XV Международная  
научно-практическая конференция  
«Психология образования: лучшие  
практики работы с детством»

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

Москва

20-22 ноября 2019 г.

УДК 159.9 ББК 88 М43

Мероприятие проводится при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект

№ 19-013-20198

М43 XV Международная научно-практическая конференция «Пси­

хология образования: лучшие практики работы с детством».

Москва. 20-22 ноября 2019 года / Сборник материалов. - М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. - 202 с.

ISBN 978-5-94051-203-5

ISBN 978-5-94051-203-5 © Коллектив авторов.

© ФГБОУ ВО МГППУ.

© Общественная организация «Федерация психологов образования России».

Фундаментальные научные проблемы конференции:

общественно-историческая обусловленность развития личности, рас­крывающая представления о сущности обучения и воспитания; формирование и реализация государственной политики в отношении детей и молодежи;

социокультурное направление развития психологической службы в об­разовании;

аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды; выявление и оценка психологических и социальных практик, межве­домственных моделей работы в сфере детства.

Редакционный совет:

Алехина Светлана Владимировна, Вихристюк Олеся Валентиновна,  
Дворянчиков Николай Викторович, Дозорцева Елена Георгиевна,  
Дубровина Ирина Владимировна, Гарифулина Эльвира Шамильевна,  
Забродин Юрий Михайлович, Иванова Надежда Анатольевна,  
Леонова Олеся Игоревна, Милехин Андрей Викторович,  
Марголис Аркадий Аронович, Рубцов Виталий Владимирович,  
Романова Евгения Сергеевна, Семья Галина Владимировна,  
Сергоманов Павел Аркадьевич, Соловьева Татьяна Александровна,  
Хаустов Артур Валерьевич, Чиркина Римма Вячеславовна,  
Шумакова Наталья Борисовна.

3

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

СОДЕРЖАНИЕ

[ВВЕДЕНИЕ 7](#bookmark1)

Асмолов А.Г.

[Социализация как страхование рисков детства 9](#bookmark2)

Рубцов В. В.

Школа как социокультурный ресурс

преодоления рисков современного детства 15

Алейникова Л.А.

Внеурочная деятельность как ресурс социализации и формирования жизненных

компетенций обучающихся и воспитанников с ОВЗ 21

Гаврилова Д.А.

Опыт применения метода сказкотерапии в целях коррекции и развития эмпатии у старших дошкольников

в условиях дошкольного образовательного учреждения 29

Гончарова А.А., Зайцева О.М.

Применение профессиональных стандартов

организациями с государственным участием 32

Грибоедова О. И.

Обеспечение психологического благополучия детей и подростков посредством

системы работы ППМС-центра в сфере образования 46

Давиденко А. А.

Профессиональное самоопределение - маршрут из детства 57

Евдокимова Е.Г.

Осмысление трудностей в структуре

ресурсов работы с одаренными учащимися 63

Иванова В.М.

Психологическое сопровождение инновационной

деятельности педагогов дошкольного учреждения 70

Ильина А.В.

Сенсомоторная коррекция детей с РАС в условиях ДОУ 78

Илюшина М.И., Артемова О.В.

Использование психологических игровых

технологии в обучении студентов-психологов 81

Инцова А.И.

Риски профессионального

самоопределения старшеклассников 85

4

Содержание

Калимов А. С.

Восприятие и выраженность soft skills у подростков,

участвующих в различных формах внеучебной деятельности 89

Коваль О.А., Ножнина А.А.

Опыт реализации программы развития эмоционального интеллекта дошкольников,

имеющих речевую патологию: «Умные чувства: УмыЧ» 103

Кузнецова Е.С., Морозюк С.Н.

Алгоритм консультативной работы с матерями

со стилем родительского отношения «Гиперпротекция» 109

Кузьмина А.А.

Особенности структуры, содержания,

организации поручений в семейном воспитании 115

Мазепова О.В.

Проект «Городская консультативная площадка для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и

детей-инвалидов как эффективная форма работы ППМСП-центра ..126

Митянец С. О.

Трудности в овладении письменной речью

у детей начальных классов общеобразовательной школы 136

Мозговая Н.Н.

Представление о психологическом

пространстве личности школьников разного возраста 138

Нехорошева Е.В., Авраменко В.Г.

Психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной траектории формирования

здоровьесохраняющего поведения обучающихся 144

Палеха Е. С.

Некоторые аспекты профилактики агрессивного

поведения подростков в образовательной среде 151

Печкисева О.В.

Социально-педагогическое сопровождение

детей с нарушением зрения и их семей 157

Рочева Т.Ю., Волокитина Т.А., Климантова В.П., Туробова О.В.

Читать - значит думать!

Использование эффективных практик в психолого­педагогическом сопровождении современного ребенка 165

Синюшкина Т. А.

[Личность педагога в современном образовании 175](#bookmark9)

5

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Трофимова Н. С.

Психологические особенности

несовершеннолетних с отклоняющимся поведением 180

Чупрова Л. В.

Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на территории

Ярославской области (из опыта работы) 189

Шкрябина О.Н.

Роль программ примирения в исцелении жертвы 198

6

ВВЕДЕНИЕ

За последние 5 лет в Российской Федерации приняты важнейшие государственные решения, которые определяют политику в области образования, ставят принципиально новые задачи перед практической психологией, в том числе - определяют перспективы развития психо­логической службы образования. В имеющихся на сегодняшний день нормативных и методических документах подчеркивается, что совер­шенствование психолого-педагогических условий реализации обра­зовательного процесса является актуальной задачей национальной системы образования. Важную роль здесь играет выявление и оценка лучших практик работы с детством с научно-обоснованной эффектив­ностью, что предполагает разработку научно-обоснованных критериев, основанных на положениях деятельностного и культурно-историческо­го подходов, соответствие основным направлениям государственной политики в сфере образования, опору на передовой региональный и международный опыт. Сегодня лучшие технологии психолого-педаго­гического сопровождения образования должны пройти профессиональ­ное обсуждение в научно-педагогическом сообществе.

Международная научно-практическая конференция «Психология об­разования: лучшие практики работы с детством» для аспирантов, ученых, педагогических работников и работников социальной сферы проводится в пятнадцатый раз и приурочена к выполнению указа Президента Россий­ской Федерации «Об объявлении в Российской Федерации десятилетия детства». В рамках проведения мероприятия участникам будут предло­жены презентации отечественных и зарубежных исследований, откры­тые дискуссии с участием экспертов регионов, представителей системы здравоохранения, Министерства внутренних дел, Следственного комите­та Российской Федерации, общественных организаций, экспертов в обла­сти разработки и применения профессиональных стандартов.

Основной целью проведения Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» является выявление, анализ и публикация научно-практиче­ских разработок в области психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса с научно-обоснованной эффективностью, распространение опыта проведения фундаментальных и прикладных исследований, основанных на деятельностном и культурно-историче­ском подходах, способствующих решению актуальных проблем пси­хологического сопровождения учебной деятельности и минимизации социальных рисков современного детства. Конференция направлена на усиление и укрепление консолидации ученых и практиков в изуче­

7

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

нии особенности влияния социальной среды на личность обучающихся с опорой на научные идеи Л. С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леон­тьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина.

Основными направлениями работы конференции являются:

1. Анализ социальной ситуации развития современного школьника в системе положений культурно-исторической научной школы.
2. Теоретические и прикладные аспекты применения деятельностного подхода в решении задач психолого-педагогического сопровожде­ния обучения, воспитания и развития различных категорий детей (дети-сироты, дети-инвалиды, одаренные дети, дети с девиантным поведением и др.).
3. Профессионально-общественное обсуждение моделей профессио­нальной подготовки специалистов и повышения эффективности ра­боты с детьми в условиях общего образования с позиций компетент- ностного и системно-деятельностного подхода.
4. Стратегические направления развития межведомственного взаимо­действия в повышении эффективности защиты детства от рисков и вызовов современной социальной среды.
5. Риски социальной и образовательной инклюзии детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья и возможности их минимизации.
6. Выявление и оценка практик социальной и психолого-педагогиче­ской работы с детством, реализуемых в системе образования Россий­ской Федерации

Тексты, представленные в этом сборнике и в специальном номере сетевого журнала «Вестник практической психологии образования» дают возможность увидеть как на местах решаются актуальные, фун­даментальные, практические задачи нынешнего отечественного образо­вания, раскрывают новые возможности в совершенствовании системы психолого-педагогического обеспечения развития личности в образова­тельной среде, психологической службы образования.

Оргкомитет Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Москва, ноябрь 2019 г.

8

Асмолов А.Г.

Социализация как страхование рисков детства1

действительный член Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, директор Федерального института развития образования, г. Москва

Дорогие коллеги!

Каждый раз я рад выступать здесь - в аудитории университета для неравнодушных людей. Я вообще в жизни против разных «эпидемий», но «эпидемия неравнодушия» - одна из самых хороших «эпидемий» и, говоря о ней, я хочу вспомнить слова Михаила Афанасьевича Булгако­ва: «как бороться с одаренными детьми». Мы сегодня про инклюзию, но к одаренным детям тоже относится часто сфера рисков.

Михаил Афанасьевич Булгаков в замечательном произведении «Мастер и Маргарита» дает следующий, не побоюсь этого слова, ре­цепт: «А вы не замечайте одаренных людей, и они вымрут сами». Это относится к тому, что очень часто происходит в культуре, и связано с пониманием детства, развитием детства, с участием многих подвиж­ников детства. Об этой ситуации я хочу рассказать в своем выступле­нии, которое я назвал «социализация как страхование рисков детства».

А что значит страхование? Страхование - это всегда мониторинг ри­сков; страхование - это всегда политика не реактивная, а предупрежда­ющая, и поэтому страхование - это всегда культура понимания рисков. Когда мы говорим о культуре понимания рисков, я с самого начала хо­тел бы обратить внимание на ключевые риски, с которыми сталкиваем­ся мы в нашем времени.

В 2017 году было проведено масштабное международное исследо­вание страхов человечества, и были получены уникальные факты. Если в 2010-2011 годах мониторинг ценностей в мире и отношений к ценно­стям приводил к тому, что на первое место среди страхов человечества всегда выступал страх смерти - или phobia смерти, - то в 2017 году мас­штабное исследование и проведенный социологический анализ страхов человечества привело к совершенно неожиданным результатам: по­теснив страх смерти на первое место среди страхов в цивилизованных странах вышел страх бессмысленности жизни. То есть, по большому счету, на первое место вышел страх потери смысла жизни.

Говоря об этом, я с самого начала ассоциирую данные этого иссле­дования (этого не делают авторы) с книгой, которая вам хорошо извест­на. А вернее - и с идеологией великого экзистенциалиста, логотерапев­та Виктора Франкла, без которой нет человековедения. Когда Франкл говорит «скажи жизни да», и когда Франкл говорит «человек в поисках

1 Адаптированный доклад.

9

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

смысла» - это практически самый главный вызов, который в последних работах формулируют более четко: ключевой вызов, который стоит пе­ред человечеством, - это вызов ответственности.

Вызов ответственности - это тот вызов, который связан с осмыслен­ностью или бессмысленностью человеческого существования. Тем са­мым ключевой вопрос: «Жить или выживать?» - Гамлетовский вопрос так стоит для нашего времени: «Жить без смысла или жить со смыс­лом?». Когда мы во всем мире говорим «Главное - выживать», - мы проигрываем. Отсюда с самого начала страх бессмысленности жизни как ценностная установка цивилизации, невероятно важен для нашей работы, он невероятно важен для каждого из нас. И поэтому, когда мы видим, что при составлении многих программ, их создатели часто отли­чаются близорукостью и слепотой к страху бессмысленной жизни, это означает, что мы забываем ключевую постановку вопроса, ради кото­рой мы живем. А это постановка вопроса (восходя к прошлому - поза­прошлому веку) - я повторял и повторяю - звучит следующим образом: «Если ты знаешь «зачем», то найдешь ответ на любое «как»».

Это формулировка Ф. Ницше в книге «Человеческое, слишком че­ловеческое» еще более резко это звучит в работе В. Франкла 1944-года, которую он писал в лагере смерти, когда он создавал психотерапию по­мощи. В. Франкл писал: «Тот, кто знает «зачем»...» (и тут совершенно другой акцент, другая смысловая глубина, чем у Ницше) «... он высто­ит почти любое «как»». Поэтому те, кто занимаются рисками детства, должны понимать: есть уникальное количество технологий, концепций, программ, но вопрос «зачем это все?» - стоит главным.

Можно делать национальное развитие образования, в котором во­прос «Зачем» потерян за уникальными методиками, техниками, и тог­да Россия идет по близорукому пути, не понимая ни цели детства, ни ценности культуры, ни ценности достоинства. Лев Николаевич Толстой четко выразил эту мысль: «Все устраиваются, когда же жить начнут?». Вот эти ценностные вещи ярко выступают во многих исследованиях, и поэтому без понимания и анализа ценностей мы никуда с вами не про­двинемся. В том случае, когда мы говорим, что индикатор культуры - в отношении к детям с проблемами развития, а культура не видит де­тей или равнодушна по отношению к детям с проблемами развития (или, как я всегда подчеркиваю, к детям с «иными развитыми способ­ностями»), то это диагностика культуры, а не диагностика этих детей. Это диагностика на смысл и это диагностика на достоинство.

Тогда культура становится как спринтер - культура с коротким ды­ханием, и у нее, по большому счету, логика временщиков. А когда Ев­гений Александрович Ямбург доказывает, что надо давать образование детям, которые находятся на грани смерти, детям, которые оказались в ситуации культурного шока, в больницах, и у которых онкология, - это

10

Асмолов А.Г.

вопрос именно о смысле и ценностях, как мы относимся к этим детям. И когда мы анализируем циклы работ, за которыми стоит экзистенци­альная психология и идеология выстаивания, и, в буквальном смысле, поведение в кризисных ситуациях, мы должны четко знать: у нас кри­зисная ситуация - это перманентная ситуация развития. Мы всегда в кризисе. Я другой такой страны не знаю, которая так бы любила свой кризис. В этой ситуации мы должны четко от логики ценностей перейти к логике рисков, в которой мы оказываемся. Это другого рода риски.

Я называю их «риски разнообразия» и «риски неопределенности в ситуации перемен». Когда мы когнитивно просто подходим к ситуа­ции детства, мы проигрываем. Приведу примеры.

У нас всюду захлестывающий наше сознание нейроподход, который я называю «брейнизацией»: захочешь показаться научным - «нырни» в мозг; захочешь показаться научным - «нырни» в гены. При всей важ­ности этих направлений, хочу напомнить, что за многими из них стоят подвергнутые анализу Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, А.В. Запо­рожцем схемы двухфакторного развития человека: либо наследствен­ность, либо генетика. Забывается, что эти схемы, рожденные в работах как У. Штерна, так и З. Фрейда, о конвергенции двух факторов «среда- наследственность», или их конфронтации, - это упрощение реальности. У бихевиористов, как вы помните, была схема для объяснения поведе­ния: схема линейного мышления - каков стимул - такие и реакции. Эта схема механистическая, линейная.

Сегодня риск других схем: каков «урон», таково и сознание, каков ген, таково и поведение. В эволюционной биологии, в эволюционной психологии эти схемы были подвергнуты анализу. Поэтому, когда це­лый ряд направлений психогенетики идет путем двухфакторного анали­за, проводя миллиардные исследования, - это дорога в никуда.

В этой связи я обращаю внимание на слова Гуго Мюнстерберга, создателя психотехники: «Лучше дать «грубый» ответ на точно по­ставленный вопрос, чем искать ответы с точностью 27-го знака после запятой на неверно поставленные вопросы». Нам при исследованиях детства надо очень четко и верно ставить вопросы, а не оказываться рабами механистических, бихевиористких и генетических схем ана­лиза детства, - это дорога в никуда. И на этом мы должны делать совершенно четкие акценты.

Второй риск сложности я называю «инклюзия как иллюзия». Когда мы всюду ищем, должны помнить: «кто ищет тот всегда найдет». Когда мы всюду видим ту или иную недостаточность, тот или иной дефект, мы должны понимать: мы его не только видим, мы его конструируем.

Когда З. Фрейд тратит много месяцев (или плохие психоаналити­ки) на анализ Эдипова комплекса, он день за днем Вас спрашивает на

11

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

кушетке: «Вы любили своего отца или ненавидели?» В начале Вы не отвечаете. Но наконец, через 8 месяцев, Вы кричите: «Да, я ненавидел своего отца, он мешал мне любить мою мать!». После этого психоана­литик вытирает пот и говорит: «Все ясно, у Вас Эдипов комплекс».

По сути дела, такое конструирование комплексов крайне опасно. Мы должны четко понимать, что диагностика очень часто выступает как стигма, как ярлык. Риски диагностики очень и очень велики. Когда че­ловеку выносится тот или иной диагноз, то наступает культурный шок. На это обращал внимание лучший представитель анализа дизонтогенеза Виктор Васильевич Лебединский. Когда он анализировал расстройства аутистического спектра, то он показывал, сколь часто мы делаем ошиб­ки, вынося диагноз и загоняя человека в эффект, который Ирвинг Гоф­ман (замечательный социолог) назвал «эффект порочного круга».

В своей книге 1959 года «Узилища» он сказал: «Когда вы человека ставите в нечеловеческие условия, у него возникают нечеловеческие реакции». А потом мы говорим - он глубоко болен. Мы конструируем патологию, а потом ее исследуем - вот с чем мы имеем дело. И это осо­бенно относится к разным психологическим расстройствам.

Когда человека помещают в интернат - это помещение в заключе­ние, и это надо четко понимать. Это создание ситуации депривации, а ситуация депривации (сенсорная депривация, социальная депривация) - это ситуация, провоцирующая патологические формы поведения. В этом смысле слова, нам необходимы серьезнейшие исследования та­кой депривации, как бедность, бедность детей. В руках у меня книга «Бедность и развитие ребенка» -блистательная книга, показывающая анализ роли бедности и критики при равном вмешательстве. Она напи­сана в контексте исследований лауреата Нобелевской премии Джеймса Хекмана, которого вы все знаете. И представленная здесь кривая, пока­зывает, насколько плодотворно раннее вмешательство в первые меся­цы, годы жизни: чем быстрее профилактика, тем быстрее вы выигрыва­ете, и это дает уникальные шансы на развитие.

Здесь, в этой книге, также четко показывается, что программы ранней коррекции наиболее плодотворны для понимания когнитивных и нейро­когнитивных функций развития ребенка. Эта книга вышла у нас в 2015 году в серии «Языки славянской культуры». Обращаю внимание, что здесь делается акцент на создании нейрокогнитивных и нейрогенетических про­филей развития ребенка на базе серьезных, масштабных исследований.

Следующий риск детства и риск социализации детства, помимо «эффекта порочного круга» - это риск наших программ, которые мы предлагаем в раннем развитии детства. Есть три логики программ. Я называю это «треугольник рисков». Одна система рисков - это риски ранней профилизации ребенка. Повторял в этой аудитории и тысячу раз буду повторять: когда вы спешите (в том числе за счет парциальных

12

Асмолов А.Г.

программ в дошкольном образовании, в том числе с учетом особенно­стей ребенка и его разнообразия), быстро «выращивать» гениев «в про­бирке» - мы проигрываем. Когда спешите быстро говорить, кем будет ребенок, - вы, чаще всего, ошибаетесь. Этого никто не знает.

Прелесть детства - в его неопределенности. Жизненный путь ребен­ка - это история отклоненных альтернатив - кем он мог стать и не стал. И в этом плане, когда я вижу исследования о профориентации в стар­ших группах детского сада к шахтерским профессиям с шестилетнего возраста (как кандидатскую диссертацию), то оцениваю это как риски ранней профориентации и профессионализации. Доведённая до преде­ла профессионализация в социализации - великая опасность в детстве. Детство не сводится к профессионализации. Вместе с тем, через призму культуры полезности, когда мы хотим вырастить те или иные из людей ресурсы, - мы проигрываем.

Следующий риск - жесткое сведение социализации к адаптивным программам - будь как все, будь похож на других, усвой образцы - это репродуктивная социализация, - когда мы все время учим ребенка жить по образцу, не учитывая ведущих деятельностей, в которых оказыва­ется ребенок. По большому счету это еще один риск, и мы взращиваем адаптантов по формуле конформизма.

Чтобы вы понимали, что это такое, еще раз повторю свой ключевой вопрос: «Скажите, пожалуйста, кто в этой аудитории когда-нибудь в жизни слышал вопрос «А тебе больше всех надо?» - поднимите руки, пожалуйста». Я рад, что у нас аудитория не адаптантов, и аудитория, к которой относится формула «ты немножко мутант, но ты хороший парень». Это формула Аркадия и Бориса Стругацких.

Тем самым, здесь мы четко понимаем следующее: третья вершина развития ребенка - это персонализация и универсальность личности. По сути дела, социализация и ключевой ее вектор - не адаптация, не профессионализация, а персонализация. Мы живем в эпоху персона­лизации. И отсюда (не путайте с индивидуализацией, индивидуальные программы и темпы развития - это методическое средство) персонали­зация - это возможность быть личностью, быть достойным человеком в культуре. И наш ребенок - это универсал. Отсюда совершенно меня­ется типология задач при развитии детей. И ключевые задачи «пойди туда, не знаю куда, найди то, не зная что» (задачи как модели неопреде­ленных ситуаций в русских сказках) для нас необходимы.

Сегодня, когда меняется мир, происходит резкое изменение тех схем, которые предлагал Л. С. Выготский. Если во время Л. С. Выгот­ского ключевой линией развития была зона ближайшего развития, где ключевым социализатором был взрослый, то сегодня, не отрицая зоны ближайшего развития, детскую субкультуру, подростковую субкуль­туру следует называть зоной вариативного развития - она не менее важна, чем зона ближайшего развития.

13

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

В социализации надо выделять, что может детская субкультура, а что может подростковая субкультура - для того, чтобы обеспечить со­циализацию ребенка и дать возможности для его развития. В этой связи я хочу обратить внимание на варианты подготовки программ позитив­ной персонализации в стиле подхода Виктора Франкла.

Программа «Жизненные навыки для дошкольников» описывает по­зитивную социализацию дошкольников. Также я обращаю внимание на программу одного из самых известных психологов 21 века, Марти­на Селигмана - это программа «Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь». По сути дела, этот автор показывает как от депрессивной установки жизни перейти к оптимистической. На­помню, что именно ему принадлежит выделение и описание эффекта «выученной беспомощности». И когда от феноменологии выученной беспомощности он переходит к исследованиям другого типа, которые называются «позитивная психология» - это невероятно важно.

Завершая свое выступление, хочу обратить ваше внимание, колле­ги, на своеобразную постановку вопроса о вызовах ответственности, с которых я начал. Этот вопрос в нашей аудитории - вопрос о счастье. И ставлю его так: счастье за пределами благополучия, - услышьте меня, пожалуйста, - это преадаптивная логика. Бывает так, что у нас качество жизни высокое, с экономическими вещами все в порядке, а счастья нет. Мы сейчас разрабатываем систему смыслового консалтинга, - когда к нам приходит целый ряд лидеров бизнеса и говорят: «В компании все в порядке, а у сотрудников сплошное угасание», - это бывает, поверь­те: деньги есть, а счастья нет. Я понимаю, что и без денег сложно, но, как говорится в замечательном фильме, я очень хочу, чтобы у Вас было «счастье когда Вас понимают». Мой коллега В. А. Петровский, который предлагает концепцию неадаптивной активности, продолжая эту фразу, говорит так: «Что такое счастье - это когда тебя понимают. А что такое несчастье - это когда тебя раскусили».

В этом смысле я действительно хочу вам счастья, оптимизма, пото­му что вы работаете в той культуре, о которой пишутся труды и в кон­тексте культурно-исторической психологии достоинства, и в контексте концепции социализации через совместную деятельность, создавае­мой Виталием Владимировичем Рубцовым, и в контексте культурно­исторической педагогики достоинства, которую создает Евгений Алек­сандрович Ямбург.

Быть достойным - самое большое чудо в жизни. Желаю вам этого чуда, и пусть оно будет обыкновенным чудом. Спасибо!

14

Рубцов В. В.

Школа как социокультурный ресурс  
преодоления рисков современного детства2

доктор психологических наук, президент ФГБОУВО МГППУ, президент общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», г. Москва

Школа все чаще сталкивается с поведением детей, которое можно охарактеризовать как рискованное. И наиболее тревожные ситуации воз­никают тогда, когда школа не может своевременно реагировать на кон­кретные инциденты и ЧП. Когда мы говорим о социализации детей, то все чаще возникают вопросы: «Чем сегодня является современная школа?», «Что в школе есть такого, что является риском для самого детства?».

Наше исследование проблем и рисков современной школы выявило следующие особенности, характеризующие отношение участников об­разовательного процесса к сущности обучения:

* ученик - это человек, которого необходимо «наполнить знаниями»;
* «успеваемость школьная - главная ценность и результат обучения»;
* «неуспевающие ученики (ученики, не усваивающие знания) - пока­затель провала обучения и в целом Школы»2;
* «быть круглым отличником - главное достижение ученика»;
* «смысл учения не имеет значения».

Данные результаты свидетельствуют о том, что тонкая связь взрос­лого и ребенка, которая в школе является принципиальной для переда­чи знаний, утрачивается. А знания становятся той ценностью, которая отодвигает ребенка на второй план и создает пространство для возник­новения рисков в пространстве самой школы.

Данные характеристики отношения к ученику характеризуют совре­менную школу как «Школу знаний», где смысл учения - добывать зна­ния, - превращается в отчет о самом знании.

Сейчас школа движется в этом направлении, превращаясь из школы развития, из школы общности взрослого и ребенка - к школе знаний, где знания становятся результатом обучения. Ведь школа все больше и больше превращается в место, которое является пространством рисков для детства. И это очень важное обстоятельно, которое мы сегодня фиксируем.

Когда начинают предъявлять обвинения к школе в существовании рисков для детей, это свидетельствует о наличии угрозы общности взрослого и ребенка. И пока эта угроза сохраняется, школа будет оста­ваться пространством рисков.

«Школу знаний» также характеризует следующее отношение участ­ников образовательного процесса к сущности преподавания:

2 Адаптированный доклад.

15

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

* «учитель (школа), а не ученик определяет способы освоения каждой дисциплины»;
* «необходимо пройти материал, а не вырастить компетентность и по­держать способность ребенка»;
* «отметка по дисциплине важнее содержания знаний и рассуждений»;
* «экзамены необходимы для контроля знаний»;
* «память подменяется мышлением».

Очень много об этой ситуации говорил Василий Васильевич Давы­дов, когда он вместе с Даниилом Борисовичем Элькониным создавал теорию учебной деятельности. Что для них было самое важное: пере­дача знания, передача образца определяет траектории развития мыш­ления детей; как взрослый передает знания ребенку. Поэтому обобщен­ный способ действия необходим для того, чтобы ввести в некоторую систему понятий, а то, как вводится ребенок в эту систему, - является приоритетом в отношении самого знания: как разворачивается то, что они называли «Учебная деятельность взрослого и ребенка».

Обратите внимание, вся культурно-историческая традиция была по­строена на идеях деятельности взрослого и ребенка, идеях общности взрослого и ребенка, совместность ребенка, не по месту, а по способу работы. В этом способе вырабатывался смысл самого знания: предше­ствующее знание, возникающее как акт со-знания - совместного зна­ния, - и потом уже превращающееся в знание. А не наоборот, когда мышление опережает любые другие функции.

Поэтому, обратите внимание: какую бы вы научную школу не взяли, там всегда речь шла о проблемах или о теориях формирования науч­ных понятий у ребенка, потому что развитие мышления связывалось с развитием понятий у детей. А понятия - это не то, что можно «вбить» с помощью готового знания. С помощью готового знания вы можете получить готовое знание. Но задача школы заключается в том, чтобы научить ребенка мыслить, или, что наиболее важно для начальной шко­лы, - это сформировать умение учиться.

Вы можете научить ребенка знать, и даже сделать срез, показыва­ющий, что ребенок имеет знания, но ребенок не умеет учиться: он не умеет ставить, например, такую ситуацию, когда то, что у него явля­ется существенным, обнаруживает свои особенности, ребенок не вла­деет смыслом самого знания. Это как Р. Декарт в свое время говорил: «Знаю, но не понимаю».

И это очень важная ситуация, когда учитель является носителем зна­ния. Я сегодня специально обостряю этот вопрос и говорю, что школа как современная социальная ситуация является колоссальным риском для де­тей именно потому, что мотивация ребенка на получение знаний угасает.

Особенно с этим мы сталкиваемся при работе с инклюзией, с детьми с особенностями развития, потому что там нельзя просто так передать

16

Рубцов В.В.

ребенку знания. Если вы не построили социальную ситуацию - общ­ность с ребенком, и специальные способы передачи (трансляции) образ­цов, вы не получите возможности работать с такими детьми.

Поэтому крайние ситуации, которые мы будем обсуждать на сегод­няшней конференции, являются знаковыми для нас. Там вопиет сама ситуация: хотите ребенка этого оставить живым - дайте ему другой ряд стимулов. Как Л.С. Выготский говорил, что противоречие, двойная сти­муляция - это именно противонаправленные ряды стимулов, вызыва­ющие противонаправленную мотивацию, при которых мотивация горя начинает противостоять мотивации радости.

К сожалению, данные условия практически блокирует современ­ная школьная ситуация, и мы находимся в тех условиях, когда ребенок оказывается фактически тем предметом, в который вкачивается знание, тем более эта ситуация усугубляется, когда мы приходим к тому, что называется «Цифровая школа», при которой между взрослым и ребен­ком мы ставим дополнительную цифровую среду.

Я хочу подчеркнуть, что проблема опосредствования в культурно-и­сторической теории является центральной для наших учителей: как опо­средствуется знание, как возникает знак, как удерживаются в нажатии кнопки смыслы, которые стоят за предметным материалом. Цифровая школа освобождает школу от традиционных форм обучения. С одной стороны, это большая польза, но мы должны понимать, что она задает нам новый вопрос: что нужно сделать в общности взрослого и ребенка, чтобы использовать это как средство построения самих общностей.

По причине отсутствия учебно-методических материалов, которые бы сопровождали деятельность ребенка при использовании цифро­вых систем, возникает большой риск увеличения дефицита учебного общения. Работая с электронными системами как хорошим ресурсом и прекрасным средством, давайте отдавать себе задачи использования учебно-методических комплектов, которые с помощью этих систем поддерживают деятельность ребенка и взрослого. Взаимодействие учитель-ученик изменяется посуществу в наступающем цифровом мире, где остро востребованной становится общность и совместная де­ятельность, обеспечивающие навигацию.

Электронные системы позволяют огромное количество информации и операциональных эффектов использовать при работе с информацией, но они делают деятельность взрослого и ребенка одномерной, фактиче­ски не различают индивидуальные особенности и не дают возможности создавать персонифицированные траектории продвижения ребенка в мире знаний - и это очень большие риски.

Таким образом, сегодня очень остро стоит проблема построения си­стемы деятельностей детей и взрослых, в том числе в условиях исполь­зования электронных и цифровых систем.

17

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Обращаясь к государственной задаче развития образования - войти в десятку ведущих систем образования в мире - мы должны понимать, что со «Школой знания» мы этой задачи не достигнем. Эта ситуация становится для нас перспективной и значимой, только если мы будет исходить именно из возможностей взрослого и ребенка, из того, что школа есть система развивающихся общностей и деятельностей, что в этой системе есть цифровая среда, которая является поддерживающей.

В этой связи эксперты в области детства поднимают вопрос: какой должна быть современная школа, которая уменьшает риски современ­ного детства, не оставляет существующие риски, не углубляет их, а де­лает эти риски, по крайней мере, менее значимыми, делает риски кон­тролируемыми со стороны школы? Представляя позицию экспертов, хочу отметить, что такую школу можно охарактеризовать как «школу возможностей», школу общностей и деятельностей детей и взрослых.

Здесь очень важно понимать, что принятая система развития в школь­ных возрастах требует серьезного пересмотра. Например, в подростко­вом возрасте вызывает трудности организация общественно-полезной деятельности по причине доминирования других типов ведущей деятель­ности - это подробно описано в работах А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, К.Н. Поливановой. Когда подростки занимаются экспериментированием, школа должна строиться по этому типу деятельности.

В нашей образовательной ситуации данные активности выносятся в систему дополнительного образования, что способствует стремле­нию детей выйти за границу школы, и это неверный ход. В школе са­мой должна быть создана среда, которая будет мотивировать на разви­тие, и когда развитие берется не как сложившаяся способность, а как мотивация на развитие.

В настоящее время социальная ситуация в современной школе не соответствует потребностям, возможностям, склонностям и интересам ребенка. И главное - в такой школе мы совершенно забываем про мо­тивацию. Если обратиться к данным статистики, то до 3 % детей отно­сятся к категории одаренных детей, 24 % относятся к детям, мотивиро­ванным на развитие. Мы должны понимать, что человеческие капиталы измеряется по этим процентам во всем мире.

Исследования лаборатории Психологического института РАО по­казывают, как угасает интерес ребенка после третьего класса, познава­тельная мотивация еще остается, а интерес к учению снижается. Поэто­му детей учить надо таким образом, чтобы сохранить эту мотивацию и превратить ее в ресурс для самого ребенка.

Давайте посмотрим, как модифицированы школьные системы в азиат­ских странах: для них ресурс - это дети, это способности детей, поэтому школа меняется, подстраивается по своим возможностям под возможно­

18

Рубцов В.В.

сти детей, так же как подстраиваются под мотивацию и потребность са­мого ребенка школы, которые работают с уязвимыми категориями детей.

Таким образом, первую группу рисков современной школы состав­ляют проблемы обучения, воспитания и развития детей в различные пе­риоды школьного детства. В рамках психолого-педагогической работы специалисту необходимо решать задачи сопровождения программ фор­мирования и развития универсальных учебных действий; формирова­ния и сопровождения программ индивидуализации и дифференциации обучения на всех ступенях общего образования, когда важным стано­вится успех каждого ребенка. Точно так же требуют специального со­провождения процессы воспитания и социализации детей - это вопрос адаптации ребенка к социальной ситуации.

