «Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде» (утв. Министерством образования и науки РФ от 5 сентября 2011 г.) отмечается: «Распространенность употребления психоактивных веществ (далее – ПАВ) среди несовершеннолетних и молодежи на протяжении многих лет продолжает оставаться одной из ведущих социально значимых проблем нашего общества, определяющих острую необходимость организации решительного и активного противодействия».

С 1 сентября 2013 года вступил в силу новый Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который подчеркнул важность и необходимость усиления работы по профилактике наркомании и других пагубных зависимостей среди детей и молодежи. В этом правовом поле Концепция профилактики обретает определяющий смысл, так как повышение компетентности педагогов по профилактике употребления ПАВ в вопросах права, целей, задач, методологии, технологии организации и ведения профилактической работы, ее оценки, касается сферы их профессиональной деятельности.

В г. Узловая Тульской области ежегодно (с 2005 г.) проводится социологическое исследование «Современный подросток: интересы, ценности, риски», направленное на выявление проблем социальной дезадаптации, в частности, употребления подростками ПАВ. Результаты этого

исследования позволили специалистам МБОУ ЦДиК выявить факторы, негативно влияющие на ситуацию по увеличению числа подростков «группы риска». Основными причинами дезадаптации подростков в социальной среде является недостаточная сформированность жизненных ценностей, искажение информации в подростковой среде о последствиях употребления психоактивных веществ, коммуникативная некомпетентность, которые необходимо устранять для предупреждения формирования зависимого, девиантного поведения.

В информировании подростков относительно проблемы употребления ПАВ широко используются разнообразные подходы и методы. Однако наиболее эффективным, как показывает опыт, является обучение по принципу «равный – равному» и использование в профилактической работе интерактивных методов обучения.

Обучение по принципу «равный-равному» (peer education) – это процесс, посредством которого специально подготовленные и мотивированные молодые люди предпринимая неформальные или формальные действия по передаче знаний, формирования мотивации, навыков и информации в отношении того, где можно получить доступ к ресурсам или услугам равным себе по социальному статусу, интересам с тем, чтобы они ответственно относились к своему здоровью и могли сохранить его.

В английском языке слово «peer» означает «сверстник», «равный», принадлежащий к той же социальной группе, особенно в том, что касается возраста, уровня или статуса. Слово «education» переводится как «образование», «развитие», «обучение» или «убеждение», а также как «просвещенность», достигнутая в результате образования (Merriam Webster's Dictionary, 1985). В процессе практического использования термин «равный- равному» «оброс» различными дефинициями и интерпретациями касательно того, кто такой «сверстник», и что именно в данном случае означает «просвещение» (например, пропаганда, наставление, обсуждение, способствующее пониманию, ролевые игры (драматические постановки), поучение, распределение материалов, направление к специалисту, поддержка и т.д.

Термины «интерактивные методы» и «интерактивное обучение» пришли к нам из английского языка. Interactive: inter – между, меж; act – действовать, действие. Таким образом, «интерактивный» означает «взаимодействующий или находящийся в режиме беседы».

Цель обучения по принципу «равный-равному»: формирование ответственного отношения молодежи к собственному здоровью и укрепление их возможностей его защищать. Научить подростков распространять принципы здорового образа жизни среди своих сверстников, и не только не попасть под негативное влияние, но и самому стать источником положительного влияния.

Информирование, основанное на принципе «равный-равному» – это процесс, направленный на передачу информации, повышение осведом-

ленности целевой группы по какому-либо вопросу. Просвещение методом “равный – равному” основано на теории поведения, утверждающей, что люди изменяются не потому, что им становятся доступны научные данные или свидетельства, но в результате субъективных суждений близких им и пользующихся их доверием людей равного социального или группового статуса, изменивших свое поведение и служащих убедительным примером правильности такого решения.

Включение подростков в просветительскую работу с использованием метода «равный – равному» способствует формированию у них чувства ответственности за свое здоровье и поведение (срабатывает принцип «уча – учусь»). В контексте здорового образа жизни ответственное поведение можно охарактеризовать как поведение, в процессе которого личность осознает свои поступки в соответствии с логикой событий, предусматривает их последствия для собственного здоровья и здоровья окружающих, принимает ответственные решения для предотвращения негативных результатов относительно себя и других. Таким образом, работа по принципу «равный-равному» в значительной степени влияет на развитие личностных качеств самих «равных», а также их знаний.

Обучение по принципу «равный-равному» следует рассматривать как пример партнерства молодежи и взрослых. Партнерство молодых и взрослых людей возникает тогда, когда есть убежденность, что молодые люди имеют право участвовать в разработке мероприятий, предназначенных для них. Информация, полученная от «равных», часто пользуется большим доверием, чем информация, полученная от взрослых.

Для реализации принципа «равный-равному» в профилактической работе применяются интерактивные методы обучения. Интерактивное обучение основано на использовании личного опыта учащихся и их друзей, так как большинство интерактивных упражнений обращается к опыту самого учащегося. Новые знания, умения формируются на основе и в связи с таким опытом. Важным компонентом активных методов обучения является создание комфортных условий, в которых обучающийся чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает процесс обучения более продуктивным. Занятия проходят в игровой форме, в непринужденной обстановке, в режиме отдыха и развлечений.

Профилактическая работа по принципу «равный-равному» у нас реализуется в следующих формах:

- семинары и тренинги с подростками с использованием интерактивных методов, например, дискуссий, мозговых штурмов, ролевых игр;
- тематические театральные постановки с последующим их обсуждением в группе;
- неформальная беседа с молодыми людьми на дискотеках о риске для здоровья и о том, где они могут найти дополнительную информацию и практическую помощь.

В ходе интерактивного занятия подростки учатся формулировать собственное мнение, правильно выражать мысли, строить доказательства своей точки зрения, вести дискуссию, слушать другого человека, уважать альтернативное мнение. А что касается проблемы употребления ПАВ, подростки учатся принимать ответственность за решения относительно своего здоровья и здоровья окружающих, а также у них формируются навыки безопасного поведения.

Принимая во внимание вышеизложенное, мы построили свою работу по профилактике употребления психоактивных веществ и пропаганде здорового образа жизни с привлечением подростков-волонтеров.

Термин «волонтер» пришел к нам из французского языка («volontaire»), что означает «желающий». Волонтеры – это люди, которые добровольно готовы потратить свои силы и время на пользу обществу или конкретному человеку. Синонимом слова «волонтер» является слово «доброволец».

В России волонтерское движение стало зарождаться в конце 80-х годов, хотя, если заглянуть в историю, следует признать, что оно существовало всегда, например, в виде службы сестер милосердия, тимуровского и пионерского движений, всевозможных обществ охраны природы и памятников. Однако современное развитие волонтерское движение получило в связи с растущим числом социальных проблем, в решении которых при современной экономической ситуации волонтеры незаменимы.

Мы называем волонтерами непрофессиональных добровольных помощников, учащихся школ города и района, которые помогают осуществлять профилактическую деятельность (проведение занятий, подготовку и проведение массовых акций, станционных игр, участие в разработке информационных буклетов, листовок и т.д.). Наши волонтеры являются равными по возрасту целевой группе.

На начальном этапе организации волонтерской деятельности для активных подростков проводились занятия в форме социально-психологического тренинга. Участники занятий осознавали собственные коммуникативные и организационные возможности, получали информацию о приемах продуктивного общения, обучались приемам самопрезентации, совершенствовали умения работы с информацией и ее трансляцией на аудиторию. Итогом занятий стала разработка совместно с взрослыми диспута «Мы выбираем здоровье», который подростки – волонтеры провели в ряде школ города и района.

В диспуте принимала участие экспертная группа, состоящая из специалиста комитета образования, представителя сектора городской администрации по работе с несовершеннолетними и защите их прав, представителя подразделения по делам несовершеннолетних, врача – нарколога и психолога.

В этих мероприятиях присутствовали педагоги школ, с которыми по окончании мероприятия обсуждалась возможность применения интерактивных форм взаимодействия подростков по принципу «равный-равному» в воспитательной деятельности классных руководителей, в частности, в профилактике употребления психоактивных веществ.

Проведение диспутов позволило обратить внимание значительного числа подростков города на проблему сохранения собственного здоровья.

Подростки-волонтеры совместно с психологами разработали и самостоятельно провели игру «Битва за философский камень» (см. приложение 1), игру «По следам Олимпийского огня», викторину на городской дискотеке «Жизнь без наркотиков», арт-моб «Встречаем весну вместе с ЗОЖ» в городском парке.

Участники мероприятий получают знания о вредном воздействии психоактивных веществ и ценности здорового образа жизни, участвуя в интерактивных играх. Для повышения интереса к предложенной теме в эти игры включаются просмотры видеосюжетов, мультипликационных фильмов, разучивание перкуссий – ритмичных выстукиваний по телу. Условия открытого обсуждения темы употребление ПАВ позволяет школьникам убедиться в необходимости ответственного отношения к своему здоровью.

Занимаясь организацией профилактической работы по принципу «равный-равному», мы наблюдали то, что мотивация участия в волонтерской деятельности различна. Для одних самое главное – идея, отражающая важность и принципы деятельности; для других – внутренняя психологическая потребность быть нужным; для третьих – потребность в общении, а для кого-то – антураж, когда начинающих волонтеров больше интересует внешняя привлекательность движения (кепки, футболки, значки и т.п.). Кроме этого нами было отмечено стремление подростков к разнообразию форм профилактических мероприятий, проводимых ими для сверстников.

В связи с этим для сохранения мотивации подростков к волонтерской деятельности мы стали изучать опыт профилактической работы в других организациях. Результатом поиска стало участие в международном проекте «dance4life», который направлен на информирование о способах сохранения человеком своего здоровья. Наши подростки-волонтеры стали доносить информацию сверстникам не только на профилактических мероприятиях в школах, но и используя социальные сети INTERNET. Ребята создали страницу dance4life Узловая ВКонтакте. На своей странице ВКонтакте ребята размещают информацию о всемирном движении «dance4life», о различных группах «dance4life» в России, фото и видео с мероприятий, проводимых ими самостоятельно, обсуждают интересные их вопросы, проводят конкурсы, привлекают других ребят присоединиться к пропаганде сохранения своего здоровья, просто общаются.

Возможность участия подростков в деле пропаганды здорового образа жизни в составе международной организации несомненно повышает мотивацию волонтерской деятельности.

Итак, мы описали наш опыт использования принципа «равный-равному» в воспитательной работе по профилактике употребления психоактивных веществ среди подростков. Опыт работы показывает, что подростки готовы более откровенно обсуждать столь щекотливую тему, как употребление ПАВ, в условиях доверительного общения со сверстниками. А для того, чтобы профилактическое мероприятие стало для подростков настоящим событием, необходимо использовать новые интересные формы донесения информации. Ведь без интереса не будет воспринята информация, которую так важно донести нам, взрослым, до подрастающего поколения, информация о важности сохранения собственного здоровья.

Литература:

1. *Бодироза А., Кимзеке Г., Стакич С., Зиелони Р.* Тренинг тренеров по принципу равный равному (Пособие с акцентом на здоровье, развитие и защиту молодых людей). – ЮНИСЕФ, 2003.
2. *Маккарлей, С., Линч С.* Основы руководства добровольцами. – М.: Педагогическое объединение «Радуга», 1995.
3. *Потапова Н.А.* Волонтерство как феномен самореализации личности в современных российских условиях // Интегративный подход в психологии (новые исследования): Сборник научных трудов: СПб., Издательство РГПУ им. Герцена, 2004. – 294.
4. *Савченко С.Ф., Ивановская О.Г., Гадасина Л.Я. и др.* Профилактика аддиктивного поведения школьников: Учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2006. – 288с.
5. *Фельдштейн Д.И.* Возрастная и педагогическая психология. Избранные психологические труды. – М.- Воронеж: МОДЭК, 2002. – 432 с.

Товуу Н.О.

**Введение психологии в региональный
компонент общего образования
в Республике Тыва: опыт и проблемы**

г. Кызыл,

*Тувинский институт комплексного освоения
природных ресурсов Сибирского отделения РАН,
tovuu@mail.ru*

В последнее время страну сотрясает серия ЧП в российских школах – Пермь, Улан-Удэ, Челябинск, Урал, Подмосковье. Везде подростки устраивали жестокие «разборки» в стенах школ и учебных заведений. Вместо учебников и тетрадей сегодняшние школьники берут оружие, а конфликты с преподавателями предпочитают решать при помощи наси-

лия. Компьютерные игры, социальные сети, интернет-ресурсы с провоцирующим контентом негативно влияют на детскую психику. В таких условиях деятельность школьных психологов приобретает новый смысл.

Сегодня жизнь ставит перед нами новые задачи, важнейшей из которых является широкое внедрение преподавания психологии как предмета в школах Республики Тыва. Цель преподавания психологии в школе совпадает с основной целью всей системы образования – культурное и социальное развитие ребенка, обеспечивающее ему полноценное и гармоничное вступление в самостоятельную жизнь. Психология в школе необходима как предмет общего образования, ведь она способствует формированию у ребенка целостного мировоззрения, раздвигает границы познаваемого им мира, раскрывает содержание внутреннего мира и творческий потенциал ребенка, позволяет лучше понимать себя и других, учит его позитивному взаимодействию с окружающей действительностью, с самим собой и с другими людьми.

Этот вектор развития задан Президентом России В.В. Путиным в послании Федеральному собранию от 01 марта 2018 года: «...Роль, позиции государства в современном мире определяют не только и не столько природные ресурсы, производственные мощности, а прежде всего люди, условия для развития, самореализации, творчества каждого человека. Поэтому в основе всего лежит сбережение народа России и благополучие наших граждан. Именно здесь нам нужно совершить решительный прорыв».

Известный китайский бизнесмен Джек Ма в конце января текущего года выступил в том же ключе на Всемирном экономическом форуме в Давосе: «...Детей уже сейчас надо учить с помощью творческого, инновационного подхода... Если мы не изменим систему образования, то через 30 лет мы окажемся в беде. Сейчас мы обучаем детей по системе, которая существовала лет 200, по системе, основанной на знаниях. Так мы не сможем научить детей быть конкурентоспособными по сравнению с машинами (роботами). Машины – умнее. Нам надо учить детей чему-то уникальному. В чем машина не сможет нас превзойти... Речь идет о так называемых мягких навыках (soft skills): ценности, убеждения, объективное мышление, командная работа, забота о других».