У нас очень мало программ, адаптирующих ребенка к социальной ситуации: мы продолжаем делать уклон в образование и формирование у него навыков мышления. И забываем о том, что он очень нуждается в сопровождении и поддержке.

Следующий тип программ - это психологическое сопровождение программ коррекционной работы (это дети с ограниченными возмож­ностями здоровья в образовательной организации, работа с родителями и создание инклюзивной среды).

Следующая группа проблем - это проблемы различных категорий детей - детей-инвалидов, детей-сирот, детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

На протяжении всего образовательного пути от дошкольного до высшего образования не удовлетворяются особые образовательные потребности детей-сирот: отсутствует адаптивная система обучения, в образовательный процесс не включены адаптационные дисциплины, не предоставляются дополнительные образовательные услуги, специа­лизированное психолого-педагогическое сопровождение и т.д. Отмеча­ется психологическая и педагогическая неготовность образовательной среды к обучению и интеграции детей-сирот.

Дети-сироты как целевая группа остаются мало интегрированной подсистемой в образовательной среде: на уровень основного среднего образования поднимается не более 15 % детей данной категории; выс­шее образование получает не более 7 % сирот; сохраняется тенденция обучения детей-сирот по программам пониженной трудности (31,8 % обучается в специальных (коррекционных) образовательных учрежде­ниях для обучающихся, воспитанников с ОВЗ).

Дети, которые получили задержку в социальной ситуации, попадая в образовательную среду, оценивают ее как враждебную очень часто, для них очень чувствителен уровень эмоционального и психического насилия со стороны учителей и учеников. Обращения: «иждивенец», «грубиян», «врун», «трудновоспитуемый» / «девиант» - пример об­

19

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

ращений к данной категории детей. И мы должны понимать, что для успешной работы с данными проблемами в образовательной органи­зации требуется междисциплинарная команда, распределение задач между разными участниками образовательного процесса: педагогом, психологом, медицинским работником.

Отсюда возникает вопрос: где учат таким задачам? Возьмите ев­ропейские страны, где специально учат командной работе, где есть протоколы и регламенты такой работы. Поэтому подготовка таких специалистов - это, огромная задача, которая требует выстраивания системы междисциплинарного взаимодействия.

Я предлагаю сегодня создать межведомственную рабочую группу по разработке и апробации комплексной модели психолого-педаго­гического сопровождения рисков детства, отвечающей требованиям школы возможностей.

Рабочей группе в рамках разработки и апробации комплексной модели психолого-педагогического сопровождения рисков детства следует учесть предложения:

* по повышению психологической компетентности педагогов на осно­ве требований профессиональных стандартов педагога и педагога- психолога;
* по увеличению объема подготовки специалистов в области психолого­педагогического сопровождения образования, клинической, юриди­ческой, специальной психологии, дефектологов и психиатров для обеспечения потребностей психологической службы образования с учетом рисков и вызовов современного детства в интересах детей;
* разработать и апробировать эффективные программы и методики профилактики психического здоровья учащихся.

20

Алейникова Л. А.

Внеурочная деятельность как ресурс  
социализации и формирования жизненных  
компетенций обучающихся и воспитанников с ОВЗ

Управление образования администрации Брянского района

Проблеме социализации детей с ОВЗ большое внимание стали уде­лять совсем недавно. В рамках исторической ретроспективы данного вопроса отметим, что общество практически во все века стремилось максимально насильственно изолировать людей с дефектами или пси­хическими, физическими заболеваниями сначала в монастырях, затем в удаленных городах или закрытых специализированных учреждени­ях. Таким образом, можно констатировать, что до 20 века у людей с ОВЗ отсутствовала возможность стать частью общества, пользоваться в полной мере всеми своими правами и реализовывать свои обязанности. К настоящему времени в мире разработаны и действуют педагогические программы обучения, которые, учитывая нарушения ребенка, помога­ют максимально скорректировать или развить его интеллектуальные способности. Это программы для детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, нарушениями речи, психического и интеллектуального развития и развития эмоционально-волевой сферы. Но наиболее актуальным на данном этапе работы с детьми с ОВЗ явля­ется вопрос социализации - как неотъемлемой составляющей успешно­го функционирования любого индивида. В силу своих заболеваний или особенностей развития, дети и подростки с ОВЗ не имеют возможности включаться в процесс общения с другими детьми, взаимодействовать с ними в рамках привычных социальных институтов - детского сада, образовательной организации, организации дополнительного образова­ния, каких либо организаций отдыха или оздоровления, лишены нефор­мального общения в рамках неорганизованной группы во дворе или на улице, вообще, контакты с миром у них минимальны. И для здоровых детей, общение с детьми с ОВЗ также необычно и крайне редко. Объ­единяя вместе эти две категории, мы получаем возможность развивать толерантность, милосердие и терпимость у здоровых детей, предостав­ляем им возможность помогать и поддерживать детей с ОВЗ.

Наиболее благоприятным ресурсом социализации детей с ОВЗ, а также формирования их жизненных компетенций является внеу­рочная деятельность. При правильной ее организации детям с ОВЗ создаются условия для приобретения ими позитивного социального опыта, возможности проявления ответственности, инициативы, са­мостоятельности, а также возможности для применения полученных навыков и умений на практике.

21

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Задачи внеурочной деятельности для детей с ОВЗ:

1. Формирование адекватной самооценки через общение с другими детьми, уверенности в доброжелательном отношении одноклассни­ков или товарищей по организованной группе и взрослых, расшире­ние социальных контактов.
2. Формирование способности осознанно общаться с другими, вы­страивать и поддерживать с ними контакт, учиться договариваться, быть частью группы или команды, выполнять указания лидера или правил группы, брать на себя ответственность за выполнение своей работы или задания, развитие эмпатии.
3. Формирование умений продуктивно творить или выполнять какую - либо работу, развитие способностей ребенка и профориентация, уход от ощущения «особенностей» в силу дефекта к ощущению «особенностей» через развитие заложенных способностей. Приоритетными формами внеурочной деятельности для детей с ОВЗ

являются кружки, секции, подготовка и проведение всевозможных со­циальных и гражданских акций, концертов, спектаклей, экскурсий, ис­следовательские проекты и шефское движение, например, социальный патронат матерей, чьи дети погибли в горячих точках, волонтерская по­мощь приютам для бездомных животных и т.д.

Внеурочная деятельность может реализовываться как индивидуаль­но, так и в групповой форме. Индивидуально - работа или консульта­ции с педагогами, психологами, профконсультантами, самостоятельное выполнение заданий, подготовки проектов, сценарий концертов или из­готовление пособий и выставочных экспонатов.

Групповые или массовые формы работы - это кружковая деятель­ность по интересам, занятия в спортивных или иные секциях, работа на базе музеев и библиотек, участие в конкурсах, соревнованиях, ярмар­ках, праздниках.

В результате, у детей с ОВЗ развиваются профессиональные инте­ресы, появляется возможность в будущем не становиться частью соци­альных программ поддержки, а полноценным членом общества, финан­сово независимым от кого бы то ни было. У детей с ОВЗ расширяется кругозор, меняются представления об окружающем мире, на эмоцио­нальном уровне они начинаю ощущать себя частью общества, груп­пы, формируется чувство принадлежности. Помимо этого, участвуя во всевозможных праздниках или экскурсиях, подготавливая какие либо проекты, дети получают представления о культуре и традициях род­ного края, своей малой Родины, ее истории, социальная деятельность помогает формировать активную гражданскую позицию, духовность. Всевозможные адаптивные спортивные секции, например, конные или парусные, развивают и укрепляют физическое состояние детей с ОВЗ, мобилизуют их волю, дают навыки конструктивной борьбы, воспиты­

22

Алейникова Л.А.

вают уважительное отношение к здоровью, как к ценности. В процессе реализации внеурочной деятельности у детей с ОВЗ корректируются и развиваются психические процессы - память, внимание, мышление, во­ображение, восприятие, моторика, речь.

Важной составляющей внеурочной деятельности является привле­чение к работе родителей детей с ОВЗ. Это дает возможность и родите­лям расширить свой круг общения, получить поддержку более опытных родителей, перенять их опыт и знания во взаимодействии с детьми с ОВЗ и окружающим миром.

Таким образом, включая ребенка с ОВЗ во внеурочную деятель­ность, мы предоставляем ему возможность реализовать его социальные, физические, духовно - нравственные и эстетические потребности и воз­можности для познания себя и познания окружающего мира.

Подростковый буллинг: направления профилактической работы и организация помощи

Волкова Е.Н., доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института психологии Российского государствен­ного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Методологической основой исследований подросткового буллинга может служить культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Его представления о кризисах развития в детских возрастах, о сензитивных и критических возрастных периодах имеет корреляцию с проблемой насилия над детьми в целом и подросткового буллинга, в частности. Рассматривая процессы нарушения развития современных детей и под­ростков в результате насильственных действий, мы опирались на поня­тие социальной ситуации развития как своеобразного, специфического для каждого возраста отношения между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Все воздействия со­циальной среды преломляются через переживание ребенка, через его эмоциональный опыт. Социальная ситуация развития - это основное условие развития ребенка, это не только и не столько характеристики среды жизни, сколько особенности переживания, отношения ребенка к окружающему миру и людям. Модальность этого переживания (какое оно - положительное или негативное, подавляющее или инициирующее к действиям) напрямую зависит от того, каковы отношения к ребенку со стороны других людей - взрослых и сверстников. Объективная соци­альная позиция может порождать различные по модальности образы и переживания ребенка, так и сами образы и переживания могут порож­дать нормы, ожидания и требования, формируя объективную социаль­ную позицию ребенка (например, в подростковой группе). Это очень важно при объяснении причин подросткового буллинга, особенно если насилие совершается в образовательном учреждении, в школе [4,6].

23

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Исследовательские интересы в изучении буллинга чаще всего свя­заны с рассмотрением личностных особенностей его участников. В фокусе внимания исследователей чаще всего оказываются вопросы мо­тивации деятельности, характерологические особенности, эмоциональ­ные состояния подростков - обидчиков и подростков - жертв буллинга. Общий вывод этих исследований заключается в том, что жертвы ха­рактеризуются низким уровнем удовлетворенности общением, низким социометрическим статусом, низкой самооценкой, высоким уровнем притязаний, тревожности, конфлитности в отношениях, трудностей в общении [7,8,17, 19, 20, 26]; обидчики - это подростки с высоким коэф­фициентом удовлетворенности общением, авторитарности, самооцен­ки, уровня притязаний [2,7,8, 26].

В меньшей степени изучены особенности свидетелей буллинга. Между тем, эта группа является, с одной стороны, весьма многочислен­ной - по данным различных исследований [5,10,12,18,22] свидетелями школьного буллинга были до 80 % детей и подростков. С другой сто­роны, эта группа является весьма неоднородной с точки зрения пози­ции и мотивации поведения. И в-третьих, именно эти участники пред­ставляют собой его смысловую детерминацию: подростковый буллинг совершается ради свидетелей, для получения признания и определения своего статуса среди них и с их поддержки и одобрения.

Свидетели буллинга различаются в зависимости от степени актив­ности и направленности занимаемой позиции: помощники преследова­телей характеризуются низким социометрическим статусом, достаточ­но высокой авторитарностью, средним уровнем самооценки, средним уровнем притязаний, защитники жертв характеризуются чрезвычайно высоким социометрическим статусом, высоким уровнем удовлетворен­ности в общении, высокой самооценкой. Нейтральные наблюдатели характеризуются достаточно высоким социометрическим статусом, вы­соким коэффициентом осознанности положительных отношений, высо­кой терпимостью [8,9].

Буллинг имеет различные тяжелые последствия, в том числе и в форме своего продолжения в интернет-пространстве - в кибербуллин- ге [6,20,24,25]. Поскольку разрушительные для развития личности по­следствия подросткового буллинга присущи не только жертвам, но и обидчикам, и свидетелям, организация помощи и профилактической работы должна быть направлена в равной мере на всех его участни­ков. Междисциплинарный и межведомственный подход в этой работе, также, как и в случае работы с проблемой насилия в целом, является преимущественным. Однако, в рамках этого подхода работа с жертва­ми, обидчиками и свидетелями будет различной. Если работа с жерт­вами и обидчиками представляет собой комплекс мероприятий преи­мущественно терапевтической направленности, с привлечением сил

24

Алейникова Л.А.

психолога, возможно, врачей, полицейских, то работа со свидетелями буллинга связана, в первую очередь, с консолидированными усилиями педагогического коллектива школы и родительской общественности.

Исследования показывают, что вовлеченность подростка в ситуа­цию буллинга имеет многофакторную детерминацию. Подростковый буллинг является мультифинальным процессом, то есть таким процес­сом, где часто схожие начальные условия приводят к различным про­явлениям, разделяя таким образом подростков на жертв, обидчиков и свидетелей. Несмотря на то, что выраженность факторов, их сочетание с индивидуальными и личностными детерминантами различается в ка­ждой конкретной ситуации, подавляющее большинство исследователей солидарны в преимущественном влиянии факторов микро - и макро со­циальной среды на подростковый буллинг [11,13,15]. Это определяет основной вектор профилактической работы в школе.

Семейные факторы: система отношений между членами семьи, по­следовательность наказаний, отношение к проявлениям агрессии, стиль воспитания и др. оказывают влияние на ролевую позицию в буллинге. Факторами буллинга выступают формальный родительский контроль и критика детей за жалобы, за проявление слабости и негативных чувств. В качестве фактора-протектора подчеркивают важность материнской поддержки и включенности [3].

Выявлено, что риск стать буллером выше у тех детей, к которым родители относятся отстраненно, без теплоты и внимания, а также у тех, кому родители позволяют вести себя агрессивно, не ограничивая негативное поведение по отношению к родственникам, сверстникам, другим детям и взрослым [24]. Непоследовательный стиль воспита­ния, когда родители то игнорируют негативное поведение ребенка, то «взрываются» и проявляют по отношению к нему агрессию заставляет ребенка чувствовать себя уязвимым, причем способом самозащиты он будет считать силу [24] и воспринимать силу как пример адекватной ре­акции, на которую следует ориентироваться в собственном поведении. Конфликты между родителями и насилие в семье выступают своего рода тренировочной площадкой, на которой ребенок учится использо­ваться нападение как средство достижения своей цели при конфликте со сверстниками. Так, дети, которые наблюдали, как отец проявляет жестокость к матери или как мать проявляет жестокость к отцу, с боль­шей вероятностью будут обидчиками в буллинге, чем те, у кого не было подобного опыта [14]. Исследования показывают, что буллинг и драки опосредуют связь между жестокостью в семье и последующим употре­блением алкоголя или наркотиков [16]. При этом следует подчеркнуть, что социально-экономический статус семьи не оказывает влияния на ве­роятность стать обидчиком для детей, которые из неё происходят [23].

25

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Влияние негативного семейного окружения может или компенси­роваться, или усиливаться при наличии доверительных отношений со взрослыми в школе. Поддержка со стороны сверстников может как ни­велировать агрессивность, так и способствовать её проявлению.

Школьная среда также оказывает влияние на возникновение буллинга.

Во-первых, позиция учителей характеризуется определенной двой­ственностью в отношении к буллингу. Так, учителя более склонны ис­кать источники буллинга в психологических особенностях подростков, чем связывать это с собственным поведением и атмосферой школы в детях, чем в своей среде [9]. Кроме того, иногда учителям выгодно под­держивать буллинг в подростковых классах, используя его как инстру­мент поддержания дициплины.

В-вторых, учителя часто не осознают ни истинных причин, ни мас­штабов буллинга. Считая самой распространенной его физическую форму, уделяя меньше внимания таким формам, как клевета, распро­странение слухов, принуждение, порча имущества, они видят источ­ники во внешности, конфликтности или социальном статусе жертвы, предпочитая не вмешиваться во внутренние дела класса [12]. Часто школа занимает позицию игнорирования, что, в конечном итоге, приво­дит только к закреплению агрессивного поведения обидчиков.

В-третьих, формальные отношения с учителем в подростковом воз­расте выступают фактором буллинга [5, 25].

В исследовании отношения к школе среди подростков из 40 стран было показано значительное влияние этого фактора на ситуацию бул- линга [18], причем было обнаружено, что вероятность стать жертвой выше тогда, когда у ребенка складываются плохие отношения с од­ноклассниками, а вероятность стать обидчиком растет, если в школе не установлены конструктивные отношения между учеником и учите­лем, то есть учителя относятся к ученикам несправедливо, не оказы­вают помощь тем, кто в ней нуждается, и не прислушиваются к точке зрения учеников. Иными словами, учителя - взрослые, с которыми дети больше всего контактируют - создают такие нормы, условия со­циализации и опыт переживания, формируют такую социальную си­туацию развития, которая способствуют проявлениям буллинга среди учеников. Наши исследования показали, что преобладание в педагоги­ческих коллективах школ учителей с высокой степенью контроля над учебным процессом и при этом с доброжелательным отношением к ученикам коррелирует с уменьшением числа жертв, обидчиков-жертв и свидетелей буллинга среди учеников [5].

Важно понимать, что 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

26

Алейникова Л.А.

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 в подростковом возрасте, во-первых, должны быть направлены изменение поведения всех субъектов образователь­ного пространства, прежде всего, взрослых: педагогов и родителей, а не только и не столько самих подростков; во-вторых, ключевым адре­сатом профилактической работы в подростковом буллинге являются свидетели; в-третьих, программы профилактики должны иметь выра­женный социальный контекст. Поведение подростков как поведение социального экспериментирования нуждается в разработке и вклю­чении в образовательный процесс действенных механизмов обратной связи, в содержании которой должны быть представлены позиции не­нормативности буллинга, разрушительности его воздействия как на жертву, так и на обидчиков и свидетелей буллинга.

Литература

1. Бочавер А.А. Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и куль­турный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. № 3 (10). С. 149-159.
2. Бутенко В.Н., Сидоренко О.А. Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей «обид­чиков» и «жертв» // Вестник Красноярского государственного пе­дагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33).

С. 138-143.

1. Воликова С.В., КалинкинаЕ.А. Детско-родительские отношения как фактор школьного буллинга // Консультативная психология и пси­хотерапия. 2015. № 4 (88). С. 138-161.
2. Волкова Е.Н., Волкова И.В., Скитневская Л.В. Культурно-историче­ская теория Л. С. Выготского как методологическое основание для исследований подросткового буллинга // Теоретическая и экспери­ментальная психология. 2017. № 2 (10). С. 6-18.
3. Волкова И.В. Подростковый буллинг и стиль общения педагога // Научное мнение. 2017. № 5. С. 56-63.
4. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Кибербуллинг как способ социального реагирования подростков на ситуацию буллинга // Вестник Минин­ского университета. 2017. № 3 (20). С. 17.
5. Волкова И.В. Эмпатия, аффилиативная тенденция и сензитивность к отвержению у подростков-участников буллинга //Герценовские чтения: психологические исследования в образовании Материалы I Международной научно-практической конференции. В 2-х частях.

27

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Под общей редакцией Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микля- евой. 2018. С. 172-179.

1. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического универси­тета им. А.И. Герцена. 2009. № 105. С. 159-165.
2. Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н. Влияние позиции подростка в бул- линге на его агрессивное поведение и самооценку // Психолого­педагогические исследования. 2014. № 2. С. 246-256. 10.17759/ psyedu.2014060221Сафронова М.В. Буллинг в образовательной сре­де - мифы и реальность // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3 (46). С. 182-185.
3. Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая пси­хотерапия / Под ред. Д.А. Миллер, Э. Лейн. СПб: Питер, 2001. 448 с.
4. СобкинВ.С., СмысловаМ.М. Буллинг в стенах школы: влияние соци­окультурного контекста (по материалам кросскультурного исследова­ния) // Социальная психология и общество. 2014. № 2 (5). С. 71-86.
5. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассни­ков, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестой­кость: дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2011. 210 с.
6. ПольскаяН.А. Взаимосвязь показателей школьного буллинга и са- моповреждающего поведения в подростковом возрасте // Психоло­гическая наука и образование. 2013. № 1. С. 39-49.
7. BaldryA.C. Bullying in schools and exposure to domestic violence // Child Abuse & Neglect. 2003. № 27. pp. 713-732.
8. Cook C.R., Williams K.R., Guerra N.G., Kim T.E., Sadek, S. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation // School Psychology Quarterly. 2010. № 2 (25). pp. 65-83.
9. Espelage D., Low S., Rao M., Hong J., Little T. Family Violence, Bullying, Fighting, and Substance Use Among Adolescents: A Longitudinal Mediational Model // Journal of Research on Adolescence. 2015. № 24. p. 10.
10. Fekkes M., Pijpers F., Verloove-Vanhorick P. Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims // Journal of Pediatrics. 2004. № 1 (144). pp. 17-22.
11. Harel-Fisch Y, Walsh S.D., Fogel-Grinvald H., Amitai G., Pickett W., MolchoM., DueP., deMatosM.G., Craig W. Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries // Journal of Adolescence. 2011. № 34. pp. 639-652.
12. Hay C., Meldrum R. Bullying victimization and adolescent self-harm: Testing hypotheses from general strain theory // Journal of Youth and Adolescence. 2010. № 39. pp. 446-459.
13. Kaltiala-Heino R., Rimpel M., Rantanen P. Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey [Электронный ресурс] // BMJ (British Medical Journal). 1999. № 8. pp. 319-348. URL: <http://www.bmj.com/content/319/7206/348> (дата обращения: 20.10.2019).
14. Losey B. Bullying, suicide, and homicide. Understanding, assessment and preventing threats for victims of bullying. USA: Routledge. 2011. 171 p. 3

28

Гаврилова Д.А.

1. Molcho M., Craig W., Due P., Pickett W., Harel-Fisch Y., Overpeck M., HBSC Bullying Writing Group. Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006: findings from Europe and North America // International journal of public health. 2009. № 54. pp. 1-10.
2. OlweusD. Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis // Developmental Psychology. 1980. № 6 (16). pp. 644-660.
3. Olweus D. Bully/Victim Problems in School. Facts and Intervention // European Journal of Psychology of Education. 1997. № 12. pp. 495-510.
4. Rodkin P.C., Espelage D.L., Hanish L.D. A relational framework for understanding bullying: developmental antecedents and outcomes // American Psychologist. 2015. № 4. pp. 311-321.
5. Salmivalli C., Nieminen N. Proactive and reactive aggression among school bullies,victims, and bully-victims // Aggressive behaviour. 2002. № 28. pp. 30-44.

Гаврилова Д.А.

Опыт применения метода сказкотерапии в целях  
коррекции и развития эмпатии у старших дошкольников  
в условиях дошкольного образовательного учреждения

студентка магистратуры, кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ им. А. Г.и Н.Г. Столетовых, ГКОУ ВО Специальная «коррекционная» общеобразовательная школа-интернат № 2 г. Владимир

Дошкольный возраст это возраст наиболее благоприятный для кор­рекционно-развивающей работы с ребенком. Согласно мнению Д.Б Эльконина, этот период протекает с 3 до 7 лет [4]. Здесь активно разви­ваются все стороны личности ребенка, формируются представления об этических нормах, соподчинение мотивов, зарождается произвольное поведение, происходит установление отношений с социумом, все четче обозначается желание выполнения одобряемой обществом деятельно­сти, а так же возникает дифференциация внутреннего и внешнего, воз­никает смысловое переживание.

Важно так же отметить, что дошкольный возраст сензитивен для развития эмпатии . Со времен Э.Титченера этот термин обозначает внутреннею активность, результатом которой становится интуитивное понимание ситуации другого человека. Это качество личности помо­гает человеку понимать чувства других людей, быть соучастным к их переживаниям. Известно, что человек, который способен к проявлению сочувствия, сопереживания, эмоциональному соучастию другому чело­веку, легче адаптируется в обществе.

В федеральном государственном образовательном стандарте гово­рится, о том, что успешным результатом развития ребенка в дошколь­

29

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

ном возрасте является его полноценная социализация. Развитие пси­хоэмоциональной стороны ребенка, входит в ряд задач на пути разви­тия гармоничной личности способной социализироваться в обществе. В дошкольном возрасте ведущим типом деятельности является игра, в соответствии с этим, психолог должен строить свою коррекционно­развивающею работу именно в игровом поле. Применяемы им спо­собы работы должны способствовать развитию и коррекции, а также быть интересны ребенку. Этими признаками обладает метод сказко- терапии, признанный и ставший популярным в 90-х годах прошлого столетия [2]. Он является для ребенка естественной формой общения и передачи опыта, удобен для использования не только в индивиду­альной психокоррекционной, но и в групповой работе [1].

Сказкотерапия - это процесс поиска смысла, расшифровка знаний о мире, процесс образования связи, между событиями сказки и реаль­ной жизнью. Можно сказать, что он наиболее удобен для обогащения эмпатического опыта ребенка, т. к. именно сказка дает дошкольнику пережить и прочувствовать всю ту эмоциональную гамму, которую ре­бенок либо не осознает, в силу каких либо причин, или же, не может переживать какие либо эмоциональные состояния, в виду отсутствия жизненного опыта.

Именно по этой причине метод сказкотерапии может быть исполь­зован в целях коррекции и развития эмпатии у старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения. Здесь я кратко изложу опыт такой работы.

В рамках групповой психокоррекционной работы проводился ряд занятий, в подготовительной комбинированной группе детского сада. Выборка детей составила 19 человек, из них 9 мальчиков, и 10 девочек, возраст детей 6-7 лет. Интеллектуальное развитие всех детей соответ­ствовало возрасту. Данная группа была выбрана в связи с тем, что там наблюдался, весомый процент детей с повышенной вербальной и физи­ческой агрессией (31 %) , и в то же время был большой процент детей со слабым эмпатическим уровнем (47 %).

Эти показатели отмечались даже при проведении наблюдения. Дети были растеряны, если ребенок из группы начинал плакать, то некото­рые дошкольники не знали, как реагировать, что делать, были те, кто не мог проявить свои желания и чувства, вследствие чего наблюдались агрессивные реакции. Приведем пример: Мальчик М. не просто не умел играть в группе сверстников, он долго наблюдал за их игрой, а потом подходил, и раскидывал игрушки, которыми дети играли, либо мог тол­кнуть, обозвать ребенка. В беседе выяснилось, что он очень хотел пои­грать с ребятами, но, по его мнению, они должны были сами позвать его в игру, догадаться о его желании, потому что он, не знал как попросить­ся к ним, был убеждён в том, что ему откажут.

30

Гаврилова Д.А.

И такое проявление детского поведения, было не единственным в данной группе. Многие дети не могли описать чувства и эмоции в тесте « Эмоциональные лица» Н.Я Семаго. Эта методика предназначена для оценки возможности адекватного опознания эмоционального состоя­ния, точности и качества этого опознавания. Также возможна косвен­ная оценка межличностных взаимоотношений в общении с детьми или взрослыми. В качестве стимульного материала используются две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии. Методика использу­ется для работы с детьми от 3 до 11-12 лет.

По данным, полученным с помощью этой методики, у 47 % процен­тов детей отмечается низкий уровень развития эмпатии, у 31 % - сред­ний и только у 22 % детей - высокий уровень эмпатии.

Занятия проводились в группе, по 2 раза в неделю, по 25-30 минут на протяжении 2,5 месяцев. Для групповой психокоррекционной работы методом сказкотерапии были подобраны сказки, с наиболее ярким опи­санием эмоциональных переживаний героев, сказки способствующие налаживанию общения в диаде «ребенок-ребенок», «ребенок-взрос- лый»[1], [3], так же были включены сказки, в которых сюжет повторял жизненную ситуацию ребенка.

В начале курса занятий отмечалось, что детям сложно обсуждать эмоциональные переживания героев, в основном, они описывали собы­тия. Эмоции героев описывались «шаблонно» (грустно, злой, добрый). После, в обсуждение сказки, был включен элемент «театрализации»- проигрывания ролей. Дети с удовольствием «играли в сказку», сами предлагали, кто мог бы лучше сыграть, того или иного героя.

После проведения психокоррекционной работы, был сделан пере­рыв 3 недели, с целью адекватного оценивания действия метода. Затем, ряд наблюдений и повторное проведение методики «Эмоциональные лица» Н.Я Семаго (с подбором другого стимульного материала).

Наблюдение показало, что некоторые дети, которые до этого были «одиночки», влились в микрогруппы сверстников, другим же, нужна была небольшая помощь, в том, чтобы понять, как себя вести, в эмо­ционально непонятной ситуации. Общий уровень взаимоотношений, по мнению воспитателя, стал более ровный, уменьшались проявления физической и вербальной агрессии.

По заключительным итогам метода «Эмоциональные лица» Н.Я Се­маго были получены следующие результаты:

* низкий уровень эмпатии у 31 %,
* средний уровень у 42 %,
* высокий уровень эмпатии у 27 % детей.

Стоит так же отметить, что с некоторыми детьми проводились до­полнительные психокоррекционные занятия, направленные на сниже­ние уровня агрессивности, напряжения и страхов. Отметим и то, что

31

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

самим детям нравится такой вид коррекционной работы. Многие вклю­чали героев, или отдельные события сюжета сказки в свою дальнейшую игровую детальность. Были сказки, которые запомнились детям больше всего, и в дальнейшем их просили повторить.

Полученные нами результаты позволяют говорить о следующем:

* метод сказкотерапии является актуальным методом, дающим реаль­ный практический результат в работе с дошкольниками;
* он позволяет скорректировать эмоционально-личностную сторону развития ребенка, повысить уровень эмпатии, что становится ресур­сом дальнейшей социализации ребенка;
* этот метод можно включить в программу коррекции агрессивного поведения дошкольников.

Литература

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. М.: Речь, 2018. - 320 с.
2. НаговицынА.Е., ПономареваВ.И. Типология сказки. М.: Генезис, 2011. - 336 с.
3. Хухпаева О.В., Хухлаев О.Е. Лабиринт души. Терапевтические сказ­ки. М.: Академический проект, 2018. - 176 с.
4. Эпьконин Б.Д. Детская психология. Учебник. М.: Издательский центр «Академия», 2011. - 384 с.

**Гончарова А. А., Зайцева О.М.** Применение профессиональных стандартов организациями с государственным участием

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник центра развития профессиональных квалификаций, Федеральное государственное бюджетное учреждение Всероссийский научно-исследовательский институт труда»

Минтруда России, г. Москва кандидат социологических наук, директор центра развития профессиональных квалификаций, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Всероссийский научно-исследовательский институт труда»

Минтруда России, г. Москва

Федеральным государственным бюджетным учреждением «Всерос­сийский научно-исследовательский институт труда» Минтруда России по заданию Минтруда России в 2018 году был проведен мониторинг применения профессиональных стандартов в организациях государ­ственного сектора. Мониторинг проводился путем анкетного опроса работников, указанных организаций.

Нормативной правовой основой данного исследования явилось по­становление Правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г.

32

Гончарова А.А., Зайцева О.М.

№ 584 «Об особенностях применения профессиональных стандартов в части требований, обязательных для применения государственными внебюджетными фондами Российской Федерации, государственными или муниципальными учреждениями, государственными или муници­пальными унитарными предприятиями, а также государственными кор­порациями, государственными компаниями и хозяйственными обще­ствами, более пятидесяти процентов акций (долей) в уставном капитале которых находится в государственной собственности или муниципаль­ной собственности» (далее - Постановление).

Постановлением предусмотрено, что профессиональные стандарты в части требований квалификации, необходимой работнику для вы­полнения определенной трудовой функции, установленных Трудовым кодексом Российской Федерации, другими федеральными законами, актами Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации и федеральных органов исполнительной власти применя­ются организациями с государственным участием, перечисленными в Постановлении, поэтапно на основе утвержденных указанными органи­зациями с учетом мнения представительного органа работников планов по организации применения профессиональных стандартов.

Работа по внедрению профессиональных стандартов организациями государственного сектора организуется поэтапно, на основе утвержден­ных планов, в которых в том числе предусматривается:

* определение списка профессиональных стандартов, подлежащих применению;
* определение потребности в профессиональном образовании, про­фессиональном обучении и (или) дополнительном профессиональ­ном образовании работников на основе анализа квалификационных требований, содержащихся в профессиональных стандартах, и ка­дрового состава организаций;
* проведение соответствующих мероприятий по образованию и обу­чению в установленном законодательством Российской Федерации порядке.

В планах по организации применения профессиональных стандар­тов указываются этапы применения профессиональных стандартов, а также перечень локальных нормативных актов и других документов, указанных в Постановлении организаций, в том числе по вопросам ат­тестации, сертификации и других форм оценки квалификации работни­ков, требующих учета положений профессиональных стандартов, под­лежащих применению.

Постановлением определено, что органы и организации, осущест­вляющие функции и полномочия учредителей организаций, а также осуществляющие контроль и координацию деятельности таких орга­низаций, должны обеспечить внесение изменений в соответствующие

33

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

нормативные правовые акты и документы, требующие учета положений профессиональных стандартов, подлежащих применению, а также осу­ществлять контроль за реализацией мероприятий планов организаций. Под организациями государственного сектора в данном исследовании понимаются государственные (муниципальные) учреждения, государ­ственные органы, органы местного самоуправления, органы управле­ния государственных внебюджетных фондов, органы управления тер­риториальных государственных внебюджетных фондов.

Здесь мы приведем результаты анализа, позволяющего представить состояние дел в работе, направленной на внедрение профессиональных стандартов. Основным способом получения информации, применяе­мым для достижения поставленной нами цели, был опрос, в котором приняли участие 59376 организации государственного сектора из 85 субъектов Российской Федерации. Из приведенной ниже таблицы вид­но, что наиболее активно в анкетировании участвовали Центральный и Приволжский федеральные округа.

Таблица 1.

Распределение организаций федеральных округов  
Российской Федерации, участвовавших в опросе

|  |  |
| --- | --- |
| Наименование федерального округа Российской Федерации | % участвующих в опросе организаций |
| Уральский федеральный округ | 9,45 |
| Приволжский федеральный округ | 22,16 |
| Южный федеральный округ | 11,21 |
| Северо-Западный федеральный округ | 10,88 |
| Центральный федеральный округ | 22,59 |
| Сибирский федеральный округ | 13,21 |
| Дальневосточный федеральный округ | 7,80 |
| Северо-Кавказский федеральный округ | 2,78 |
| Всего: | 100,00 |

Наибольший процент прошедших опрос - организации, подведом­ственные органам местного самоуправления и органам исполнитель­ной власти Российской Федерации (45,08 % и 30,94 % соответственно). Организации, не являющиеся подведомственными, составили 14,39 % от общего числа респондентов. Организации подведомственные феде­ральным органам исполнительной власти составили 3,28 %. Наиболее активно участвовали в опросе по применению профессиональных стан­дартов организации подведомственные Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, Министерству просвещения Рос­сийской Федерации, Министерству здравоохранения Российской Феде­рации, Министерству культуры Российской Федерации.

34

Гончарова А.А., Зайцева О.М.

По организационно-правовым формам, к которым относятся орга­низации, участвующие в опросе, видно, что наибольшее число здесь

составляют государственные или муниципальные учреждения, госу­дарственные или муниципальные унитарные предприятия - 91,62 %.

В приведенной ниже таблице 2 представлено распределение органи­заций участвовавших в опросе по критерию области профессиональной деятельности.

Таблица 2.

Распределение организаций, участвующих в опросе по областям  
профессиональной деятельности

|  |  |
| --- | --- |
| Область профессиональной деятельности | % |
| Образование и наука | 52,54 |
| Культура и искусство | 9,28 |
| Социальное обслуживание | 8,49 |
| Здравоохранение | 8,34 |
| Жилищно-коммунальное хозяйство | 3,51 |
| Физическая культура и спорт | 3,25 |
| Административно-управленческая и офисная деятельность | 2,95 |
| Сельское хозяйство | 1,92 |
| Обеспечение безопасности | 1,82 |
| Сервис, оказание услуг населению (торговля, техническое обслуживание, ремонт, предоставление персональных услуг, услуги гостеприимства, общественное питание и пр.) | 1,59 |
| Лесное хозяйство, охота | 1,16 |
| Финансы и экономика | 0,94 |
| Связь, средства массовой информации, издательство и полиграфия | 0,87 |
| Строительство | 0,84 |
| Транспорт | 0,78 |
| Архитектура, проектирование, геодезия, топография и дизайн | 0,41 |
| Информационные и коммуникационные технологии | 0,30 |
| Электроэнергетика | 0,22 |
| Сквозные виды профессиональной деятельности в промышленности | 0,17 |
| Юриспруденция | 0,10 |
| Пищевая промышленность | 0,09 |
| Авиастроение | 0,06 |
| Химическое и химико-технологическое производство | 0,06 |
| Добыча, переработка угля, руд и других полезных ископаемых | 0,05 |
| Автомобилестроение | 0,05 |

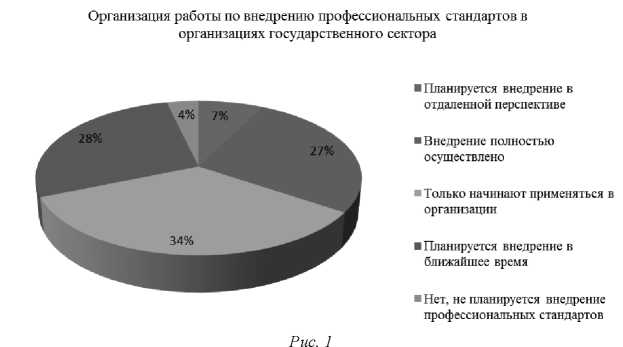
35

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

|  |  |
| --- | --- |
| Область профессиональной деятельности | % |
| Атомная промышленность | 0,04 |
| Производство машин и оборудования | 0,04 |
| Добыча, переработка, транспортировка нефти и газа | 0,04 |
| Производство электрооборудования, электронного и оптического оборудования | 0,03 |
| Судостроение | 0,02 |
| Легкая и текстильная промышленность | 0,02 |
| Металлургическое производство | 0,02 |
| Рыбоводство и рыболовство | 0,02 |
| Деревообрабатывающая и целлюлозно-бумажная промышленность, мебельное производство | 0,01 |
| Ракетно-космическая промышленность | 0,01 |
| Сварка | 0,00 |
| Нанотехнологии | 0,00 |
| Всего: | 100,00 |

Результаты проведенного нами анализа показали, что работа по вне­дрению профессиональных стандартов, из числа опрошенных, практиче­ски полностью осуществлена в 26,95 % организациях государственного сектора, начинают применять профессиональные стандарты в 34,30 % организациях. Планируют внедрение профессиональных стандартов в ближайшей перспективе 27,63 % организаций. Вместе с тем имеют ме­сто организации, которые не планируют внедрение в свою деятельность профессиональных стандартов (3,64 %) (Рисунок 1). Это связано со сле­дующими причинами: ликвидация или реорганизация организаций, по существующим должностям отсутствуют профессиональные стандарты.



36

Гончарова А.А., Зайцева О.М.

Профессиональные стандарты сферы образования, такие как «Педа­гог-психолог (психолог в сфере образования)», «Педагог дополнитель­ного образования детей и взрослых», «Педагог (педагогическая дея­тельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» наиболее часто применяются организациями государственного сектора, участвовавши­ми в опросе. Этот факт обусловлен тем, что большинство заполнивших электронную анкету организаций осуществляют свою профессиональ­ную деятельность в области образования.

Так же респонденты выделили следующие профессиональные стан­дарты: «Специалист в сфере закупок», «Специалист по управлению персоналом», «Специалист в области охраны труда», «Бухгалтер». Ука­занные профессиональные стандарты имеют сквозной характер и ис­пользуются практически во всех организациях.

В среднем в большинстве организаций применяются от 1 до 10 про­фессиональных стандартов. В основном это профессиональные стан­дарты в области профессиональной деятельности, которую представля­ет организация государственного сектора, участвовавшая в опросе.

В обследуемых организациях численность работников, на которых распространяется действие профессиональных стандартов, составляет в среднем 70 % от общей численности работников организации. Следо­вательно, большинство профессий (должностей) охвачено профессио­нальными стандартами. Следует отметить, что не на все виды профес­сиональной деятельности разработаны профессиональные стандарты, а также в ряде организаций к работе по внедрению профессиональных стандартов только приступили. Вместе с тем действие профессиональ­ных стандартов не распространяется на должности военнослужащих и государственных гражданских служащих.

Анализ результатов исследования показал по каким видам про­фессиональной деятельности (профессии) необходима разработка профессиональных стандартов. Большая часть опрошенных назва­ли должности (профессии) которые относятся к области профессио­нальной деятельности «Культура и искусство», такие как артист (ре­спонденты указывали различные виды артистической деятельности), концертмейстер, настройщик музыкальных инструментов, режиссер, звукорежиссер, костюмер, балетмейстер, концертмейстер, хормей­стер, художник по свету, дирижер, хореограф. Так же значительное количество опрошенных отметили необходимость профессионально­го стандарта библиотекарь, архивариус, юрист, юрисконсульт, эконо­мист. Были указаны и другие профессии (специальности) на которые, по мнению участников опроса, следует разработать профессиональ­ные стандарты например, синоптик, агрохимик, логопед, водитель автотранспортных средств, вожатый. Работники организаций здраво­

37

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

охранения указали на необходимость разработки профессиональных стандартов на профессии среднего медицинского персонала, а также профессию врача разных специализаций, например врач - акушер-ги­неколог, врач-рентгенолог, врач-психотерпевт, врач ультразвуковой диагностики, врач общей практики, врач-онколог, врач по лечебной физкультуре, врач по спортивной медицине, врач-гериатр.

В настоящее время разработан и утвержден ряд профессиональных стандартов по указанным выше респондентами видам профессиональ­ной деятельности. Например, «Специалист, участвующий в организа­ции деятельности детского коллектива (вожатый)» утвержден Минтру­дом России 25 декабря 2018 г. № 840н; «Врач-рентгенолог» утвержден Минтрудом России 19 марта 2019 г. № 160н; «Врач ультразвуковой диагностики» утвержден Минтрудом России 19 марта 2019 г. № 161н; «Врач-гериатр» утвержден Минтрудом России 17 июня 2019 г. № 413н.

По мнению участников опроса, ряд профессиональных стандартов утвержденных Минтрудом России нуждается в актуализации в связи с изменениями нормативных правовых актов, регламентирующих опре­деленные виды профессиональной деятельности, а также в части наиме­нования видов профессиональной деятельности, основной цели видов профессиональной деятельности, формулировок и характеристик обоб­щенных трудовых функций, в том числе возможные наименования долж­ностей, требования к образованию и обучению, требования опыту прак­тической работы, а также формулировки трудовых функций, трудовых действий, необходимых умений и знаний. К профессиональным стандар­там, требующим актуализации респонденты отнесли следующие:

«Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, на­чального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» утвержден Минтрудом России от 18 октя­бря 2013 г. № 544н;

«Специалист в области воспитания» утвержден Минтрудом России 10 января 2017 г. № 10н;

«Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» утвержден при­казом Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н.

«Бухгалтер» утвержден Минтрудом России от 22 декабря 2014 г. № 1061н;

«Специалист по оказанию государственных услуг в области занятости населения» утвержден приказом Минтруда России от 28 ноября 2016 № 676н;

«Руководитель организации социального обслуживания» утвержден приказом Минтруда России от 18 ноября 3013 г. № 678н; «Специалист по социальной работе» утвержден приказом Минтруда России от 22 октября 2013 г. № 571н;

«Специалист по работе с семьей» утвержден приказом Минтруда России от 18 ноября 2013 г. № 683н;

38

Гончарова А.А., Зайцева О.М.

«Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере» утвержден приказом Минтруда России от 18 ноября 2013 г. № 681н; «Младший медицинский персонал» утвержден приказом Минтруда России от 12 января 2016 г. № 2н;

«Врач-стоматолог» утвержден приказом Минтруда России от 10 мая 2016 г. № 227н;

«Специалист по управлению документацией организации» утвер­жден приказом Минтруда России от 10 мая 2017 г. № 416н; «Специалист по организационному и документационному обеспече- ниюуправленияорганизацией»утвержденприказомМинтрудаРоссии от 6 мая 2015 г. № 276н;

«Специалист в области охраны труда» утвержден приказом Минтру­да России от 4 августа 2014 г. № 524н;

«Специалист по техническим процессам художественной деятель­ности» утвержден приказом Минтруда России от 8 сентября 2014 г. № 611н;

«Руководитель организации (подразделения организации), осущест­вляющей деятельность в области физической культуры и спорта» утвержден приказом Минтруда России от 29 октября 2015 г. № 798н; «Инструктор-методист по адаптивной физической культуре» утвер­жден приказом Минтруда России от 4 августа 2014 г. № 526н; «Инструктор-методист» утвержден приказом Минтруда России от 8 сентября 2014 г. № 630н.

Вместе с тем, следует отметить, что ряд профессиональных стандар­тов, указанных респондентами уже актуализированы, например «Педа­гог дополнительного образования детей и взрослых» приказ Минтруда России от 5 мая 2018 г. № 298н, «Агроном» утвержден приказом Мин­труда России от 9 июля 2018 г. № 454н; «Ветеринарный врач» утвер­жден приказом Минтруда России от 23 августа 2018 г. № 547н, «Бух­галтер» утвержден приказом Минтруда России от 21 февраля 2019 г. № 103н. Также следует отметить, что в настоящее время ведется актив­ная работа по актуализации профессиональных стандартов.

Как показывает рисунок 2, в организациях государственного сектора разработаны и применяются локальные нормативные акты и иные доку­менты, указанные в Постановлении.

Изменения в должностные инструкции, договора в соответствии с положениями профессиональных стандартов внесли 49,79 % орга­низаций, планируют внести 44,63 %, ответили, что нет необходимости в обновлении трудовых договоров и инструкций 5,58 % организаций.

Респонденты указали, что доля работников соответствующих требова­ниям профессиональных стандартов, от общей численности работников, занимающих соответствующие должностные позиции, составляет 60,87 % в части требований к образованию, 40,91 % в части требований к опыту работы (при наличии в профессиональном стандарте данного требования).

39

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Наличие в организациях государственного сектора локальных нормативных  
актов и иных документов, регулирующих применение профессиональных

* План профессональной  
  подготовки и дополнительного  
  профессионального образования
* Список профессиональных  
  стандартов, подлежащих  
  применению
* План аттестации, оценки  
  квалификации работников
* План по организации  
  применения профессиональных  
  стандартов
* Положение о рабочей группе по  
  организации применения  
  профессиональных стандартов

Оценка соответствия квалификации работников требованиям рабоче-  
го места проводилась в большинстве организаций в форме аттестации -  
64,04 %; путем направления на независимую оценку квалификации -  
5,26 %; в форме различных процедур оценки персонала (симуляцион-  
ные игры, ассессмент-центр и т.д.) - 12,56 %. Не планируют оценивать  
квалификацию работников 18,13 % организаций.

Рисунок 3 дает нам возможность увидеть картину организации до-  
полнительной профессиональной подготовки работников в соответ-  
ствии с требованиями профессиональных стандартов.

стандартов

*1%*

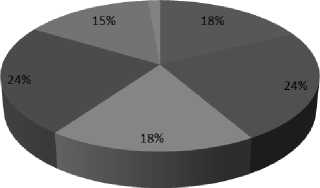


Рис. 2



Рис. 3

Из данных, представленных на рисунке 3 видно, что в обследуемых организациях проводится или запланирована работа по организации дополнительной профессиональной подготовке работников в соответ­

40

Гончарова А.А., Зайцева О.М.

ствии с требованиями профессиональных стандартов за счет средств организаций. Одновременно с этим респонденты указали, что дополни­тельная профессиональная подготовка проводилась или запланирована за счет средств региональных или муниципальных бюджетов. Пропор­ция организаций, назвавших данные подходы к дополнительной про­фессиональной подготовке, незначительна и входит в 6 % респонден­тов, отметивших в анкете пункт «Другое».

Профессиональная подготовка проводилась путем договора с обра­зовательными организациями, реализации программам корпоративной образовательной структуры, стажировок, наставничества. Большин­ством организаций работа по профессиональной подготовке велась или планируется проводиться в соответствии с заключенными договорами с образовательными организациями (35,61 %). Наиболее востребованной формой профессиональной подготовки стали курсы дистанционного обучения (42,74 %). Также организации государственного сектора ис­пользовали такие формы профессиональной подготовки как професси­ональные совещания, семинары, конференции, симпозиумы, вебинары, мастер-классы, конкурсы профессионального мастерства, самостоя­тельное изучение информации.

Одним из факторов, влияющих на положительную динамику вне­дрения профессиональных стандартов, являются специализированные информационные ресурсы программно-аппаратный комплекс «Профес­сиональные стандарты» (<http://profstandart.rosmintrud.ru/>), справочник профессий Минтруда России (<http://spravochnik.rosmintrud.ru/>)

Рисунок 4 дает нам возможность увидеть, по каким направлениям кадровой политики в организациях государственного сектора применя­ются или планируются к применению профессиональные стандарты.



Профессиональные стандарты направлены на формирование эф­фективной кадровой политики в отраслях экономики, областях и видах

41

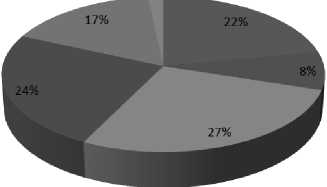
Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

профессиональной деятельности. Основными направлениями кадровой политики применения профессиональных стандартов являются: обуче­ние персонала (24 %), аттестация работников (23,1 %), подбор персо­нала (20,74 %). Так же профессиональные стандарты в организациях государственного сектора планируют применять при формировании кадрового резерва, адаптации работников на рабочем месте, формиро­вании оплаты труда.

Анкетный опрос показал, что организации государственного секто­ра при внедрении профессиональных стандартов столкнулись со следу­ющими основными проблемами (рисунок 5).

Основные проблемы при внедрении профессиональных стандартов



* Подготовка локальных актов по  
  вопросам внедрения  
  профессиональных стандартов
* Поиск организаций и программ  
  для профессионального  
  обучениия, дополнительного  
  профессионального образования
* Соотнесение содержания  
  профессионального стандарта с  
  должностными инструкциями
* Актуализация должностныъх  
  инструкций в соответствии с  
  профессиональными стандартами
* Поиск необходимых  
  профессиональных стандартов

■ Другое

Рис. 5

Наиболее значимыми проблемами, с которыми столкнулись респонден­ты при применении профессиональных стандартов, являются следующие:

* соотнесение содержания профессионального стандарта с должност­ными инструкциями работников;
* актуализация должностных инструкций в соответствии с професси­ональными стандартами;
* подготовка локальных актов по вопросам внедрения профессио­нальных стандартов.

Из других указанных респондентами проблем следует выделить сле­дующие:

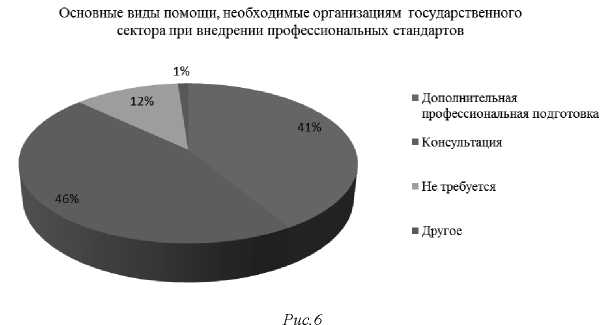
* перечень утвержденных профстандартов не является исчерпываю­щим и не охватывает все области профессиональной деятельности;

42

Гончарова А.А., Зайцева О.М.

* высокая стоимость программ подготовки, переподготовки и повы­шения квалификации при недостаточном финансировании из бюд­жетов различного уровня;
* отсутствие соответствующих образовательных организаций, осу­ществляющих дополнительную профессиональную подготовки в регионе;
* отсутствие утвержденных методических рекомендаций по примене­нию профессиональных стандартов.

Организациями государственного сектора отмечено, какая помощь необходима для успешного внедрения профессиональных стандартов (рисунок 6). Прежде всего, это дополнительная профессиональная под­готовка работников в соответствии с требованиями профессиональных стандартов (41 % опрошенных), а также консультации по применению профессиональных стандартов (46 % опрошенных). Помощь не требу­ется 12 %, заполнивших анкету.



Для успешного применения профессиональных стандартов респон­денты предложили на сайте Минтруда России в разделе профессиональ­ные стандарты:

* организовать более удобный поиск утвержденных профессиональ­ных стандартов, а также нормативной правовой базы регулирующей применение профессиональных стандартов;
* разместить диалоговое окно (форум), где будет возможно задавать вопросы по данной тематике в формате «вопрос-ответ» и/или со­здать единую «Горячую линию» по вопросам применения профес­сиональных стандартов;
* организовать бесплатное профессиональное обучение работников по вопросам применения профессиональных стандартов в режиме видео конференций.

43

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

По итогам анализа проведенного мониторинга выделены основные предложения регионов Российской Федерации по оказанию Минтру­дом России помощи, необходимой для применения профессиональных стандартов в организациях государственного сектора:

* утвердить методические рекомендации по применению профессио­нальных стандартов;
* разработать типовые локальные акты, необходимые для внедрения профессиональных стандартов;
* расширить методическое сопровождение, разъяснительную работу по внедрению профессиональных стандартов.

По мнению участников опроса для успешного внедрения и примене­ния профессиональных стандартов необходимо межведомственное вза­имодействие заинтересованных структур, а именно Федеральных орга­нов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, муниципальных образований, экспертного, научного сообществ и организаций государственного сектора, внедря­ющих в свою деятельность профессиональные стандарты. Респонденты указали следующие направления межведомственного взаимодействия:

1. разработка недостающих и актуализация, утвержденных профессио­нальных стандартов (с учетом опыта их применения и изменяющим­ся законодательством) с позиций активного диалога между разра­ботчиками стандартов и практиками;
2. организация обмена опытом по внедрению профессиональных стан­дартов в организациях государственного сектора в зависимости от области профессиональной деятельности;
3. финансирование оплаты дополнительного профессионального обра­зования работников организаций государственного сектора, связан­ного с требованиями профильных профессиональных стандартов;
4. формирование регионального реестра образовательных организа­ций, которые могут осуществлять обучение работников по обра­зовательным программам, учитывающих требования профильных профессиональных стандартов;
5. организация совместной работы представителей организаций госу­дарственного сектора, их учредителей, экспертов, научного сооб­щества, учреждений высшего и среднего профессионального обра­зования в целях определения потребности регионов в кадрах и как следствие обучение (дополнительное профессиональное образова­ние) в вузах и колледжах по требуемым направлениям подготовки и специальностям на основе профессиональных стандартов.

Подводя итог обсуждению, можно говорить о том, что результаты

проведенного опроса позволяют сделать следующий общий вывод: большинство организаций государственного сектора в регионах Рос­сийской Федерации ведут свою работу в соответствии с Постановле­

44

Гончарова А.А., Зайцева О.М.

нием. Однако при применении профессиональных стандартов был обо­значен ряд проблем, решению которых будет способствовать формиру­ющаяся в регионах Российской Федерации система консультирования и методической поддержки применения профессиональных стандартов.

Следует отметить, что ФГБУ «Всероссийский научно-исследова­тельский институт туда» Минтруда России проводит активную разъ­яснительную работу по методической и консультационной поддержке организаций по вопросам применения профессиональных стандартов, в том числе и в регионах. Совместно с советами по профессиональным квалификациям проводятся мероприятия по вопросам разработки (ак­туализации) и применения профессиональных стандартов, так же при­влекаются представители образовательных организаций с целью фор­мирования более эффективной системы профессиональных стандартов.

Литература

1. Волошина И. А., Гончарова А.А., Зайцева О. М. Применение профес­сиональных стандартов специалистов сферы социального обслужи­вания // Апробация и применение профессиональных стандартов социальной сферы: реализация моделей межведомственного взаи­модействия М.: ФГБОУ ВО МГППУ 2017, с 34-41.
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584 «Об особенностях применения профессиональных стандартов в части требований, обязательных для применения го­сударственными внебюджетными фондами Российской Федерации, государственными или муниципальными учреждениями, государ­ственными или муниципальными унитарными предприятиями, а также государственными корпорациями, государственными компа­ниями и хозяйственными обществами, более пятидесяти процентов акций (долей) в уставном капитале которых находится в государ­ственной собственности или муниципальной собственности».
3. Формирование системы профессиональных квалификаций: словарно­справочное пособие. М.: Изд-во «Перо», 2016.

45

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Грибоедова О. И.

Обеспечение психологического благополучия  
детей и подростков посредством системы работы  
ППМС-центра в сфере образования

педагог-психолог МБУ ДО МО Плавский район «ЦППМСП «Доверие» (Тульская область), аспирант Тульского государственного университета

В «Концепции развития психологической службы в системе об­разования в Российской Федерации на период до 2025 года» (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017) отмечается следующее: «... со­временные научные исследования констатируют неравномерность психического развития в детской популяции, рост числа детей с проблемными вариантами развития различной этиологии, снижение уровней психического и психологического здоровья и физического развития, расширение распространенности функциональных нару­шений и хронических заболеваний у обучающихся во все периоды их обучения. В настоящее время актуализируются различного рода риски, такие как рост игровой и интернет-зависимостей; десоциа­лизация, виктимность, явления насилия, агрессии, противоправных действий и антисоциального поведения обучающихся; вовлечение в потребление психоактивных веществ; суицидальное поведение; ран­нее начало половой жизни; межэтническая напряженность и межна­циональные конфликты; снижение толерантности в общении людей разных культур и разных возрастных групп и другие» [2].

В связи с этим сегодня эффективность деятельности субъектов со­циальной политики все больше оценивается с позиций профилактики детского неблагополучия, а целью психологической службы образо­вания становится обеспечение снижения рисков дезадаптации и десо­циализации обучающихся. Современный педагог-психолог выступает как специалист в области обеспечения психологического благополучия и развития личности в условиях современной системы образованиям, а роль ППМС-центров системы образования как организаций, призван­ных выявлять детей, нуждающихся в психологической, педагогиче­ской, медицинской и социальной помощи, и оказывать им адекватную помощь в адаптации и социализации, преодолении трудностей взросле­ния и решении проблем обучения все больше возрастает.

Министерство просвещения Российской Федерации в письме «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогиче­ской, медицинской и социальной помощи» отмечает, что на практике ППМС-центры зарекомендовали себя важным звеном образователь­ной системы в обеспечении социальной адаптации детей и подростков, активным субъектом профилактики негативных явлений, и что таким

46

Грибоедова О.И.

организациям принадлежит значительная роль в практической, орга­низационно-методической, информационно-аналитической работе по предупреждению и преодолению психологического, эмоционального неблагополучия детей и подростков, поведенческих рисков, агрессии и жестокости в детской и подростковой среде [3].

Роль и функции Центров в профилактике детского неблагополучия в образовательной среде обусловлены необходимостью:

* оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации (ст. 42, пп. 1 и 2 Закона об образовании);
* своевременного выявления особенностей в физическом и (или) пси­хическом развитии и (или) отклонений в поведении детей (ст. 42, п. 4 Закона об образовании);
* помощи образовательным организациям в выборе оптимальных ме­тодов обучения и воспитания обучающихся (ст. 42 п. 3 Закона об образовании).

Поскольку детское неблагополучие интерпретируется как условие, непригодное для развития ребенка, наносящее вред, препятствующее его социализации, развитию и дальнейшему продвижению в жизни, за­дача центров в профилактике неблагополучия и поведенческих рисков в самом общем виде определяется как выявление и устранение фак­торов, препятствующих развитию и социализации детей с опорой на их собственные ресурсы, образовательные организации и семьи.

Функции Центров по предупреждению детского неблагополучия разнообразны и различаются по уровню оказания помощи:

* на уровне образовательной организации преобладает тенденция об­наружения детей с разными проявлениями неблагополучия и оказа­ния непосредственной профилактической помощи,
* на муниципальном уровне - выявление оснований неблагополучия в углубленном и комплексном обследовании, принятие и реализация индивидуальной программы реабилитации,
* на региональном же уровне наиболее эффективны функции исследо­вания состояния проблемы неблагополучия в регионе, целевого про­ектирования профилактической деятельности, ее организационно-ме­тодического и ресурсного обеспечения, мониторинга и контроля [3]. Деятельность муниципального бюджетного учреждения муници­пального образования Плавский район «Центр психолого-педагогиче­ской, медицинской и социальной помощи «Доверие» Тульской области строится в соответствии с нормативно-правовыми актами, регламенти­рующими работу такого типа учреждений системы образования. Одна­ко, как и другие подобные организации, он имеет собственную модель работы в системе образования.

47

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Здесь мы опишем основные особенности такой модели деятельности муниципального ППМС-цешра и ее эффективности в обеспечении пси­хологического благополучия детей и подростков на территории своего муниципального образования.

Рассуждая об обеспечении психологического благополучия ребенка, мы опираемся на исследования А.В. Ворониной [1] и под психологиче­ским благополучием понимаем системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической со­хранности функций, проявляющееся у субъекта в переживании содержа­тельной наполненности и ценности жизни в целом как средства достиже­ния внутренних социально ориентированных целей, и является условием реализации его потенциальных возможностей и способностей.

Само же понятие обеспечение психологического благополучия детей и подростков посредством системы работы ППМС-центра в сфере образования мы определяем как совокупность психолого-педагоги­ческих мер и технологий, способствующих выявлению и устранению факторов, препятствующих развитию и социализации детей - с опорой на их собственные ресурсы, образовательные организации и семьи.

В результате двадцатипятилетнего практического опыта работы на­шего ППМС-центра, реализующего свою деятельность по всем направ­лениям психологической службы образования (диагностическое, кон­сультативное, коррекционно-развивающее, просветительско-профилак­тическое и методическое) и имеющего в своем составе 8 специалистов (директор центра, три педагога-психолога, социальный педагог, учи­тель-логопед и два учителя-дефектолога), нами были сформулированы «целевые ориентиры» содержания организации обеспечения психоло­гического благополучия детей в рамках ППМС-центра. Эти ориентиры перекликаются с выделенными в проекте «Методических рекоменда­ций по психологическому сопровождению обучающихся общеобразо­вательных организаций...» министерства просвещения РФ основными направлениями деятельности педагога-психолога образования [4].

С нашей точки зрения, деятельность специалистов центров психо­лого-педагогической, медицинской и социальной помощи имеет сле­дующие «целевые ориентиры» содержания организации обеспечения психологического благополучия детей в рамках ППМС-центра:

* обеспечение психологического благополучия обучения (учебной де­ятельности) детей и подростков муниципального образования,
* обеспечение психологического благополучия воспитания и развития личности детей и подростков района

Эти два целевых ориентира для нас объединены в общий «целевой ориентир» - обеспечение сохранения и укрепления психологического здоровья обучающегося, который, по нашему мнению, по сути, является главной целью деятельности психологической службы в образовании.

48

Грибоедова О.И.

Для полного понимания дальнейшей информации следует отметить, что взаимодействие нашего ППМС-центра с образовательными организа­циями района организовано в рамках подписанных соглашений о сотруд­ничестве между ними и Центром. Кроме этого, важным для нашего даль­нейшего изложения является указание на то, что только в пяти образо­вательных учреждениях нашего муниципального образования работают штатные педагоги-психологи, в девяти - социальные педагоги, в двух - учителя-дефектологи и в четырех - учителя-логопеды. Имеется дефицит кадрового обеспечения деятельности психологической службы ОО.

Подробное описание конкретных методов и приемов в деятельности специалистов ППМС-центра, обеспечивающих психологическое благопо­лучие детей и подростков, не является целью данного описания. В рамках данной статьи рассмотрим основные содержательные опоры деятельности нашего ППМС-центра в реализации вышеуказанных целевых ориентиров по обеспечению психологического благополучия детей и подростков.