Поэтому необходимость психологического образования со школьных лет продиктована развитием нового технологического уклада в мире и вытекает непосредственно из потребностей общественной жизни, она отвечает интересам современной России и каждого из ее граждан, во имя будущих поколений.

Качественное психологическое образование в школе возможно лишь при наличии соответствующего научно обоснованного, дидактически проработанного и методически обеспеченного целостного учебного курса. В Психологическом институте Российской Академии образова-

ния (РАО) разработана оригинальная целостная программа курса «Психология» для средней общеобразовательной школы (с 3 по 11 классы), которая уже доказала свою эффективность и много лет преподается в общеобразовательных школах России. Курс психологии для школьников, созданный лабораторией в ПИ РАО, под руководством академика, И.В. Дубровиной охватывает все ступени школьного обучения и выполняет актуальные задачи. Так, в 3–4 классах у детей появляется потребность к познанию мира и развитию познавательных процессов, а также понимание переживаний и чувств как собственных, так и других людей. В средних классах на первый план выдвигается изучение индивидуальных особенностей личности и развитие коммуникативных способностей, в старших классах – профессиональное самоопределение и выбор профиля обучения. Авторы учебного курса удостоены премии Правительства Российской Федерации в области образования ещё в 2006 году.

С 2005 по 2010 годы в Туве данный учебный курс психологии экспериментально преподавался в Солчурской средней школе Овюрского кожууна (проект Министерства образования Тувы «Введение и преподавание предмета Психология на родном (тувинском) языке обучения с 3 по 6 классы»). Впервые в России материал учебников с 3 по 6 класс был переведен на родной (тувинский) язык и приближен к условиям жизни тувинских школьников. Этот опыт пока остается единственным. Так, например, при изучении темы «Память кратковременная и долговременная» детям предлагалось нарисовать по памяти внутреннее убранство тувинской юрты.

Нами было выявлено резкое повышение интереса учащихся не только к урокам психологии, но и ко всему учебному процессу в целом. Доказано положительное влияние предмета психологии на общее развитие учащихся. Для наблюдения и оценки динамики изменений среди учащихся с 3 по 7 классы применялись различные методы психологии.

Приведу здесь один пример, результаты по тесту Равена, который позволяет оценить уровень IQ, коэффициент интеллекта, уровень умственных способностей и логичности мышления. По результатам первоначальной диагностики по данному тесту, в 3 классе учащиеся показали высокий уровень – 10,5 %, хороший уровень – 31,5 %, средний уровень – 58 %. В 7 классе результаты изменились в следующих порциях: высокий уровень – 35 % (улучшение на 24,5 %), хороший уровень – 41 % (улучшение на 9 %), средний уровень – 24 % (переход в лучшую сторону минус 34 %).

В ходе экспериментальной работы на постоянной основе проводились открытые уроки и методические семинары для преподавателей школ, которые выявили высокую востребованность и повышенный интерес к предмету.

В начале этого года наша общественная организация на полмиллиона рублей выпустила и передала безвозмездно в школьные библиотеки

Туву три тысячи экземпляров переводных учебных пособий по психологии на родном (тувинском) языке для 3–4, 5 и 6 классов.

Стоит отметить, несмотря на наличие ежегодных семинаров, курсов повышения квалификации и подготовки психологов в учебных заведениях республики, на сегодняшний день у нас отсутствует системность и целенаправленность в сфере государственного управления образованием, а особенно при организации работы школьных психологических служб. Такое положение дел не идет на пользу и наносит непоправимый урон психическому здоровью подрастающих поколений, которые предоставлены сами себе и попадают под пагубное влияние алкоголя и наркотиков, пополняют ряды пресловутого «АУЕ» и других криминальных групп и субкультур.

Эта ситуация требует немедленного вмешательства и одним из действенных методов будет введение психологии как учебного предмета, путем введения в региональный компонент образования, комплексного научного подхода и совместных усилий государства, общественности, науки и практики. В современный период различные по своему характеру условия соответственно сформировали у тувинцев своеобразные черты психики. Само же воздействие этих условий разнообразно отражается в различных сферах национального самосознания – мотивационно-фоновой, эмоционально-волевой, интеллектуально-познавательной и коммуникативно-поведенческой. Социально-экономические изменения на обуславливают появление новых и изменение ранее сформировавшихся психологических характеристик тувинцев. Тем не менее, такие традиционные черты, как гостеприимность, трудолюбие, чувство единой родоплеменной и национальной принадлежности, настойчивость, чуткость, искренность, вежливость, уважительное отношение к старшим, уважение достоинства и чести других людей, по сегодняшний день сохранились.

По нашим наблюдениям, после разнообразных реформ политических, социально-экономических, законодательных, общественно-государственных сферах, т.е. трансформаций общества, в психическом развитии народа характерны сменность детерминант и возникновение новых свойств и качеств. Они связаны с преобразованием структуры облика современного тувинца: ценностных ориентаций, межличностных отношений и уровня проявления психических процессов, состояний и свойств.

В данный переходный период развития тувинского общества особенно актуальны проблемы безработицы и бедности людей в регионе, преступности и социального сиротства, ранее не характерные для родоплеменных групп Туву. Это свидетельствует о том, что с изменениями в системных связях детерминант, была нарушена регуляция устойчивых родовых отношений тувинцев, их сообществ и традиций воспитания подрастающего поколения и т.п.

Ежегодные научно-полевые экспериментальные исследования, проводимые в труднодоступных уголках Туву: Тоджинском, Монгун-Тай-

гинском, Тере-Хольском и других районах, и результаты полевых исследований 2016–2017 гг. по гранту РФФИ (где, лично я являлась научным руководителем проекта), дают возможность не только получения новых научных знаний о психологии тувинцев, но и определения направления дальнейшего научного поиска при планировании исследований и формулировании гипотез, а также получения информации об изменениях, происходящих в разных группах тувинцев в регионе.

Одно из таких исследований было посвящено особенностям формирования и протекания когнитивных процессов в условиях использования новых информационных и коммуникационных технологий в обучении и в повседневном быту. Выявлено, что использование цифровой техники и современных медиа-технологий затрагивает глубинные пласты психики, изменяя формирование и функционирование речемыслительной сферы и процессов восприятия.

Входящие в повседневную жизнь новые информационные и коммуникационные технологии мало ориентированы на конкретные сообщества: в лучшем случае они адаптированы к письменности двух-трёх десятков наиболее распространённых видов, редко – собственно к языку и крайне редко – к культуре. Использование таких технологий на ранних этапах социализации, когда игра, учёба и общение со старшими и сверстниками играет ключевую роль, вызывает различные и разнонаправленные процессы, создающие этнокультурную специфику формирования когнитивно-коммуникативной сферы. Россия представляет собой уникальный для исследований в этой области объект как единая территория, в пределах которой сохраняются компактные этнокультурные образования. Примером такого региона является наша Республика Тыва. В настоящее время в тувинских популяциях представлены как специфические характеристики этнокультурного типа современного общества, так и архаичные черты традиционного общества.

С учётом анализа литературных данных и опыта уже ранее выполненных в Туве работ определено, что исследование, направленное на выявление культурно- и этнозависимых особенностей становления коммуникативных навыков в совместной деятельности должно быть построено на привычном, укоренённом в данном сообществе виде деятельности. Одной из таких практик является украшение предметов обихода и одежды, поэтому для полевых условий была модифицирована компьютеризованная методика диагностики коммуникативных навыков Г.А. Цукерман «Рукавичка». Разработанный, членами проекта, компьютеризованный комплекс «Варежка v.2.0» апробирован в отдалённых поселениях Тувы, что позволило моделировать ранний этап интродукции новых информационных и коммуникационных технологий и формирование когнитивно-коммуникативных навыков и умений в этих условиях.

Исследование показало разнонаправленные тенденции формирования реализации коммуникативных и графических умений школьни-

ков, проявившиеся в условиях интродукции новых коммуникационных и информационных технологий. Полученные результаты могут быть учтены при формировании учебных программ.

Таким образом, при разнообразном природном ландшафте Тувы современные социально-экономическое и законодательное устройства в Туве и России трансформируют такие воздействия на народ, формируя ситуацию, недостаточно обеспечивающую возможность перехода психического развития народа, как сообщества на новую ступень социокультурного развития.

В современный период развития Тува открыта различным воздействиям (экономическим, политическим, социальным, идеологическим и пр.). А психологическое образование детей со школьной скамьи даст мощный положительный мультиэффект в деле воспитания новых поколений вдумчивых, умных, мудрых, образованных граждан, которые станут устойчивой платформой для совершения технологического прорыва России, как на современном этапе развития, так и в будущем.

Литература:

1. *Ананьева К.И., Басюл И.А., Харитонов А.Н., Товуу Н.О.* Аппаратно-программный комплекс для парных экспериментов в полевых условиях // Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований / Отв. ред. В.А. Барабанщиков. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – С. 632–639.
2. *Носуленко В.Н., Харитонов А.Н.* Жизнь среди звуков; психологические практики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – 442 с.
3. *Психология: эге школанын III-IVкласс ооредилге ному / редакторлаан ТовууН.О.- 2-ги ундурулге. – Кызыл: Изд-во «Юрта мира», 2018. – 224 с. (п.л. 9,3) ISBN 978–5-6041579–3-0// переводное (“Психология: Учебное пособие для начальной школы III-IVклассы / под ред. Дубровиной И.В. – 2-е изд., стер. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 224 с.)*
4. *Психология: эге школанын Vкласс ооредилге ному / редакторлаан ТовууН.О.– Кызыл: Изд-во «Юрта мира», 2018. – 224 с. (п. л. 9,3) ISBN. 978–5-6041579–1-6 // переводное (“Психология: Учебное пособие для V класса / под ред. Дубровиной И.В. – 2-е изд., стер. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 240с)*
5. *Психология: эге школанын VI класс ооредилге ному / редакторлаан ТовууН.О.- 2-ги ундурулге. – Кызыл: Изд-во «Юрта мира», 2018. – 176 с. (п.л. 7,3) ISBN978–5-6041579–2-3/ переводное (с “Психология: Учебное пособие для VI класса / под ред. Дубровиной И.В. – 2-е изд., стер. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 208с.)*
6. *Резников Е.Н., Товуу Н.О.* Этнопсихологические характеристики народа тыва: теория и практика. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 223 с.
7. *Товуу Н.О.* Психология семьи тыва этноса в условиях социально-экономических изменений: Дисс. ... докт. психол. наук. – М., 2001. – 364с.

Тукфеева Ю.В., Хайрова З.Р.

Становление самореализации школьников в процессе образовательной деятельности

*Москва,
педагог-психолог ГБОУ «Школа № 627»,*

*Москва,
Кафедра социальной и дифференциальной психологии,
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов,*

В статье рассматривается значимость становления процесса самореализации школьников в условиях современной школы.

Ключевые слова: самореализация, процесс обучения, образовательная деятельность.

Современная жизнь школьника подразумевает получение высоких результатов и достижений в процессе образовательной деятельности. Развитие самореализации может быть затруднено в связи с тем, что изменяется социально-экономическая позиция государства, социума в целом, образования и семьи. Самореализация человека, а также ее становление и формирование проходит только в социуме, обществе. На протяжении разных периодов жизни у человека могут перемещаться акценты, в подростковом возрасте процесс самореализации активно происходит в образовательной организации.

В результате школьного обучения ребенок должен иметь возможность максимально раскрыть свой внутренний потенциал. В связи с этим современная школа берет ориентир на дифференцированный, индивидуальный подход и профильное обучение. Здесь важен уровень взаимодействия семьи и школы, так как происходит расширение круга общения, активное влияние окружающей среды. А также создавать необходимые условия для реализации возможностей школьника.

Во время школьного обучения ученики старших классов проходят последовательные и подготовительные стадии, которые предшествуют процессу становления самореализации. В своих исследованиях И.Д. Егорычева, особую значимость в становлении самореализации, как особого типа деятельности, уделяет раннему юношескому возрасту. Так как данный возраст связан с освоением деятельности самоидентификации. Оптимальному развитию самоидентификации в качестве базовой личностной детерминанты гуманистической направленностью с индивидуалистической акцентуацией будет способствовать – зрелый тип рефлексии. Таким образом, это значимый период развития самореализации человека, когда закладывается ее фундамент. [1]

Таким образом, школьное обучение должно быть ориентировано на процессы развития самореализации. Необходимо сказать и о том, что образование должно быть направлено на принцип равенства возможно-

стей всех учащихся. Независимо оттого, что кто-то имеет более низкий или более высокий уровень стартовых возможностей. Каждый ученик должен иметь благоприятные условия для развития личности, реализации своих возможностей.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что к настоящему времени рассматриваемая нами проблема раскрывается в различных аспектах самореализации личности в образовательном процессе: аксиологическом, как методологической основе изучения педагогических проблем (В.П. Зинченко, И.Ф. Исаев, В.А. Караковский и др.); культурологическом (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.); концепции профессионально-педагогической культуры (Э.Т. Ардаширова, В.Л. Бенин, Е.Н. Шиянов); диалогическом, в основе которого заложены теории педагогического общения (П.П. Блонский, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский); исследования различных видов общения и «субъект-субъектных» отношений в процессе обучения как необходимого условия самореализации педагога (И.А. Зимняя, Е.И. Ильин, М.С. Каган, 162 Ю.В. Сенько, С.И. Кудинов и др.); индивидуально-творческом (В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров и др.). [3]

Под самореализацией, в педагогической науке, понимается стремление индивида к признанию своего «Я» окружающими людьми, а также созданию необходимых условий для его наиболее полного выражения. Структура самореализации личности учащегося в учебной деятельности представляет собой совокупность мотивационно-целевого (познавательный интерес), содержательного (действенность и системность знаний) и регулятивного компонентов (рефлексивность и самостоятельность).

Рассматривая самореализацию на психологическом уровне, анализируются личностные качества и конкретные внешние условия, исследуется мотивационная основа самореализации и обратное влияние субъективной и объективной эффективности самореализации на личность и деятельность субъекта (мировоззрение, картина жизненного пути, психологический возраст, самооценка, уровень притязаний и т.п.). Объектом в данном случае является отдельный индивид с его связью и отношениями с другими индивидами и с обществом в целом.