В целях обеспечения психологического благополучия обучения (учебной деятельности), воспитания и развития личности детей и подростков муниципального образования специалистами ППМС-цен- тра ежегодно в течении более чем двадцати лет реализуются следую­щие формы работы:

|  |  |
| --- | --- |
| Задача деятельности ППМС- центра по выявлению, преодоле­нию и предупреждениюдетского психологического неблагополучия [3] | Формы практической реализации задачи  ППМС-центра «Доверие» |
| 1. Выявление детей, испытывающих трудности в адаптации к образова­тельной среде и имеющих проблемы в обучении, общении, социализации, с целью установления причин затруд­нений, индивидуальных особенно­стей, ресурсов, социальной ситуации развития и оказания своевременной коррекционно-развивающей помо­щи и создания оптимальных условий обучения (работа ППМС-центра по «школьной модели» в связи с отсут­ствием штатных психологов ОУ) | 1. районная психологическая диа­гностика уровня психологической го­товности будущих первоклассников к школьному обучению (реализация модели «психологической службы детского сада» в связи с отсутствием педагогов-психологов в штате обра­зовательных организаций), инфор­мационно-аналитическая работа по выявлению оснований предшкольного неблагополучия обучающихся, подго­товка общей информационно-анали­тической справки по результатам рай­онной диагностики для руководителя комитета образования администрации района и директоров образовательных учреждений, выступления на район­ном совещании директоров ОУ; 2. районная психологическая диагно­стика уровня адаптации первокласс­ников и пятиклассников к начальному и среднему звену школы (реализация |
| 2. Выявление детей с выраженным эмоциональным неблагополучием, по­веденческими нарушениями, риском социальной дезадаптации; определе­ние индивидуальных особенностей восприятия и реагирования, семейной и социальной ситуации, ресурсов и оказание им адекватной помощи в т.ч. с привлечением специалистов других |

49

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

|  |  |
| --- | --- |
| Задача деятельности ППМС- центра по выявлению, преодоле­нию и предупреждениюдетского психологического неблагополучия [3] | Формы практической реализации задачи  ППМС-центра «Доверие» |
| организаций (работа ППМС-центра по «школьной модели» в связи с от­сутствием штатных психологов ОУ) 3. Выявление детей с неявным, скры­тым неблагополучием, определение причин психологического дискомфор­та - индивидуально-типологических, средовых (семейная ситуация, обра­зовательная среда, общение со свер­стниками), риска саморазрушающего и асоциального поведения (работа ППМС-центра по «школьной модели» в связи с отсутствием штатных пси­хологов ОУ) | модели «школьной психологической службы» в связи с отсутствием педаго- гов-психологов в штате образователь­ных организаций), информационно-а­налитическая работа по выявлению оснований школьного неблагополучия обучающихся, подготовка общей ин­формационно-аналитической справки по результатам районной диагностики для руководителя комитета образова­ния администрации района и дирек­торов образовательных учреждений, выступления на районном совещании директоров ОУ;   1. кураторство проведения в обра­зовательных организациях социаль­но-психологического тестирования по проблеме ПАВ, муниципальных конкурсов тематики ЗОЖ, активное участие в работе муниципальной ан­тинаркотической комиссии. 2. система индивидуальных и группо­вых коррекционно-развивающих за­нятий по результатам углубленного и комплексного обследования с детьми и подростками, имеющими проявле­ние предшкольного и школьного не­благополучия; индивидуальная работа с детьми и подростками групп риска во взаимодействии с учреждениями социальной профилактики. 3. организация работы на базе ППМС-центра психолого-медико-пе­дагогической комиссии |
| 4. Проведение комплексного диагно­стического обследования детей и под­ростков со стойкими нарушениями поведения, поведенческими рисками, социальной и учебной дезадаптацией; разработка рекомендаций образова­тельным организациям по созданию оптимальных условий обучения и воспитания; проведение комплексно­го обследования детей и подростков с девиантным поведением (по направ­лениям комиссий по делам несовер­шеннолетних, других субъектов про- | В рамках взаимодействия с муници­пальной КДНиЗП проведение инди­видуальной углубленной комплексной психологической диагностики детей и подростков со стойкими нарушениями поведения, поведенческими рисками, социальной и учебной дезадаптацией |

50

Грибоедова О.И.

|  |  |
| --- | --- |
| Задача деятельности ППМС- центра по выявлению, преодоле­нию и предупреждениюдетского психологического неблагополучия [3]  филактики); разработка и осуществле­ние индивидуальной программы реа­билитации - на базе центра или дру­гих организаций; (основной «целевой ориентир» ППМС-центра) | Формы практической реализации задачи  ППМС-центра «Доверие» |
| 5. Проведение комплексного обследо­вания несовершеннолетних обучаю­щихся, направленных судом для пси­хологической экспертизы в вопросах родительских споров или органами опеки и попечительства для изучения эмоционального состояния детей и особенностей их отношений с роди­телями (основной «целевой ориентир» ППМС-центра) | В рамках взаимодействия с районным судом и территориальным органом опеки и попечительства проведение индивидуальной углубленной ком­плексной психологической диагно­стики детей и подростков, направлен­ных в ППМС-центр. |
| 6. Организация консультирования родителей и педагогов по вопросам оптимизации обучения и воспитания детей в целях предупреждения эмоци­онального неблагополучия и поведен­ческих рисков у детей и подростков и преодоления неблагополучия детей и подростков (основной «целевой ориен­тир» ППМС-центра) | Консультативная помощь всех участ­ников образовательного процесса с использованием глубоких методов помощи - ежедневно всеми специали­стами ППМС-центра. |
| 7. Организация профилактических акций и системы мер по предупреж­дению негативных явлений в детской и подростковой среде - агрессии, жестокости, экспериментирования с ПАВ, игромании и др.; проведение тренинговых занятий с обучающими­ся, воспитанниками по развитию по­зитивного восприятия, опыта преодо­ления трудностей, навыков конструк­тивного взаимодействия и выхода из конфликтных ситуаций: организация работы групп общения и взаимодей­ствия, самопознания и самоорганиза­ции, личностного роста и других - для детей и подростков (основной «целе­вой ориентир» ППМС-центра) | В ППМС-центре «Доверие» создана и реализуется система просветитель­ско-профилактических мероприятий для детей и подростков:   * проведение ежегодных муниципаль­ных конкурсов для обучающихся «Са­мый здоровый класс», «Школьный ли­дер», «Моя будущая профессия», * проведение городской интеллекту­альной игры «Зона риска», * районной психологической студии для школьных лидеров «Мир начина­ется с меня», * районной профориентационной кон­ференции, * районной игры по профилактике ПАВ для воспитанников пришколь­ных оздоровительных лагерей «Тропа здоровья», * реализация групповых просвети­тельско-профилактических программ занятий «Тропинка к своему я», «Тре- |

51

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

|  |  |
| --- | --- |
| Задача деятельности ППМС- центра по выявлению, преодоле­нию и предупреждениюдетского психологического неблагополучия [3] | Формы практической реализации задачи  ППМС-центра «Доверие» |
|  | нинг общения», «Познаю себя и учусь управлять собой», «Навыки жизни», «Жизнь вне зависимости», «Дом моего Я», «Шаги навстречу» (обучение юных медиаторов) и др. на базе центра и на базе образовательных организаций,   * большие психологические игры, * тренинги сплочения классных кол­лективов и др. |
| 8. Повышение психолого-педагоги­ческой компетентности педагогов ор­ганизаций, осуществляющих образо­вательную деятельность, в вопросах эффективного  взаимодействия с детьми и подрост­ками с выраженным и скрытым не­благополучием и поведенческими на­рушениями; организация обучающих семинаров и тренингов, дискуссий и конференций для педагогов; подго­товка и выпуск информационно-мето­дических материалов в помощь педа­гогам (основной «целевой ориентир» ППМС-центра) | В ППМС-центре «Доверие» создана и реализуется система просветитель­ско-профилактических мероприятий для родителей и педагогов по повы­шению психолого-педагогической компетентности в вопросах обучения, воспитания и развития личности де­тей и подростков:   * районная психологическая мастер­ская для молодых педагогов, * ежегодные районные и городские психологические семинары, семина­ры-практикумы, семинары-тренинги для педагогов и для родителей, * организация и проведение муници­пальных конкурсов психологической тематики для педагогов, * выступления на ШМО и педсоветах и др. |
| 8. Повышение психолого-педагогиче­ской компетентности родителей в во­просах эффективного взаимодействия с детьми и подрост­ками с выраженным и скрытым не­благополучием и поведенческими нарушениями; организация работы детско-родительских групп по разви­тию способностей взаимопонимания и взаимодействия, индивидуально-о­риентированных занятий по коррек­ции детско-родительских отноше­ний (основной «целевой ориентир» ППМС-центра) | В ППМС-центре «Доверие» реали­зуются мероприятия по повышению психолого-педагогической компетент­ности родителей в вопросах эффек­тивного взаимодействия с детьми и подростками с выраженным и скры­тым неблагополучием и поведенче­скими нарушениями в следующих формах работы:   * тематические родительские собра­ния по психологическим вопросам обучения, воспитания и развития, профилактике рисков в детской и под­ростковой среде, * на базе ППМС-центра «Доверие» действует городская консультативная площадка для родителей, воспитыва­ющих детей с ОВЗ и детей-инвалидов |

52

Грибоедова О.И.

|  |  |
| --- | --- |
| Задача деятельности ППМС- центра по выявлению, преодоле­нию и предупреждениюдетского психологического неблагополучия [3] | Формы практической реализации задачи  ППМС-центра «Доверие» |
|  | * психологами центра проводятся занятия в группе психологической поддержке приемных родителей и в родительском клубе для кандидатов в приемные родители, усыновители, опекуны «Важный выбор», * детско-родительские тренинги «На­встречу друг другу» и «Подростковый возраст», * индивидуально-ориентированные за­нятия по коррекции детско-родитель­ских отношений. |
| 9. Участие в работе комиссий по де­лам несовершеннолетних и защите их прав муниципалитета, координаци­онных советов и межведомственных групп на уровне муниципалитета | Директор ППМС-центра «Доверие» является членом муниципальной КД- НиЗП, членом региональной рабочей группы по внедрению профстандарта педагога-психолога.  Педагог-психолог ППМС-центра «До­верие» является членом региональной рабочей группы по апробации «Мето­дических рекомендаций по психоло­гическому сопровождению обучаю­щихся общеобразовательных органи­заций...». |
| 10. Оказание экстренной помощи де­тям и подросткам, находящимся в кризисном состоянии, в состоянии острого стресса, суицидальной готов­ности, в ситуации конфликта, потери, испытавшим жестокое обращение, ставшим потерпевшими или жертва­ми преступлений; организация рабо­ты телефонов экстренной психологи­ческой помощи (основной «целевой ориентир» ППМС-центра) | На базе ППМС-центра «Доверие» организована «горячая линия» для подростков, их родителей и педагогов и оказывается консультативная экс­тренная помощь детям и подросткам, находящимся в кризисном состоянии, в состоянии острого стресса, суици­дальной готовности, в ситуации кон­фликта, потери, испытавшим жесто­кое обращение, ставшим потерпевши­ми или жертвами преступлений. |
| 11. Оказание организационно-методи­ческой помощи специалистам психо­логической службы образовательных организаций в осуществлении работы по профилактике детского неблагопо­лучия (основной «целевой ориентир» ППМС-центра) | В ППМС-центре «Доверие» создана система работы по оказанию методи­ческой помощи специалистам психо­логической службы образовательных организаций:   * на базе ППМС-центра работает район­ное методическое объединение специа­листов психологической службы ОУ, * логопедическая мастерская, * психологическая мастерская, * профессиональная площадка по об­мену опытом, |

53

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

|  |  |
| --- | --- |
| Задача деятельности ППМС- центра по выявлению, преодоле­нию и предупреждениюдетского психологического неблагополучия [3] | Формы практической реализации задачи  ППМС-центра «Доверие» |
|  | * организация и проведение ежегод­ных конкурсов профессионального мастерства специалистов психологи­ческой службы, * индивидуальные методические кон­сультации по организации деятельно­сти специалистов психологической службы ОУ и другим вопросам, * районные семинары, конференции, фестивали и форумы для специали­стов психологической службы ОУ, * индивидуальные методические кон­сультации по организации деятельности специалистов психологической службы в образовательной организации: * мониторинг анализа профессиональ­ных дефицитов в деятельности специ­алистов психологической службы ОУ. |
| 12. Проведение исследований детско­го неблагополучия в образовательных организациях, мониторинга эффек­тивности психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи и другие | Педагогом-психологом ППМС-центра «Доверие» проводится научное иссле­дование психологического благополу­чия подростков и его связи с рефлек­сивностью подростков.  ППМС-центр «Доверие» осуществля­ет координацию работы по анализу эффективности психолого-педагоги­ческой, медицинской и социальной помощи специалистами ОУ и ежегод­но составляет общий статистический отчет о работе всех специалистов пси­хологической службы образователь­ных организаций. |

Указанные формы мероприятий, реализующихся специалистами муниципального ППМС-центра за двадцать пять лет их ежегодной реализации показали свою актуальность и востребованность, эффек­тивность в решении проблем обучения, воспитания и развития детей и подростков.

Эффективность любой деятельности можно описать с точки зрения двух основных критериев - количественной и качественной оценки ре­ализованных действий. На основе этого Министерством образования и науки Российской Федерации в 2015 году в письме о совершенствова­нии деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи были предложены критерии оценки качества ока­зания услуг ППМС-центром, которые мы используем для оценки эф-

54

Грибоедова О.И.

фективности деятельности нашего ППМС-центра «Доверие» в целом и

для оценки работы учреждения по обеспечению психологического бла­гополучия детей и подростков, в частности. Представим эти критерии:

* наличие достаточного материально-технического обеспечения для работы специалистов ППМС-центра (оценка условий для предостав­ления психологических услуг),
* наличие достаточного методического обеспечения деятельности специалистов ППМС-центра (оценка условий для предоставления психологических услуг),
* наличие достаточного кадрового обеспечения деятельности ППМС-центра (оценка условий для предоставления психологических услуг),
* наличие информирования потребителей о предоставляемых услугах (оценка процесса предоставления психологических услуг),
* наличие нормативно-правового и документационного обеспечения деятельности ППМС-центра (оценка процесса предоставления пси­хологических услуг),
* наличие коммуникативной компетентности специалистов ППМС- центра (оценка процесса предоставления психологических услуг),
* наличие профессиональной компетентности специалистов (оценка процесса предоставления психологических услуг),
* наличие количественных результатов предоставления психологиче­ских услуг: выполнение требований госзадания по объему оказан­ных услуг, количественный охват детской среды указанными фор­мами работы специалистов центра, наличие статистических отчетов о работе специалистов ППМС-центра (оценка результата предо­ставления психологических услуг),
* наличие качественных результатов предоставления услуг: предо­ставление адресных рекомендаций получателям услуг по итогам психодиагностики и консультирования, позитивная динамика в обучении, социальной адаптации, развитии, повышение психоло­гической компетентности участников образовательного процесса, анализ эффективности диагностической, консультативной, индиви­дуальной и групповой коррекционно-развивающей, просветитель­ско-профилактической и методической работы со всеми участни­ками образовательного процесса - рефлексивных аналитических отчетов о работе специалистов ППМС-центра (оценка результата предоставления психологических услуг),
* наличие системы внутреннего контроля качества предоставления услуг: ведение журнала проведения проверок, наличие документов (протоколы супервизий и т.п.), отражающих содержание внутрен­него контроля качества услуг (оценка результата предоставления психологических услуг),

55

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

• удовлетворение потребностей клиентов: удовлетворенность резуль­татом оказанных услуг, соответствие результата работы психолога ожиданиям получателей услуг (оценка результата предоставления психологических услуг).

Анализ ежегодных отчетов о работе ППМС-центра по указанным критериям показал, что деятельность специалистов учреждения по обе­спечению психологического благополучия детей и подростков имеет высокую эффективность в оценке процесса и результата предоставления психологических услуг и средний уровень эффективности в оценке ус­ловий для предоставления психологических услуг (в части материально­технического и методического обеспечения деятельности).

В логике описания условий, необходимых для эффективной деятель­ности ППМС-центра, хочется отметить большую значимость кадрового обеспечения такого учреждения для эффективной работы по обеспе­чению психологического благополучия детей и подростков, а также необходимость ежегодного повышения своего профессионального ма­стерства специалистами ППМС-центра на базе ведущих отечественных организаций, показавших свою эффективность.

Подводя итог обсуждению, следует отметить, что описанная мо­дель работы ППМС-центра представляет возможность эффективно выполнять основные задачи деятельности по выявлению, преодоле­нию и предупреждению детского психологического неблагополучия, поставленные Министерством просвещения Российской Федерации перед таким типом учреждения.

Кроме этого, обращает на себя внимание то, что в последние пять лет ППМС-центры, как тип учреждения образования, находятся в фо­кусе внимания государства, поддерживаются им и на законодатель­ном, и на смысловом уровнях, что, несомненно, способствует более четкому пониманию Центрами своих «целевых ориентиров» и приво­дит к большей эффективности их деятельности на благо детей и их психологического благополучия.

В заключении важно отметить, что данное описание является нашей первой попыткой осмыслить содержание деятельности ППМС-центра по обеспечению психологического благополучия детей и подростков и, несомненно, требует дальнейшего анализа этой деятельности.

Литература

1. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологи­ческой службы: дис...канд.псих.наук. - Томск, 2002. - Режим до­ступа: [https://www.dissercat.com/content/otsenka-psikhologicheskogo- blagopoluchiya-shkolnikov-v-sisteme-profilakticheskoi-i-korrektsi](https://www.dissercat.com/content/otsenka-psikhologicheskogo-blagopoluchiya-shkolnikov-v-sisteme-profilakticheskoi-i-korrektsi) (дата обращения: 10.09.2019).

56

Давиденко А.А.

1. «Концепция развития психологической службы в системе образова­ния в Российской Федерации на период до 2025 года» (утв. Минобр­науки России от 19.12.2017).
2. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 февраля 2015 года № ВК-268/07 «О совершенствовании дея­тельности центров психолого-педагогической, медицинской и соци­альной помощи».
3. Проект Методических рекомендаций по психологическому сопрово­ждению обучающихся общеобразовательных организаций в рамках реализации мероприятия «На основе апробации по созданию усло­вий для психологического сопровождения обучающихся общеоб­разовательных организаций не менее чем в 5 субъектах Российской Федерации сформированы методические рекомендации по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» федерального проекта «Современная школа» нацио­нального проекта «Образование».

Давиденко А. А.

Профессиональное самоопределение - маршрут из детства

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой педагогики, психологии, дополнительного и специального образования, *КГАУ* ДПО «Камчатский ИРО»,

г. Петропавловск-Камчатский

Само воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а приготовить к труду в жизни.

Воспитание должно развивать в человеке привычку и любовь к труду, оно должно ему дать возможность отыскать для себя труд в жизни К.Д. Ушинский

Проблема профессионального самоопределения является одной из важнейших в вопросах реформирования образования, поскольку затра­гивает социализацию обучающегося, его успешную самореализацию в жизни. Под профессиональным самоопределением понимается «... состояние готовности обучающихся к реальному и осознанному выбо­ру профессии» [4, с. 243]. Ведущий специалист в области психологии труда, профессионального образования и профориентации Е.А. Климов рассматривал профессиональное самоопределение в качестве одного из важнейших проявлений психического развития человека, как процесс его включения в профессиональное сообщество и более широко - в со­циальное сообщество [2].

Необходимость подготовки обучающихся к профессиональному самоопределению определена в Концепции долгосрочного социаль­но-экономического развития Российской Федерации на период до

57

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

2020 года (2008г.), Государственной программе РФ «Развитие образо­вания» на 2013-2020 гг. (2013 г.), Концепции сопровождения профес­сионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывно­сти образования (2015 г.), Федеральных государственных образова­тельных стандартах для каждого уровня образования.

Современное понимание профессионального самоопределения ос­новано на ранней профориентации и охватывает проблемы влияния воздействий на личность окружающей социальной среды, агентов со­циализации (семья, образовательная организация) и активной жизнен­ной позиции человека. Согласно различным концепциям (Е.А. Климов, Г.В. Резапкина и А.Ю. Смирнов, Э.Ф. Зеер) профессиональное станов­ление личности начинается с раннего возраста со стадии допрофесси­онального развития, т.е. развития конкретно-наглядных представлений о мире профессий. Этот этап берет свое начало в возрасте 2-3 лет и продолжается вплоть до начала подросткового периода (10-12 лет).

Так, Федеральным государственным образовательным стандартом определены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного об­разования, часть которых направлена на раннюю профориентацию до­школьников: «ребенок обладает установкой положительного отноше­ния к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе». Для обучающихся начальной школы Федеральный государственный обра­зовательный стандарт предусматривает в качестве одного из результа­тов освоения основной образовательной программы начального общего образования «получение первоначальных представлений о созидатель­ном и нравственном значении труда в жизни человека и общества; о мире профессий и важности правильного выбора профессии» [7].

Таким образом, к выбору будущей профессии нужно начинать го­товить ребенка с дошкольного возраста. Ему необходимо знать, кем работают или работали его родители, бабушки и дедушки, важно зна­комить со спецификой различных профессий. Чем больше ребенок впитает информации и чем более разнообразна и богата она будет, тем легче ему будет сделать в будущем свой решающий выбор, который определит его жизнь. Раннее начало подготовки ребенка к выбору будущей профессии заключается в том, чтобы познакомить ребенка с различными видами труда, чтобы облегчить ему самостоятельный выбор в дальнейшем. И чем больше разных умений и навыков приоб­ретет ребенок в детстве, тем лучше он будет знать и оценивать свои возможности в старшем возрасте

Безусловно, образовательная организация делает многое в формиро­вании профессиональных намерений обучающихся. В то же время роль родителей в профориентации своих детей достаточно велика. Професси­ональный опыт, уровень благосостояния семьи, социальный статус ро­дителей, положительное отношение к своей работе, удовлетворенность

58

Давиденко А.А.

профессией оказывают влияние на формирование ценностно-смысловой сферы ребенка. Влияние семейных традиций на профессиональные на­мерения детей трудно переоценить. Именно поэтому так важен диалог педагогов с родителями не только в вопросах обучения и воспитания, но и в вопросах профессионального самоопределения обучающихся.

Вместе с тем, результаты исследований свидетельствуют, что со­временные родители испытывают трудности в столь важном вопросе. По данным Центра социально-профессионального самоопределения Института содержания и методов обучения РАО, подтверждаемыми и другими источниками (Министерство здравоохранения и социального развития РФ, Центр трудовых исследований государственного универ­ситета - Высшей школы экономики и др.) [8]:

* около 50 % обучающихся затрудняются соотнести профессиональ­ный выбор со своими реальными возможностями и с потребностями рынка труда;
* 67 % не владеют информацией о требованиях профессии к ее «со­искателю» и не владеют умениями анализа своих возможностей в профессиональном выборе;
* 44 % не обеспечены сведениями о возможностях обучения интере­сующей сфере деятельности;
* до 20 % поступающих в систему начального профессионального об­разования оказываются непригодными к избранной профессии;
* до 30 % выпускников трудоустраиваются не по специальности;
* 46 % учащихся ориентированы в выборе профессии на поддержку со стороны взрослых (родителей, родственников или знакомых).

Эти данные коррелируют с результатами профтестирования роди­телей и детей, проведенного на территории Камчатского края в марте 2018г. При параллельном тестировании около 20 000 школьников и их родители независимо друг от друга ответили на вопросы, отражающие различные стороны выбора профессии. Анализ результатов показал, что почти у четверти всех респондентов (22 %) отсутствует взаимопо­нимание в сфере интересов ребёнка. Причем, чем младше ребёнок, тем больше не совпадает мнение родителей и детей.

Наиболее полное понимание родителями своих детей в вопросах са­моопределения выявлено в старших классах (рис.1).

Среди причин сложившейся ситуации в научно-практической лите­ратуре выделяют следующие [1, 3]:

* отсутствие у родителей педагогической культуры оказания помощи своим детям в решении данных вопросов (они, как правило, перео­ценивают или недооценивают способности детей);
* нежелание педагогов уделять должное внимание психолого-педаго­гической поддержке самоопределения школьников;
* низкий уровень взаимодействия между школой и родителями в под­готовке обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

59

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

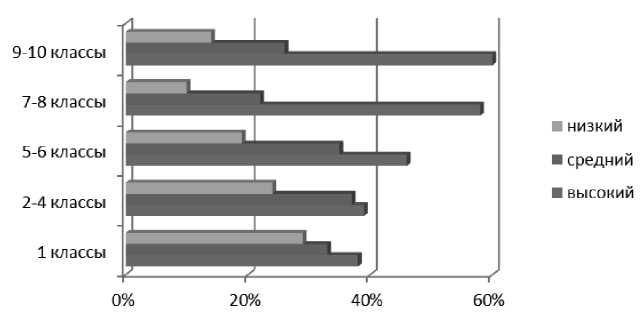


Рис. 1 Уровень совпадения ответов детей и родителей всех респондентов.

Задача педагогов - помочь родителям осознать свою роль в таком непростом деле как профессиональное самоопределение. Важно, чтобы, с одной стороны, родители оказали необходимую помощь и поддержку в данном вопросе, а с другой - предоставили свободу в окончательном выборе ребёнку.

Начиная работу в направлении профессионального самоопределе­ния с дошкольного возраста, необходимо учитывать, что, конечно же, в возрасте 6-7- лет рано говорить о конкретной будущей профессии ре­бёнка. Но можно и нужно говорить об интересах и склонностях детей, о положительном отношении к труду.

В ранней профориентационной работе выделяют два взаимосвязан­ных этапа:

* дошкольный этап, целью которого является формирование первона­чальных трудовых умений и навыков, прежде всего - в самообслу­живании;
* начальная школа, когда приходит осознание роли труда в жизни об­учающегося через участие в различных видах деятельности: учеб­ной, игровой, трудовой;

Безусловно, профориентационная работа на каждом возрастном этапе будет иметь свои особенности. Так, в дошкольном возрасте, ког­да ведущим видом деятельности ребёнка является игра, именно че­рез ролевую игру ребёнок знакомится с миром профессий. По словам А.Г Асмолова, «детская игра - это первый профориентатор ребёнка. В игре ребёнок учится возможности быть капитаном, врачом и т.п.» [6]. Поэтому, именно через использование игровых моментов, дошкольни­ки узнают о многих профессиях.

В начальных классах профориентация предусматривает включение школьников в практическую деятельность. Учитывая специфику воз­

60

Давиденко А.А.

раста, данную работу можно организовывать в форме воображаемого путешествия по профессиям. Чтобы отправиться в путешествие, не­обходима подготовительная работа, в которую уместно подключить родителей, поскольку младший школьный возраст - время, когда ав­торитет взрослого (родителя, педагога) достаточно высок. При пла­нировании профориентационной работы в начальных классах стоит приглашать родителей с просьбой рассказать о своей профессии, орга­низовать экскурсии на предприятия, где они работают. Слушая своих родителей, дети испытывают чувство гордости за них, лучше осозна­ют значимость труда. Подобные встречи способствуют сближению и взаимопониманию между родителями и детьми.

Учителям начальных классов стоит информировать родителей о склонностях обучающихся. Такую работу можно проводить и на ро­дительских собраниях, но лучше использовать совместную проектную деятельность, когда родители могут на практике увидеть, что интере­сует их ребёнка. Особое внимание необходимо обращать на динамику интересов учащихся, ведь младший школьный возраст характеризуется многообразием интересов. При этом крайне важно проектировать воз­можности развития способностей в процессе обучения. Если учитель заметил определенную направленность интересов обучающегося, на­стойчивость и упорство, проявляемое им, то ему необходимо расска­зать об этом родителям и поддержать воспитанника в том, что даже при небольших способностях он может достичь успеха.

Анализ литературы позволил выделить основные позиции родите­лей относительно профессионального будущего детей [8].

* позитивная активная позиция, при которой родители хорошо знают сильные и слабые стороны своих детей и стараются помочь им вы­брать профессию с учетом их индивидуальных психофизиологиче­ских особенностей.
* жесткая активная позиция, характеризующаяся безапелляционным мнением родителей, которые настаивают на своем выборе профес­сии и учебного заведения. При этом зачастую не учитываются или вообще игнорируются индивидуальные особенности ребенка, его склонности и интересы.
* пассивная позиция, при которой родители полностью предостав­ляют детям возможность самостоятельно формировать професси­ональный план, самоустраняясь от любых обсуждений на данную тему. Порой такая позиция вызвана собственным негативным опы­том либо опытом со старшим ребенком, когда жесткая позиция вы­звала нежелательные последствия.

К сожалению, часто бывает так, что хорошие любящие родители бросаются в крайности: либо принимают решения вместо своего ребен­ка, либо самоустраняются, снимая с себя любую ответственность в про­фессиональном самоопределении.

61

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

В беседах педагогу необходимо предостеречь родителей от оши­бок, связанных с их неправильной позицией. Одна из форм работы, которая поможет начать разговор о взаимопонимании между родите­лями и детьми в данном вопросе - совместное профессиональное те­стирование. Такой формат мероприятия - замечательная возможность для детей и их родителей узнать друг друга лучше. Результаты тести­рования помогут взрослым понять, какие мотивы движут их детьми при выборе будущей профессии.

Завершая обсуждение выделенной темы, необходимо отметить, что выбор профессии - дело, без сомнения, важное и ответственное. Работа над профессиональным самоопределением требует консолидации уси­лий школы и семьи. Вместе с тем, необходимо помнить, что тот выбор, который делают обучающиеся сегодня, отражает лишь их нынешние интересы и потребности. Специалисты отмечают, что выбор профессии один раз и на всю жизнь уходит в прошлое. Мы живем в мире, который стремительно меняется. Невозможно предсказать, какова будет ситу­ация на рынке труда через несколько лет. Не исключено, что специ­альности, которые в настоящее время востребованы, совсем не будут таковыми и наоборот. Задача взрослых - создать условия для самосто­ятельного и активного выбора детьми своего будущего, саморазвития и профессионального обучения на протяжении всей жизни.

Литература

1. Богданова О.Н. Профессиональное самоопределение учащихся ос­новной школы // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2012. - № 6. - С.32-35.
2. Климов, Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. / Е.А. Кли­мов. - Обнинск, 1993. - 340 с.
3. Мартина Н. «Формирование готовности к профессиональному са­моопределению»// Директор школы.-2006г.-.№ 3. С.65-71.
4. Педагогика. Учеб. под ред. Л.П. Крившенко. - М., 2005. С. 419.
5. ПряжниковН.С. Пряжникова Л.Е. Профориентация. М.: ИНФРА-М, 2006 г.
6. Рогов Е.И. Выбор профессии: становление профессионала / Е.И. Ро­гов - М.: Владос - пресс, 2013. - 384 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основ­ного общего образования//М1р8://%'%глг.сро80.ги/ге/сррк/рго1та1епа1/ FGOS\_OOO.pdf.
8. Хамутовская Н.В. Роль родителей в профориентации своих детей [https://serebryanka.schools.by/pages/rol-roditelej-v-proforientatsii- svoih-detej](https://serebryanka.schools.by/pages/rol-roditelej-v-proforientatsii-svoih-detej) (дата обращения 12.07.2018).

62

Евдокимова Е.Г.

Осмысление трудностей в структуре  
ресурсов работы с одаренными учащимися

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики факультет психологии ФГБОУВО «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов

Современный мир ожидает от подрастающего поколения адаптации к миру, готовности к активной жизни, мобильности и коммуникациям, к участию в конкуренции, стремлением к самообразованию и самораз­витию личности.

В истории отечественной педагогики многие ученые и педаго­ги-практики связывали проблемы обучения и воспитания с развитием ответственности человека по отношению к самому себе. Например, Ф. Фребель писал: «Цель воспитания состоит не в том, чтобы с ран­них лет готовить детей к определенному месту в обществе или обучать их профессии, а в том, чтобы дать возможность каждому ребенку стать развитой личностью. Это возможно лишь в том случае, если выковать неразрывные связи между мышлением и действием, познанием и по­ступками, знанием и умением..

.. Подобно спелому семени... новорожденное дитя носит жизнь в себе самом и, подобно семени, своею собственною самодеятельно­стью развивает жизнь из себя.. Дитя, молодое существо .. с первого дня рождения, сообразно своей природе, должно непременно быть понято, направляемо и поставлено в возможность свободного всестороннего употребления своих сил» [4].

Понятие «саморазвитие» включает в себя много компонент и ме­ханизмов «самости». Разнообразны и формы ее проявления (самои­дентификация, самоактуализация, самоутверждение, самовоспитание, самопознание, самоопределение и др.). У подростков оно обусловлено наличием противоречий между имеющимися у них личностными ка­чествами и той моделью идеального учащегося, который навязывается окружающими извне или сформирован самостоятельно в сознании.

Российские педагоги - гуманисты (П.Ф. Каптерев, К.Д.Ушинский, Н.И. Пирогов, П.Ф. Лесгафт, В.П. Вахтеров) наработали теоретические ос­новы для понимания самоактуализации растущей личности как непрерыв­ного осознанного процесса оценивания собственных возможностей в соот­ветствии с задачами, процесса актуализации для самого себя собственных потенциальных возможностей с целью стать лучше, совершеннее.

Человеком владеет сознательное желание постоянно меняться, совер­шенствоваться и развиваться и именно это желание определяет вектор развития индивида, а также его цель и средства (В.И. Андреев, Г.А. Цу-

63

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

керман, и другие). Внутренние ресурсы становятся основой, базой для воплощения в реальность идей человека по преобразованию самого себя. Основополагающим понятием в раскрытии сущностных характеристик саморазвития является понятие способности к саморазвитию.

В качестве ресурсов могут выступать любые средства, которые могут быть задействованы для достижения результата: физиология, состояния, мысли, стратегии, переживания, люди, события или вещи. Соответственно, ресурсы делят на внешние (информация, обстановка) и внутренние (знания, состояния, убеждения, ценности, способности). Для того, чтобы определенные возможности образовательной среды обрели активность требуется пристрастное отношение к ним, которое реализуется в процессе их осмысления.

С ресурсных позиций, хотя и не всегда очевидно, рассуждают о человеке ученые, стоящие на позициях гуманистической психологии. Концепция самоактуализирующейся личности А. Маслоу не что иное как взгляд на человека с позиций ресурсного подхода, взгляды с верши­ны на тот не имеющий ограничений человеческий потенциал, который он может и даже должен реализовать в пространстве и времени соб­ственной жизни. иерархически высшие ценности и цели образования современного специалиста лидерского типа должны восходить к выс­шим человеческим приоритетам - к иерархии его индивидуальных и надиндивидуальных значений и смыслов.

Главный тезис ресурсного подхода устойчивый успех (как дости­жение поставленной цели) зависит от наличия уникальных ресурсов и способностей (компетенций), которые определяют (конкурентные) преимущества (Дж. Барни, К.К. Прахалад, Р. Рамельт, Г. Хамел и др.). В данном случае под «ресурсами» подразумевают реальные «запасы, источники» чего-либо или «средства», с помощью которых происходят изменения объекта или субъекта [3]. Ресурс, в отличие от потенциа­ла (как совокупности всех имеющихся возможностей) - это всегда ре­альный актив на пути к успешному достижению цели, которым мож­но пользоваться, расходовать его, накапливать, объединять, разделять, воспроизводить, управлять им и т.д. С точки зрения психологии «быть в ресурсе» предполагает наличие физических, душевных и духовных сил и энергии для решения предстоящих задач. Основные виды ресурса - это физический, психологический, личностный и духовный ресурс. Вы­деляют следующие виды ресурсных состояний.

Физическое ресурсное состояние - это выспавшийся, отдохнувший, физически бодрый человек. Психологически ресурсное состояние - со­стояние уверенности, бодрого настроения, когда человек ощущает жиз­ненные силы и энергию, способность выполнить задачу.

Для того, чтобы потенциал в виде совокупности возможностей, пе­решел в ресурс, требуются определенные условия, без которых невоз­можно достижение и существование ресурса.

64

Евдокимова Е.Г.

Человек в духе или нет, верит в себя или убежден, что у него ниче­го не выйдет,- все это разные описания наличия или отсутствия пси­хологического ресурса. Восстановление собственных ресурсов нужно начинать с физического состояния - это основа всего. А после этого - обязательно заняться психологическим состоянием: правильный само­настрой умножит силы, а неверный лишит.

Применительно к работе с одаренными учащимися ресурсный под­ход мы рассматриваем в виде «управления затруднениями», которое включает выявление и осмысление затруднений учащихся (объектных и субъективных) и создании условий их для продуктивного разрешения, в целях удовлетворения интересов и потребностей детей в личностном росте и творческом развитии.

Таким образом, основным условием для актуализации ресурсов, способствующих развитию способностей одаренных учащихся, высту­пает осмысление ими готовности с саморазвитию, устремленности меч­той, способности к инициативе, самомотивированию, постановке цели, освоению способов ее достижения, управление своими физическим и эмоциональным состояниями.

На основании анализа практики работы с одаренными учащимися нами были выявлены ситуации, препятствующие развитию их способ­ностей и потому требующие внимания психологов и педагогов.

1. Преобладание в целях, содержании, формах обучения и воспитания установки педагога. У учащихся отсутствует возможность участия в обсуждении, преобразовании, выборе или привнесении собственно­го видения в определение целей, содержания, форм образования
2. Предубеждения и искажения представлений учащихся о намерениях взрослых, ситуации образования в целом. В данном случае влияние оказывает опыт прежних отношений, так и прозрачность или закры­тость ситуации для осмысления, интерпретации, понимания смысла происходящего.