В рамках полисистемного подхода, который был сформулирован

С.И. Кудиновым, под самореализацией понимается комплекс психологических образований, детерминированных совокупностью внешних и внутренних факторов, обеспечивающих успешность самовыражения личности в разных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза. С.И. Кудинов выделил формы самореализации – внешняя и внутренняя. Внешняя самореализация направлена на самовыражение индивида в различных сферах жизнедеятельности (профессии, творчестве, спорте, искусстве, учебе, политической и общественной деятельности и др.). Внутренняя самореализация обеспечивает само-

совершенствование человека в физическом, интеллектуальном, эстетическом, нравственном и духовном аспектах.[2]

Как мы видим, многие отечественные ученые изучают проблему самореализации в контексте учебной деятельности. Также можно отметить, что современная практика школьного обучения характеризуется рядом противоречий. Первое противоречие заключается в том, что одно из основных требований к современному образованию сводится к тому, что в центре системы обучения должна находиться личность ученика. В то же время процесс обучения строится на усвоении учеником какой-либо определенной суммы знаний. Второе противоречие находит выражение в том, что высокая потребность школьников в самостоятельной творческой деятельности не находит своего выхода по причине доминирования в педагогическом процессе репродуктивных и традиционных методов обучения. Третье противоречие выражается с одной стороны в понимании педагогами и учениками необходимости, важности условий, способствующих самореализации и саморазвитию. С другой стороны – стереотипы профессионального поведения педагогов препятствуют применению инновационных и развивающих форм обучения на практике.

Таким образом, важно осуществлять в единстве полноценное развитие детей и подростков, обеспечивать их самоопределение и самореализацию, стимулировать интеллектуальную и творческую активность.

Литература:

1. *Егорычева И.Д.* Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в её развитии. Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора психологических наук. – М.:2012
2. *Кудинов С.И., Кудинов С.И.* Системный подход в исследовании самореализации личности / Российский научный журнал. 2015.№ 2 (45). С.138-143.
3. *Хайрова З.Р.* Особенности проявления самореализации подростков в контексте учебной деятельности/ Самореализация личности в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, РУДН, 2018. – 183 с.

**Основные тенденции методологии
научного развития социально-психологической
виктимологии несовершеннолетних**

*г. Мурманск,
Мурманский филиал РАНХиГС,
pavelutkv@rambler.ru*

Развитие социально-психологической виктимологии как науки невозможно без научно обоснованной методологии. Какой бы возрастной период не охватывали проблемы, возникающие в профессиональной деятельности психолога-виктимолога, необходимо учитывать всю совокупность теории, лежащих в основе формирования охранных механизмов и эмоций личности при целенаправленном взаимодействии с социумом.

Актуальность разработки методологии формирования виктимологии, с точки зрения социальной психологии, компетентности в теоретико-экспериментальной работе над созданием аппарата научно обоснованной системы практически определена всей совокупностью отношений, складывающихся между ее участниками. Этот процесс обусловлен тем фактом, что в современной науке и образовании интегрированы различные научные дисциплины, отраженные в учебных планах направлений и профилей подготовки, усложнены противоречия между требованиями к личности и результатами ее деятельности, и фактическим уровнем компетентности, проявляемой детьми, подростками и молодежью – выпускниками образовательных учреждений, а также взрослым населением в сфере виктимологической грамотности.

Следует подчеркнуть, что компетентность детей, подростков, молодежи и взрослых в условиях Кольского Заполярья, формируется под влиянием многих факторов:

- достаточный потенциал территории;
- высокое качественное правовое, социальное, бытовое, коммунальное, культурное обслуживание населения;
- положительные значения демографических факторов и здоровья детей, подростков и молодежи;
- благоприятная социальная среда, экология и санитарное состояние территории региона;
- эффективное использование жилых и нежилых помещений;
- результативность и эффективность принимаемых решений органами власти в системе формирования компетенций на всех уровнях управления и др.

Исходя из вышеизложенного, становятся более актуальными вопросы, связанные с усилением проявления семейной агрессии в отношении детей, подростковой суицидальности, детской преступности, беспризор-

ности, безнадзорности, проституции и т.д., то есть появление всё большего количества виктимных детей, подростков и молодёжи. И с этой точки зрения социальная психология могла бы расписаться в бессилии, но это не так. Социальная психология методами и средствами, присущими только этой науке, благодаря учёными, усиленно работает над созданием механизмов формирования безопасных образцов поведения у населения, начиная с детского сада и заканчивая взрослой жизнью.

И если социально-психологическая виктимология – это наука, изучающая поведение детей, подростков, молодёжи и взрослых – жертв преступлений, а также направления работы по предупреждению преступлений и оказанию помощи пострадавшим, то теперь её предмет лежит в сферах интереса не только педагогов, психологов, врачей, юристов, но и экономистов, а также других специалистов, занимающихся изучением социально-экономических вопросов народонаселения, семьи и детства.

Методологическую основу виктимологии вероятно составляют научные основы изучения эмоций и психологической защита (охранного рефлекса).

Методологически значимыми научными исследованиями, на наш взгляд, являются психологические теории эмоций как теории о природе, структуре, функциях и динамике протекания эмоций или эмоциональных процессов, с точки зрения психологии. Такими теориями являются эволюционная теория эмоций Чарлза Дарвина, рудиментарная теория эмоций Герберта Спенсера и Теодюля Рибо, психоаналитическая концепция эмоций Зигмунда Фрейда, структурная теория эмоций Пейпеца, органическая теория эмоций Джемса-Ланге, теория эмоций Кэннона-Барда, активационная теория Линдсея-Хебба, двухфакторная теория эмоций Стенли Шехтера, биологическая теория эмоций Петра Кузьмича Анохина, потребностно-информационная теория эмоций Павла Васильевича Симонова, теория когнитивного диссонанса Леона Фестингера, единая концепция сознания и эмоций Юрия Иосифовича Александрова.

З. Фрейд как представитель психоаналитической школы, изучал проблему защиты двусторонне: приводит примеры «первичной защиты» в «опыте страдания» и стремится отличать патологическую форму защиты от нормальной. В дальнейшем представители других школ, стали разрабатывать понятие психологической защиты, детализируя и дополняя его перечнем новых защитных механизмов. Широкое распространение в современных зарубежных и отечественных исследованиях получила точка зрения, согласно которой существует большое число защитных механизмов, обеспечивающих индивиду избавление от тревоги за счет искажения или отказа от реальности и виктимной ситуации.

Исследователи отмечают, что психологическая защита есть система регуляторных механизмов, которые направлены на устранение или

сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта.

Психологическая защита – это:

- частные случаи отношения личности больного к травматической ситуации или поразившей его болезни (В.М. Банщиков, 1974);
 - механизм компенсации психической недостаточности (В.М. Воловик, В.Д. Вид, 1975);
 - психическая деятельность, направленная на спонтанное изживание последствий психической травмы (В.Ф. Бассин, В.Е. Рожнов, 1975);
 - динамика системы установок личности в случае конфликта установок (Ф.В. Бассин, 1976);
 - способы переработки информации в мозге, блокирующие угрожающую информацию (И.В. Тонконогий, 1978);
 - пассивно-оборонительные формы реагирования в патогенной жизненной ситуации (Р.А. Зачепиский, 1980);
 - механизм адаптивной перестройки восприятия и оценки, выступающей в случаях, когда личность не может адекватно оценить чувство беспокойства, вызванное внутренним или внешним конфликтом, и не может справиться со стрессом (В.А. Ташлыков, 1984);
 - механизмы, поддерживающие целостность сознания (В.С. Ротенберг, 1984);
 - способы репрезентации искаженного смысла (В.Н. Цапкин, 1985).
- В этих определениях психологическая защита является частью каких-либо других психических феноменов: деятельности, установки, отношений личности, компенсации и др.

Взаимодействие виктимно-правового обеспечения несовершеннолетних, как правило, негативно сказывается на их социальном опыте и операционной системе. Если рассматривать процесс социализации детей, подростков и молодёжи с точки зрения непрерывности, то становится понятным явление негативизма в дискретности воспитательного процесса в условиях алкоголизма населения.

Результаты опросов, проведённых в 2015 году и в последующие годы Департаментом маркетинговых и социологических исследований Северо-западного Центра социологии, маркетинга и коммуникаций, индивидуальная потребность в детях в идеальных для своей семьи условиях, рождение второго планируют 5,7 %, откладывают по каким-либо причинам 27 %, сомневаются 5,7 %, вообще, отказываются 61,5 %. Третьего ребёнка не планируют 90,9 % респондентов (данные Костюкевича В.Ф.).

В органах социальной защиты населения Мурманской области осуществляется учёт семей и детей, находящихся в социально опасном положении. В 2018 году на учёт поставлено 1442 семей, в которых воспитываются 3410 несовершеннолетних; снято с учёта 814 семьи (в 2017

году – 1014 семей, в них – 1642 детей, снято с учёта 540 семей) (данные Костюкевича В.Ф.). В 2015 году из семей, склонных к насилию или его проявляющие изъято около 150 несовершеннолетних.[6, с. 2]

Конечно, немаловажную роль в выявлении социальных истоков жестокости играют наличие у жителя Крайнего Севера физических и умственных недостатков, врожденных отклонений. И при появлении такого жителя с особыми нуждами неизбежно возникают конфликты, а как следствие – насилие. Удельный вес семей с детьми-инвалидами в Мурманской области, получивших реабилитационные услуги в специализированных учреждениях для детей с ограниченными возможностями, в общем числе детей-инвалидов в 2015 г. составил 35 %, для сравнения, в 2007 г. – 33,5 %. (собственные данные).

Для нас наиболее интересным аспектом в процессе виктимизации в условиях Кольского Заполярья в период экономического кризиса являются элементы психологической составляющей: насилие как результат негативного личного жизненного опыта, психологические травмы, систематического стресса, полученные или получаемые в детстве; алкоголизма, наркотизация и психопатологии жителей, а иногда и самих детей, подростков, молодёжи и взрослого населения специфические психосоматические характеристики или особенности поведения, побуждающие родителей к плохому обращению с ним или уходу за ним; родители воспринимают ребенка как имеющего отклонения или трудного, что вызывает риск плохого обращения, при чем не важно – имеются ли действительно эти особенности у ребенка или нет.

Понятно, что взрослый человек в течение жизни сталкивается с множеством кризисов, ведь кризис – это необходимое условие личностного роста. Отметим, например, кризис среднего возраста и другие. Часто население само тренирует свои возможности приспособляться к кризисам и стрессам. Некоторым людям стресс жизненно необходим. Они умышленно создают конфликтные ситуации в семье и на работе, в процессе протекания, которых мобилизуются защитные силы организма. Разумеется, при условии превышения силы стресса над физическими и психическими силами организма, при возникновении внезапного стресса, за пределами тяжелого или ориентированного на систему ценностей человека, особенно в условиях Крайнего севера, могут возникнуть психические расстройства.

Наиболее типичны в наших природно-климатических и социально-экономических условиях: расстройство адаптации, состояние необъяснимой паники, генерализированное тревожное расстройство, но, конечно в большей степени речь идёт о посттравматическом стрессовом расстройстве.

Это единственное расстройство, которое вызывается только стрессом.

Часто этот стресс приводит к соматическим проявлениям, вызванными психотравмирующими факторами экономического кризиса. В

этом случае у кого-то из родителей бывают частые колебания настроения, повышенная тревожность, нарушения сна, возможны скачкообразные показания кровяного давления, головокружения, эпизодическая аритмия. Думается, что посттравматическое стрессовое расстройство наблюдается далеко не у всех родителей. [7, с.432]

Виктимологическая и эколого-экономическая безопасность влияют на проявление стресса у разных возрастных групп населения в условиях Кольского Заполярья.

Как нам думается, социально-психологическая теория виктимного поведения личности Уткова П.Ю. может выглядеть следующим образом: при высокой степени раздражения центра возбуждения охранных механизмов коры головного мозга социальное поведение личности соответствует реализации сценария проявления агрессивности в социальном поведении, обеспечивающего адекватную степень раздражения центра предельного торможения условного рефлекса (психологическая защита).

Таким образом, перспективы социальной психологии в создании системы виктимологической защиты несовершеннолетних оставляют право активизировать научно-практическую деятельность для решения данной проблемы.

Литература:

1. *Севрюкова, Е.А.* Надзор и контроль в сфере безопасности: учебник для бакалавров. – М.: Академия, 2014. – 397 с.
2. *Ломоносов М.В.* Избранные труды по физике и химии. Классики науки. М. : Научная книга, 2006. – 144 с.
3. *Блау С.Л.* Финансовая математика: практикум: учебное пособие. М.: Изд-во ВЛАДОС, 2011.- 208 с.
4. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2013. – 392 с.
5. *Костюкевич В.Ф.* Система образования в Мурманской области (социологический анализ). Мурманск: ПИПРО, 2008. – 143 с.
6. *Васильева Т.* Отражение в слезе ребёнка. – Мурманский вестник. – 2015 .- № 199 (6092). – 23.10.2015. – с. 2.
7. *Райзберг Б.А.* Психологическая экономика : учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2009. – 432 с.

Федоренко Л.В., Лезина Т.В., Житникова Н.Л.

Совершенствование системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в образовательном пространстве сельской школы

*Камчатский край,
МБОУ «Пионерская СШ»*

Изменения в системе образования, которые нашли отражение в Законе Российской Федерации «Об образовании», актуализируют важность создания условий для обучения и развития каждого обучающегося, независимо от его особенностей.

Индивидуальный подход к детям с особыми потребностями приводит к необходимости организовать процесс обучения и воспитания таким образом, чтобы учитывались индивидуальные способности и возможности каждого ребенка.

Речь, прежде всего, идёт о детях с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, детях-инвалидах. Инклюзивное образование обеспечивает равные права, доступность, возможность выбора подходящего образовательного маршрута для любого ребенка вне зависимости от его физических и других возможностей. В то же время, говоря о детях с особыми потребностями в обучении, нельзя ограничиться лишь обучающимися с особыми возможностями здоровья. Специальные потребности присутствуют у различных детей: одаренных, девиантных, социально уязвимых и тех, для которых русский язык не является родным.

Анализ литературы и статистических данных свидетельствует о сложностях социализации различных категорий детей в нашей стране [1, 2, 3].

Согласно данным Росстата в настоящее время в России насчитывается более 2 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья (это 8 % всей детской популяции), в том числе около 700 тысяч – дети с инвалидностью. Ежегодно численность данной категории растёт: 20 % детей можно отнести к числу одаренных, но в результате того, что их уровень развития отличается от общепринятого, зачастую у таких детей возникают нарушения в эмоционально-волевой сфере, что затрудняет их социализацию; прослеживается тенденция к увеличению числа детей с девиантным поведением. По данным МВД РФ, ежегодно подростками совершается около 150 тысяч преступлений. Анализ литературы показывает, что причины отклонений в поведении ребенка возникают в результате изменений в содержании ценностных ориентаций молодежи, неблагоприятных семейно-бытовых отношений, отсутствия контроля за поведением, чрезмерной занятости родителей, большого количества разводов [1, 2].

Эти данные коррелируют с результатами анализа социальной ситуации в МБОУ «Пионерская СШ», которая является сельской школой, расположенной на территории Камчатского края. В школе обучаются

540 учеников, из них 34 официально имеют статус ОВЗ, 7 детей-инвалидов, 27 обучающихся, не имеющих статуса ОВЗ, но требующих особого внимания. Это дети, состоящие на внутришкольном учете (4), на учете в муниципальной КДН и ЗП (1), выведенные на домашнее обучение (2), находящиеся под опекой (10), одаренные ученики с особенностями в эмоционально-поведенческой сфере (4), обучающиеся, для которых русский язык не является родным (6). Кроме того, в школе обучаются 17 воспитанников Краевой санаторной школы-интерната, которые требуют особого внимания и подхода в силу ряда причин: ослабленное здоровье, оторванность от дома и кровных родственников, недостаточный уровень актуального развития.

Таким образом, 85 обучающихся (16 %) Пионерской школы можно отнести к категории детей с особыми потребностями, требующими внимания педагогов и специалистов.

Включение всех детей, из перечисленных категорий, в образовательный процесс независимо от их реальных учебных возможностей, особенностей поведения, состояния психического и физического здоровья является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Мы осознаем, что реализация данной задачи возможна в результате создания специальных условий в образовательной организации, в числе которых, на наш взгляд, особая роль отводится социально-психологической службе (далее – Служба) образовательной организации.

В 2016 году в школе была создана социально-психологическая Служба. За небольшой период становления Служба стала неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, а в январе 2018 г. получила статус муниципальной опорной площадки по теме «Организация и развитие социально-психологической службы в условиях сельской образовательной организации».

Основной задачей Службы является организация активного сотрудничества как администрации, педагогов, учеников и родителей между собой, так и внешних социальных структур со школой для оказания реальной квалифицированной, всесторонней и своевременной помощи детям. Эта проблема актуально для сельской школы. Особенность нашей школы такова, что мы принимаем на обучение всех детей, проживающих на территории нашего сельского поселения. Основная часть детей с особыми потребностями из неблагополучных семей, поэтому не всегда участники образовательного процесса могут выехать за пределы своего населенного пункта для получения дополнительной помощи специалистов. Следовательно, необходимо создавать условия сопровождения обучающихся именно в школе.

Для успешной деятельности Службы, прежде всего, был проведен анализ ресурсов и факторов риска. Произошло обновление нормативной документации. В настоящее время Социально-психологическая Служба функционирует на основе Положения о Службе, Положения о ПМПк. Заключены договоры о сотрудничестве и взаимодействии с социально значимыми сторонними организациями, что позволило расширить спектр решаемых задач и оказываемых услуг образовательной организацией. Сотрудничество с КГБОУ «Камчатский центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», МБУЗ «Елизовская районная больница», МБУДО Подростковый центр «Патриот», КГОБУ «Камчатская санаторная школа-интернат», ФГБОУВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», МБУДО «ЦДТ», МБДОУ «Журавлик» и МБДОУ «Почемучка», ДК «Радуга», центр занятости населения г. Елизово.

Система взаимодействия педагогов и специалистов школы организована через деятельность психолого-медико-педагогического консилиума, деятельность которого направлена на решение проблем, связанных со своевременным выявлением, воспитанием, обучением, социальной адаптацией и интеграцией в обществе детей, испытывающих трудности в обучении. Школьный консилиум действует в соответствии с основными документами и опытом Российского образования.

В настоящее время одним из важных направлений деятельности Службы мы считаем улучшение ее материально-технической базы и повышение профессионализма кадрового состава. Безусловно, в школе созданы комфортные условия для участников образовательной деятельности. Все специалисты Службы обеспечены кабинетами и материально-техническими средствами, соответствующими требованиям к таким кабинетам. Имеются лицензированный медицинский кабинет, состоящий из двух помещений, физкультурно-оздоровительный комплекс, два кабинета педагога-психолога, кабинет логопеда.

В то же время, мы понимаем, что перечень услуг, предоставляемых сельской школой, должен быть разнообразен, чтобы субъекты образовательной деятельности могли получить психолого-педагогическое сопровождение в полном объеме, не выезжая за пределы села.

Именно поэтому в марте 2017 года в нашей школе был создан кабинет коррекции и реабилитации, для которого был приобретен инновационный комплекс БОС академика, физиолога Санкт-Петербургского Института Биологической Обратной Связи Александра Афанасьевича Сметанкина. Данное оборудование апробировано и введено в деятельность педагога-психолога.

Особое место в работе комплекса занимает предварительный период, который включает в себя сбор данных о ребенке, консультации невролога, психолога, психодиагностику когнитивного, интеллектуального раз-

вития, эмоциональных нарушений. В особых случаях врач невролог в заключении отмечает допуск (не допуск) ребенка к сеансам по методу БОС. Обязательна консультация специалиста БОС с родителями или законными представителями ребенка, после которой составляется соглашение.

Прошедший год показал первые результаты введения данного обору-дования. В начале 2017–18 учебного года была сформирована группа для профилактической и коррекционной работы по программе. В основном это дети с ОВЗ, слабоуспевающие, дети с повышенным уровнем тревожности. В последнюю группу вошли выпускники нашей школы, с которыми было проведено обучение диафрагмально-релаксационному дыханию методом БОС для повышения стрессоустойчивости.

Анализируя работу в кабинете БОС-ПЭС, мы наблюдаем положи-тельную динамику в коррекции импульсивности, гиперактивности, синдрома нарушения активности и внимания, тревожности детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями. Косвенным подтверждением результативности приме-нения комплекса БОС, является успешная сдача ЕГЭ и положительные отзывы обучающихся и их родителей. Но вместе с тем, мы понимаем, что это результат деятельности всей Службы.

Таким образом, положительные результаты работы по данному на-правлению – это заслуга всего коллектива, включенного в систему пси-холого-педагогического сопровождения обучающихся в образователь-ном пространстве сельской школы. Коллеги-единомышленники заинте-ресованы в развитии данного направления работы. Начало положено, но проблемы ещё существуют, для решения которых необходимо продол-жить расширение материально-технической базы: приобретение БОС – Здоровье на 5 посадочных мест, БОС- логотерапевтический; повышение уровня профессиональной компетентности: для этого всем специалистам психолого-педагогического сопровождения и учителям-предметникам, работающим с детьми с ОВЗ, необходимо постоянно повышать свою ква-лификацию в области инклюзивного образования.

Литература:

1. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М.: ТЦ Сфера, 2015. – 160с.
2. Усова Е.Б. Психология девиантного поведения: учебно-методиче-ский комплекс / Е.Б. Усова ; Минск, 2010–180 с
3. Число детей-инвалидов в России выросло за пять лет почти на 10 % // Интерфакс, 2015. [электронный ресурс]. URL: <http://www.interfax.ru/russia/445003>

Холодкова О.Г., Волобуева А.А.

**Психологические особенности
проявления склонности к аддиктивному
поведению у подростков, юношей и молодежи**

*г. Барнаул,
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»*

Масштабы и темпы распространения химических зависимостей, таких как алкоголизм, наркомания и токсикомания в нашей стране таковы, что ставят под угрозу физическое и психологическое здоровье молодежи и будущее значительной её части. Также и нехимические виды аддикций набирают темпы роста. Всё это в перспективе может привести к социальной нестабильности молодежных групп, а соответственно, и всего российского общества в целом. Большое количество ученых занимается изучением различных видов зависимостей. В нашей стране аддиктологию как науку начал развивать Короленко Ц.П. Активными исследованиями в этой области занимаются Менделевич В.Д., Старшенбаум Г.В., Мандель Б.Р., Мехтиханова Н.Н., Змановская Е.В. и другие [5].

В нашей стране при её неустойчивом и неравномерном развитии (относительно разных регионов) происходит перестройка системы ценностей общества, зачастую не в позитивную сторону. Невооруженным глазом видна проблема бедности среди большей части населения. Эта часть уже не может ориентироваться на продуктивное и творческое развитие, на первый план выходят витальные потребности, выживание. На фоне подобных проблем произошел и происходит рост разрушительных потребностей – злоупотребление алкоголем, наркотиками, курение, суициды и прочее. Подобная динамика рождает потребность российского общества в соответствующей работе с подрастающим поколением, а именно потребность в обновлении психопрофилактической и психокоррекционной работы с современной молодежью, и потребность в соответствующих масштабных исследованиях в этой области [4].

При вопросе возрастных различий в склонностях к аддикциям, возможно, почти все подумают о наибольшей склонности подростков к пагубным зависимостям. Многие учёные также считают, что больше всего риску возникновения аддикций подвержены подростки в силу противоречивости и сложности своего возрастного периода. И зачастую именно на этот возраст обращают внимание педагоги и психологи при работе по профилактике и просвещению на тематику различных видов зависимостей. Стоит задуматься о том, правильное ли такое отношение к столь деликатной теме для нашего менталитета. Ведь люди с дурными привычками, тем более зависимостями, бывают отнюдь не подросткового возраста.

Особое внимание можно заострить на процессе инфантилизации, присущей современному поколению. То есть современные юноши, по сути, развиты на уровне подростков, что делает их так же более уязвимыми к возникновению аддикций [6]. Мы в своём исследовании решили углубиться в изучении склонностей к различным видам зависимостей у разных возрастов, поэтому своей целью мы объявили изучение склонности к различным видам зависимостей подростков, юношей и молодых людей. В исследовании приняли участие 60 человек, среди которых были ученики школы № 132 и студенты Алтайского государственного педагогического университета.

Причин для повышенного уровня склонности к какому-либо виду аддикции у всех возрастов достаточно. Подростки могут проявлять так своё чувство взрослости, риск, поддерживать эмоциональные контакты, групповую идентичность или просто использовать как привлечение внимания к своей личности, к своей индивидуальности. Юноши, встречаясь с ситуацией жизненного выбора, не менее уязвимы в отношении аддикций. Проблемы могут возникнуть при затруднении в самоопределении, юноша может потерять ориентиры, надежды, может разочаровываться в своём выборе или течении и положении дел. В молодом возрасте, тем более существует множество причин для ухода в зависимость. Важной задачей молодого возраста является самореализация, а её условием – самопринятие. Самореализоваться молодой человек как раз может через семью или профессиональную деятельность, а если такового не случается, человек может уходить от реальности и проблем посредством аддикций. Зависимое поведение характерно для молодежи с низкой переносимостью психологических затруднений, плохо адаптирующейся к быстрой смене жизненных обстоятельств, стремящейся в связи с этим быстрее и проще достичь психофизиологического комфорта. Зависимость для них становится универсальным средством бегства от реальной жизни. По всей вероятности, существуют единые факторы возникновения и развития зависимого поведения и черт зависимой личности. Становление же конкретного вида аддикции зависит от конкретных условий жизни индивида. Безусловно, процессу развития аддикции могут способствовать биологические, психологические и социальные влияния [1].

Для исследования склонности к различным видам зависимостей мы использовали тест «Склонность к зависимому поведению» В.Д. Менделевича [2] и «Методику диагностики склонности к различным зависимостям» Г.В. Лозовой [3]. Диагностический инструментарий предполагал разделение склонностей к аддикциям по уровням: низкий, средний (в него вошли уровень тенденции и повышенной склонности) и высокий уровни. Анализируя полученные от исследования результаты, мы выяснили, что:

1. Самые позитивные результаты с большим процентом низкого уровня склонностей испытуемые показали по религиозной, лекарствен-

- ной, табачной, наркотической зависимостям и зависимостью от здорового образа жизни. То есть, можно сказать, что данные виды зависимостей имеют малую вероятность проявиться у испытуемых.
2. Допустимыми в рамках нормального проявления оказались результаты по склонностям к игровой, сексуальной, трудовой и компьютерной зависимостям.
 3. Предостережения вызывают результаты по склонностям испытуемых к алкогольной зависимости (в приоритете у молодых людей), к телевизионной зависимости (у большей части испытуемых).
 4. Особенно негативные тенденции испытуемые показали по любовной зависимости (35 % высокий уровень склонности, 40 % средний уровень склонности) и по пищевой зависимости (22 % высокий уровень склонности, 45 % средний уровень склонности).

Таким образом, наше исследование показало, что больше всего склонны к различным видам зависимостей не только представители подросткового возраста, но и юношеского в равной степени. Молодые люди из всего количества испытуемых наименее склонны к зависимостям. У молодого возраста ярко выражена лишь склонность к любовной зависимости. Можно сказать, что наша гипотеза не подтвердилась, так как подростки не наиболее склонны к различным видам зависимостей. Оказалось, что юноши имеют больше негативных тенденций в склонностях к различным видам зависимостей, в частности, они показали высокий уровень склонности к сексуальной, пищевой и компьютерной зависимостям. А подростки показали средний уровень зависимости к любовной, пищевой и компьютерной зависимостям.

В ходе исследования обнаружился тот факт, что юношеский возраст среди наших испытуемых наиболее склонен к аддикциям. Именно у этого возраста оказалось больше всего высоких показателей по склонности к различным зависимостям, а именно к сексуальной, пищевой и компьютерной зависимостям. Подростки также показали негативную тенденцию, но стоит отметить, что среди них большее количество испытуемых показали средний уровень склонности, чуть меньше испытуемых высокий уровень склонности к различным видам зависимости. Молодой возраст показал самую позитивную тенденцию, так как высокий уровень склонности у него выявился лишь по любовной зависимости, что можно объяснить характеристикой возраста, поиском партнеров и пр. То есть, можно сказать, что мы опровергли нашу гипотезу о том, что подростковый возраст наиболее склонен к аддикциям.

Наше исследование показало необходимость постоянной актуализации и обновления психолого-педагогической базы работы с детьми и молодежью. Наше общество активно развивается и система образования во многом не успевает за темпами развития детей и их потребностями и интересами. На данный момент профилактическая и просветительская

работа в области аддикций делает акцент на наркомании, алкоголизме, табакокурении, но, судя по изучению склонностей современного поколения, круг возможных аддикций уже намного шире. Для обеспечения более эффективной психолого-педагогической работы, в первую очередь, необходимы массовые исследования, уже опираясь на которые, можно будет разрабатывать соответствующие программы работы.