Чем более открыта ситуация взаимодействия для осмысления, осоз­нания, сопоставления с другими точками зрения, чем больше возмож­ностей переспросить, высказать свое предположение, отстоять и аргу­ментировать свою точку зрения или признать ее ограниченность, тем меньше тревога участников, меньше подозрительность, более реали­стично отражение ситуации в сознании каждого.

В таком случае представление о том что «учителя приходят нена­видеть нас, а мы приходим, чтобы ненавидеть их», которое получает широкое распространение среди учащихся при непонимании ими кри­териев оценивания.

1. Многие учащиеся, не имеющие возможности открытого доверитель­ного разговора со старшими, «уходят» от реальных проблем в вир­туальные (например, занятия компьютером, математикой, физикой;

65

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

при этом может происходить повышение учебных достижений по данным предметам).

Неконструктивное решение жизненных трудностей может приво­дить и к снижению успеваемости, повышению чувства одиночества, нарастанию тревоги, психической утомляемости, снижению познава­тельной активности. Одним из путей компенсации неконструктивного реагирования в сложных (субъективно и объективно) ситуациях может стать признание учителями и привлечение учащихся к конструирова­нию правил, содержания, форм взаимодействия на основе ценностей радости жизни, открытой коммуникации, терпимость к ценностям дру­гих людей.

1. Трудности, обусловленные неразвитостью форм социального пове­дения, навыков социального действия. («Разве можно спросить?» «Мы еще не умеем организовывать себя сами. Нам надо, чтобы нас организовали».) Это может происходить из-за влияния ценностей родителей, личностных особенностей учащихся, из-за недостаточ­ного внимания к вопросам организации образовательного процесса как коммуникативного.

Неспособность понять действия сверстников выражается в чувстве смутного недовольства собственным положением в сообществе. Рабо­та в данном случае может строиться через совместное взаимодействие со значимым взрослым, признаваемым и учениками, и родителями. В таком случае, педагогу, который хочет помочь учащимся поверить в себя, обрести собственный опыт осмысленного принятия решений и действий, необходимо обратить внимание на отношения доверия и безопасности, проявление собственной компетентности и личностных достоинств.

1. Трудности, вызванные отсутствием ценности образования и соци­ального признания педагогов. Авторитет среди подростков и при­знание личностных заслуг учителю придадут, в частности, возмож­ности совместных обсуждений, объединяющих смыслы учебного предмета и личностно-значимых вопросов учащихся.

В данном случае на успех взаимодействия могут оказывать даже не­значительные, на первый взгляд мелочи - высказывания, вопросы, сами формулировки. Для подростков особенно важно получить возможность опыта формулирования собственных вопросов. Это требует особых об­ластей в материале учебного предмета, предполагающего обсуждение, соответствующих заданий, готовности к участию в новых отношениях и отношений открытости в группе.

1. Трудности, вызванные неравномерностью психического развития (способности, особенности личности, рефлексия, саморегуляция).
2. Рассогласование ценностей педагогов и необходимости признания особенности одаренных учащихся. В большинстве случаев, учителя

66

Евдокимова Е.Г.

признают значимость учета особенностей одаренных учащихся, си­туации понимания, но не стремятся к ее воплощению .

1. Недостаточность примеров поведения, направленного на самореа­лизацию и самоутверждение.
2. Неуверенность, требующая доверительных и безопасных отноше­ний. Проблема заключается в том, что некоторые учащиеся могут ощущать себя «чужими», теряться в ситуации, ежедневно сталкива­ясь с культурным разнообразием. Отсутствие выработанной модели поведения может приводить к недоверию и проявлению враждебно­сти к другим группам. Данное положение обосновывает значимость развития у школьников доверия к себе и к «Другим».

Кроме того, для доверительных отношений необходимо наличие чет­ких и понятных требований, доступных для реализации. Возможность их обсуждения и участия в их преобразовании. Разумные, однозначные и твердые требования взрослых предотвращает возможные агрессивные действия учащихся, нейтрализуют негативные настроения в группе, соз­дает предпосылки открытым высказываниям и обсуждению.

Важным аспектом налаживания безопасного общения педагога с учащимися является такт во взаимодействии, который позволяет со­блюдать меру строгости и шутки.

Успешная актуализация ресурсов саморазвития одаренных учащих­ся непосредственно связана с проявлением искреннего внимания к тем интересам, способностям учащихся, которые, «хотят быть замеченны­ми». Началом разговора может послужить предложение учителя допол­нить учащимися обсуждаемый материал информацией из собственных источников, предложить свой способ действия.

Важную роль для реализации ресурсов развития учащихся играет обсуждение их отношения к учебному материалу, например тем, об­ладающих долей неопределенности, например, в вопросах взаимодей­ствия человека с окружающим миром, в частности, с другими людьми.

Стремление учащихся к самораскрытию при групповом обсуждении может блокироваться отсутствием ценности такого поведения в группе. Например, выявлено, что многие учащиеся 8-х классов считают, что за­давать вопрос учителю при всем классе - значит выставлять себя на все­общее посмешище, поскольку учитель это расценивает как глупость. В процессе адаптивных занятий учащихся с психологом происходит ста­новление ценности открытого высказывания в группе. На основе согла­сования личных представлений о будущем обучении с особенностями преподавания в лицее учащиеся осваивают новые модели поведения.

В нашем исследовании мы опирались на тот возрастной ресурс раз­вития подростков, который проявляется как готовность и способность к саморазвитию. Считается, что именно в подростковом возрасте взро­слеющий человек «открывает для себя свою способность быть авто­

67

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

ром собственных поступков, жизненных обстоятельств, биографии». У каждого подростка в процессе школьной жизни накоплен собствен­ный опыт учебной деятельности, в частности, и связанный с преодоле­нием трудностей, который он применяет в своей жизнедеятельности.

Задача психолога и педагога заключается в том, чтобы помочь под­ростку сделать «инвентаризацию» своих способностей и возможностей, проанализировать какие из них он использует эффективно, а какие ча­стично, чтобы в случае выявления факторов затруднений, тормозящих результативность учебной деятельности, выработать пути их устране­ния. Решение этой задачи предполагает внимание к особенностям само­познания подростка; «арсенала» средств, имеющихся у него для устра­нения затруднения и улучшения имеющихся навыков; определению временной перспективы решения задач.

Одной из самых распространенных трудностей выступает снижение учебной мотивации подростков. В процессе наблюдения за учебной де­ятельностью подростков было выявлено, что одной из причин низкой учебной мотивации выступает несоответствие цели и личного интере­са подростка, происходящее на основе внутреннего конфликта между «должным» и «желаемым»

Самым действенным в повышении учебной мотивации одаренных учащихся, на наш взгляд, оказалось обращение учителя к желаниям подростка. Желание- эта одна из форм переживания потребности, ко­торой присуще осознание (что хочу?), мотивация (зачем мне это?) и представление о пути достижения удовлетворения (каким способом мне этого добиться?).

Под «желанием» скрывается вид переживаний, представлений о том, как и какое действие или поступок подросток хочет совершить. Совершение данного поступка или «будущего действия» и есть удов­летворение возникшего желания. Желание выступает как стремление достижения своей мечты, сформированного для себя идеала. Мечта в подростковом возрасте отделена от ее воплощения в большинстве сфер жизнедеятельности, что проявляется в виде «серьезной игры», не тре­бующей от подростка взрослой ответственности за поступки. Помощь для перехода от замыслов подростков к действию строится на основе обсуждения и осмысления возможности последовательных проб.

Изучение особенностей саморазвития подростков в нашем исследова­нии строилось на основе сравнения показателей мотивации, готовности к саморазвитию, самооценки до и после проведения эксперимента. Выявле­но, что в большей степени изменение произошло в показателях готовности к саморазвитию: с 58 % до 67 % в 7 классе, с 69 % до 75 % в 8-м клас­се и с 75 % до 85 % в 9 классе. Также выявлена положительная динамика показателя средней адекватной самооценки подростков (с 62 % до 68 % в 7 классе, с 49 % до 58 % в 8-м классе и с 46 % до 67 % в 9 классе) [1].

68

Евдокимова Е.Г.

В экспериментальных группах по сравнению с контрольными отме­чалось повышение процентов подростков, готовых к осуществлению новых форм учебной деятельности, повышение интереса к предметам математика и информатика, нормализация отношений в коллективе. В процессе бесед педагога с элементами коучинга у подростков наблю­далось снижение тревожности, страха ответов у доски, участия в про­ектной деятельности, перед оцениванием.

Таким образом, мы видим, что в работе с одаренными учащимися важную роль играет отношение педагога к их возможным затруднениям, сковывающим актуализацию способностей. На основе выявленных труд­ностей одаренных учащихся психологи и педагоги могут разрабатывать и совершенствовать способ управления ими, обеспечивая переход возмож­ностей в ресурсы развития. Успешное решение проблемы актуализации ресурсов одаренных учащихся может проходить только в атмосфере до­верия и неравнодушия к данному процессу, а также личной заинтересо­ванности в успехе. Для взрослых важно обладать не только предметными знаниями и умениями, но также особым тактом, умением слушать и слы­шать, терпением, мудростью, заинтересованностью в успехе.

В том случае, когда психолог и педагог понимают и принимают необходимость организации осмысления учеником или группой соб­ственных трудностей, создаются предпосылки актуализации ресурсов их развития.

Благодарности: автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования магистра СГУ Корчагину О.В.

Литература

1. Евдокимова Е.Г. Корчагина О.В. Сопровождение индивидуализации учащихся средствами коучинга // В Сб. Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход» М,2016. - С. 126-132.
2. Организационное поведение / Под ред. Г.Р. Латфуллина , О.Н. Гро­мовой. СПб. 2004. - 432 с.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Разви­тие субъективной реальности в онтогенезе. М.,2013 [Электронный ресурс] URL:<http://www.litres.ru/pages/biblio_book> (дата обращения: 11.09.2019).
4. Фребель Ф. Будем жить для своих детей. М. 2001. - 288с. - С. 25-27.

69

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Иванова В.М.

Психологическое сопровождение инновационной деятельности педагогов дошкольного учреждения

кандидат психологических наук, педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад № 30 «Жемчужинка», г. Псков

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного про­цесса в дошкольной организации стало очевидным и необходимым не вчера. За более чем двадцать лет практическая психология прочно во­шла в систему дошкольного образования и заняла свое значимое место в воспитательно-образовательном пространстве детских садов.

Направления деятельности педагога-психолога включают в себя разнообразные виды психологической помощи всем категориям участ­ников педагогического процесса, а именно, детям, педагогам и роди­телям и такой психологической поддержки в определенной степени будет достаточно, при условии качества ее подачи и организации. Но, рассматривая значимость влияния личности педагога на развитие ре­бенка в условиях дошкольной организации, мы стали размышлять на тему развития личности воспитателей и именно в плоскости активи­зации их собственной деятельности и инициативы. Таким образом, в программе работы педагога-психолога появилось еще одно направле­ние, а именно: научное и психологическое сопровождение инноваци­онной деятельности педагогов.

В современных условиях совершенно по-новому ставится вопрос о реализации потенциала личности. Высоко ценятся активность, общи­тельность, доброжелательность, терпимость и другие качества чело­века. Во все времена имел большое значение человеческий фактор, а особенно при осуществлении профессиональной педагогической дея­тельности как считал Б.Г. Ананьев.

Несомненно, происходящие в обществе изменения оказывают влия­ние на систему образования, а именно школу, детский сад как ее состав­ляющих. Ведущая роль в реализации миссии учреждения образования отдана учителю, воспитателю, в связи с этим актуальность проблемы саморазвития личности педагога возрастает. Значимость ее «качества» является высокой еще и в связи важностью в системе отношений «педа­гог-ребенок», «педагог-родитель».

Главным условием успешного выполнения педагогом профессио­нальных функций является его педагогическая культура. Современные исследователи рассматривают педагогическую культуру как интегра­цию, синтез природных и приобретенных личностных свойств, обеспе­чивающих высокий уровень деятельности учителя, воспитателя, работ­ника досуговой сферы - педагога в широком смысле слова.

70

Иванова В.М.

Новые социально-экономические условия развития России, как ни­когда раньше, предъявляют высокие требования к педагогам разного уровня образования, их педагогической культуре. Система образова­ния становится все более важным показателем степени развития лю­бой страны, её экономического, научно-технического и культурного потенциала, её международного авторитета, состояние и перспективы развития учебных заведений в огромной мере зависят от педагогов, от их научной и методической квалификации, от их творчества и способ­ности практически решать проблемы образования и воспитания под­растающего поколения.

Культурная педагогическая среда образовательного учреждения формируется в процессе обеспечения нравственных ценностей, приня­тых в данном педагогическом коллективе и учитывающих интересы, потребности детей и родителей.

Среди множества определений культуры наиболее удачными в дан­ном контексте представляются те из них, которые трактуют это систем­ное понятие и как свод ценностей, созданных людьми, и как способ творческого освоения мира.

Понятие « культура» очень сложное и многокомпонентное. В обла­сти профессиональной культуры педагога одним из важных компонентов является научно-исследовательская компетентность. Русская педагогика всегда во главу угла ставила значение специальных знаний, научной эру­диции для продуктивной профессиональной деятельности педагога, вос­питателя (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой). Эта мысль особенно актуальна сегодня, когда педагогика и смежные с нею отрасли знания обогатились фундаментальными исследованиями.

Ведущая роль в научном развитии педагога принадлежит теоретиче­ским, концептуальным идеям, овладение которыми позволяет ему осу­ществлять свои функции на основе достоверных данных науки и практики. Педагог образовательного учреждения должен сформировать понимание социальных, культурологических, психологических аспектов развития личности ребенка как индивидуальности, постоянно отслеживать новинки исследований в области детской и возрастной психологии, педагогики, фи­зиологии, этики и других наук, помогающих глубже проникнуть в особен­ности и закономерности формирования целостной личности.

Как известно, самоорганизация, самоопределение являются составля­ющими профессиональной компетентности педагога, под которой «по­нимается интегральная характеристика личности и профессионализма педагога, определяющая его способность результативно решать профес­сиональные задачи, возникающие в конкретных педагогических ситуа­циях». Формирование такого рода компетенции педагога дошкольного уровня образования осуществляется в процессе его профессиональной деятельности. Работа с научной литературой - один из основных видов

71

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

повышения уровня исследовательской компетентности педагогов. Овла­дение методикой этой работы является исключительно важным и необхо­димым средством развития гностической деятельности педагога.

Научная информированность, компетентность педагога - это также его интеллектуальный потенциал, ориентированный на познавательную активность в системе определенных исследовательских умений, без ко­торых невозможное творческая деятельность в рамках педагогической деятельности. Педагог - не сборщик научной информации, а создатель на ее основе новых знаний, творческих технологий обучения и воспитания.

В этом контексте важно отметить, что более десяти лет назад в пе­дагогическом сообществе дошкольного учреждения положено начало созданию инновационного климата в деятельности педагогического коллектива, а именно занятие исследовательской деятельностью, кото­рая была направлена на формирование методологической компетентно­сти педагога: создание базы теоретических знаний практических уме­ний для самостоятельной исследовательской деятельности.

Очевидно, что овладение навыками исследовательской деятельно­сти предполагает наличие у педагогов системы базовых знаний (в пер­вую очередь понятийного аппарата исследователя, сущности исследо­вательского процесса) и непосредственного участия в исследователь­ской работе. Первое реализуется через систему семинарских занятий, самостоятельной работы педагогов по плану инновационной деятель­ности, практических занятий в научных библиотеках, аннотированием литературы, знакомством с творческой мастерской педагогов - иссле­дователей. Второе - обеспечивается реализацией базовых знаний в про­цессе педагогической деятельности, в разработке собственного иссле­довательского проекта, а именно программы, плана работы.

Ряд умений отрабатывается в ходе учебно-воспитательного процес­са; на занятиях, в свободной деятельности детей, в работе малыми груп­пами и т.д. Органическое вплетение научно-исследовательской работы педагогов в учебный процесс способствует повышению эффективности исследовательской деятельности.

Эффективность исследовательской работы зависит также и от осве­домленности педагогов о содержании и основных этапах этой деятель­ности: если у воспитателей не сформированы представления о компо­нентах, последовательности работы, источниках информации, методах психолого-педагогического исследования, то результативность данной деятельности будет низкой и не принесет удовлетворения.

С этой целью в дошкольном учреждении был введен цикл семина­ров «Основы научно-исследовательской деятельности педагогов». Он представляет собой комплекс лекционных и практических занятий, в ходе которых педагоги вникают глубже в суть психолого-педагогиче­ского исследования, знакомятся с его структурой, основными элемен­

72

Иванова В.М.

тами (проблемой, актуальностью исследования, объектом и предметом, гипотезой исследования), методами исследования, их видами, требова­ниями к их проведению, работой с литературными источниками.

На занятиях педагоги не только получают знания, но и применяют их на практике: составляют библиографию; работают с понятийным аппаратом; анализируют и определяют основные элементы исследова­ния; составляют программы инновационных проектов; разрабатывают опросники, тесты.

Такая деятельность в педагогическом коллективе является оправдан­ной, так как оказывает положительное влияние на профессиональный рост педагогов, что в свою очередь сказывается на благополучии ребенка.

Педагоги дошкольного образовательного учреждения успешно за­нимаются научно-исследовательской деятельностью и в ходе этой ра­боты уделяется определенное внимание вопросу о единстве науки и практики в процессе воспитания.

Педагог должен ясно представлять, какие условия будут способство­вать росту, развитию ребенка, а какие могут причинить вред. Здесь важно заметить, что готовые знания о теории воспитания не гарантируют успеха.

Установлено, что единство теории и практики является высшим выра­жением единства духовной и материальной сторон в деятельности людей и является прочной базой для осуществления инновационных проектов.

Инновационная деятельность - комплексный целенаправленный процесс создания, использования и распространения новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей но­выми средствами, что ведет к качественным изменениям системы.

Различные аспекты инновационной деятельности педагогов иссле­довали в своих работах К.А. Абульханова -Славская, Л.И. Анциферо­ва, Е.В. Бондаревская, А.В. Брушлинский, В.С. Дудченко, В.И. Загвя- зинский, В.П. Кваша, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Т.И. Кульпина, В.А. Сластенин, Л.М. Фридман и др. Исследователи отмечают, что успешная реализация инновационной деятельности во многом зависит от наличия у педагогов психологической готовности к ней (Г.В. Головин, В.А. Гуружапов, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, В.П. Кваша, О.Н. Коптяева, В.П. Ларина, Л.М. Митина, М.М. Поташ­ник, В.А. Сластенин, Н.Ш. Чинкина и др.).

Психологическая готовность к инновационной деятельности -це­лостный феномен, представляющий единство когнитивного (знание ин­новаций, способов их применения и пр.), аффективного (положитель­ное отношение к педагогическим инновациям, эмпатия, преобладание положительных эмоций в профессиональной деятельности) и деятель­ностного компонентов. Основными характеристиками психологиче­ской готовности к инновациям в педагогической деятельности являют­ся: креативность, высокая ответственность, творческая активность.

73

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Готовность к инновационной деятельности в современных условиях - важнейшее качество профессионального педагога, без которого невоз­можно достичь и высокого уровня педагогического мастерства. Прежде чем начинать научно-исследовательскую работу в учреждении мы за­думались над вопросом: психологическая готовность - это состояние, свойственное всем, даже не имевшим до этого необходимого опыта со­ответствующих действий? Или это аккумуляция всего предшествующе­го опыта эффективной практической деятельности?

Если верным является второе утверждение, то инновационная дея­тельность без предшествующего опыта практически невозможна?

Изучив литературу по вопросу, мы нашли однозначный ответ: пси­хологическая готовность к радикальным инновациям либо уже заложе­на в прошлом опыте, либо ее отсутствие может быть компенсировано специальными и дополнительными усилиями, а значит, любой педагог, со сформированной внутренней мотивацией к инновационной деятельно­сти, способен достичь успешных результатов авторской исследователь­ской деятельности. Психологическая готовность к инновационной дея­тельности в свою очередь предполагает наличие психологической вклю­ченности в деятельность. Последнее определяется как такое психическое состояние, которое характеризует степень вхождения человека в систему требований, норм, ролей, обязанностей и ожиданий, которые предъявля­ет к нему сфера деятельности. Это состояние полного сосредоточения его внимания и психического потенциала на предмете деятельности.

Психологическая включенность личности в деятельность является одним из решающих факторов ее эффективности, точно так, как и пред­посылкой ее успешности. Кроме того, она обладает компенсаторной функцией и может выступать в качестве компенсации при недостатке или отсутствии психологической готовности к указанной деятельности.

Включенность в деятельность оказывает влияние не только на про­дуктивность деятельности, но и на психическое состояние личности, ее умонастроение, эмоциональное самочувствие и жизнедеятельность в целом. Следовательно, осуществляя инновационную деятельность, мы можем наблюдать эффекты психологической готовности и включенно­сти в деятельность, такие как повышение качества и эффективности де­ятельности; сокращение сроков достижения необходимого, конечного результата деятельности; более полная личностная самореализация....

Изучая теоретические основы условий формирования психологиче­ской готовности к инновационной деятельности, мы можем определить некоторые из них, соответствующие обстоятельствам нашей образова­тельной ситуации, а именно: внешние условия формирования (активный в инновациях руководитель, поддержка коллектива, семьи, мотивация (моральная и материальная); и внутренние условия формирования (моти­

74

Иванова В.М.

вированность педагога, профессиональная компетентность, стремление к саморазвитию, самоорганизация, здоровье, творческие способности).

Исходя из многолетней практики проведения инновационной де­ятельности в образовательной организации, мы можем определить и трудности формирования психологической готовности к инновацион­ной деятельности у педагогов, а именно: психологические барьеры: антиинновационный, внутриличностный, барьеры творчества; разный уровень готовности педагогов к инновационной деятельности, недо­статочный уровень самообразования; сложности в анализе эффектив­ности инновационной деятельности педагога, трудности в планирова­нии деятельности и другие...

С целью определения итоговой ситуации по готовности педагогов к инновационной деятельности мы провели анкетирование всех педа­гогов образовательной организации по некоторым анкетам из диагно­стического комплекса для определения уровня готовности педагогов к инновационной деятельности (Составители: Е.М. Крюкова, Е.Г. Бело­ва. Первоисточники: «Модифицированный опросник для оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива» Т.С. Соловье­вой, “Диагностики структуры мотивов трудовой деятельности” Т.Л. Ба­доева, “Структуры мотивации трудовой деятельности” К. Замфир).

Результаты анкетирования по блоку «Определение мотивов иннова­ционной деятельности педагогов» показывают, как по убывающей рас­пределились мотиваторы: от более значимого к менее значимому:

1. Признание, ощущение значимости в ОУ.
2. Возможность самореализации.
3. Гибкий график работы.
4. Нормированный рабочий день.
5. Комфортные условия труда.
6. Уровень доходов (заработная плата).

Как мы видим, большее количество выборов пришлось на мораль­но-этические мотивы, а именно, ощущение значимости и возможность самореализации.

Из пяти групп, представленных в анкете «Определение уровня го­товности к инновационной деятельности педагогов в ДОУ» наши педа­гоги определили себя в двух, а именно:

Группа В. Вы интересуетесь инновационной деятельностью, но не внедряете её вслепую, рассчитываете целесообразность нововведения. Считаете, что инновации следует внедрять сразу после того, как их успешно опробовали в условиях, близких к вашим. (80 % респондентов).

Группа D. Вы больше сомневаетесь, чем верите в инновации. Отда­ете предпочтение старому. Воспринимаете новое только тогда, когда его воспринимает большинство ОУ и педагогов. (20 % респондентов).

75

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Следует уточнить, что в анкетировании приняли участие все педаго­ги, хотя инновационной деятельностью из них занимается половина от общего числа педагогов. Таким образом, увлеченность наукой и инте­ресные профессиональные находки коллег, которые они представляют на семинарах, конференциях, являются привлекающим к исследова­тельской деятельности фактором.

В разделах анкеты «Оценка готовности педагога к участию в инно­вационной деятельности» утверждения распределены по убывающей от более значимого к менее значимому.

Мотивационно-творческая направленность личности

1. Заинтересованность в творческой деятельности.
2. Личная значимость творческой деятельности.
3. Стремление к самосовершенствованию.

Креативность педагога

1. Способность к самоанализу, рефлексии.
2. Критичность мышления, способность к оценочным суждениям.
3. Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятель­ности, преодолеть инерцию мышления.

Профессиональные способности педагога к осуществлению инновационной деятельности

1. Способность к организации эксперимента.
2. Способность к планированию инновационной работы.
3. Способность к коррекции своей деятельности.

Индивидуальные особенности личности педагога

1. Ответственность.
2. Работоспособность в творческой деятельности.
3. Уверенность в себе.

По результатам анкетирования оценки готовности педагога к уча­стию в инновационной деятельности мы видим, что педагоги на первое место по значимости определили заинтересованность в творческой дея­тельности, способность к самоанализу, рефлексии, способность к орга­низации эксперимента и ответственность в работе.

Завершая наше обсуждение, можно констатировать эффективность проведенной нами многолетней научно-исследовательской практики и деятельности педагогов-инноваторов, а также всего педагогического коллектива, которые позволили создать инновационный психологиче­ский климат.

Литература

1. Гапанович-Кайдалова Е.В. Проблема психологической готовности педагогов к инновационной деятельности / Е.В. Гапанович-Кайдало­ва // Взаимодействие науки и практики в развитии инновационных процессов системы образования [Электронный ресурс] : материа­лы Республиканской научно-практической конференции, Гомель,

76

Иванова В.М.

28 ноября 2014 г. / государственное учреждение образования «Го­мельский областной институт развития образования»; ред. кол.: В.Л. Акуленко (отв. ред.) [и др.]. -Гомель, 2014. -С. 73-76.

1. Дичковская И.М. Инновационные педагогические технологии: учеб­ное пособие/ И.М. Дичковская.-М.: Академвидав, 2004. -352 с.
2. Иванов А.В. Культурная педагогическая среда общеобразователь­ного учреждения как условие развития личности ребенка: Моногра­фия. - М.: АПКиПКРО, 2005.
3. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 6 (12). - М.: Чистые пруды, 2007.
4. Иванова В.М. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессиональной компетентности педагога. Проект «Здорового ребенка - обществу»: Инновации в дошкольном учреждении: мате­риалы третьей научно-практической конференции, 29 мая 2008года / Под ред. В.М. Ивановой. - Псков: ПОИПКРО,2008, с.5-10
5. Иванова В.М. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога. «Психология образования: Модернизация пси­холого-педагогического образования» (Москва 11 -13 декабря 2012 года) Материалы VIII Всероссийской научно-практической конфе­ренции М.; Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2012 с.134-136
6. Коптяева О.Н. Мотивационная готовность педагогов к инновацион­ной деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой сте­пени к.психол.наук: специальность 19.00.07 «Педагогическая психо­логия» / О.Н. Коптяева. - Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2009. -25 с.
7. Никифорова Е.И. Развитие технологической компетентности учи­теля в процессе повышения квалификации. Методический аспект .// Методист. № 7. 2006. с.10-14.
8. Парыгин Б.Д. Социальная психология/ Б.Д. Парыгин. - СПб.: СПб- ГУП, 2003. - 616 с.
9. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сласте- нин, Л.С. Подымова.- М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. -224 с.
10. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех / Симон Соловейчик; авт. пред. Андрей Максимов. - Москва: Издательство АСТ, 2018. - 384 с.

77

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Ильина А.В.

Сенсомоторная коррекция детей с РАС в условиях ДОУ

заместитель председателя по социальным вопросам Владимирской областной общественной организации ВОИ, г. Владимир

С каждым годом в нашем мире возрастает число детей с расстрой­ством аутистического спектра (РАС). Одним из основных факторов, влияющих на возникновение проблем в развитии таких детей, являются расстройства и повреждения головного мозга, возникающие, как прави­ло, вследствие нарушения процессов внутриутробного и раннего пост­натального развития.

В связи с этим особое место начинает занимать метод сенсомо­торной коррекции как комплекс коррекционно-развивающих упраж­нений, воздействий на тело ребёнка, который позволяет развить про­блемные, отстающие функции головного мозга. Это позволяет не только снять отдельный симптом, но и улучшить функционирование центральной нервной системы в целом, повысить продуктивность протекания психических процессов. Применение данного метода улучшает у ребенка внимание, память, речь, пространственные пред­ставления, мелкую и крупную моторику, снимает гипер или гипото­нус, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю. Сенсомоторная коррекция актуальна и эффективна не толь­ко в работе с детьми с РАС, но и с любой другой категорией детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Для коррекции и компенсации нарушений развития детей с РАС были разработаны коррекционно-развивающие занятия, основываю­щиеся на методе замещающего онтогенеза Семенович А.В., методике сенсорной коррекции Горячевой Т.Г и Султановой А.С., а также методе сенсорной интеграции Э.Дж. Айреса.

Работа на занятиях направлена на развитие межполушарных связей, на развитие внимания, восприятия, памяти и мышления. Она способ­ствует развитию самоконтроля, усидчивости, навыка выполнения ин­струкций, формированию продуктивного контакта.

Для исследования динамики развития детей, а также изучения эф­фективности внедрения данных коррекционных занятий мы использо­вали анкету, разработанную на основании опросника Э. Джин Айрес., а также протокол педагогического обследования детей с РАС по Хау- стову А.В. Диагностика проводится в начале учебного года и в конце. Выборку составили 6 детей с РАС в возрасте от 5 до 6 лет.

На начало учебного года, после проведения диагностики, были по­лучены следующие результаты.

78

Ильина А.В.

1. Познавательная сфера - у пяти (83 %) человек сформирована ча­стично (из них у троих низкий уровень частичной сформированно- сти, у двоих средний уровень частичной сформированности), у од­ного (17 %) не сформирована.
2. Восприятие - у пяти (83 %) человек сформирована частично (из них у троих низкий уровень частичной сформированности, у двоих средний уровень частичной сформированности), у одного (17 %) не сформирована.
3. Речь - у четырех (68 %) человек сформирована частично (из них у двоих низкий уровень частичной сформированности, у одного сред­ний уровень частичной сформированности и у одного высокий уро­вень частичной сформированности), у двоих (32 %) не сформирована.
4. Мелкая моторика - у шести (100 %) человек сформирована частично - из них у четверых низкий уровень частичной сформированности, у двоих средний уровень частичной сформированности.
5. Крупная моторика - у шести (100 %) человек сформирована частич­но - из них у двоих низкий уровень частичной сформированности, у троих средний уровень частичной сформированности и у одного высокий уровень частичной сформированности.

В течение года проводились занятия, направленные на коррекцию и компенсацию нарушений развития детей с РАС.

Занятия проходили как в индивидуальной, так и в групповой форме. Занятия по сенсомоторной коррекции состояли из нескольких блоков. Первый блок направлен на развитие на развития зрительного или визуального восприятия в него входят глазодвигательные упражнения, которые укрепляет глазодвигательные мышцы и улучшат циркуляцию крови в органе зрения. Упражнения на развитие визуального восприя­тия, которые учат детей фиксации взора на объекте, находить игрушку в пространстве группы и многое другое.

Второй блок направлен на развитие мелкой моторики и тактильной чувствительности рук в него входят упражнение на применение тактиль­ных сигналов и обработка реагирования на них. Упражнения на сенсор­ное развитие (хождение по дорожкам с разной текстурой, тактильные доски для рук на тактильные ощущения, «волшебный мешочек» искать предметы с разной текстурой на ощупь и другое). Дидактические игры на материале твердых и мягких вкладок, мозаик, пирамидок. Исследо­вательские игры с водой, с песком, камешками, с пластилином, в сухом бассейне, игры с надувными и плавающими предметами.

Третий блок направлен на развитие двигательной активности, моторики, пространственных представлений, а также развитие ди­намического праксиса - это динамическая организация действий, их последовательность, способность к переключению с одного действия (или элемента) на другое (подражание позам и очерёдности движений,

79

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

раскачивание на качелях или в гамаке и другое). Упражнения, которые развивают крупную моторику, формируют ощущения границ своего тела и его положения в пространстве (доска Бельгоу, прыжки, движе­ния под музыку и другое) [3].

Четвертый блок направлен на повышение уровня активности боль­ших полушарий головного мозга (массаж головы, растирание ладоней и другое).

В конце года была проведена повторная диагностика, по результа­там которой было выявлено улучшение:

* познавательная сфера - у шести (100 %) человек сформирована ча­стично (из них у троих средний уровень частичной сформирован- ности у двоих высокий уровень частичной сформированности и у одного низкий уровень частичной сформированности;
* восприятие - у шести (100 %) человек сформирована частично (из них у четверых высокий уровень частичной сформированности, у двоих средний уровень частичной сформированности);
* речь - у шести (100 %) человек сформирована частично (из них у двоих высокий уровень частичной сформированности, у троих сред­ний уровень частичной сформированности и у одного низкий уро­вень частичной сформированности (общается с помощью PECS);
* мелкая моторика - у шести (100 %) человек сформирована частично - из них у четверых средний уровень частичной сформированности, у двоих высокий уровень частичной сформированности;
* крупная моторика - у шести (100 %) человек сформирована частич­но - из них у одного низкий уровень частичной сформированности, у одного средний уровень частичной сформированности и у четве­рых высокий уровень частичной сформированности.

Таким образом, сенсомоторная коррекция - один из эффективных методов помощи детям, помогающий преодолеть: снижение общей работоспособности, повышенную утомляемость, рассеянность; нару­шение мыслительной деятельности; снижение функции внимания и па­мяти; несформированность пространственных представлений; недоста­точность саморегуляции и контроля в процессе учебной деятельности.

Литература

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. - М.: Теревинф, 2009. - 272 с.
2. Горячева Т.Г., Никитина Ю.В. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции. - М.: Генезис, 2018. - 168 с.
3. Колганова В.С., Пивоварова Е.В. Нейропсихологические занятия с детьми. - М.: Айрис - Пресс, 2015. - 416 с.
4. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у де­тей с расстройствами аутистического спектра. - М.: ЦПМССДиП, 2010. - 87 с.