Литература:

1. *Змановская Е.В.* Девиантология : (психология отклоняющегося поведения) : учебное пособие для студентов, изучающих психологию, социальную работу и социальную педагогику / Е.В. Змановская. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2006. – 288 с.
2. *Менделевич В.Д.* Психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов / В.Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 444 с.
3. Методика диагностики склонности к различным зависимостям лозовая Г. В. // <http://referatdb.ru/informatika/89284/index.html>
4. *Мехтиханова Н.Н.* Психология зависимого поведения : учебное пособие [для студентов, аспирантов психологических факультетов вузов] / Н.Н. Мехтиханова. – 2-е изд. – М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 155 с.
5. *Старшенбаум, Г.В.* Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г.В. Старшенбаум. – М. : Когито-Центр, 2006. – 366 с.
6. *Фельдштейн Д.И.* Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1996. – 304 с.

Шабас С.Г.

Социально-психологические проблемы современных семей с детьми в детском саду

Аннотация. В статье представлены социально-психологические проблемы современных семей с детьми дошкольного возраста. Показано, что эффективное сотрудничество родителей с педагогами детского сада не всегда успешно, т.к. во многом зависит от различных внутрисемейных социально-демографических и социально-стратификационных факторов. Так, «сверхзанятость» родителей, делегирование родительской ответственности другим членам семьи или педагогам, высокий уровень конфликтности, опосредованное воспитание и др. приводит к необходимости создания системы повышения родительской культуры. Позитивизация взаимодействия родителей с ребенком и педагогическим коллективом создает оптимальные условия для эмоционального благополучия и полноценного развития всех воспитанников.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, детский сад, социально-психологические проблемы

Семья как фундаментальный институт общества формирует стабильность через восполнение населения путем физического и социокультур-

ного замещения, но зависит от экономической, политической и социальной структуры общества. В дошкольном возрасте семья способствует установлению у ребенка социальных норм, образцов поведения, представлений об окружающем мире и развитию социальной компетентности.

Современный детский сад в соответствии с новой нормативно-правовой базой, регулирующей дошкольное образования в России, стал первой ступенью образования. Родители (законные представители) являются основными заказчиками образовательных услуг и полноправными участниками воспитательно-образовательного процесса, и основная задача ДОО – обеспечение качественных условий воспитания и образования, развития каждого ребенка в соответствии со стратегическими приоритетами национальной политики, учитывающими запросы семьи.

В законе «Об образовании» отмечено, что родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами, а образовательные организации оказывают помощь в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья. ФГОС ДО определяет основные принципы дошкольного образования, включающие сотрудничество Организации с семьей, обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

В связи с этим значительную **актуальность** приобретает деятельность дошкольных образовательных учреждений и организаций по укреплению социального взаимодействия семьи и детского сада для создания оптимальных условий развития каждого ребенка и повышение психолого-педагогической культуры родителей.

Данная парадигма развития дошкольного образования подразумевает субъектную позицию родителя для создания оптимальной ситуации развития детей. Однако, по данным исследований, эффективное сотрудничество с родителями является для педагогов детских садов достаточно трудным. В качестве причин отмечаются нежелание родителей идти на контакт, высокая степень их занятости, завышенные требования семьи по отношению к педагогам, конфликтность и агрессивность родителей [3].

Зрелое родительство заключается в достижении индивидуумом определенных социальных и культурных высот, в обладании личностной зрелостью, способностью обеспечить будущему потомству плацдарм для социального, интеллектуального и физического развития. Позиции личностной зрелости родителей включают максимальное использование собственных способностей и знаний в вопросах воспитания детей, способность и желание развиваться в познании детской психологии. Но современные тенденции развития общества приводят к тому, что взрослые, становясь родителями, недостаточно осознают всю меру ответственности и сложности родительства [2].

Важным ресурсом для развития личности ребенка является благополучие в эмоциональном взаимодействии в семье, полнота семьи, наличие личностных проблем родителей, строгость / мягкость во взаимодействии с ребенком, зрелость поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия матерей [4].

Однако, адекватные родительско – детские отношения – это межличностные отношения, которые строятся на объективной оценке возрастных и физиологических, и характерологических особенностей ребенка, с учетом его потребностей, интересов и увлечений и ориентируются на потенциальное развитие ребенка [5].

Проблема увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном возрасте приводит к появлению новых проблем в коммуникации детского сада с семьей воспитанников. Так, показано, что первичные нарушения в развитии ведут к выпадению ребенка из социальной и культурной среды, либо его связь с социумом, культурой как источником развития грубо нарушается. На самых ранних этапах деформируется связь родителей и ребенка, так как взрослый носитель культуры не знает, каким образом общаться с проблемным ребенком, как передать ему тот социальный опыт, который его нормально развивающийся сверстник приобретает спонтанно, без специально организованных дополнительных и специфичных средств, методов и путей обучения [1].

Взаимодействие родителей с детским садом и оценка эффективности воспитания и обучения ребенка во многом зависит от социально-демографических и социально-стратификационных факторов, особенно влияния материального и образовательного уровня семьи. При явном доминировании позитивных родительских оценок содержания дошкольного образования и квалификации педагогов, значительная часть современных родителей плохо представляет себе структуру образовательной программы и форму проведения занятий с их ребенком, кроме того, одним из основных требований к детскому саду является не развитие личности ребенка, а подготовка его к школе. В воспитании ребенка явно проявляется традиционалистская модель семьи, когда матери, по сравнению с отцами, не только в большей степени включены в воспитание ребенка дошкольного возраста, но и значительно активнее взаимодействуют с детским садом [6].

Особую значимость в последнее время приобретает проблема эффективности и качества работы педагогов и специалистов для оценки их деятельности со стороны родителей. «Клиентоцентрированность» системы образования как сферы услуг стала восприниматься частью родителей как замена семейного воспитания, в результате чего многие семьи имеют завышенные требования по психолого-педагогическому и социально-медицинскому сопровождению их ребенка, делегируя ответственность за психофизическое развитие их ребенка детскому саду [7].

Поэтому одной из первоочередных **проблем** в сотрудничестве педагогов с родителями в детском саду является анализ социально-психологических проблем детско-родительских отношений и выявление путей их решения.

Характеристика исследования

В течение более 20 лет на базе районного методического объединения педагогов-психологов (РМО), созданного Отделом образования Администрации Ленинского района г. Екатеринбурга в детских садах обеспечивается психологическое сопровождение семьи ребенка как главного фактора его позитивного и адекватного развития. Одно из направлений деятельности РМО включает изучение трансформации современных детско-родительских отношений на основе регулярного мониторинга.

В процессе изучения проблемы психического здоровья педагога как условия качества дошкольного образования были проанализированы:

- результаты многолетнего опыта работы с детьми, родителями и педагогами детских садов Ленинского района г. Екатеринбурга на базе районного методического объединения педагогов-психологов Отдела образования Администрации района г. Екатеринбурга;
- результаты 20-летней психолого-педагогической работы с родителями, детьми, педагогами МБДОУ-детский сад № 26 Ленинского района г. Екатеринбурга.

Методологией данного исследования является системный подход, где система рассматривается как совокупность элементов, образующих при взаимодействии определенную целостность, а также теория привязанности.

Методики исследования: наблюдение, анализ информации, полученной в ходе консультирования и психологических обследований, анкетирование, беседы, опросы, обработка результатов самоанализа педагогов и специалистов по взаимодействию с родителями.

Анализ результатов

Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка в детском саду выявляет различные социально-психологические проблемы современных детско-родительских отношений, которые значимо влияют на специфику личностного развития ребенка, возможность освоения им образовательной программы, особенности поведения и коммуникацию со взрослыми и сверстниками.

В муниципальном дошкольном образовательном учреждении МБДОУ –детский сад № 26 Ленинского района г. Екатеринбурга в соответствии с современными требованиями подходят к развитию и воспитанию ребенка, принимая его и его семью как активных участников образовательных отношений. В детском саду в 13 группах 417 детей, кроме педагогов работают музыкальные руководители, инструктор по физкультуре, логопеды, дефектолог, психолог.

Можно отметить увеличение возрастного уровня родителей, имеющих первого ребенка, однако, многие из них, в силу возраста, становятся активными, участвуют в жизни группы, интересуются проблемами и особенностями развития ребенка, благожелательно относятся к сотрудникам и педагогическому процессу в целом, откликаются на просьбы педагогов, активно участвуют в различных совместных мероприятиях- выставках, проектной деятельности, конкурсах, развлечения, утренниках.

Есть родители, которые взаимодействуют с ребенком в спешке, «на бегу», все время боятся опоздать на работу, в результате чего приводят детей еще до открытия детского сада и до прихода педагога. Вечером, когда забирают детей, все время торопят и подгоняют их. «Вечно спешащие родители» не могут спокойно одеть или раздеть ребенка, создают у детей ощущение тревоги, боязни не соответствовать требованиям. В результате дети начинают капризничать и раздражаться, возникают конфликтные ситуации, требующие участия воспитателя.

Значительно возросло количество семей, где в силу «сверхзанятости родителей» основными участниками воспитательно-образовательного процесса являются бабушки, дедушки и другие родственники. Появилась новая тенденция, когда приводят и забирают ребенка специально нанятые родителями люди- гувернантки, няни и др.

Часть родителей через интернет и общение в родительских сообществах стали активно интересоваться своими правами и правами их ребенка, которые должны быть обеспечены в детском саду. Активно отстаивают их, часто конфликтуя с педагогами и администрацией. Можно было бы приветствовать возросшую правовую грамотность членов семей воспитанников, если бы родители не забывали узнавать о своих обязанностях. Требования родителей в проблемных ситуациях включают перекладывание родительской ответственности, определенной законодательно на педагогов и администрацию детского сада. Часто такие конфликтные родители сами не занимаются своими детьми, их воспитанием и развитием считая это прерогативой только дошкольного учреждения. Если возникают проблемные ситуации в поведении ребенка предпочитают не решать вопрос, а «задобрить» ребенка обещанием покупок, сладостей или походов в центры развлечений.

Больше внимания родители стали обращать на материальную сторону жизни ребенка. Если ребенок приносит в садик игрушки, говорят, чтобы ни с кем не делился «чтобы не сломали». Рекомендуют воспитателям не пускать детей на горки, постройки, не разрешать во время прогулок активную игру чтобы не порвать или испачкать одежду, которую они планируют затем продавать через интернет. Предложение педагогов принести в садик старую одежду, в которой ребенок может чувствовать себя спокойно, родителями не принимается.

Опасной ситуацией педагоги считают замену детско-родительских отношений покупкой различных гаджетов. Родители перестают общаться с

ребенком. По отзывам и разговорам детей вечерами и в выходные дни они предоставлены сами себе и проводят время с планшетами, телефонами и др. В результате родители мало знают о детях, часто спрашивают педагога: «А что любит мой ребенок? Чем он интересуется и увлекается?».

В настоящее время многие родители имеют убежденность в том, что не могут влиять на воспитание и образование ребенка, т.к. не имеют «специальных знаний» и «достаточного времени для общения с ребенком». Родители жалуются, что не понимают причин поведения и состояния своих детей, не знают, что от них ждать и как с ними взаимодействовать. Им спокойнее, когда с ребенком занимаются специалисты и объясняют, как можно и нужно вести себя в детско-родительских отношениях. Часто родители в проблемных ситуациях не пытаются самостоятельно искать пути решения, а ищут ответы в интернете, на родительских сайтах или на родительских форумах, считая других людей более компетентными в вопросах воспитания и развития детей дошкольного возраста. Можно отметить, что такое «опосредованное воспитание» как реакция на неподконтрольные события приводит к формированию феномена, похожего на «выученную беспомощность», избегание неудач и низкую способность преобразовывать действительность.

Во многих семьях ребенок является средством достижения личных целей, например, направленных на успешность в социуме. Родители ориентированы на центры раннего развития для получения навыков и знаний, способствующие развитию успешности ребенка. Очень часто это стремление родителей не учитывает состояние психофизического здоровья ребенка, нарушения развития речи и поведения, проблемы с адаптацией и функционированием нервной системы. В результате ребенок посещает кружки или секции вопреки собственному желанию, со слезами и криками, что негативно отражается на его отношении ко всем видам детской деятельности, пассивности и желанию избегать любой активности в детском саду, включая и образовательную.

Особое значение приобретает появление в детском саду большого количества детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Часто родители таких детей снимают с себя ответственность за здоровье и развитие их ребенка, считают, что главными участниками взаимодействия с ребенком являются специалисты – врачи, логопеды, дефектологи, психологи, потому что «им за эту работу платят зарплату». Тревожной тенденцией стало нежелание родителей укреплять или восстанавливать нарушенное психофизическое здоровье своих детей, особенно детей с ОВЗ. Так, родители не выполняют предписаний врачей, не занимаются лечением, требующим длительного времени и усилий, считая, что коррекционные и лечебные мероприятия должны проводиться в детском саду. Иногда выдвигают противоречивые, требования – например, родители борются за предоставление их ребенку

гипоаллергенной диеты в детском саду, при этом сами кормят детей нездоровой пищей их пакетиков и бутылок, обвиняя при обострении заболевания у ребенка детское учреждение.

Таким образом, были выявлены новые тенденции и социально-психологические проблемы в развитии детско-родительских отношений. Основываясь на параметрах «эффективности родителя», включающих знание, информированность, компетентность, мотивацию, материальные и личностные ресурсы семьи, а также временные возможности и место для общения и взаимодействия с ребенком была выявлена необходимость положительного ориентира, включающего позитивные характеристики взаимоотношений родителей и детей в детском саду.

На основании предложенных параметров в процессе исследования педагогами и специалистами МБДОУ № 26 Ленинского района г. Екатеринбурга для повышения качества работы детского сада при взаимодействии с семьями воспитанников совместными усилиями был составлен «Портрет «Идеальный родитель» в детском саду», которые включает следующие характеристики:

1. Понимающий – понимает, что с ребенком происходит в детском саду и какова роль семьи в воспитательно-образовательном процессе.
2. Активный – желающий помочь педагогам и своему ребенку прожить жизнь в детском саду радостно и полноценно.
3. Доброжелательный и спокойный, улыбающийся, готовый к позитивному и уважительному взаимодействию со своим и чужим ребенком, педагогами, администрацией и другими родителями.
4. Прислушивающийся и одобряющий мнение педагогов и специалистов, готовый идти на контакт для решения проблем, возникающих в жизни ребенка.
5. Интересующийся жизнью и здоровьем своего ребенка, разговаривающий с ним, участвующий в его развитии и воспитании.