80

Илюшина М.И., Артемова О. В.

Использование психологических игровых  
технологии в обучении студентов-психологов

психолог высшей квалификационной категории, помощник директора по учебной и научной работе АНО ВО Калужского института (филиала) МГЭУ г. Калуга педагог-психолог высшей квалификационной категории,

директор АРИТ «ИЛАРТ»

В век информационных технологий ведущими ресурсами устойчи­вого развития общества становятся знания. Важным моментов будет производство, формирование, обоснование, передача и усвоение зна­ния. Однако век информатизации, визуализации информации требует изменений во всей системе подготовки и переподготовки специалистов. Все большее число ученых и специалистов - практиков доказывают эф­фективность интерактивных, игровых технологий как обучающих тех­нологий в системе образования.

В вузовской практике использование игровых технологий, как отме­чает А.Н. Бражникова, способствует развитию творческой активности студентов, обеспечивает постепенное снятие демобилизующей напря­женности, скованности, нерешительности, создает условия для повы­шения значимость своего «Я». Игра становится уникальной техноло­гией, выполняющей диагностическую, терапевтическую, обучающую, развивающую функции и как результат, игра все более активно исполь­зуется не только как средство обучения, но и как инструмент развития личности, повышения ее профессиональной компетентности.!!, С.10].

Обращаясь к рассмотрению возможностей игровых технологий в практике профессиональной подготовки будущих психологов, следует отметить универсальность психологических игр в контексте решения задач, стоящих в последнее десятилетие в современном образовании в связи с переходом к стандартам нового поколения, определившим не­обходимость формирования у выпускников не только определенных знаний и умений, но прежде всего особых «компетенций», проявляю­щихся в способности применения этих знаний и умений на практике, в реальном деле, при создании новой конкурентоспособной продукции, в разнообразных жизненных ситуациях [2, С.81].

В рамках курса «Введение в профессию психолог», И.П. Краснощеченко отмечает, что игровая технология помогает осознанию предметного и соци­ального контекста будущей профессиональной деятельности, а процесс под­готовки и проведения игры способствует решению следующих задач:

1. формированию личностно-значимых представлений о содержании деятельности психолога в зависимости от профиля подготовки и специальности;

81

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

1. усилению мотивации личностно-профессиональной развития сту­дентов на предстоящий период обучения и постановке конкретных задач для себя;
2. развитию опыта группового взаимодействия студентов в процессе решения игровых интеллектуально-практических задач;
3. обобщению и систематизации знаний и представлений по курсу «Введение в специальность «психолог»[3].

Использование игры как обучающей и развивающей технологии в профессиональной подготовке студентов способствует формированию у них как общекультурных, так и профессиональных компетенций, вли­яет на развитие таких сторон профессионализма, как мотивационная и операционально-технологическая.

В игре также возможно сформировать умение распознавать, узнавать проблему, прогнозировать ее развитие, предвидеть возможности разре­шения, нивелирования негативных последствий - это имеющее важное значение в жизнедеятельности как специалиста, так и любого человек.

Представляя опыт применения настольных психологических игр в рам­ках подготовки будущих психологов, хочется отметить настольную психо­логическую игру-тренажер «Я психолог» и настольную психологическую игру «Общая психология». Эти средства могут применяться как в рамках учебных дисциплин, так и в рамках научной и внеучебной работы.

Первая игра направлена на решение профессиональных задач, рас­ширение сферы понимания важности данной профессии, умение ре­шать задачи из разной практической психологической области, что в свою очередь может помочь в самоопределении направленности своей профессиональной деятельности будущих психологов. Она игра ориен­тирована на понимание особенностей профессиональной деятельности психолога в таких структурах как: образование, здравоохранение, эко­номика организации, право.

Вторая игра - это комплекс заданий из курса «Общая психология», помогающий «просто говорить и сложном», тренировать себя в пони­мании важных основ психологических знаний. Данная игра помощник, как студенту, так и преподавателю в решении обучающих и контроли­рующих задач обучения.

Можно сказать, что игровые технологии в профессиональной под­готовке будущих психологов открывают поле для работы с профессио­нальными ценностями, идеалами. Повышенная мера профессиональной ответственности психолого-педагогической и психологической дея­тельности, обусловленная зависимостью от качества предоставляемых услуг по коррекции и развитию психического и физического здоро­вья клиента налагает дополнительную ответственность на подготовку специалистов этих сфер деятельности.

82

Илюшина М.И., Артемова О.В.

Настольные психологические игры: «Общая психология» и «Я - психолог», актуализируют профессиональное самоопределение студен­тов, их мотивацию к учебно-профессиональной деятельности, способ­ствуют профилактики стресса и эмоционального выгорания, помогают осознать области практического применения психологических знаний

В игровой ситуации, выполняя ходы, участники игры получают карточки с заданиями, предлагающие для осмысления различные ситу­ации из профессиональной деятельности, требующие принятия реше­ния, определения собственной позиции. Использование в игре не толь­ко кейс- ситуаций и решение задач, но и игрового, соревновательного момента, дополнительных игровых и занимательных заданий создает условия для проявления межличностных отношений и позиций участ­ников друг к другу. Включение в игру заданий на командообразование способствует формированию дружеской атмосферы в коллективе, раз­вивает навыки взаимодействия и коммуникации.

При разработке настольных психологических игр авторы ориенти­руются на профессионально-этические нормы. В процессе игры проис­ходит осмысление и уточнение этических норм, овладение ими, что в последующем обеспечивает перенос их на другие ситуации учебно-про­фессиональной и квази-профессиональной деятельности.

Значимым результатом игры признается побуждение студента-пси- холога к размышлениям, к желанию действительно изменять что-то в себе, принять на себя ответственность за свое нравственное и профес­сиональное становление, за свою жизнь [1, С.11].

В процессе игры может происходить и переоценка профессиональ­ных мотивов выбора профессии, кто-то решает, что выбранная профес­сия не его, а его цель - только получение высшего образования, а кто-то укрепляет свой профессиональный мотив в выборе данной профессии.

Динамика игры не задается жесткими рамками, ход игры зависит от самих участников, в процессе игры возникают неожиданные ситуации, происходят различные процессы, требующие анализа, принятия реше­ния, эмоциональной устойчивости. «В центре внимания игровой ситу­ации - уникальная целостная личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (к самоактуализации), открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях» [4, С.97].

Применение в образовательном процессе настольной психологиче­ской игры, использующей знания о профессиональном труде психоло­га, систематизирует представления студентов о составляющих профес­сионально-психологической деятельности.

Применение в игре различных техник, упражнений и заданий, их вы­полнение и последующее проведение рефлексии участниками обогаща­ет арсенал профессиональных знаний и умений участников. Практика

83

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

проведения подобных игр формирует и развивает общие и специальные профессиональные способности участников игры.

Л.С.Выготский сформулировал закон - обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Имен­но в активной игровой деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, трансфор­мируя их в компетенции, столь значимые для будущей профессиональ­ной деятельности, развивая творческие способности.

Описанные здесь игры можно использовать для обучения психологов различных степей высшего образования, в рамках повышения квалифи­кации и профессиональной переподготовки. Логика этих игр построе­на таким образом, что они будут интересны и доступны для студентов первых курсов и выпускных. Важным будет содержание и объем ответа, логика и структура рассуждения. Как инструментальные средства они носят и обучающий и практико-ориентированный характер и могу вы­ступать средством диагностики профессиональных компетенций.

Подводя итог обсуждению выделенной темы, можем отметить, что современные игровые технологии обладают значительными возмож­ностями влияния на личностно-профессиональное развитие студен- тов-психологов: на развитие их профессионального самосознания, ког­нитивной, ценностно-смысловой, мотивационной, поведенческой сфер, личностных особенностей, профессиональных компетенций.

Литература

1. Бражникова А.Н. Об использовании имитационной игры в изуче­нии курса «Психология нравственности профессионала» // Известия Российского государственного педагогического университета им.

А.И. Герцена № 129, 2011 C.9

1. Козлова Н.В. Психолого-акмеологическое знание в системе высше­го профессионального образования. - Томск. - Издательство ТПУ. - 2007. - 151 с.
2. Краснощеченко И.П. Деловая игра «Моделирование профессиональ­ной деятельности психолога» в системе психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов-психологов // Актуальные про­блемы теоретической и прикладной психологии / Материалы Все­российской научно-практической конференции. Ярославль, 2012.

С. 270-272.

1. Матяш Н.В., Павлова Т.А. Методы активного социально -психоло­гического обучения. М., 2007.

84

Инцова А. И.

Риски профессионального  
самоопределения старшеклассников

педагог-психолог, Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 102 г. Волгограда»

В последнее время все чаще старшеклассникам сложно сделать профес­сиональный выбор. Наш мир меняется, появляются новые запросы обще­ства, усовершенствуется система ЕГЭ, а следовательно, возникают риски профессионального самоопределения. Поэтому в настоящее время школь­ный психолог все чаще сталкивается с проблемой профессионального вы­бора у старшеклассников, с ситуациями, когда ученик не готов принять решение какие экзамены сдавать, кем быть и в какой вуз поступать.

В проведенном исследовании «Готов ли ты к выбору профессии?» было установлено, что не все современные подростки четко понима­ют, кем они хотят быть. Исследование показало, что 12 % респондентов имеют низкий уровень подготовленности к выбору будущей профес­сии, у 52 % средний и только у 36 % - высокий. Можно сделать вывод, что у учеников есть определенные трудности с выбором профессии. Не все четко знают особенности той или иной профессии, некоторые ребя­та не знают где можно выучиться на данную специальность. У некото­рых учеников выявлен страх провала на экзамене.

Выбор профессии начинается с профессионального самоопределе­ния, в результате которого старшеклассники должны сформировать для себя задачу, о выборе будущей сферы деятельности. В это время старшеклассники формируют отношение к различным профессиям, осуществляют выбор учебных предметов необходимых им для озна­комления с профессией. Проблемой профессионального самоопреде­ления учащихся занимались такие ученые, как И. С. Кон, Е. А. Климов, И. Ю. Кулагина, Н. С. Пряжников, И. В. Шаповаленко. [1,399] Как писал И. С. Кон, профессиональное самоопределение - «это действия молодого человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентаций, действия по пониманию степени соответствия собственных особенностей требова­ниям выбираемой профессии и действия по саморазвитию у себя спо­собностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки и обучения с целью достижения более полного соответствия самого себя относительно выбранной профессии и профессии относительно собственных устремлений» [3, с. 110].

Наибольшее число концепций рассмотрения данного конструкта распространено в психологии труда. Так, Е.А. Климов [1,398] рас­сматривает феномен профессионального самоопределения в широком смысле, как применяющийся в отношении субъектов труда - профес-

85

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

сионалов, строящих свой жизненный путь, находящихся в процессе становления профессионализма. Однако, он отмечает, что данный тер­мин применим и к непрофессионалам: школьникам и студентам, кото­рые являются «будущими профессионалами», потенциальными, раз­вивающимися субъектами труда. По мнению Е.А. Климова, основным результатом и целью профессионального самоопределения является «готовность к выбору профессии, обдумыванию, проектированию ва­риантов профессиональных жизненных путей» . Н.С. Пряжников рас­сматривает профессиональное самоопределение как систему «поиска и нахождения личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также - нахождение смысла в самом процессе самоопределения» . [2,305]

Если рассматривать «риск как действие, грозящее субъекту опре­деленными потерями», то относительно процесса профессионально­го самоопределения его можно определить как совокупность решений субъекта, в результате которых возникают ошибки в определении пути профессионального развития и опасность сдвига профессионализации в сторону повторных профессиональных выборов.

Традиционно профессиональное самоопределение рассматривается как:

* сложный динамический процесс формирования системы личност­ных основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, как процесс развития и самореализации духовных и физиче­ских возможностей, профессиональных намерений и планов;
* ценностный выбор личностью вариантов своего профессионального развития;
* процесс доопытного ознакомления учащихся старших классов с миром профессий, формирования профессиональных намерений и выбора соответствующих сферы и уровня профессионального обу­чения. [3,116]

На сегодняшний день основными рисками профессионального самоопределения является:

* не всегда старшеклассник может «трезво» оценить свои возможно­сти по сдаче учебного предмета. Как правило, ученику приходится выбирать тот предмет, который нужен для поступления в ВУЗ, а не тот который он лучше знает.
* из выше сказанного вытекает следующий риск - недостаточное ко­личество баллов при поступлении или провал на экзамене.
* правильному выбору профессии часто мешают установки родите­лей, если они не смогли полностью себя проявить в данном направ­лении, то им кажется, что их детям по силам проявить себя в полной мере. Конечно, в большинстве случаев дети соглашаются с выбором родителей, и при этом они забывают, что работать по данной специ­альности придется им, а не их родителям. Данный риск связан с реа­лизацией несбывшейся мечты родителей.

86

Инцова А.И.

• одним из частых рисков самоопределения является выбор професси­онального направления под влиянием друзей. Дружеские отношения старшеклассников уже очень крепки и влияние на выбор профессии не исключено, так как внимание своего профессионального буду­щего сверстников также возрастает. Именно позиция микрогруппы может стать решающим в профессиональном самоопределении. Но не стоит забывать, что когда ученик идет в след за своим товарищем могут возникнуть трудности. А именно отсутствие реального инте­реса к учебе в ВУЗе и к последующей трудовой деятельности.

Кроме этого многие исследователи говорят о проблеме соотнесения ресурсов личности с общественным запросом на профессии: существуют противоречия между склонностью и способностью личности к опреде­ленной профессии и необходимостью «выживания» в рыночных услови­ях, в результате призвание как личностный смысл профессии отходит у старшеклассников на второй план и усиливается, ориентация на выбор профессий, обеспечивающих более высокие заработки ; акцентируется внимание на слабой осведомленности школьников о собственных осо­бенностях, об отраслях и видах производства, содержании профессий и специальностей, перспективах их развития и условиях получения, по­требностях рынка труда регионов в кадрах , в результате чего выбор про­фессии осуществляется под влиянием случайных факторов. [5]

В этой связи можно выделить ряд аспектов проблемы: нечеткость самого выбора; расплывчатый образ «будущей профессии»; отсутствие четкого представления о требованиях профессии к работнику; неуме­ние (неподготовленность) многих выпускников школ выявить свои склонности и способности, тем более - соотнести их с требованиями той или иной профессии. Данная группа факторов служит источником риска, который определяет «ошибочный выбор профессии или стремле­ние переложить всю тяжесть выбора на плечи взрослых».

Обобщая результаты представленного исследования, можно прийти к выводу, что существует два основных вида риска профессионального самоопределения старшеклассников. А именно социальные, которые связаны с профессиональным выбором требованием общества, и пси­хологические- соответствие индивидуально-личностных свойств и спо­собностей выбираемой профессии.

Основные трудности, которые могут стать источниками социальных рисков профессионального самоопределения старшеклассников, опре­деляются изменениями современного социума. Направленность на цен­ности индивидуализации, интенсивное развитие рынка труда и образо­вательных услуг, изменения в общественных представлениях об идеале «профессионала», требования общества к осуществлению учащимися профессионального выбора до достижения психологической зрелости - все это стимулирует поспешный, не всегда продуманный профессио­

87

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

нальный выбор, когда желания и устремления молодых людей домини­руют над запросами общества в специалистах, а сам выбор соотносится с потребностью быстрого достижения материального благополучия.

Психологические риски в процессе профессионального самоопре­деления старшеклассников связаны с частичным незнанием своих воз­можностей, способностей, с неумением соотнести их с требованиями профессий, с доминированием в мотивации профессионального выбора прагматических и статусных мотивов, с неспособностью к самостоя­тельному и ответственному выбору профессионального пути развития.

В целом система психолого-педагогического сопровождения про­цесса профессионального самоопределения старшеклассников должна предусматривать реализацию двух видов стратегий: формирующей, связанной с психолого-педагоги-ческой помощью школьникам в осу­ществлении профессионального выбора, и развивающей, направленной на создание условий, стимулирующих формирование готовности к про­фессиональному самоопределению и компетенций, необходимых для его успешного осуществления в процессе профессионализации.

Литература

1. Геращенко Л.И. Профессиональное самоопределение молодежи как фактор социальной адаптации // Молодежь и социальные проблемы Северо-Западного региона : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Мурманск, 9-13 февраля 2009 г.). Мурманск, 2009. С. 396-399.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения.-М.: Просвещение, 2005.-305 с.
3. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и лич­ностного самоопределения. - М.: Издательство Московского психо­лого-социального института, 2006. С.116
4. Старостенкова Т. А. Психолого-педагогические проблемы выбора будущей профессии учащимися старших классов. Учебное пособие.

Спб 2006. С. 110.

1. Шамионов Р.М. Личностное и профессиональное самоопределение как эффекты социализации // Журнал Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2008.

88

Калимов А. С.

Восприятие и выраженность soft skills у подростков,

участвующих в различных формах внеучебной деятельности

аспирант ФГБОУВО «Санкт-Петербургский государственный университет», педагог-психолог ГБУ ДО Центр внешкольной работы с детьми и молодежью Калининского района, г. Санкт-Петербурга «Академический»

В современном мире восприятие навыков для успешной реализа­ции человеческого потенциала постоянно изменяется. Еще несколько лет назад в человеке ценились конкретные навыки, обеспечивающие успешное освоение и осуществление деятельности. В настоящее время большую ценность для общества постепенно обретают так называемые soft skills, или гибкие навыки.

В мировой литературе до сих пор не существует единого подхода к определению данного феномена. Существуют его различные модели, предлагающие собственные определения. Компоненты «гибких навы­ков» и списки тех самых навыков варьируются в зависимости от ис­следователя и поставленных им целей. Отсутствие мета-аналитических исследований по этой новой теме также затрудняет возможность дать исчерпывающее определение изучаемому феномену.

Под soft skills обычно понимаются навыки, которые не привязаны к конкретной деятельности, а представляют собой надпрофессиональные навыки, проявляющиеся в различных сферах личной и профессиональ­ной деятельности [1]. К ним часто относят навыки социального взаимо­действия, необходимые для успешного построения коммуникации [4], такие как работа в команде, навыки успешной коммуникации и т. д. В современном мире развитые soft skills являются крайне важными ком­понентами профессиональной личности. Так, Robles выделяет 10 разно­видностей, необходимых для работника современной кампании [6]. Эти навыки позволяют человеку успешно выполнять профессиональные за­дачи, развиваться и оставаться конкурентоспособным, как в пределах своей профессиональной области, так и за её пределами. В противо­поставление им часто ставят так называемые hard skills, или «твердые навыки», которые представляют собой предметные навыки, направлен­ные на выполнение конкретной рабочей задачи. Данные навыки разви­ваются в процессе образования, в процессе освоения профессиональ­ной деятельности. Soft skills представляют собой те навыки, которые развиваются под влиянием личности человека, и их ядром являются личностные характеристики [8]. Развитие таких навыков представляют большую значимость для потенциального работодателя.

Формирование soft skills является комплексной задачей, вклад в ко­торую вносится различными институтами развития личности. «Гибкие

89

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

навыки» формируются и развиваются в семье, на этапе начального об­разования, при освоении программ высшего образования, при осущест­влении профессиональной деятельности [Schulz, 2008]. Кроме того, они проявляются и в личной жизни каждого человека. Исходя из этого, важ­ными элементами в их развитии являются семья и образование.

По мнению Heckman и Kautz, развитые soft skills вносят вклад в успешность человека. В своем исследовании в 2012 году авторы при­шли к выводу, что развитие коммуникативных способностей, команд­ных навыков, жизненных целей и мотивации связано с успехом в жизни и, более того, продуцируют этот успех [3]. В профессиональной жизни они оказывают важное влияние на развитие человеческого капитала [5].

Таким образом, феномен soft skills, который включает в себя лич­ностные навыки, которые развиваются в процессе социального вза­имодействия, представляют интерес как для современной науки, так и для современного работодателя: из потенциальных кандидатов на должность профессионала с одинаковыми hard skills будут отбирать­ся кандидаты с наиболее развитыми soft skills. С учётом востребо­ванности последних в современном мире, важно привлекать ресурсы для их развития из различных аспектов жизни человека. Одним из таких аспектов является образование.

Представленные здесь материалы получены в исследовании, которое было проведено на базе ГБУ ДО Центр внешкольной работы с детьми и молодежью Калининского района Санкт-Петербурга «Академический» в рамках федеральной инновационной площадки «Успех каждого - наш общий успех». Одной из особенностей данной площадки является направ­ленность на развитие soft skills у учащихся, необходимых для успешного освоения дальнейшей учебной деятельности, а также освоение профессио­нальной деятельности. Другой значимой особенностью площадки является комплексный подход к сопровождению развития личности учащихся. Для того, чтобы обеспечить всестороннее развитие личности, необходимо при­влекать ресурсы не только отдельно взятых учебных учреждений, но также задействовать семейные ресурсы и ресурсы общественных организаций, таких как волонтерские движения и общественные объединения.

Исследование было направлено на изучение двух субъективных ха­рактеристик: 1) восприятие важности soft skills в той или иной деятель­ности и 2) субъективная оценка развития soft skills учащимися, которые вовлечены в различные виды деятельности. Поскольку получить объ­ективные данные об уровне развития гибких навыков и их важности в рамках настоящего исследования не представляется возможным, были использованы субъективные оценки этих двух компонентов.

В проведенной работе решались две основные задачи:

- качественная оценка расхождений в представлениях учащихся, ро­дителей и их руководителей о важности тех или иных soft skills для различных видов деятельности;

90

Калимов А.С.

* проверка гипотезы о том, что субъективная важность тех или иных soft skills варьируется у участников исследования, вовлеченных в различные формы деятельности.

В исследовании приняли участие 22 респондента в возрасте от 14 до 18 лет (7 участников волонтерских объединений, 7 участников обще­ственных движений и 8 учащихся школы, не охваченных движением); 14 родителей участников деятельности (5 родителей участников обще­ственных движений, 9 родителей учащихся школы), а также руководи­тели 20участников различных видов деятельности.

Респондентам предлагалось заполнить анкеты, состоящие из двух разделов:

* в первом разделе участникам было предложено оценить важность 20-и soft skills для конкретного вида деятельности по пятибалльной шкале;
* во втором разделе участниками предлагалось оценить степень выра­женности у себя этих же 20-и soft skills. Родителям (и руководите­лям) предлагалось оценить важность этих же soft skills в деятельно­сти своих детей (подопечных), а затем оценить выраженность этих soft skills у своих детей (подопечных).

Исследование проводилось в формате электронного анкетирования. В процессе обработки результатов анкетирования 20 soft skills были объединены в 4 компетенции [1]:

1. социальные компетенции;
2. интеллектуальные компетенции;
3. волевые компетенции;
4. лидерские компетенции.

Анализ полученных результатов начнем с описания выраженности изучаемых шкал у участников видов деятельности. В таблице 1 пред­ставлены результаты описательного анализа важности soft skills и их выраженности.

Таблица 1.

Описательный анализ выраженности изучаемых характеристик у  
участников различных видов деятельности

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Компетенции | Участники  волонтерских  объединений | | Участники  общественных  движений | | Учащиеся  школы | |
| Ср.  знач. | Станд.  откл. | Ср.  знач. | Станд.  откл. | Ср.  знач. | Станд.  откл. |
| Социальные важ \* | 4.60 | 0.38 | 3.71 | 1.27 | 3.95 | 0.52 |
| Интеллектуальные важ | 4.26 | 0.47 | 3.69 | 1.30 | 4.28 | 0.55 |
| Волевые важ | 4.46 | 0.34 | 3.66 | 1.22 | 4.25 | 0.61 |

91

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Компетенции | Участники  волонтерских  объединений | | Участники  общественных  движений | | Учащиеся  школы | |
| Ср.  знач. | Станд.  откл. | Ср.  знач. | Станд.  откл. | Ср.  знач. | Станд.  откл. |
| Лидерские важ | 4.74 | 0.15 | 3.71 | 1.25 | 4.35 | 0.56 |
| Социальные выр \*\* | 4.66 | 0.30 | 3.69 | 1.27 | 3.63 | 0.77 |
| Интеллектуальные выр | 4.57 | 0.39 | 3.49 | 1.24 | 4.20 | 0.45 |
| Волевые выр | 4.63 | 0.34 | 3.71 | 1.35 | 3.78 | 0.69 |
| Лидерские выр | 4.66 | 0.59 | 3.74 | 1.26 | 4.08 | 0.76 |

Условные обозначения:

\*Важ - Субъективная важность soft skills компетенции;

\*\*Выр - Субъективная оценка выраженности soft skills компетенции.

Из результатов описательного анализа восприятия и выраженности soft skills можно сделать вывод, что средние показатели являются до­вольно высокими. При этом, наименьшая средняя выраженность soft skills и наименьшая их важность наблюдается у участников обществен­ных движений. Также, показатели этой выборки являются наименее од­нородными: у участников волонтерских объединений и учащихся школ разброс в показателях ниже. Данные результаты свидетельствуют о вос­приятии soft skills важными компонентами деятельности. Кроме того, участники различных видов деятельность, в целом, высоко оценивают развитие этих навыков у себя.

Помимо описательного анализа показателей, был проведен стати­стический анализ различий между важностью soft skills в различных видах деятельности и их выраженностью у участников деятельности. В таблицах 2, 3 и 4 представлены результаты статистического анализа для групп «Волонтеры», «участники общественных движений» и «учащие­ся школы» соответственно.

Таблица 2.

Сравнительный анализ важности и выраженности soft skills у волонтеров

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Сравниваемые  переменные | Кол-во N | Величина критерия T | Z-прео­  бразование | Уровень значимости p |
| Социальные важ\* & Социальные выр\*\* | 5 | 7.0 | 0.134 | 0.892 |
| Интеллектуальные важ & Интеллектуальные выр | 6 | 2.5 | 1.677 | 0.093 |

92

Калимов А.С.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Сравниваемые  переменные | Кол-во N | Величина критерия T | Z-прео­  бразование | Уровень значимости p |
| Волевые важ & Волевые выр | 4 | 2.0 | 1.095 | 0.273 |
| Лидерские важ & Лидерские выр | 6 | 10.0 | 0.104 | 0.916 |

Условные обозначения:

\*Важ - Субъективная важность soft skills компетенции;

\*\*Выр - Субъективная оценка выраженности soft skills компетенции.

Таблица 3.

Сравнительный анализ важности и выраженности  
soft skills у участников общественных движений

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Сравниваемые  переменные | Кол-во N | Величина критерия T | Z-прео­  бразование | Уровень значимости p |
| Социальные важ\* & Социальные выр\*\* | 3 | 2.0 | 0.535 | 0.593 |
| Интеллектуальные важ &  Интеллектуальные выр | 3 | 0.0 | 1.604 | 0.109 |
| Волевые важ & Волевые выр | 6 | 8.5 | 0.419 | 0.675 |
| Лидерские важ & Лидерские выр | 4 | 4.0 | 0.365 | 0.715 |

Условные обозначения:

\*Важ - Субъективная важность soft skills компетенции;

\*\*Выр - Субъективная оценка выраженности soft skills компетенции.

Таблица 4.

Сравнительный анализ важности и  
выраженности soft skills у учащихся школ

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Сравниваемые  переменные | Кол-во N | Величина критерия T | Z-прео­  бразование | Уровень значимости p |
| Социальные важ\* & Социальные выр\*\* | 4 | 1.0 | 1.461 | 0.144 |
| Интеллектуальные важ &  Интеллектуальные выр | 6 | 9.5 | 0.210 | 0.834 |
| Волевые важ & Волевые выр | 6 | 3.0 | 1.572 | 0.116 |
| Лидерские важ & Лидерские выр | 5 | 3.5 | 1.079 | 0.281 |

Условные обозначения:

\*Важ - Субъективная важность soft skills компетенции;

\*\*Выр - Субъективная оценка выраженности soft skills компетенции.

93

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Сравнительный анализ важности и выраженности soft skills у участ­ников различных видов деятельности показал, что статистически зна­чимых различий между важностью soft skills для осуществляемой ре­спондентами деятельности и выраженностью этих самых soft skills не существует. Это указывает на то, что респонденты воспринимают раз­вития собственных гибких навыков на достаточном для осуществления выбранной ими деятельности уровне. Возможно, существует причин­но-следственная связь между выраженностью soft skills участников и выбранной ими деятельностью, при этом, в рамках настоящего иссле­дования этот аспект не изучался.

В настоящем исследовании была выдвинута гипотеза о востребован­ности некоторых soft skills в зависимости от выбранного вида деятель­ности. Это означает, что некоторые виды деятельности требуют боль­шего уклона в такие навыки. Для проверки этой гипотезы был проведен сравнительный анализ их важности в различных видах деятельности. В таблице 5 и 6 представлены результаты этого анализа.

Таблица 5.

Сравнительный анализ важности soft skills  
для волонтеров и участников общественных движений

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Переменная | Сумма  рангов  1-ой  группы | Сумма  рангов  2-ой  группы | Значение  критерия  U | Z-  преобра­  зование | Уровень значи­мости P |
| Социальные важ\* | 67.5 | 37.5 | 9.5 | 1.880 | 0.060 |
| Интеллектуаль­ные важ | 58.0 | 47.0 | 19.0 | 0.645 | 0.519 |
| Волевые важ | 66.5 | 38.5 | 10.5 | 1.774 | 0.076 |
| Лидерские важ | 77.0 | 28.0 | 0.0 | 3.129 | 0.002\*\* |

Условные обозначения:

\*Важ - Субъективная важность soft skills компетенции;

\*\* Уровень значимости p <0,05

Таблица 6.

Сравнительный анализ важности soft skills  
для волонтеров и учащихся школ

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Переменная | Сумма  рангов  1-ой  группы | Сумма  рангов  2-ой  группы | Значение  критерия  U | Z-  преобра­  зование | Уровень значи­мости P |
| Социальные важ\* | 75.5 | 44.5 | 8.5 | 2.221 | 0.026\*\* |
| Интеллектуальные  важ | 55.0 | 65.0 | 27.0 | -0.058 | 0.953 |

94

Калимов А.С.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Переменная | Сумма  рангов  1-ой  группы | Сумма  рангов  2-ой  группы | Значение  критерия  U | Z-  преобра­  зование | Уровень значи­мости P |
| Волевые важ | 60.0 | 60.0 | 24.0 | 0.409 | 0.683 |
| Лидерские важ | 70.5 | 49.5 | 13.5 | 1.706 | 0.088 |

Условные обозначения:

\*Важ - Субъективная важность soft skills компетенции; \*\* Уровень значимости p <0,05

Результаты сравнительного анализа показывают, что для волонтер­ской деятельности, в сравнении с участием в общественных движениях, важность лидерских компетенции существенно выше для волонтер­ской деятельности. Возможно, инициативность и умение проявить себя в неординарной ситуации среди волонтеров ценится выше, чем среди участников общественных движений. Также, социальные компетенции для них оказались более важными, чем для учащихся школ. Волонтер­ская деятельность подразумевает большое количество социального вза­имодействия, поэтому социальные навыки оказываются более востре­бованными для волонтеров. Важно также отметить, что между участ­никами общественных движений и учащимися школы не обнаружено статистически значимых различий в важности тех или иных soft skills. Возможно, это говорит о некоторой схожести требований, предъявляе­мых этими видами деятельности.

Другим вопросом, поставленным данным исследованием был во­прос о восприятии важности soft skills и восприятии их выраженности у участников различных видов деятельности их родителями и руководи­телями. Для ответа на данный вопрос обратимся к результатам анализа расхождений ответом участников деятельности, их родителей и руко­водителей. На рисунке 1 и 2 представлены результаты анализа расхож­дений представлений о важности soft skills у участников общественных движений, их родителей и руководителей соответственно.

Данные рисунки свидетельствуют о некоторых различиях в пред­ставлении о важности soft skills для участия в общественных движени­ях. Родители (и руководители) склонны оценивать важность soft skills выше, чем оценивают их дети (подопечные). Возможно, участники общественных объединений оценивают вклад таких навыков в успеш­ность осуществления деятельности общественных движений несколько ниже, своих родителей и руководителей.

95

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

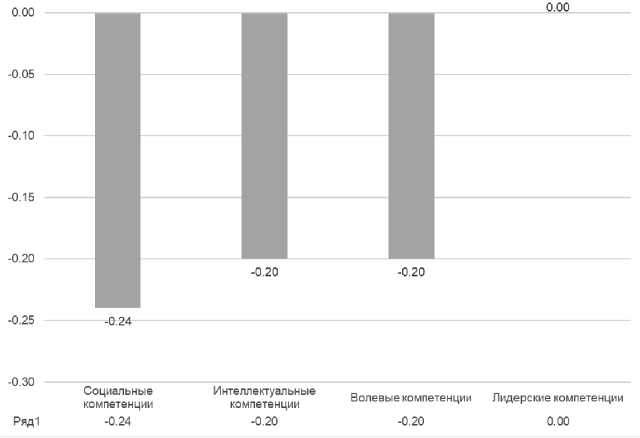


Рис. 1. Расхождения представлений о важности  
soft skills у участников общественных объединений и их родителей

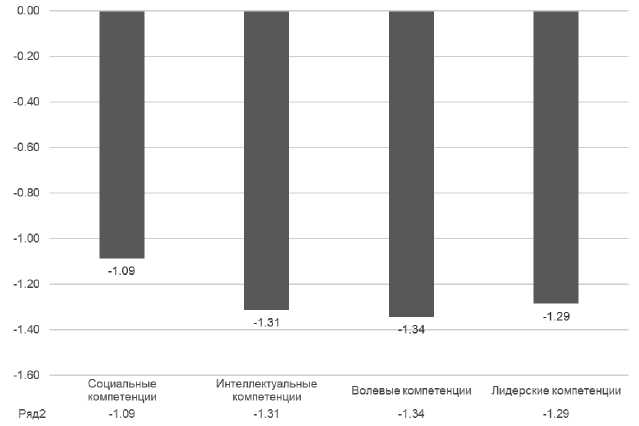


Рис. 2. Расхождения представлений о важности

soft skills у участников общественных объединений и их руководителей

96

Калимов А.С.