Выводы

Таким образом, анализ социально-психологических проблем детско-родительских отношений в современном детском саду приводит к необходимости создания системы повышения родительской культуры, направленной на позитивизацию взаимодействия родителей с ребенком и педагогическим коллективом и создающую оптимальные условия для эмоционального благополучия и полноценного развития каждого ребенка.

Литература:

1. Волкова О.В. Теоретико-методологический анализ исследований выученной беспомощности: актуальность психосоматического подхода // Сибирское медицинское обозрение. -2013. – № 4.- С.43–46
2. Гапочка А.С. Раннее вмешательство как первичная ступень реабилитации // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016.- № 7–8.- С. 116–118

3. *Гладкова Ю.* Семья как субъект образовательных отношений: на пути к доверительному общению // Дошкольное воспитание. -2018.- № 2 . – С.69–78
4. *Головей Л.А. Василенко В.Е., Савеньшиева С.С.* Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника // Социальная психология и общество. – 2016. – Т.7.- № 2.- С.5–17
5. *Долгих А.А.* Социокультурная позиция матери как составляющая родительской зрелости в отечественной психологии // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2016.- 2 (12).- С.38–43
6. *Собкин В.С., Халутина Ю.А.* Отношение родителей детей дошкольного возраста к образовательному процессу в детском саду: удовлетворенность, оценка качества и эффективность обучения // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2018. – № 1 (83). – С.6–18
7. *Шабас С.Г.* Основные проблемы психологического сопровождения семьи в детском саду // Материалы съезда Российского психологического общества / сост. Л.В. Артишева; под. ред. А.О. Прохорова, Л.М. Попова, Л.Ф. Баяновой и др. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Т.1. – С.217–219

Шалагинова К.С.

**Использование средств сказкотерапии
в профилактике суицидальных рисков
в младшем школьном возрасте**

*г. Тула,
Тульский государственный педагогический
университет имени Л.Н. Толстого,
shalaginvaksenija99@yandex.ru*

В последние годы значительно увеличилось число суицидальных попыток и завершённых самоубийств среди детей и подростков. Согласно данным современной статистики, Россия занимает одно из первых мест в мире по количеству детских и подростковых суицидов. Средний показатель этих самоубийств превышает мировой коэффициент более, чем в три раза. Приведенные данные позволяют говорить о проблеме суицида вообще и применительно к детскому возрасту, в частности, как одной из наиболее острых и актуальных проблем в современной мировой науке, требующей поиска эффективных способов ее решения [1].

Проблема суицида, суицидальных рисков, поиска путей и способов их предупреждения, оказания помощи и изучения психологических особенностей потенциальных жертв нашла свое отражение как в классических теориях и подходах психологии, в работах основателей научных школ и направлений, так и в трудах современных исследователей. Наиболее значимыми являются работы З. Фрейда, К. Менинге-

ра, К.Г. Юнга, К. Хорни, Г.С. Салливана, К. Роджерса, Э. Дюркгейма, В.М. Бехтерева, П.А. Сорокина, Э. Шнейдмана, А.Г. Амбрумовой, Е.И. Крукович, И.В. Бойко, А.Е. Личко, В.А. Тихоненко, Е.М. Вроно, В.Т. Кондрашенко и др.

Анализ различных теорий и подходов отечественных и зарубежных исследователей позволяет говорить об отсутствии единого универсального подхода к определению понятия «суицид». В силу своей теоретической принадлежности и методологической платформы ученые трактуют его и как психическое заболевание, и как явление, характерное для лиц с психическими расстройствами, и как форму девиантного поведения [2].

Вопросы, связанные с выявлением риска возможного суицида, а также его профилактики, становятся особенно актуальными в начальной школе, когда многие проблемы только «зарождаются», достигая своей вершины в подростковом и юношеском возрасте. В качестве основных факторов, приводящих к возникновению суицидальных рисков у детей младшего школьного возраста современные исследователи (О.П. Ворсина, О.И. Ефимова и др.) рассматривают: школьные проблемы, «прессинг успеха» со стороны родителей, одиночество, а вернее «чувство одиночества» и депрессивные состояния [3, 4].

В профилактической работе с детьми младшего школьного возраста наибольшего результата позволяет добиться комбинированное использование элементов различных методов психологического и педагогического воздействия [5]. Сказкотерапия, в числе других методов, является одним из эффективных инструментов психологической и психотерапевтической помощи младшим школьникам в случае возникновения суицидального риска [6].

1. Анализ литературы по проблеме исследования позволил определить, что одним из ключевых понятий по проблеме суицида является «суицидальное поведение», важнейшей характеристикой которого выступает «суицидальный риск». Под суицидальным риском мы в своем исследовании рассматриваем степень вероятности возникновения суицидальных побуждений, формирования суицидального поведения и осуществления суицидальных действий» [7].

2. Вопрос профилактики детских суицидов становится особенно актуальным в начальной школе, где проблемы только зарождаются, достигая вершины в подростковом и юношеском возрасте. В качестве основных факторов, способствующих возникновению суицидального риска у детей младшего школьного возраста современные исследователи рассматривают: школьные проблемы, «прессинг успеха» со стороны родителей, чувство одиночества и депрессивные состояния [3].

3. В работе с детьми младшего школьного возраста наибольшего результата можно добиться комбинированным использованием элементов различных методов психологического и педагогического воздействия [5]. Сказкотерапия, в числе других методов, является одним из эффективных

инструментов психологической и психотерапевтической помощи младшим школьникам в случае возникновения суицидального риска. Сказки содержат в себе множество возможностей [6]. Они позволяют раскрыть творческую энергию воображения, соприкоснуться с нравственными ценностями, способствуют расширению сознания и взаимодействия ребенка с окружающим миром, дают возможность отреагировать значимые эмоции, выявить внутренние конфликты и затруднения [8].

Исследование факторов, приводящих к возникновению суицидальных рисков в младшем школьном возрасте, проводилось на базе одного из центров образования г. Тулы. В диагностике принимали участие учащиеся 3 класса, возраст испытуемых 9–10 лет. Разрешение родителей было получено.

Для исследования риска возможного суицида у детей младшего школьного возраста нами была составлена диагностическая программа, Методика «Социометрия» Дж. Морено, Методика «Изучение общей самооценки» Г.Н. Казанцевой, Методика «Измерение уровня школьной тревожности» Б.Н. Филлипа (адаптированный вариант), Методика «Диагностика уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона, Методика «CDI» (опросник, детский вариант).

Нами была разработана профилактическая программа, направленная на предупреждение суицидальных рисков у детей младшего школьного возраста с использованием средств сказкотерапии.

Задачи программы: повышение социального статуса ребенка в классе, снятие эмоционального и телесного напряжения, формирование адекватной самооценки, повышение чувства уверенности в себе, обучение навыкам эффективного взаимодействия, развитие эмпатии, снижение уровня школьной тревожности, повышение уровня жизненного оптимизма.

В структуру занятий, помимо игр и упражнений, включена непосредственная работа со сказкой.

Формы работы со сказкой могут быть разнообразны: использование сказки как метафоры, рисование по мотивам сказки (изображение главного героя, сюжета), проигрывание эпизодов сказки, использование сказки как притчи-нравоучения, творческая работа по мотивам сказки (анализ, рассказывание, переписывание, сочинение сказок).

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет сделать выводы о положительной динамике в выборке, которая выражается:

- в произошедших положительных изменениях относительно социального статуса детей в классе, а также повышении уровня групповой сплоченности класса;
- в значительном снижении процентного соотношения детей, имеющих низкую самооценку;
- в снижении уровня тревожности, а также факторов, способствующих ее возникновению;

- в снижении степени одиночества;
- в значительном снижении уровня депрессии, а также показателей, определяющих: негативное настроение, межличностные проблемы, негативную самооценку и др.

Анализ проведенного эксперимента и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил обобщить основные рекомендации для родителей и педагогов по предупреждению суицидального риска у детей младшего школьного возраста.

Рекомендации родителям по предупреждению суицидального риска у детей младшего школьного возраста:

1. Проявляйте тепло и эмоциональный отклик во взаимоотношениях с ребенком, оказывайте ему поддержку во всем;
2. Проявляйте постоянную заинтересованность в ребенке, заботу о нем;
3. Предпочитайте требовательность – безразличию, свободу – запретам, тепло в отношениях – отчужденности;
4. Проявляйте внимание.

Интересуйтесь жизнью вашего ребенка, его чувствами, страхами. Научите его говорить о них и будьте готовы выслушать ребенка;

5. Помогайте ребенку строить реальные цели в жизни и стремиться к достижению их результата;
6. Учите ребенка с раннего детства принимать ответственность за свои поступки и решения, предвидеть последствия поступков. Сформируйте у него потребность задаваться вопросом: «Что будет, если...»;
7. Помогайте преодолевать трудности;
8. Повышайте самооценку путем создания ситуации успеха;
9. Любые положительные начинания ребенка одобряйте словом и делом;
10. Анализируйте вместе с ребенком каждую трудную ситуацию.

Научите ребенка делать полезный для себя вывод из неприятностей, опираясь на то, что это ценный опыт, который приобретается для того, что бы использовать его в будущем и тем самым избежать прежних ошибок или других неприятностей;

11. Не иронизируйте над ребенком, если в какой-то ситуации он оказался слабым физически и морально, помочь ему и поддержать его, указать возможные пути решения возникшей проблемы;
12. Подчеркивайте временный характер проблем;
13. Станьте другом для своего ребенка.

Обеспечьте ощущение, что в любой ситуации он может рассчитывать на вас и вашу поддержку и понимание;

14. Любите своих детей и будьте деликатными с ними.

Рекомендации для педагогов по предупреждению риска возможного суицида у детей младшего школьного возраста:

1. Проявляйте постоянный интерес к ребенку, принимайте и поддерживайте его начинания;

2. Будьте внимательны к любым проявлениям возможной опасности в поведении ребенка (высказываниям, раздражительности, подавленном настроении, попыткам уединиться и др.);
3. Поддерживайте доверительные отношения с ребенком;
4. Будьте внимательным слушателем.

Очень часто дети особенно сильно испытывают чувство одиночества, отчуждения. С одной стороны, им кажется, что никто их не понимает, с другой стороны, они страдают от невозможности поделиться своими переживаниями. В таких ситуациях дети нуждаются в обсуждении, проговаривании своей боли, им бывает трудно сосредоточиться на чем-то, кроме ощущения своей потерянности. Выслушивайте ребенка особенно внимательно, когда он выражает свои чувства, будь то печаль, вина, страх или гнев. Дайте ему возможность выговориться;

5. **Не предлагайте неоправданных утешений.**

После того, что вы услышали, у вас может возникнуть желание сказать:

«Нет, ты так на самом деле не думаешь!». Для этих умозаключений зачастую нет никаких оснований за исключением вашей личной тревоги. Если вы не проявите заинтересованности и отзывчивости, то ребенок может посчитать суждение такого типа как проявление отвержения и недоверия. Если вести с ним беседу с любовью и заботой, то это значительно снизит риск возможного самоубийства;

6. Способствуйте формированию позитивной жизненной позиции.

Саморазрушение, как правило, происходит, если человек утрачивает последние капли оптимизма. Поэтому очень важно укрепить силы и возможности ребенка, внушив ему, что кризисные проблемы обычно преходящи, а самоубийство бесповоротно;

7. Умейте оценить степень риска, критичности ситуации.

Постарайтесь определить серьезность мыслей ребенка. Мысли, намерения и непосредственная готовность к действиям могут различаться, начиная с мимолетных, расплывчатых мыслей о таком способе «решения всех проблем» и кончая разрабатываемым планом суицида. Несомненно, потенциальный риск тем выше, чем более подробно разработан план (метод) самоубийства;

8. Не оставляйте ребенка одного в ситуации высокого суицидального риска.

Проявляйте заботу и поддержку, даже если вам кажется, что критическая ситуация миновала;

Сообщите о возможной опасности специалисту (психологу) для выявления причин данного поведения ребенка с целью дальнейшей работы с ним.

Литература:

1. Ворсина О.П. Профилактика суицидального поведения детей и подростков: Методические рекомендации. – Иркутск, 2014. – 24 с.

2. Гроллман Э. Суицид: превенция, интервенция, поственция. – 2008. – 476 с.
3. Ефимова О.И. Научно-прикладные аспекты изучения суицидальной активности несовершеннолетних. – М.: АНО «ЦНПРО», 2015. – С. 163–177.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: Сфера, 2009. – 510 с.
5. Сакович Н.А. Практика сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2004. – 224 с.
6. Степанов Е.Н. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации. – М.: ТЦ «Сфера», 2010. – 128 с.
7. Чуприков А.П., Пилягина Г.Я., Войцех В.Ф. Глоссарий суицидологических терминов. – Киев, 1999 г. – 34 с.
8. Шалагинова К.С., Черкасова С.А. Формирование эффективных копинг-стратегий у студентов-первокурсников в период сессии как одно из направлений профилактики суицидальных рисков в молодёжной среде. Международный научно-исследовательский журнал, 2017. № 5–1 (59). – С. 134–137.

Шевырева Е.Г.

**Влияние биоакустической коррекции
в сочетании с коррекционно-развивающими
занятиями на эмоциональную сферу детей
с расстройствами аутистического спектра**

*Ростовская область,
Южный федеральный университет,
devalena12@mail.ru*

В последнее время, как в Российской Федерации, так и за рубежом, среди детей отмечается рост расстройств аутистического спектра. Если в 2000 году на 10 тыс. новорождённых приходилось 5–26 случаев, то в 2008 г. – 1 случай на 150 детей [5]. В 2017 году в Америке данное расстройство диагностировалось у 1 из 59 детей [8]. По статистике ВОЗ ежегодно происходит увеличение числа данной нозологии на 13 %, что вызывает тревогу у специалистов разных областей. Следует отметить, что некоторые авторы (Каган В.Е. и др.) склонны связывать это с «перекачкой» из одной диагностической категории (психическое недоразвитие) в другую и гипердиагностикой в психиатрической практике [1].

Теоретические и прикладные исследования в области детской психиатрии, специальной психологии, дефектологии и логопедии не снизили актуальности разработки новых подходов и методов лечения детей с расстройствами аутистического спектра.

Научные представления об аутизме эволюционировали от отношения к аутизму как к клиническому заболеванию, причины которого не ясны (Itard Е.М., Bleuler, Е., Kanner L. 1944, Asperger Н. 1944., Сухарева Г.1925., Мнухин С.С. , и др.), до представления об аутизме как нарушении развития с достаточно чёткой и разнообразной картины

эмоциональных, сенсорных, коммуникативных нарушений (Lord, 2011, Singer, 2012). В работах К.С. Лебединской, 1982; В.В. Лебединского, 1985; И.И. Мамайчук, 2001; В.И. Лубовского, 2003 и др. отмечается ряд специфических особенностей в развитии сенсорных, коммуникативных, психоэмоциональных процессов, приспособительного поведения и личности в целом у детей с аутизмом.

В последнее время, для изучения работы мозга при различных заболеваниях стала широко использоваться ЭЭГ (Weiss, 2000, Gregory, Mandelbaum, 2012) [6, 7]. Благодаря исследованиям отечественных и зарубежных авторов стало возможным выявление множественных нарушений в работе мозговых структур, характерных для РАС [2, 3].

В настоящее время особую актуальность приобретает использование метода биоакустической коррекции (БАК) в коррекционно-реабилитационной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Биоакустическая коррекция является эффективным немедикаментозным методом лечения, позволяющим (практически при отсутствии побочных эффектов) восстанавливать психоэмоциональное состояние за счет непроизвольной саморегуляции функционального состояния центральной нервной системы. В методе БАК реализован способ акустической ЭЭГ-зависимой биологической обратной связи, которая достигается использованием оригинального преобразования текущей биоэлектрической активности головного мозга в звук музыкального диапазона и предъявления этого звука пациенту в реальном времени. Использование принципа непроизвольной саморегуляции делает возможным его применение без возрастных ограничений, а также при нарушениях эмоционально-волевой и когнитивной сферы психической деятельности.

В настоящем исследовании представлены результаты психолого-педагогической оценки эффектов использования сеансов БАК на фоне коррекционно-развивающих занятий и медикаментозного лечения у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Целью нашего исследования выступало изучения влияния биоакустической коррекции (БАК) в сочетании с коррекционно-развивающими занятиями на эмоциональную сферу детей с расстройствами аутистического спектра.

В исследовании, которое проводилось в течение года, приняло участие 12 детей в возрасте от 4 до 7 лет и 18 детей от 4 до 7 лет – контрольная группа, в которой сеансы БАК не проводились.

Всем детям проводились комплексные лабораторные, инструментальные, неврологические обследования, осмотр психиатра, занятия с логопедом-дефектологом, нейропсихологом. Также дети получали медикаментозное лечение. Диагноз – расстройство аутистического спектра (6A02), устанавливался на основании критериев МКБ-11. С целью оценки активных эмоциональных способностей детей мы использовали «Анкету оцен-

ки эффективности лечения аутизма» (АТЕС). На рисунке 1 представлены результаты диагностики контрольной и экспериментальных групп детей, проходивших диагностику с помощью опросника АТЕС.

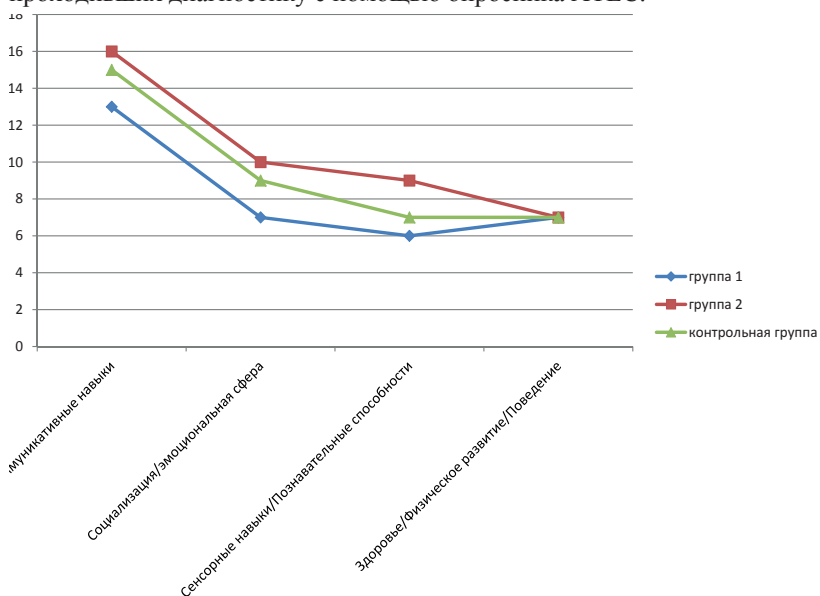


Рис. 1. Результаты первичной диагностики детей с расстройствами аутистического спектра

Количество баллов по вертикальной оси соответствует снижению выраженности аутистических проявлений.

Опросник содержит следующие блоки вопросов, позволяющих оценить нарушения в сферах индивидуального развития, такие как:

Речь/Язык/Коммуникативные навыки. Здесь оцениваются навыки использования речи как коммуникации, понимание обращенной речи и выполнение речевых инструкций, а также общий уровень владения речью.

Область социально-эмоционального взаимодействия (реакция ребенка на окружающих его людей, сотрудничество, демонстрация привязанностей, подражание).

Сенсорные навыки/Познавательные способности – понимание ребенком ситуации, объяснений, сюжетов. Оценка деятельности с игрушками, творческой деятельности и воображения, навыков самообслуживания, проявления интереса и любопытства, и др.

Здоровье/Физическое развитие/Поведение. Под этой шкалой в опроснике АТЕС подразумевается физическое здоровье (проблемы со сном, туалетом, питанием), поведение, агрессия и самоагрессия, тревожность,

страхи, чувствительность к звукам, боли и т.д.

Все дети (включая контрольную группу) до прохождения сеансов БАК и комплексного лечебно-педагогического курса в течение года лечились и обучались с использованием традиционных лечебных и коррекционных развивающих технологий, при незначительной динамике в развитии психической, речевой и эмоционально-волевой сферах.

Сущность предлагаемого способа лечения детей с расстройствами аутистического спектра состоит в оптимизации комплексной восстановительной терапии за счет включения в схему сеансов БАК. Продолжительность процедуры 15–20 минут. Сеансы проводились 2–3 раза в неделю, среднее количество 10–15 сеансов за курс.

Все дети с расстройствами аутистического спектра проходили предварительное неврологическое, психиатрическое, психофизиологическое, психологическое и логопедическое обследование.

По результатам медицинского и психолого-педагогического обследования было выделено 2 группы детей.

К 1-ой группе были отнесены дети с выраженным недоразвитием познавательной деятельности, эмоционально-волевой незрелостью. У данной группы детей отмечались при относительно сохранной сенсорной сфере недоразвитие вербальной памяти, наглядно-образного мышления и речи. По данным обследования у 2-х детей состояние речи соответствует 1 уровню речевого развития (речь не выступала как средство общения; неразборчивая, малопонятная. Словарь – скудный, ограничен звуковыми комплексами и лепетными словами). У 4-х детей наблюдались элементы общеупотребительной речи (2 уровень речевого развития), простые предложения с искажением грамматических конструкций. Дети инициировали контакт в минимальной степени. У всех детей наблюдалось умеренное нарушение эмоционально-волевой сферы, что проявлялось в частом несоответствии по типу или степени эмоциональности ответа, единичных проявлениях аутоагрессии. Зачастую эмоциональные реакции были задержанными по времени или чрезмерными и не относящимися к ситуации.

Во 2 группу вошли дети, у которых нарушение познавательной и эмоционально-волевой сфер сочеталась с коммуникативными нарушениями и социально-поведенческими расстройствами. Речевое развитие у 2-х детей – 1 уровень речевого развития, у 4-х детей – 2 уровень речевого развития. В речи у них присутствовали некоторые неосмысленные коммуникации, странные слова, эхолалии, замена местоимений. Дети почти никогда не отвечали и не инициировали контакт со взрослым. Только предпринимая очень настойчивые попытки, можно было добиться эффекта и привлечь внимание ребенка. У детей отмечались, выраженные нарушения познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. Дети гримасничали, смеялись или про-

являть ригидность, не выражая никаких эмоций по отношению к объектам или происходящим событиям. Нарушение социализации проявлялось в отсутствии проявлений привязанности, избегании контактов с окружающими, выраженной избирательности тактильного контакта, социальной неприспособленности, изоляции от сверстников, выраженное ограничение в общении, стереотипии в поведении, аффективные реакции, склонность к агрессии и аутоагрессии.

Как показали результаты лечебно-педагогической реабилитации, максимально выраженный эффект от сеансов БАК и коррекционно-развивающих занятий у всех детей в первую очередь коснулся эмоциональной сферы.

Исследование показало, что у детей 1 группы коррекционно-развивающие занятия на фоне БАК дали парциальный положительный эффект в отношении эмоциональных проявлений, который постепенно нарастал к концу курсового лечения. Прежде всего, улучшился фон настроения. Положительная окраска фона настроения стала более выраженной и стабильной, эмоциональные проявления – более адекватными, уменьшились аффективные реакции, но умеренная психоэмоциональная лабильность сохранилась.

Более выраженный эффект сочетанного использования коррекционно-развивающих занятий на фоне сеансов БАК наблюдался у детей 2 группы. Позитивные изменения коснулись фона настроения (индифферентный изменился на стабильно положительный). Дети чаще стали смеяться, радоваться. Эмоциональные реакции стали более адекватные, яркие, живые, уменьшились тревожность и напряжение на фоне дискомфорта и эмоциональных нагрузок.

Исчезли импульсивные агрессивные действия, направленные на себя, так и на окружающих людей, близких, но на фоне утомления и чрезмерного эмоционального дискомфорта в ряде случаев продолжала наблюдаться аутоагрессия. После третьего курса аутоагрессия не наблюдалась.

Во взаимоотношении с окружающими у всех детей 2 группы после курса реабилитации отмечалась доброжелательность, покладистость, уменьшение стереотипий, как в эмоциональных проявлениях, так и в поведении в целом. Появился интерес к деятельности окружающих.

Речевое развитие у детей с 1-м уровнем речевого развития перешло на более высокий уровень. Появились элементы общеупотребительной речи. Словарь увеличился, хотя и остался ограничен лепетными и искаженными словами. В речи появились общеупотребительные слова, обозначающие бытовые предметы, названия действий и признаков. Наблюдалось стремление к употреблению простых грамматических форм, существительных и глаголов. У детей со 2 уровнем речевого развития увеличился словарный запас, появилось больше слов для общения, уменьшилось количество эхоталий.

Позитивные изменения, касающиеся эмоциональной сферы у детей

1 и 2 группы были достаточно стойкими. В целом, по методике «Анкета оценки эффективности терапии при аутизме» (АТЕС) в ходе процедур БАК наблюдалось достоверное снижение оценки нарушений эмоционально и социальной сферы на 2–3 балла (см. рисунок 2).

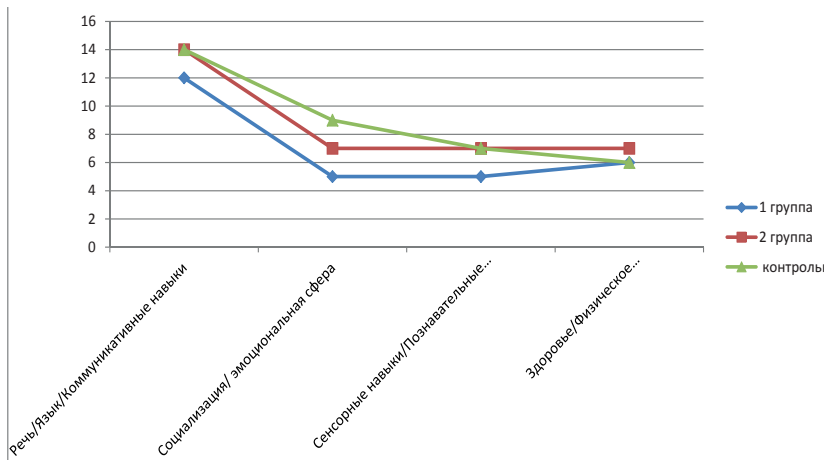


Рис. 2. Результаты повторной диагностики детей с расстройствами аутистического спектра

Снижение количества баллов по вертикальной оси соответствует снижению выраженности аутистических проявлений.

Речь/Язык/Коммуникативные навыки. Здесь оцениваются навыки использования речи как коммуникации, понимание обращенной речи и выполнение речевых инструкций, а также общий уровень владения речью.

Область социально-эмоционального взаимодействия (реакция ребенка на окружающих его людей, сотрудничество, демонстрация привязанностей, подражание).

Сенсорные навыки/Познавательные способности – понимание ребенком ситуации, объяснений, сюжетов. Оценка деятельности с игрушками, творческой деятельности и воображения, навыков самообслуживания, проявления интереса и любопытства, и др.

Здоровье/Физическое развитие/Поведение. Под этой шкалой в опроснике АТЕС подразумевается физическое здоровье (проблемы со сном, туалетом, питанием), поведение, агрессия и самоагрессия, тревожность, страхи, чувствительность к звукам, боли и т.д.

В контрольной группе из 20 детей подобных достоверных изменений за соответствующий промежуток времени (120 дней) не наблюдалось. По методике «Анкета оценки эффективности терапии при аутизме» (АТЕС) оценка нарушений эмоционально и социальной сферы сохранялась на прежнем уровне. Достоверных изменений в речевой

сфере также не наблюдалось. Многолетняя практика лечения детей с диагнозом расстройство аутистического спектра (РАС) показывает, что достоверные положительные сдвиги психического развития могут наблюдаться только после 6–9-ти месячного курса лечебных мероприятий, включающих медикаментозное лечение с логопедией и коррекционно-развивающими занятиями.

Таким образом, биоакустическая коррекция (БАК) совместно с психо-коррекционными мероприятиями становится эффективным средством в системе комплексной реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Исследование показало, что применение БАК в сочетании с коррекционно-развивающими занятиями оказывает стойкий и положительный эффект в эмоциональной и социальной сфере, который способствует дальнейшему развитию и адаптации таких детей.