На рисунке 3 и 4 представлены расхождения в представлениях о выраженности soft skills участников общественных движений у этих участников, их родителей и руководителей соответственно.

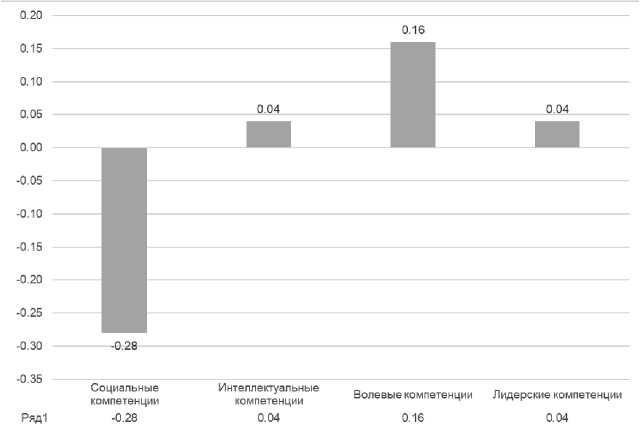
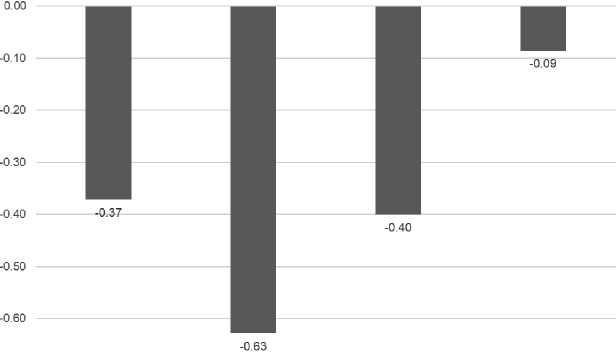


Рис. 3. Расхождения представлений о выраженности soft skills участников  
общественных объединений у участников общественных объединений и их родителей



*-0.70 - -*

Социальные Интеллектуальные \_

компетенции компетенции Волевые компетенции Лидерские компетенции

Ряд2 -0.37 -0.63 -0.40 -0.09

*Рис. 4. Расхождения представлений о выраженности soft skills участников*общественных объединений у участников общественных объединений и их руководителей

97

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Анализируя расхождения представления о выраженности soft skills, можно сказать, что у родителей представления об их выраженности у сво­их детей имеет большую согласованность, нежели представления руково­дителей и их подопечных. Руководители в среднем оценивают soft skills своих подопечных выше, чем сами участники общественных движений.

Другую картину можно увидеть у учащихся школ. Рисунки 5 и 6 пред­ставляют расхождения представлений о важности soft skills между учащи­мися школ, их родителями и классными руководителями соответственно.

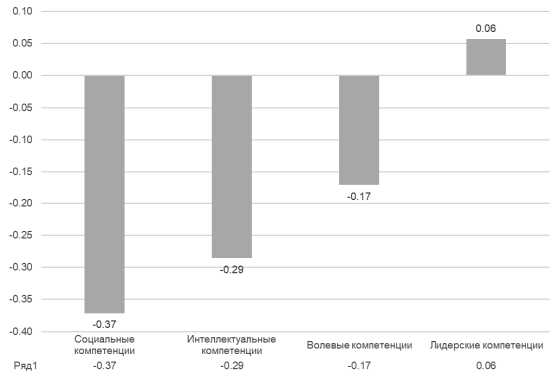


Рис. 5. Расхождения представлений о важности soft skills у учащихся школ и родителей

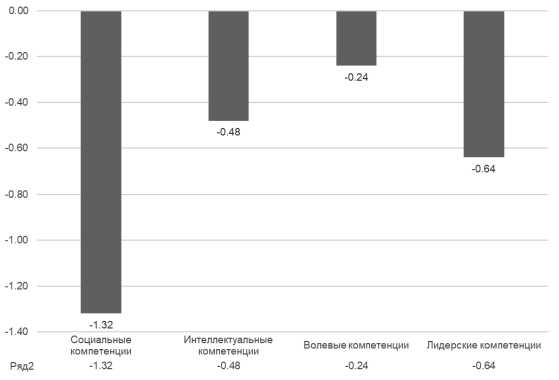


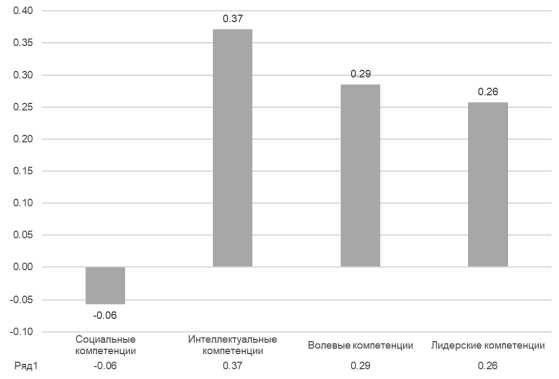
Рис. 6. Расхождения представлений о важности soft skills

у учащихся школ и классных руководителей

98

Калимов А.С.

Важность soft skills в школьной деятельности, по мнению родите­лей и классных руководителей выше, чем по представлению учащих­ся школ. Особенно это заметно в сфере социальных компетенций. При этом, важность лидерских компетенций учащиеся и их родители оцени­вают примерно одинаково. Несмотря на относительно высокую оценку важности soft skills родителями и руководителями, родители и руково­дители склонны оценивать их выраженность у своих детей (учеников) ниже, чем делают это сами учащиеся (см. рисунки 7 и 8).



*Рис. 7. Расхождения представлений о выраженности*

soft skills школьников у учащихся школ и родителей

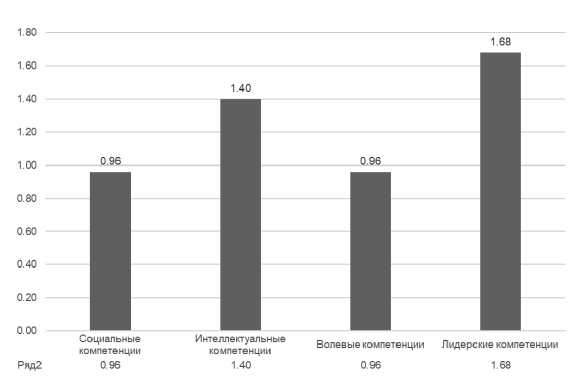


Рис. 8. Расхождения представлений о выраженности

soft skills школьников у учащихся школ и классных руководителей

99

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Родители, а в еще большей степени классные руководители склон­ны оценивать soft skills своих детей (учеников) ниже, чем это делают сами учащиеся. Возможно, у родителей и у руководителей заниженные требования к своим детям (подопечным). С другой стороны, высокая самооценка учащихся может помогать им в освоении учебной и, в пер­спективе, профессиональной деятельности.

На рисунке 9 представлены расхождения представлений о важно­сти soft skills между волонтерами и их руководителями. На рисунке 10 представлены расхождения представлений об их выраженности у во­лонтеров, между волонтерами и их руководителями.

Руководители волонтерских объединений склонны оценивать важ­ность социальных и интеллектуальных компетенций несколько выше, чем сами волонтеры. Важность волевых и лидерских компетенций оди­наково высока как для волонтеров, так и для их руководителей. Выражен­ность soft skills волонтеров, по мнению самих волонтеров и их руководи­телей имеет другое соотношение. Волонтеры и их руководители схожи относительно социальных компетенций лидерских компетенций и интел­лектуальных компетенций, а вот волевые компетенции руководителями волонтеров оцениваются несколько ниже, нежели самими волонтерами.

Основываясь на полученных данных, можно сделать некоторые выво­ды. Во-первых, в зависимости от выбранного вида деятельности у участ­ников существуют значимые различия в восприятии важности некото­рых soft skills. Так, волонтеры склонны оценивать важность лидерских компетенций для своей деятельности выше, чем это делают участники общественных движений. Кроме того, волонтеры убеждены в важности социальных компетенций в больше степени чем это делают учащиеся школ. Эти результаты позволяют делать некоторые предположения от­носительно востребованности различных soft skills в различных формах внеучебной деятельность. Безусловно, большинство таких навыков будут необходимы и востребованы в любой деятельности, при этом, получен­ные результаты позволяют сформировать некоторый «портрет» вида дея­тельности в контексте их важности для этой деятельности.

Вторым выводом можно считать то, что родители и руководите­ли склонны оценивать важность soft skills и их выраженность у сво­их детей и подопечных в разной степени. Так, волонтеры и их ру­ководители в большей степени солидарны относительно важности волевых и лидерских компетенций, при этом руководители волон­теров оценивают важность социальных и интеллектуальных компе­тенций ниже самих волонтеров. Родители и классные руководите­ли указывают на большую важность социальных компетенций для учащихся школ, нежели это делают сами учащиеся. Данный вывод, во-первых, также позволяет формировать некоторый «портрет» де­ятельности в контексте того, какие именно компетенции являются более важными в глаза родителей, руководителей и самих подрост-

100

Калимов А.С.

ков. Во-вторых, степень согласованности изучаемых настоящим исследованием переменных говорит о том, что некоторые стороны образовательного процесса склонны приуменьшать или преувели­чивать значимость тех или иных soft skills относительно других сторон. Можно предположить, что большая согласованность отно­сительно важности и относительно выраженности такого рода на­выков может способствовать большей результативности подростка внутри выбранной им деятельности, а также будет способствовать более гармоничному развитию и социальной адаптации.

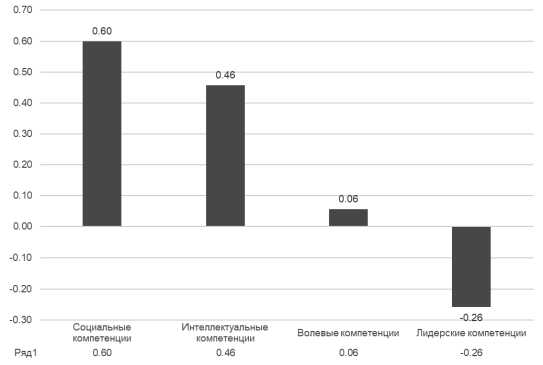


Рис. 9. Расхождения представлений о важности  
soft skills у волонтеров и их руководителей

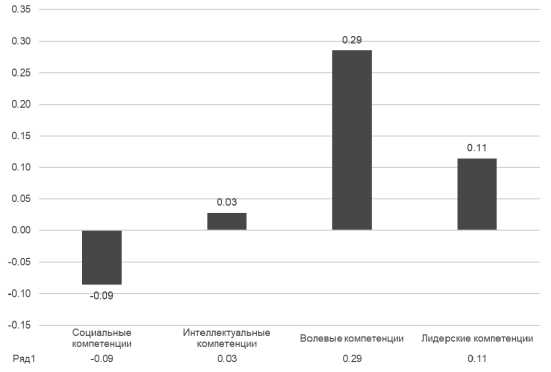


Рис. 10. Расхождения представлений о выраженности

soft skills волонтеров у волонтеров и их руководителей

101

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Завершая обсуждение выделенной темы, отметим, что организован­ное и проведенное изучение восприятия важности и выраженности soft skills у подростков, вовлеченных в различные виды деятельности пока­зало следующее: подростки, вовлеченные в различные виды деятельно­сти склонны воспринимать важность тех или иных soft skills по-разно­му; анализ согласованности важности и выраженности soft skills между подростками, их руководителями и родителями позволил рассмотреть феномен soft skills с точки зрения восприятия их важности. При этом, появился ряд вопросов, ответы на которые требуют дальнейшей специ­альной работы в этом направлении.

Главным и, возможно наиболее интересным вопросом является вли­яние оценки важности soft skills на формирование этих самых навыков. Полученный материал позволил лишь выявить сами эти оценки, при этом, важно понять как субъективная важность гибких навыков влияет на успешность формирования этих навыков.

Другой интересный вопрос касается детерминантов развития soft skills. Предыдущие исследования [3], [8] указывают на определенную обусловленность развития soft skills, например личностными чертами. Здесь важно отметить, что, во-первых, подобные теории требуют по­вторного проведения, а во-вторых, в российской науке подобных иссле­дований на данный момент недостаточно.

Литература

1. Атлас Новых Профессий. Вторая Редакция. Москва - 2015 URL: <http://atlasl00.ru/>. (Дата обращения: 14.10.19);
2. Биккулова О. 20 soft skills для будущей карьеры: как и когда раз­вивать? // Профориентатор. Центр «Гуманитарные технологии». - 2017. URL: https: //proforientator.ru/publications/articles/20-soft-skills- dlya-budushchey-karery-kak-i-kogda-razvivat.html (дата обращения: 09.10.19);
3. Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. Labour Economics, 19(4), 451-464. doi:10.1016/j.labeco.2012.05.014;
4. Importance of Hard and Soft Skills employees for IT companies (2018) // Talent Scan URL: <https://www.talentscan.pro/blog/soft-skills/> (дата об­ращения: 14.10.19);
5. Kaipa, Prasad & Milus, Thomas & Chowdary, Subhash & Jagadeesh, B. (2011). Soft Skills are Smart Skills;
6. Robles, M.M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today’s Workplace. Business Communication Quarterly, 75(4), 453-465. doi:10.1177/1080569912460400;
7. Schulz B. The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge (2008) Journal of Language and Communication, June 2008, 146-154;
8. Tucker-Drob, EM., Briley, D.A., Engelhardt, L.E., Mann, F.D., & Harden, K.P. (2016). Genetically-mediated associations between measures of childhood character and academic achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 111(5), 790-815. doi:10.1037/pspp0000098

102

Коваль О.А., Ножнина А.А.

Опыт реализации программы развития  
эмоционального интеллекта дошкольников,  
имеющих речевую патологию: «Умные чувства: УмыЧ»

медицинский психолог ГБУЗВО «Центр патологии речи и нейрореабилитации», г. Владимир студент, Владимирский государственный университет (ФГБОУВО ВлГУ), г. Владимир

В последние годы падает уровень психологического здоровья в детской популяции. В частности, это проявляется в неукоснительно растущем количестве детей, имеющих речевые патологии различной этиологии и патогенеза. Статистические данные, предоставленные Федеральной службой государственной статистики, показывают, что количество детей, имеющих нарушения зрения, слуха и опорно-двига­тельного аппарата практически не изменилось с 1980 года, в то время как количество детей, имеющих речевые патологии, выросло более, чем вдвое [10]. По нашим наблюдениям, наиболее представлены нарушения речи, связанные с деформацией (недоразвитием и/или искажением) це­ребральных механизмов развития в детской популяции, в свою очередь инвалидизация по нервно-психическим расстройствам в детском воз­расте получила максимальный прирост за последнее время. Количество детей, впервые признанных инвалидами в связи с психическими рас­стройствами и расстройствами поведения, выросло с 8878 чел. в 2005 году до 19428 чел. в 2018 году, аналогичные показатели по нервным заболеваниям составили 8735 и 14197. Предполагаем, что современные социально-экономические реалии, а именно: необходимость уделять много временных и психологических ресурсов материальному обеспе­чению семьи, физическая удаленность от родственников, атомизация общества и отдаленность от друзей семьи, страх перед самостоятельны­ми передвижениями ребенка в черте города, активный технологический прогресс и замещение непосредственных коммуникаций общением с использованием гаджетов - все это привело к изменениям традицион­но сложившихся взаимодействий в системе «взрослый-ребенок» и «ре­бенок-ребенок», и, как следствие, к нарушениям становления речевых функций. Это обуславливает актуальность данной работы.

Л.С. Выготский указывал, что развитие высших психических функ­ций, требует не только и не столько сохранности и своевременного раз­вития мозговых структур, сколько адекватной возрасту ситуации соци­ального развития [1]. Он занимался разработкой принципа единства ин­теллекта и аффекта, который во многом определил современное понятие «эмоциональный интеллект». Понятие эмоционального интеллекта, как способности к пониманию своих и чужих эмоции и управлению ими,

103

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

является сравнительно новым направлением исследований в психоло­гии. По мнению Д.В. Люсина, в структуре эмоционального интеллек­та выделяются межличностный и внутриличностный компоненты [9]. Межличностный эмоциональный интеллект объединяет в себе способ­ности к пониманию и управлению эмоциями окружающих людей, вну­триличностный - к пониманию и управлению своими собственными эмоциями. Д. Гоулман утверждает, что модель эмоционального интел­лекта иерархична и способность к управлению эмоциями рождается на базе понимания эмоций [3]. Отметим тот факт, что в системе семейного воспитания и ДОУ уделяется внимание преимущественно когнитивно­му развитию детей в ущерб социальному и эмоциональному. Развитие эмоционального интеллекта - это важный аспект в коррекционной ра­боте с детьми, имеющими речевую патологию. Эмоции - движущая сила когнитивного развития [5]. При разработке программы развития эмоционального интеллекта дошкольников с речевой патологией, мы выбрали четыре базовых эмоции, наиболее рано возникающие в онто­генезе и с высокой долей вероятности, представленные в чувственном опыте детей, имеющих нарушения развития: страх, гнев, радость, пе­чаль [6]. Развитый эмоциональный интеллект, как способность к по­ниманию собственных эмоций, эмоций окружающих, и способность к регуляции эмоциональных состояний - богатый ресурс для коррекци­онной работы и успешной социализации детей, имеющих речевые пато­логии. Влияние семьи на развитие личности ребенка, на формирование отношения к себе, на становление мотивационной сферы подчеркива­ется в работах отечественных и зарубежных психологов (Л.С. Выгот­ский, А.Я. Варга, О.А. Карабанова, В.К. Шабельников, Л.Б. Шнейдер,

Э.Г. Эйдемиллер, М. Боуэн, К. Витакер и др.). Х. Дж. Джайнот говорит о том, что родители, не проявляющие интерес к мыслям и чувствам ре­бенка, то есть не использующие способности к пониманию и регуляции эмоционального состояния, формируют у детей чувство ненужности, отчужденности, дети вынуждены обесценивать свои переживания [4]. Дж. Готтман и Дж. Деклер указывают на то, что наибольшее влияние на благополучие детей в долгосрочной перспективе оказывает реализация родителями «эмоционального воспитания» - последовательных дей­ствий, помогающих создать эмоциональные связи и возможных в ситу­ации, когда родители эмоционально компетентны, обладают развитым эмоциональным интеллектом [2]. Важный компонент эмоционального интеллекта - регуляция эмоционального состояния, развивается на базе сформированной способности к пониманию эмоций и, согласно Росс В. Грин, выраженную роль при становлении навыка управления эмо­циями играет речь. Наибольший вклад вносят три речевых навыка: на­вык определения и выражения эмоций, навык распознавания и форму­лирования собственных потребностей, навык разрешения проблем [8].

104

Коваль О.А., Ножнина А.А.

Целенаправленное развитие эмоционального интеллекта дошкольни­ков, имеющих патологии психо-речевого развития, является важной психолого-педагогической проблемой, от решения которой будет за­висеть психологическая готовность дошкольников к школьному обуче­нию, формироваться отношение к себе, деятельности, другим людям.

На базе ГБУЗВО «Центр патологии речи и нейрореабилитации», г. Владимира, нами была разработана и апробирована программа разви­тия эмоционального интеллекта дошкольников, имеющих речевую па­тологию «Умные чувства: УмыЧ».

Цель программы: развитие эмоционального интеллекта дошкольни­ков, имеющих речевую патологию.

Задачи программы:

1. развитие эмоционального словаря (знакомство с основными эмоциями);
2. развитие способности к пониманию собственных эмоций.
3. развитие способности к пониманию эмоций окружающих (понима­ние эмоций по невербальным проявлениям; формирование модели психического);
4. развитие способности к регуляции собственных эмоций (развитие способности вербально и невербально выражать эмоции; формирова­ние умения выражать эмоции социально приемлемыми способами);
5. развитие способности к регуляции эмоций окружающих (развитие адекватных способов взаимодействия со сверстниками и взрослыми, переживающими определенные эмоции);
6. развитие ВПФ: речь, внимание, память, мышление.

Критерии отбора в коррекционную группу:

* наличие речевой патологии.
* наличие запроса от родителей/персонала Центра на основании особен­ностей эмоциональной сферы ребенка, поведенческих проявлений. Этапы реализации программы.

1. Диагностический этап.

Входная диагностика родителей. Входная диагностика детей.

1. Развитие понимания эмоций
2. Развитие регуляции эмоций.
3. Повторная диагностика.

Структура занятий.

В группу включается 3-5 человек. Возраст: 4-5 лет. Частота заня­тий: 2 раза в неделю, продолжительность занятия 15-25 минут. Общее количество занятий: 13. Важной особенностью программы является активное включение родителей в формате домашней работы, задания которой направлены, в том числе, на развитие эмоционального ин­теллекта родителей. Это объясняется результатами исследования свя­зи эмоционального интеллекта родителей и детей, имеющих речевую патологию. Оно показало, что развитый эмоциональный интеллект родителей имеет прямую связь с выраженностью экспрессивных про­

105

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

явлений у ребенка, способностью ребенка к пониманию эмоциональ­ных состояний, их внешних проявлений и причин, лежащих в основе переживаний, способностью к развернутой вербализации со стороны ребенка, с пониманием ребенком обращенной речи и успешным взаи­модействием с психологом в ходе исследования (устойчивый контакт, выраженный интерес к заданию, активность, адекватность и умеренная интенсивность аффективных проявлений и их конструктивный харак­тер в ходе выполнения заданий, продуктивность внимания), а также с успешным выполнение проб на конструктивный праксис, рисунка чело­века. Помимо этого, родители получали индивидуальные консультации специалистов (медицинского психолога и логопеда), направленные на формирование понимания важности развития эмоционального интел­лекта, мотивации на выполнение домашних заданий с ребенком. Структура занятий.

1. Приветствие.
2. Зарядка (упражнения кинезотерапии, активизация психического тону­са, развитие крупной моторики, слухоречевой памяти, внимания, речи).
3. Развитие мелкой моторики (упражнения на кинестетический прак- сис, упражнения су-джок терапии, развитие слухоречевой памяти, внимания, речи).
4. Рефлексия прошлого занятия.
5. Основная часть (развитие эмоционального гнозиса, расширение слова­ря, развитие мышления, развитие способности к вербальному и невер­бальному выражению эмоциональных состояний, внимания, речи).
6. Разрядка (релаксационные упражнения, тематическое рисование).
7. Завершение (рефлексия занятия).

Всего было проведено 13 занятий, из них: 2 занятия - диагностика (входная и повторная, родителей и детей по отдельности), 1 занятие - вводное в тему эмоций, 8 занятий, посвященных эмоциям (радость, печаль, злость, страх), по два занятия на каждую эмоцию (понимание и регуляция), и 2 итоговых занятия, закрепляющих темы понимания эмоций и регуляции эмоций. В ходе занятий использовались приемы арт-терапии, сказкотерапии, танцевально-двигательной терапии, кине- зотерапии, су-джок-терапии, библиотерапии, мимические, дыхатель­ные и глазодвигательные упражнения.

Экспериментальная группа включила 7 детей, из них 4 мальчика и 3 девочки, средний возраст составил 4,8 года, все дети имеют диагноз «за­держка психоречевого развития» (F80.1 «Расстройство экспрессивной речи» по МКБ-10). Экспериментальная группа посещала занятия по раз­витию эмоционального интеллекта два раза в неделю, всего 13 занятий, продолжительность занятия составила 20-30 минут. Диагностические занятия проводились индивидуально. Дети экспериментальной группы выполняли домашнюю работу совместно с родителями, для родителей

106

Коваль О.А., Ножнина А.А.

были подготовлены индивидуальные задания и проведены консульта­ции. В контрольную группу вошли 6 детей, из которых 3 мальчика и 3 девочки, средний возраст в группе составил 4,6 года, все дети имеют диагноз «задержка психоречевого развития» (F80.1 «Расстройство экс­прессивной речи» по МКБ-10). Дети данной группы посещали занятия по развитию речи с логопедом и занятия по развитию высших психи­ческих функций, проводимые психологом. Направленного обучения по распознаванию и регуляции эмоций для них не проводилось.

Методы исследования: анализ медицинской документации, беседа, наблюдение, в том числе, включенное, метод теста, метод математиче­ской статистики (U-критерий Манна-Уитни).

Методики исследования на этапе диагностики: авторский опросник «МЭР: мой эмоциональный ребенок» О.А. Коваль, опросник «ЭмИн: эмоциональный интеллект» Д.В. Люсин, опросник «Родительский стиль воспитания» Дж. Готтман, Дж. Деклер, протокол наблюдения «Психологическое исследование личности ребенка» части «Особенно­сти аффективно-личностной сферы», «Работоспособность», «Интеллек- туально-мнестическая деятельность» В.А. Урываев, Т.В. Большакова, «Пирамидка», «Почтовый ящик», «Разрезные картинки», «Эмоцио­нальные лица» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, «5(7) слов» А.Р. Лурия, «Ри­сунок человека», «Четвертое лишнее», пробы на мануальный кинесте­тический праксис.

По результатам исследования получены следующие данные.

1. На входной диагностике дети обеих групп показывают скудность и не­точность эмоционального словаря, ошибочное распознавание фотогра­фических изображений эмоций при относительно сохранном опознава­нии эмоций по «химерам» - схематичным изображениям лиц, трудно­сти в опознавании эмоционального состояния героя при зачитывании вслух небольших историй, трудности в самостоятельном подборе ситу­аций, способствующих появлению определенной эмоции.
2. Также у детей отмечается неустойчивый интерес в ситуации обсле­дования, неустойчивое и истощаемое внимание, сужение объема слухоречевой памяти, трудности в пробах на кинестетический прак- сис вплоть до невозможности выполнения задания, распредмечен- ный рисунок, без формирования предметных образов-представле­ний, трудности конструктивного праксиса.
3. Родители отмечают среднее развитие способностей к пониманию и управлению эмоциями у собственных детей, ниже среднего оцени­вают эмоциональную осведомленность, т.е. направленное развитие родителями детских представлений об эмоциях, выше среднего - способность к экспрессивному выражению эмоций детьми.
4. Эмоциональный интеллект родителей характеризуется следующим образом: они лучше понимают эмоции, чем управляют ими, их вну­

107

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

триличностный эмоциональный интеллект развит выше, чем меж­личностный.

1. В воспитании они отдают предпочтение не вмешивающемуся сти­лю, переключая ребенка с проживания негативных эмоций, предо­ставляя детям самостоятельный поиск путей выхода из эмоций пе­чали, страха, гнева.

После реализации программы, в экспериментальной группе по срав­нению с контрольной, получились следующие результаты,:

* расширился эмоциональный словарь,
* дети безошибочно называют четыре базовых эмоции, распознавая их одинаково успешно на «химерах», рисунках и фотографиях;
* снизилось количество ошибок при необходимости определения эмо­циональных состояний героев прочитанных рассказов;
* пробы на кинестетический праксис стали доступны выполнению при сохранении зрительного контроля;
* появился рисунок человека.

Родители детей экспериментальной группы отмечают появление вы­раженного интереса к эмоциональным состояниям окружающих, прояв­ляющегося в том, что дети начали задавать родителям уточняющие во­просы, например: «Тебе грустно?», «Почему ты злишься?», появились вербальные описания собственных состояний. Так, трое детей экспе­риментальной группы, эмоционально лабильные и возбудимые, роди­тели которых указывали на наличие выраженных поведенческих про­блем («истерики» дома, в общественных местах), стали проговаривать собственные переживания, например: «Я сейчас очень сердит, я тебя ударю» и, хотя «истерики» все еще проявляются, они стали быстрее ку­пироваться, после стабилизации состояния дети выражают стремление проговорить, что они чувствовали, извиниться, попросить родителей о помощи в поисках способов справляться с эмоциями в дальнейшем. По­вторная диагностика родителей показала увеличение оценки осведом­ленности и понимания эмоций детьми. Также стал преобладать стиль «эмоциональный воспитатель», предполагающий рассмотрение прожи­вания негативных эмоций детьми как ресурсной ситуации для сближе­ния с ними и обучения их способам саморегуляции.

Программа показала свою эффективность на небольшой выборке, на­шей дальнейшей задачей является расширение выборки, ее возрастная дифференциация, апробация программы на нормативной выборке, даль­нейшая разработка диагностического и коррекционного инструментария, валидного, надежного, доступного дошкольникам с речевой патологией.

Литература

1. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. М.: Книга по требованию, 2012.

160 с.

108

Кузнецова Е.С., Морозюк С.Н.

1. Готтман Дж., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребенка. Манн, Иванов и Фербер, 2015. 288 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Манн, Иванов и Фербер, 2018. 544 с.
3. Джайнот Х.Дж. Родители и дети. М.: Арбат, 1992. 96с.
4. Зобков В.А. Генезис отношения человека к себе. Владимир: Калей­доскоп, 2018. 172 с.
5. Кравченко Ю.Е. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования. М.: ФОРУМ, 2018. 544 с.
6. Медико-психологическая характеристика личности пациента в пси­хиатрической клинике. Учебное пособие для студентов педиатри­ческого факультета. Составители: Урываев В.А., Большакова Т.В., Ярославль, 2003.
7. Росс В. Грин Взрывной ребенок: новый подход к пониманию и вос­питанию легко раздражимых, хронически несговорчивых детей. Мо­сква Теревинф, 2018. 262 с.
8. Современные представления об эмоциональном интеллекте//Со- циальный интеллект. Теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М: ИП Ран, 2004.
9. Федеральная служба государственной статистики. Интернет-ресурс. <http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/> population/healthcare/

Кузнецова Е. С., Морозюк С.Н.

Алгоритм консультативной работы с матерями  
со стилем родительского отношения «Гиперпротекция»

аспирант кафедры психологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва

Консультирование - один из самых популярных, востребованных видов работы специалистов помогающих профессий. В то же время, се­годня ощущается дефицит исследований, в которых представлены объ­ективные данные, позволяющие повысить эффективность такой работы. Особенно это касается работы с семьей, с проблемами обусловленными тем или иным стилем отношений. В связи с этим, особую актуальность приобретают исследования, направленные на получение объективных данных, позволяющих повысить эффективность психологической по­мощи членам семьи.

Здесь мы представляем результаты проведенного нами исследова­ния, направленного на создание рефлексивного портрета стиля роди­тельского отношения «гиперпротекция». Характерными особенностями стиля родительского отношения матери к ребенку «Гиперпротекция»

109

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

(Г+) по Э.Г. Эйдемиллеру является то, что значимые взрослые слишком много обращают внимание на ребенка; когда его воспитание стало цен­тральным делом в жизни родителе. При этом мать выстраивает много­численные гиперограничения и гиперзапреты.

Проведенный нами анализ показал достоверную статистически зна­чимую прямую связь данного стиля родительского отношения со следу­ющими показателями защитной рефлексии: защитной рефлексией при переживании зависти (г = 0,14), защитой от чувства стыда (г = 0,13) и защитой от чувства вины (г = 0,14). Наряду с этим были обнаружены по­ложительные связи данного стиля с квазирефлексией (г=0,16). Проявляя гипервнимание к ребенку, мать неосознанно, защищается от негативных переживаний, вызывающих у нее стыд, вину и зависть. Другими словами, гиперопекающая мать завистлива, стыдлива, ощущающая себя винова­той, склонная к уходу в мир фантазий и мечтаний. Гиперконтроль обу­словлен мыслями матери: «я хочу, чтобы мой ребенок был развитым и воспитанным, как и другие», «все делаю для него, и семья у нас нормаль­ная, тогда в какого он такой?», «я плохая мать, раз не умею воспитывать». Ей кажется, что чрезмерный контроль и опека над жизнью ребенка при­ведет к образу ее желаемого результата в его воспитании.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатели рефлексии матери | в % (процентах) | | | | | | | | | |
| 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 |
| объем защитной рефлексии при репродукции неудачи |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| объем защитной рефлексии при репродукции чувства вины |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| объем защитной рефлексии при репродукции стыда |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| объем защитной рефлексии при репродукции обиды |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| агрессия против других |  | \* |  |  |  |  |  |  |  |  |
| агрессия прошв себя |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| рационализация обесценивание объекта |  |  |  | • |  |  |  |  |  |  |
| рационализация обстоятельствами |  |  | • |  |  |  |  |  |  |  |
| проекция на других |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| защита от чувства вины |  |  |  |  |  |  | '——. | \* |  |  |
| защита от чувства стыда |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| защита от страха неудачи |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| защита от зависти |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| защита от обиды |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| уход из ситуации |  |  |  | > |  |  |  |  |  |  |
| самоуничижение Я |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| возбуждение вины в других |  |  | > |  |  |  |  |  |  |  |
| саногенное мышление |  | \* |  |  |  |  |  |  |  |  |
| несоответствие поведения других моим ожиданиям |  |  | ч. |  |  |  |  |  |  |  |
| апеллирующее мышление |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| информационная основа деятельности |  |  | **р** |  |  |  |  |  |  |  |
| мотивация и целепалагание деятельности |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| принятие решения и осуществление деятельности |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| интроспекция |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| квазирефлексня |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| системная рефлексия |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Примечание: **%** при р>0,05 | | | | | | | | | | |

Рис. 1 Профиль рефлексии матери со стилем родительского отношения «Гиперпротекция»

110

Кузнецова Е.С., Морозюк С.Н.