Литература:

1. *Каган В.Е.* Эпидемия детского аутизма? // Вопросы психического здоровья детей и подростков (Научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). – 2003 (3) – № 1. – С. 7–10
2. *Луцкекина Е.А., Подрезная Е.Д., Стрелец В.Б.* Особенности биоэлектрической активности мозга у детей с расстройствами аутистического спектра
3. *Луцкекина Е.А., Стрелец В.Б.* Расстройства аутистического спектра. Обзор современных экспериментальных исследований. //Высшая нервная деятельность. – 2014. – Т.64, – № 6, С.585–599.
4. *Мамайчук И.И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
5. *Новосёлова О.Г., Каркашадзе Г.А., Журкова Н.В., Маслова О.И.* Перспективы диагностики расстройств аутистического спектра у детей // Вопросы современной педиатрии, 2014. Т.13. – № 3. – С. 61–68.
6. *Gregory M., Mandelbaum D.* Evidence of a faster posterior or dominant EEG rhythm in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders.* 2012. 6: 1000–1003.
7. *Weiss S. Rappelsberger* Long-range EEG synchronization during word encoding correlates with successful memory performance. *Cognitive Brain Research.* 2000. 9: 299–312.
8. Распространённость аутизма [Электронный ресурс]// Институт исследования аутизма.- URL: <https://www.autism.com/1in59> (дата обращения: 02.12.2018)

Шилова О.В.

Становление профессиональных компетенций педагогов-психологов дошкольных образовательных организаций в условиях реализации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»

*г. Нижний Новгород,
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт
развития образования»,
shov75@bk.ru*

В настоящее время система образования существует в условиях модернизации, внедрения инноваций в образовательный процесс. Реализация новых федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования требует внедрения новых профессиональных стандартов специалистов, которые призваны установить единые требования к содержанию и качеству профессиональной деятельности.

Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н и вступил в силу с января 2017 г. В профессиональном стандарте педагога-психолога определены основные цели профессиональной деятельности, раскрыты трудовые функции, через требования к знаниям, умениям и выполняемым трудовым действиям. Следовательно, стандарт определяет для специалиста некие рамки профессиональных компетенций.

Для эффективной реализации профстандарта, повышения уровня профессиональной компетентности, формирования и становления профессиональных компетенций педагогов-психологов дошкольных образовательных организаций (ДОО) необходимо пересматривать подходы к организации и построению содержания курсов повышения квалификации специалистов психологов.

Причем одним из важных вопросов, связанных с внедрением профессионального стандарта, является проблема повышения мотивации педагогов-психологов к профессиональному самосовершенствованию.

Кафедрой психологии Нижегородского института развития образования в рамках региональной пилотной площадки по применению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» было проведено исследование, целью которого стало изучение особенностей самооценки профессиональной компетентности педагогов-психологов ДОО с разным стажем работы в осуществлении функций профессионального стандарта. Именно самооценка как внутренний фактор саморазвития регулирует становление профессиональных компетенций в период реализации профессиональных функций.

Исследование самооценки профессионального уровня было использовано для конкретизации целей профессионального развития и плани-

рования действий по их достижению. Нами была разработана анкета «Самооценка профессиональной компетентности педагога-психолога в осуществлении функций профессионального стандарта». Анализ полученных данных позволил выявить ряд затруднений в профессиональной деятельности педагогов-психологов ДОО:

- При реализации трудовой функции «Психологическая диагностика детей и обучающихся» наибольшее затруднение вызывает диагностика степени нарушений в развитии ребенка.
- В группе начинающих дошкольных педагогов-психологов более половины не осуществляют в своей профессиональной деятельности трудовую функцию «Психолого-педагогическое сопровождение реализации образовательных программ». Кроме того, в данной группе респондентов выявлена потребность в оказании экспертно-методической помощи и наличие затруднений в реализации таких профессиональных трудовых функций, как «Коррекционно-развивающая работа» и «Психопрофилактика».
- Более половины специалистов не реализуют трудовую функцию «Психологическая экспертиза безопасности образовательной среды». Как отмечают начинающие педагоги-психологи, затруднения в основном вызывает мониторинг и анализ эффективности методов и средств образовательной деятельности.

Нами были также выявлены отличия в системе потребностей в профессиональной деятельности у педагогов-психологов ДОО с разным стажем работы. У начинающих специалистов ведущими потребностями являются потребность в саморазвитии, структурировании работы, получении обратной связи и признании. Потребность в четком структурировании работы выявлена у педагогов-психологов со стажем 5–15 лет. У педагогов-психологов со стажем более 15 лет на первый план выходят потребности быть креативным, анализирующим, думающим работником, открытым для новых идей, а также потребность в востребованности.

Выявленные нами особенности и затруднения в профессиональной деятельности, а также система профессиональных потребностей педагогов-психологов ДОО при реализации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» послужили основой для разработки модульных курсов повышения квалификации.

- Основной целью разработанных нами квалификационных модульных курсов для педагогов-психологов ДОО стало совершенствование профессиональных компетенций педагогов-психологов в деятельности по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса. Трудоемкость курса 108 часов [«Психологическая диагностика детей в ДОО»];
- «Психолого-педагогическое сопровождение познавательного и речевого развития дошкольников»;

- «Технология психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях ДОО»;
- «Психолого-педагогическое сопровождение социально-коммуникативного развития дошкольников»;
- «Психологическая профилактика профессионального и эмоционального выгорания специалистов»;
- «Технология психологического просвещения педагогов и родителей»;
- «Игра и игровые методы в профилактической и коррекционной работе педагога-психолога ДОО»
- «Коррекционно-развивающая работа с детьми по преодолению проблем в эмоционально-волевой сфере, общении и поведении»;
- «Использование историй и сказок в профилактической и коррекционно-развивающей работе педагога-психолога ДОО».

Таким образом, каждый специалист определяет для себя «точки профессионального роста» и формирует свой образовательный маршрут, соответствующий профессиональным интересам, потребностям и выявленным затруднениям при реализации трудовых функций.

Реализуемые кафедрой психологии Нижегородского института развития образования практико-ориентированные профессиональные программы, построенные по модульному формату, обеспечивают развитие и становление профессиональных компетенций педагогов-психологов в ходе реализации профессионального стандарта.

Литература:

1. Еделева Е.Г., Еременко Н.А. Проектирование содержания программ повышения квалификации в условиях внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» // Нижегородское образование. – 2018. – № 1. – С.46–52.
2. Еделева Е.Г. Самооценка профессиональных умений педагогов – психологов в соответствии с требованиями профессионального стандарта //Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта». Москва, 14–15 апреля 2016 г. – Москва. – 2016. – С. 47–48.

**Психологическая устойчивость
личности старшеклассника в образовательной
среде профильного класса**

*Республика Башкортостан,
ФКУ ИК-9 УФСИН России
по Республике Башкортостан,
box.450061@mail.ru*

Аннотация. в данной статье приводится теоретический анализ проблемы психологической устойчивости личности старшеклассника, которая связывается с необходимостью адаптации к новым условиям образовательной среды профильного класса. Учащийся встречается с новыми педагогами, осваивает усложнённую учебную программу. Это оказывает влияние на его самооценку, стрессоустойчивость и другие факторы психологической устойчивости личности.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, личность старшеклассника, факторы психологической устойчивости личности, образовательная среда, профильный класс.

Социально-экономические преобразования, происходящие в последние годы в нашей стране, оказывающие влияние на институты образования, находят свое отражение и в личности школьника. В настоящее время число подростков и юношей, переживающих не только возрастной, но и личностный кризис, увеличивается с каждым годом. Вследствие этого психологическая устойчивость может оказаться за гранью нормальной, либо стать источником психологических проблем. Психологическая устойчивость личности играет на этапе школьного обучения огромную роль [1, С. 362–370]. Она неизмеримо велика и значима для процесса взросления, успешного решения задач учебной деятельности, поскольку такая устойчивость личности дает возможность переживать кризис самоидентификации и сохранять гармонию в отношениях с другими людьми в различных жизненных ситуациях.

Термин «устойчивый» имеет целый ряд синонимов: стабильный, стойкий, твердый, прочный, крепкий. В «Словаре синонимов русского языка» приведены два синонима этого слова: стабильный и константный [2, с.528].

Устойчивость личности старшеклассника непосредственно связана с проблемой целостности личности. Наличие личностной позиции, значимой установки, в основе которой лежит некая иерархия мотивов, реализация определенной линии поведения, – все это необходимо отнести к компонентам направленности личности, которые среди прочих составляющих, характеризуют и проявления устойчивости личности [3, с.18].

Психологическая устойчивость личности представляет собой сложное сочетание понятий: «устойчивость личности», «психологическая

устойчивость личности». На разных этапах школьного обучения данное понятие имеет собственное психологическое содержание. По мере взросления психологическая устойчивость старшеклассника в структурном и содержательном планах меняется и усложняется. Иными словами, она развивается и становится все более многогранной по своей структуре. Содержание психологической устойчивости учащихся 11-ти – 12-ти лет значительно отличается от содержания психологической устойчивости старшеклассника. В подростковом возрасте психологическая устойчивость личности отличается нестабильностью, в этом возрасте преобладают противоречивые желания и поступки. Старшеклассник характеризуется более стабильными эмоциональными проявлениями и в целом сформированным образом «Я», что способствует повышению его психологической устойчивости.

К основным составляющим психологической устойчивости также необходимо отнести:

- способность к личностному росту со своевременным и адекватным разрешением внутриличностных конфликтов;
- относительную стабильность эмоционального тона и благоприятного настроения;
- развитую волевую регуляцию (сознательное преодоление человеком трудностей на пути поставленной цели, способность к психическому самоуправлению, саморегуляции и к самоконтролю).

Обучение в старших классах, как известно, совпадает с юношеским возрастом, который характеризуется становлением ценностных ориентиров, способствующих формированию мировоззренческих позиций. В этом возрасте актуализируются рефлексия и самоанализ, глубокое понимание и принятие себя, что связывается с самосознанием и самооценкой. Эти психологические особенности можно отнести к психолого-педагогическим факторам.

Многие авторы определяют юность как время развития социальной зрелости, движения к сознательной жизни. Именно в этом возрасте у молодого человека складывается собственное, опирающееся на уже сформированные ценностные ориентиры, отношение к действительности, которые постепенно соединяются в единую систему социальных ориентаций и установок. Социальная ситуация развития в этом возрасте характеризуется в первую очередь тем, что юноша стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Ему предстоит выйти на путь трудовой деятельности и определить свое место в жизни. В связи с этим меняются требования и условия, в которых происходит формирование юноши как личности: он должен быть подготовлен к труду, к семейной жизни, к выполнению гражданских обязанностей [4, с.262]. В юношеском возрасте актуальны проблема идентификации, осознания себя, поиска смысла жизни. Осознание успешности, благополучия, способ-

ности разрешать противоречия являются факторами, определяющими психологическое благополучие в этом возрасте. При этом немалую роль в юности играют такие свойства личности, как адаптированность, эмоциональность, саморегуляция и эмоциональная устойчивость [5, с.79].

Образовательную среду В.А. Ясвин определяет как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, рассматривая при этом данное понятие как родовое для понятий «семейная среда», «школьная среда» и т.п. [6, с.14].

По мнению В.А. Ясвина, среда должна рассматриваться как категория, характеризующая развитие ребенка, что определяет ее целевое и функциональное назначение в контексте предметности культуры общества. Также ученый вводит понятие «локальная образовательная среда». Под ней он понимает функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые контакты. Данное понимание образовательной среды включает возможности проявления активности личности, ее участия в создании и изменении самой образовательной среды, продуктом которой эта личность и является. Интегративным критерием качества развивающей образовательной среды является способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного личностного саморазвития [6, с.14].

Образовательную среду можно понимать многозначно. Она начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс совместной своей деятельности, где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения [7, с.181].

При переходе от средней (5–9 классы) к старшей (10–11 классы) степени образования в качестве важнейших предпосылок успешного обучения и развития выступают ориентированность старших школьников на осознанный выбор профессии и личностное самоопределение, осознание личностной значимости учебно-познавательной деятельности, овладение умениями успешного сотрудничества со взрослыми (родителями и педагогами) и сверстниками, ценностно-смысловые установки, способствующие процессу самореализации. Психологическая устойчивость старшеклассника защищает его личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создает основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности и адаптации, особенно в связи с переходом в профильные классы.

Как правило, профильный класс, – это новый коллектив. Учащийся встречается с новыми педагогами, осваивает усложненную учебную программу. Новая образовательная среда, таким образом, влияет на са-

мооценку, стрессоустойчивость, стремление к успеху, и другие факторы психологической устойчивости личности старшеклассника [8].

Следовательно, с одной стороны, необходимо постоянное межличностное взаимодействие, включенность во множество социальных связей, открытость воздействию, а с другой – сопротивляемость излишне сильному взаимодействию. Последнее может нарушить необходимую личностную автономию, независимость в выборе формы поведения, целей и стиля деятельности, образа жизни, помешает слышать свое «Я», следовать своим направлением, выстраивая свой жизненный путь. Говоря другими словами, в психологическую устойчивость входит способность находить баланс между конформностью и автономностью и удерживать это равновесие. Для психологической устойчивости необходима способность противостоять внешним влияниям, следуя своим намерениям и целям [9].

Литература:

1. *Дарвиш О.Б.* Психологическая устойчивость как базовая характеристика личности // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 7. – С. 362–370.
2. *Александрова З.Е.* Словарь синонимов русского языка / З.Е. Александрова. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 2001. – 568 с.
3. *Шиняев К.А.* Психолого-педагогические факторы психологической устойчивости личности старшеклассника: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / К.А. Шиняев. – Самара, 2015. – 182 с.
4. *Семенюк Л.М.* Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Л.М. Семенюк; под общ. ред. Д.И. Фельдштейна. – изд. 2-е, доп. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
5. *Левшунова Ж.А.* Взаимосвязь эмоциональной устойчивости и психологического благополучия у старшеклассников / Ж.А. Левшунова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 34. – С. 78–82.
6. *Ясвин В.А.* Векторная модель школьной среды / В.А. Ясвин // Директор школы. – 1998. – № 6. – С. 13–22.
7. *Слободчиков В.И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Вып. 7. – М.: Инноватор-BENNETT COLLEGE-M, 1997. – С. 177–185
8. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
9. *Петровский А.В., Шпалдинский В.В.* / Социальная психология коллектива. М.: «Просвещение», 1978. 223 с.

**XIV Всероссийская научно-практическая конференция
«Психология образования: вызовы и риски современного детства»**

Конференция проводится в рамках экспертно-методического
сопровождения внедрения профессионального стандарта
«Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»

Дизайн – М.Ю. Степаненкова

Компьютерная верстка – М.В. Мазоха

Подписано в печать: 15.12.2018.
Формат: 60*90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. п. 14,8. Усл.-изд. л. 14,9.
Тираж 250 экз.

Отпечатано в типографии

Контакты редсовета:
127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29 (проезд: м. «Сухаревская»)
Телефон: +7 (495) 632–99–70
E-mail: rospsey.ru@gmail.com