Получая в результате упреки от других людей в свой адрес за неже­лательное поведение ребенка, она по привычке, неосознанно запускает квазирефлексию, которая патогенна по своей сути, так как направле­на не на решение актуальной проблемы, а лишь на свои переживания. Занимаясь «самокопанием», она лишь усиливает переживания вины и стыда. Защищаясь от негативных переживаний, пытаясь вырваться из порочного круга разрушающих ее эмоций, она еще более усиливает контроль за ребенком, его жизнедеятельностью. Включая сверхзаботу, мать ориентируется на придуманный образ идеального ребенка, кото­рый не имеет ничего общего с реальностью. Пытаясь реализовать свои мечты об идеальном, талантливом ребенке, она начинает прилагать еще больше усилий, проявляя еще больше чем прежде внимания и заботы к ребенку, пытаясь «впихнуть» в «прокрустово ложе» своих ожиданий себя и свое дитя. Не получая желаемого результата, она запускает в дей­ствие тот же механизм страданий и защит от них, превращая обычную и желательную заботу в фиксированные поведенческие программы, кото­рые и лежат в основе стиля родительского отношения к ребенку.

Стиль «гиперпротекция» основан на ложных патогенных установ­ках («мой ребенок должен быть лучше всех», «только я решаю, кем ему быть и с кем общаться», «только от меня зависит его будущее»). Такой стиль воспитания мы смело можем назвать патогенным (приводящим к страданию и ребенка, и матери), так как стратегия и тактики данного стиля направлены не на реальную цель - развитие личности ребенка, а носят защитный характер.

Защищаясь от зависти, мать с данным стилем воспитания готова всю себя посвятить ребенку, проявляя излишнюю заботливость. Вме­сте с тем, чтобы «дотянуть» его поведение до ее идеала, она проявляет излишнюю требовательность, применяя методы принуждения, лишая его права быть субъектом деятельности и поведения. Так как данный стиль воспитания основан не на любви, а на страхе и стремлении матери «привязать» ребенка к своему настроению и чувствам, ребенок теряет способность к мобилизации своей энергии. Развивается так называемая выученная беспомощность. Любое препятствие на пути ребенка вос­принимается им как непреодолимое, формируется устойчивый страх к неудачам, мотивация избегания неудач.

Чем больше мать вовлечена в жизнь ребенка, контролирует его, тем больше она стремится уйти в резонерские спекуляции и беспочвенные фантазии. В данном случае этот уход проявляется в виде рефлексив­ной защиты от зависти, стыда и вины. Поэтому, игнорируя самостоя­тельность ребенка и убеждаясь в его беспомощности, мать все больше утверждается в правильности своей воспитательной позиции и уверен­но закрепляет привычные патогенные установки в своем мировоззре­нии. Высказывания матери: «Все для него стараешься, делаешь, а ему еще не нравится, - неблагодарный!»

111

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Итак, рефлексивные стратегии матери со стилем родительского отно­шения «Гиперпротекция» - рефлексия направлена на защиту от чувства вины, стыда, зависти. Рефлексивные и поведенческие тактики - уход от травмирующей ситуации в беспочвенные фантазии, излишняя вниматель­ность и забота о ребенке в сочетании с чрезмерной требовательностью.

Протокол саногенной сессии:

1. Определение проблемного поля.

Психолог, с целью выяснения доминирующего стиля родительского от­ношения матери, а также определения имеющихся патогенных умственных автоматизмов и установок может предложить диагностику посредством проективного теста «Когнитивно-эмотивный тест» (КЭТ) (Орлов Ю.М., Морозюк С.Н.). Возможно применение арт-терапевтических техник и при­емов, например, сказкотерапии - написание сказки от лица того или иного предмета, персонажа; совместное рисование с ребенком на тему «Мама и я» или «Я и мой ребенок». Не менее эффективным средством является пе­сочная терапия - построение картины на песочном ландшафте с использо­ванием миниатюр на тему «Я и мир моего ребенка» или «Я и мой ребенок».

Алгоритм консультативной работы с матерью

с данным стилем родительского отношения

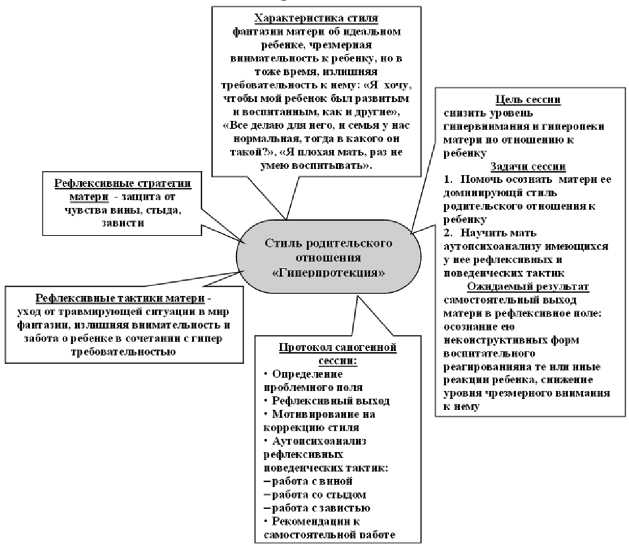


Рис. 2 Ментальная карта и алгоритм консультативной работы с матерью  
со стилем родительского отношения к ребенку «Гиперпротекция»

112

Кузнецова Е.С., Морозюк С.Н.

Следует обращать внимание на речевые предикаты матери в беседе с психологом. В словах матери часто присутствует чрезмерная внима­тельность к ребенку: «Мой ребенок должен быть лучше всех», «Только я решаю, кем ему быть и с кем общаться», «Только от меня зависит его будущее», но в тоже время, демонстрирует излишнюю требовательность к нему: «Я хочу, чтобы мой ребенок был развитым и воспитанным, как и другие», «Все делаю для него, и семья у нас нормальная, тогда в какого он такой?», «Для него стараешься, делаешь, а ему еще не нравится, - не­благодарный!», «Я плохая мать, раз не умею воспитывать».

1. Рефлексивный выход.

После проведения диагностики, психолог предлагает проанализиро­вать полученные результаты по субтестам, измеряющим переживания чувства вины и стыда методики «Когнитивно-эмотивный тест» (КЭТ) (Орлов Ю.М., Морозюк С.Н.) с целью обозначения для матери имею­щихся у нее защитных (патогенных) установок, мешающие ей быть бо­лее конструктивной в общении с ребенком и окружающими. Наглядно для матери будут видны эти установки и при анализе сказки, совмест­ных рисунках: характер общения матери в проективной совместной де­ятельности с ребенком будет проявляться автоматически как в жизни, что и позволит увидеть ее доминирующие умственные автоматизмы и характерные поведенческие тактики. При анализе построения картины на песке так же позволит посмотреть матери со стороны на ее привыч­ные формы отношения к ребенку, которые мешают и не дают ей быть эффективной и конструктивной в общении с ребенком и другими людь­ми: необходимо учитывать выбор ею миниатюр, выбор зон для постро­ения, характер расстановки миниатюр на ландшафте.

1. Мотивирование на коррекцию стиля.

Для того, чтобы актуализировать потребности матери (дать ей по­нять), что:

* она хочет сделать ребенка счастливым, а делает на самом деле несчастным;
* на самом деле она стремится «привязать» ребенка к своему на­строению, а не ориентирована на его реальные переживания;
* она, игнорируя самостоятельность ребенка и убеждаясь в его беспомощности, формирует выученную беспомощность в ребен­ке и любое препятствие на его пути он будет воспринимать как непреодолимое.

Далее психолог предлагает матери работу посредством аутопсихо­анализа эмоций, с целью определения того, что ей мешает быть кон­структивной в своем отношению к ребенку.

1. Аутопсихоанализ рефлексивных и поведенческих тактик.

Прежде, чем в консультативной работе предлагать матери работу с

дневником, необходимо ей предложить любые психотерапевтические

113

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

средства, с целью угашения эмоции: лист трансформации эмоций, лист благополучия-неблагополучия, нейрографика.

Далее можно предложить работу с дневником при переживании ма­терью чувства вины и зависти.

1. Рекомендации к самостоятельной работе над собой.

Самостоятельная работа с дневником (ответы на вопросы см. п. 4), на предмет отслеживания динамики имеющихся и наработанных ум­ственных автоматизмов, касаемых переживания стыда, вины или зави­сти. Рекомендации к рефлексии поведенческих паттернов и изменению поведения матери:

1. Матери необходимо давать больше свободы ребенку.
2. Доверять ребенку, позволять ему ошибаться и совместно анализиро­вать причины его неуспеха.
3. Обращать внимание на реальные потребности ребенка.
4. Предъявлять ребенку реалистичные требования, выполнение кото­рых будет ему по силам и по возрасту.
5. Хвалить ребенка за успешное выполнение той или иной деятельности.

Литература

1. ЕникеевМ.И. Психологический энциклопедический словарь. - М., 2010. - 432 с.
2. Морозюк С.Н. Рефлексивные портреты педагогов с различными ак­центуациями характера: монография / С.Н. Морозюк, Д.И. Гасанова. - М.: Янус-К, 2014. - 248 с.
3. Морозюк С.Н. Саногенный стиль мышления. Управление эмоция­ми: модульно-кодовое учебное пособие к циклу курсов по бескон­фликтной адаптации к саморазвитию / С.Н. Морозюк. - М.:Слай- динг,2000. - 90 с.
4. Морозюк С.Н. Детско-родительский тренинг как интегративный метод преодоления психологического неблагополучия ребенка / С.Н. Морозюк, Т.О. Смолева // Преподаватель XXI века. - 2011. - № 2. - С. 185-192.
5. Национальная психологическая энциклопедия. <http://vocabulary.ru/>.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фра­зеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: Выс­шая школа, 1993. -944 с.
7. Орлов Ю.М. Когнитивно-эмотивный тест / Ю.М. Орлов, С.Н. Моро­зюк. - М., 1999. - 20 с.
8. Орлов Ю.М. Саногенное (оздоравливающее) мышление / Ю.М. Ор­лов. - М.: Слайдинг, 2006. - 96 с.
9. Эйдемиллер Э.Г. Семейная психотерапия / Э.Г Эйдемиллер, Н.В. Александрова. - СПб.: Питер, 2000. - 400 с.

114

Кузьмина А. А.

Особенности структуры, содержания,  
организации поручений в семейном воспитании

кандидат экономических наук, психолог детского учебно-коррекционного центра «CLEVER KIDS», г. Новокузнецк

В исследованиях, посвященных проблемам семейного воспитании тема поручений на этапе развития в дошкольном возрасте занимает осо­бе место и представлена недостаточно. В то же время, такой материал всегда востребован и необходим воспитателями, педагогами-психоло- гами, психологами в дошкольных образовательных учреждениях. Здесь мы попытаемся выделить наиболее значимые аспекты данной пробле­мы и показать возможные пути ее решения.

Роль семейных поручений в развитии ребенка

Дети, которые знают, из чего приготовить завтрак и как постирать собственное белье, вырастут самостоятельными взрослыми со сфор­мированными умениями структурировать свои дела. Участие в жиз­ни семьи положительно влияет на формирование таких личностных качеств как ответственность, готовность оказать помощь близким, согласованно и дружно выполнять общее дело, доброжелательно оце­нивать результат работы. Посильная помощь родителям формирует в ребенке и отзывчивость, уважение к чужому труду и заботе (и усили­ям по поддержанию порядка и уюта), поэтому он не чувствует себя «гостем», которого обслуживают родители.

В процессе формирования навыков дети учатся не только ответствен­ности и самостоятельности, но и устанавливают связи между отдельными явлениями, обнаруживают закономерности. Например, ребенок не «про­сто опрыскивает растения из пульверизатора», а замечает, отслеживает происходящие изменения (рост, цветение, зависимость роста растения от светового дня). Т.е., формирование навыков не только положительно влияет на социализацию ребенка, но и расширяет представления о жизни людей, растений и животных, формирует причинно-следственные связи, умение строить умозаключения и делать выводы, рассуждать.

Поручения (посильная помощь родителям), навыки самообслужи­вания формируют у ребенка внутренний контроль, мотивацию дости­жения успеха, усиливают волевые качества. Но часто в этом вопросе (самообслуживание и посильные поручения) интересы ребенка и ро­дителей расходятся, а иногда это становится огромной проблемой для семьи - ежедневные конфликты, обид. Многие родители например, де­лают акцент на том, что бы ребенок вовремя поел (был тепло и красиво одет), интеллектуально (или физически) развивался. А в детях приро­дой заложено непреодолимое желание узнавать новое, подражая взрос-

115

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

лым. Поэтому позволяя своему ребенку «помогать» в домашних делах, родители закладывают фундамент будущей самостоятельности, орга­низованности, дисциплинированности, аккуратности, инициативности, ответственности за порученное дело, умения самостоятельно планиро­вать и организовывать свою деятельность.

Самостоятельность и ответственность - это не «продукт взросле­ния» (бонус родителям от взросления ребенка), а продукт социального научения, основным механизмом которого является подражание (ро­дителям). Формирование ответственного поведения - длительный и постепенный процесс, требующий от родителей создания условий для проявления самостоятельности в зависимости от возможностей ребен­ка (соответствие возрастным особенностям). Следовательно, если на­выки самообслуживания и помощи в бытовых делах не смогли сфор­мироваться в дошкольном возрасте (по разным причинам), то ребенок не сможет начать использовать эту модель поведения с наступлением какого-либо возраста, наиболее подходящего для проявления самостоя­тельности, по мнению родителей.

Поэтому частым и актуальным запросом на консультациях психоло­га является противоречие между желанием и стремлением детей к са­мостоятельности и психологической неготовности родителей принять и поддержать эту форму поведения своих детей. Например:

* если решения принимают за ребенка родители, то они не только не способствуют развитию его самостоятельности, но часто приводят к развитию чувства неполноценности и неуверенности в себе;
* родители могут только декларировать свое желание в «самостоя­тельности» ребенка, но сами же не давать ему возможность эту не­зависимость проявить (несоответствие между желанием родителей и реальными моделями поведения, не позволяющими развиваться самостоятельным формам поведения у ребенка);
* родители так же могут недооценивать свое влияние на ребенка. Вос­питание - это всегда двусторонний процесс, который накладывает и на родителей определенные требования. Т.е., дети копируют и поло­жительные и отрицательные модели родителей, семейный уклад жиз­ни и отношение к усилиям по поддержанию уюта и заботы о себе;
* родители, проанализировав свои методы воспитательного воздей­ствия (например, за прошедшую неделю) так же могут осознать и увидеть следующую особенность: они используют модели поведе­ния, которые применяли к ребенку в предыдущие (более ранние) периоды его жизни (но в данном возрастном периоде они, соответ­ственно, неактуальны и неэффективны).

Таким образом, родителям важно поддержать ребенка в формирова­нии навыков самообслуживания, семейных поручений, а для этого нуж­

116

Кузьмина А.А.

но принять ситуацию, что ребенок имеет право на самостоятельные вы­боры, решения и ответственность за них. Ниже рассмотрим формирова­ние поручений и самообслуживания с позиции практических навыков.

Алгоритм развития навыков (самообслуживания, поручений) у детей

Формирование навыка состоит из трех последовательных этапов: пре­зентация, мотивация, обучение. Рассмотрим каждый этап более подробно.

1. Презентация. На данном этапе расскажите ребенку, что именно вам приходится делать по дому ежедневно. Возможно, этот рассказ вы­зовет даже удивление, особенно если ребенок раньше был не причастен к домашним делам (если он с чем-то не сталкивается, то думает, что это происходит само собой).

Б. Мотивация. Объясните ребенку, почему он должен принимать участие в домашних делах (это естественная необходимость, а не «по­винность»). Забота о себе (чистоте своего тела, личных вещей, комнаты и т.д.) требует ежедневных личных усилий, так же как и поддержание дома в чистоте и порядке.

Поэтому выполняя обязанности по дому, ребенок не «помогает» вам, а создает себе и всем членам вашей семьи уют и комфорт. Поэ­тому очень важно распределить домашние обязанности между всеми членами семьи! Например, составить график «обязанностей (дежур­ства) по дому». Это может быть визуальный график-расписание, в ко­тором обозначен объем работ с четким (!) указанием того, кто именно и в какие дни отвечает за ее выполнение. Например, по «графику-рас­писанию» в субботу после завтрака - уборка в гостиной. Объем работ: папа пылесосит, сын вытирает пыль, а мама моет пол. Но, если зада­чи для каждого из членов семьи не обозначены и нечетки, то будет сложно договориться об их выполнении (антипример - «помочь маме убраться в гостиной в выходной день»).

1. Обучение (делаем вместе - наблюдаем и напоминаем - ребенок выполняет самостоятельно). На данном этапе есть важные моменты:

* До процесса обучения предварительно обдумайте список навы­ков (с учетом индивидуальных особенностей, возраста и т.п.).
* Совместно с ребенком выберите навык, который будете трениро­вать в ближайшее время (если это выбор уже не первого навыка, то обсудите с ребенком преимущества от освоения предложен­ных вами навыков и предоставьте ему право самостоятельного выбора ребенку («что для тебя более значимо сейчас»?)).
* Научите ребенка правильно и регулярно выполнять навык, ко­торый он выбрал. Возможно, следует преобразовать навык в по­следовательный алгоритм выполнения, который зафиксировать в виде визуального ряда (картинок, схем, слов).

117

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

* Во время формирования у ребенка навыка, взрослый может под­бадривать при успехах или ненавязчиво (доброжелательно) на­поминать, что то или иное дело теперь входит в его ежедневные обязанности, и только он отвечают за его выполнение.
* Если ребенок столкнется с какими-то сложностями при выполне­нии поручения (навыка), или сделает его недостаточно хорошо, постарайтесь не критиковать, а вместе «пройдите» навык от начала и до конца (взрослый комментирует последовательность, ребенок следует инструкциям). Например, иногда родители думают - «что же сложного в том, что бы вытереть пыль»? Но при выполнении этого поручения есть масса нюансов, с которыми ребенок был ра­нее не знаком (а у родителей уже есть многолетний опыт практики этого навыка). Например: где висит тряпочка для пыли? какую ме­бель можно просто вытереть тряпочкой, а какую - влажной тря­почкой? а для какой мебели необходимы специальные средства?

Конечно, в первое время у ребенка выполнение поручений может плохо получаться, а родителей может раздражать медлительность и неловкость ребенка. Верный путь - покажите, научите, и обязательно хвалите. И после того, как ребенок успешно освоит навык и будет вы­полнять его без напоминания взрослого (сроки этого события зависят от сложности навыка, возраста ребенка, его мотивации и практики (ре­гулярности) выполнения навыка) - нужно будет выбрать следующий навык и таким же образом его тренировать.

Период детства - это бесконечный процесс обучения навыкам. По­этому пусть знание того, что кроме освоенного навыка, впереди ждут новые умения и возможности, для ребенка станет предметом гордости и уверенности в том, что он способен освоить и другие полезные и важ­ные (и боле сложные) навыки. А для взрослых - поможет сохранять тер­пение в процессе практики постоянного повторения новых навыков до тех пор, пока они не станут такими же устойчивыми и естественными для выполнения, как уже ранее освоенные.

Психолого-педагогические рекомендации родителям

Как было раскрыто выше, что бы освоить любой навык, ребенку (и взрослому) необходимо практиковаться в его применении. Эта практи­ка должна быть частой и длительной (например, чистим зубы - два раза в день - ежедневно). Но, если с тренировкой навыка возникают слож­ности (например, родителям проще сделать это за ребенка, по разным причинам - сегодня мало времени, вчера проспали, завтра спешим, или ребенок все делает медленно и не так, и прочее), то у ребенка «автома­тически» этот навык не появиться «позже», т.к. ему самому надо по­трудиться, что бы навык дошел до автоматизма, стал частью его опыта.

118

Кузьмина А.А.

Так же взрослым необходимо поддерживать ребенка словесно, при формировании навыка. Например, хвалить: «Ты быстро учишься», «У тебя сегодня хорошо получается», «Я тобой горжусь», «Ты справился» и т.д. Дети очень восприимчивы к откликам, им нравиться, когда им говорят что-то хорошее, передают другим положительное мнение о них (например, рассказывают родственникам об их успехах в освоении навыка). Поэтому используйте возможности рассказать ребенку о том, что гордитесь его достижениями и цените его усердие (аккуратность, последовательность) в освоении навыков.

Еще один важный нюанс процесса обучения новому навыку: если ребенок во время освоения и выполнения навыка пожелает поделить­ся своими умениями и успехами с другими детьми, то помогите ему в этом (поддержите)! У детей существует не только потребность учиться чему-то новому, но и учить. Кроме того, когда он обучает других (си- блингов, друзей, соседей) чему-то другого ребенка - он чувствует свою важность и значимость. Поэтому важно разрешить ребенку передавать свои знания кому-то еще.

Так же хорошо мотивирует «дневник успехов» («журнал побед», «тетрадь достижений» и т.п.). Родителю следует в специально отве­денном блокноте (тетради, альбоме) отмечать реальные случаи закре­пления навыка. Например, это могут быть даты, когда навык необ­ходимо применить и соответствующие графы напротив - навык при- менен/не применен (например, крестики, звездочки, смайлики). Этот метод очень важен для ребенка, т.к. он наглядно демонстрирует ему отклик взрослого - его новый навык замечают и одобряют.

В начале формирования навыка возможно через определенный про­межуток времени (например, сначала 7, затем 10 и 15 дней) - «проверять» «дневник успехов» и поощрять ребенка за положительную динамику в применении навыка. Этот метод так же помогает сохранить детскую мотивацию при формировании навыка, вызывает положительные эмо­ции (особенно перед вознаграждением за успехи), обозначает и интерес взрослого к ребенку, его заинтересованность в «тренировках» навыка.

Могу предложить родителям еще один важный метод, который ча­сто используется при обучении навыкам - «банк» освоенных навыков. Возможно это будет просто лист А4 или блокнот или тетрадь - формат можете выбрать любой. Оформите совместно с ребенком личную ин­формацию - имя, фото (и что еще сочтете нужным) и вписывайте сфор­мированные навыки и даты. Так же можно вписывать забавные (поучи­тельные, позитивные, мотивирующие) истории, которые случались при формировании навыка, или «советы» и «секреты успеха» ребенку тем, кто хочет освоить этот навык. Вкладывайте фото ребенка, выполняю­щего навык или «похвальные листы» и «грамоты» за успешное овладе­

119

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

ние навыком и проч. То есть, это будет своеобразным первым резюме ребенка, его историей успешного обучения и личностного роста.

Кроме того и сам ребенок, и его родители, и родственники, и дру­зья при применении этого метода уже начинают воспринимать его как «ребенка, который учиться делать ...», что положительно сказывается на его мотивации и репутации. Кроме этого ребенок визуально видит объем предыдущих освоенных умений, и это предает ему силы двигаться даль­ше, более осознанно выбирать навыки, формируется логическая последо­вательность осваиваемых умений и оптимистический образ себя.

И в заключении этого раздела важно уточнить один момент. Когда ребенок не использует навык, постарайтесь понять, в чем причина. На­пример, он устал или расстроен и поэтому не хочет выполнять «запла­нированное» в графике-расписании дело? Когда вы установили причи­ну, то не отменяйте выполнение навыка, а договоритесь, когда он будет выполнен. Если есть необходимость, то обсудите детскую проблему, помогите найти ее решение (например, почему ребенок устает? возмож­но, надо оптимизировать режим дня или снизить дополнительные учеб­ные нагрузки или больше времени уделить отдыху, а не играм и т.п.).

Возрастные особенности содержания поручений

Привлекать детей к выполнению простых и посильных заданий (пору­чений) можно очень рано, уже с 1,5-2 лет. Необходимо помнить о том, что выполнение поручений должно приносить детям радость: от достигнутых результатов, от помощи другим. Сначала родитель добивается лишь эмо­ционально-положительного отношения к поручению. Это осуществляется чаще всего благодаря положительной, доброжелательной оценке того, что ребенок охотно отозвался помочь взрослому, правильно выполнил зада­ние, добился результата (например: «Хорошо, что ты решил помочь мне. Мы вместе быстро и вытерли пыль и приготовили ужин»).

Как было раскрыто ранее, когда дети только овладевают навыками, активная роль родителя необходима (показать, научить, проконтроли­ровать достижение результата). Однако по мере накопления опыта са­мостоятельного выполнения задания целесообразно перейти «словесно­му напоминанию» о необходимости выполнения поручения или подска­зать ребенку, как следует действовать в данной ситуации. Рассмотрим более подробно содержание поручений в разные возрастные периоды.

Поручения для детей от 1,5 (2) до 4 лет. В этой возрастной группе по­ручения индивидуальны, конкретны и просты, содержат в себе одно-два действия (например, разложить ложки на столе, собрать игрушки перед уходом с прогулки и т.д.). Такие элементарные на первый взгляд зада­ния включают детей в деятельность, направленную на пользу семьи, в условиях, когда он еще не может сам организовать труд по собственному

120

Кузьмина А.А.

побуждению. Поручение дает маме возможность индивидуализировать приемы развития: помочь, научить, оказать поддержку, одобрить.

Поручения для детей данного возраста в основном направлены на освоение навыков самостоятельности, самообслуживания: умывание, раздевание, одевание и т.п. В силу ежедневной повторяемости действий, навыки самообслуживания прочно усваиваются детьми. В этом возрас­те самообслуживание связано с определенными трудностями (недоста­точное развитие мускулатуры пальцев, сложность усвоения последова­тельности действий, неумение их планировать, легкая отвлекаемость), что тормозит процесс формирования навыков, порой вызывает у ребенка нежелание выполнять необходимые действия. Однако необходимо сти­мулировать развитие умения обслуживать себя, добиваясь аккуратности и тщательности выполнения необходимых действий, самостоятельности, формировать привычку к чистоте и опрятности. Все это требует от мамы терпения, настойчивости и доброжелательности, поддержки малыша.

Также родители должны обратить внимание на формирование у де­тей элементарных хозяйственно-бытовых навыков: помогать накры­вать на стол, приводить в порядок игрушки после игры и мыть их, и т.д. Например, мама в процессе похвалы может оценивать и нрав­ственную сторону трудового участия детей: «Наташа хорошо помогла маме, какая молодец!» или «Ты - заботливая девочка, аккуратная, как старательно убирала игрушки!». Такие оценки вызывают у детей же­лание подражать взрослым, способствуют формированию представле­ний о том, как следует поступать в подобных случаях.

Возможно вовлечение ребенка и в труд в природе (например, дети с помощью взрослых кормят рыбок, поливают комнатные растения, сажают луковицы, сеют крупные семена, подкармливают зимующих птиц и пр.). Руководя трудом малышей, мама может называть расте­ния, их части, а так же производимые в труде действия. Труд в при­роде не только расширяет детский словарь, активизирует его, но и способствует общему интеллектуальному развитию. Процесс ухода за животными и растениями тесно связывается с наблюдениями за ними. Например, ребенок с мамой не только поливают растения, но и обо­гащают сенсорный, интеллектуальный опыт (например, «Покажи, где листочки маленькие, а где большие», «Понюхай цветок», «Посчитай, сколько распустилось цветков» и т.п.).

Поручения для детей от 4 до 5 лет. В данной возрастной груп­пе задания более сложны, т.к. содержат в себе не только несколько действий, но и элементы самоорганизации (подготовить место для рисования, определить последовательность уборки игрушек и т.п.). Число поручений значительно возрастает, так как постепенно обо­гащается опыт ребенка, его умения становятся более прочными.

121

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Например, родитель может дать поручения полить комнатные рас­тения, правильно расставить по местам мягкие игрушки, покормить рыбок, вытереть полочку от пыли и др. Усложнение воспитательных задач выражается в повышении требований к качеству действий, к организованному поведению в процессе ухода за собой, к времени, затрачиваемому на это. Процессы, связанные с самообслуживанием используются для формирования у детей привычки к опрятности и чистоте, навыков поведения в окружении сверстников. Приобрета­ются и новые навыки: уборка постели, уход за волосами, обувью.

Содержание поручений для детей значительно расширяется: они могут помогать маме сервировать стол, готовить все необходимое для творчества (рисование, лепка и т.д.), стирать кукольное белье, протирать стеллажи от пыли и т.д. Дети данного возраста в процессе систематического выполнения поручений начинают осознавать за­висимость роста и развития растений, поведения животных от каче­ства ухода, свою ответственность за них. Например: растет заботли­вость, внимание к домашним животным, которые становятся любим­цами детей; дети способны сами поливать растения, ориентируясь на определение его потребности во влаге; после разъяснений взрослого ребенок знает и самостоятельно определяет, какой корм нужен тому или иному животному, как он называется и как его хранить. То есть, используя возросшие возможности ребенка и учитывая сформиро­ванные навыки, родители приучают ребенка к тому, что в труде не­обходимо приложить усилие, а так же развивают самостоятельность, инициативу в выполнении порученных дел.

Поручения для детей от 5 до 6 (7) лет. В данной возрастной группе индивидуальные поручения организуются в тех видах труда, в кото­рых у детей недостаточно развиты умения, или тогда, когда их обуча­ют новым умениям. Индивидуальные поручения даются также детям, нуждающимся в дополнительном обучении или особо тщательном контроле (когда ребенок невнимателен, часто отвлекается). Родитель привлекает ребенка к выполнению самых разнообразных поручений, особое место занимают поручения-задания, результат которых отсро­чен во времени, а также поручения общественного характера (помочь членам семьи). Хозяйственно-бытовой труд и самообслуживание еще более обогащается по содержанию, становится систематическим, во многом переходя в постоянные обязанности.

Таким образом, в процессе формирования навыков самообслужива­ния, поручений, для большего воспитательного эффекта родителю важ­но понимать логику развития ребенка, суть поручений, возможность и уместность движения к усложнению его навыков. Часто детско-роди­тельские проблемы при поручениях - не в ограничениях ребенка, а в ре­

122

Кузьмина А.А.

акции взрослого на происходящее, т.е. его готовности помочь ребенку освоить новые возможности и предложить для этого те средства, которые соответствуют его возрастным и эмоционально-волевым особенностям. Поэтому, родителям важно помнить, что изначально важен анализ содер­жания поручений на реальность и рациональность требований к ребенку:

* не требуйте от ребенка таких уровней самообслуживания (навыков), которые являются непосильными;
* перед началом формирования навыка представьте его результат (как он будет выполняться ребенком) - он должен быть заведомо выполним (т.е., вы должны в деталях представлять, как сможете его тренировать и по каким критериям (действиям) поймете, что навык сформирован).
* процесс анализа навыка родителем (а позже - самоанализа ребенком) должен быть конструктивным, а не эмоциональным. Т.е., необходи­мо стремиться к повышению определенного показателя (результа­тивности, уменьшения количества времени, повышения качества работ), а не к выявлению допущенных ошибок (и критике). Анализ (и самоанализ) обычно подразумевает определение критериев, по которым в дальнейшем будет оценена эффективность, например: ре­зультативность (выполнено/не выполнено), оптимальность подбора средств (комфортно выполнять поручение с данными материалами / некомфортно) и т.д.

Завершая обсуждение выделенной темы отметим, что основной задачей здесь было показать психолого-педагогические особенности навыков самообслуживания и поручений: из роль в развитии ребенка раннего и дошкольного возраста, алгоритм развития навыков, особен­ности содержания поручений, сформулировать рекомендации роди­телям как активным участникам процесса формирования навыков в семейном воспитании. Общая тенденция усложнения содержания на­выков самообслуживания и поручений от раннего до подросткового возраста (т.к. эти навыки как вид помощи в семье не заканчивается с окончанием дошкольного возраста, а продолжает развиваться и ус­ложняться) представлена в таблице.

Примеры навыков по возрастам

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Воз­  раст | Навыки  самообслуживания | Хозяйственно - бытовые навыки (домашние обязанности ребенка) | Иные навыки |
| 1,5-4  года | умываться, чистить зубы, раздеваться и одеваться, раскладывать и разве­шивать по местам свои вещи;  складывать грязную одежду в корзину | убирать игрушки после игры,  убирать со стола посуду (по­сле приема пищи), отнести мусор в ведро | поливать ком­натные расте­ния, подкарм­ливать зимую­щих птиц |

123

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Воз­  раст | Навыки  самообслуживания | Хозяйственно - бытовые навыки (домашние обязанности ребенка) | Иные навыки |
| 5-7  лет | все вышеперечисленное заправлять постель; ухаживать за волосами, мыться без надзора взрослого;  загружать вещи в сти­ральную машину, насы­пать стиральный поро­шок;  следить за состоянием своей обуви (протирать свои ботинки после про­гулки) | все вышеперечисленное пылесосить, подметать, мыть пол, вытирать пыль; нарезать овощи, фрукты, ингредиенты для блюд, раз­мешать салат или некрутое тесто;  заботиться о чистоте спор­тивного инвентаря (велоси­пед, роликовые коньки) | все вышепере­численное кормить до­машних жи­вотных и нали­вать им воду в миску |
| 8-10  лет | все вышеперечисленное рассортировать и пости­рать в стиральной ма­шине, развесить белье после стирки, раскла­дывать выстиранное бе­лье по местам (личные вещи);  планировать и знать, ка­кие вещи необходимы для школы и прогулки (отследить их наличие и чистоту);  самостоятельно соби­рать портфель и отве­чать за его содержимое; отвечать на телефонные звонки | все вышеперечисленное мыть и протирать посуду; уметь читать рецепты и готовить по ним простые блюда (бутерброды, салат, кашу) | все вышепере­численное заботиться о домашнем питомце (кор­мить, выгу­ливать, мыть лапы после прогулки и проч.) |
| 11-13  лет | все вышеперечисленное менять постельное бе­лье;  регулярно посещать врача (педиатра) и сто­матолога, ходить на дру­гие важные для здоро­вья процедуры | все вышеперечисленное составлять списки продук­тов и самостоятельно хо­дить в магазин; планировать и готовить блюда из нескольких ингре­диентов;  иметь базовое представле­ние о финансах, уметь рас­считываться за покупки; выполнять более сложные работы по уборке: менять мешок в пылесосе, безо­пасно пользоваться про­стыми чистящими сред­ствами и т.п. | все вышепере­численное присматривать за младшими детьми |

124

Кузьмина А.А.

Литература

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Родителям. Книга вопросов и ответов. Что де­лать, чтобы дети хотели учиться, умели дружить и росли самостоя­тельными. - М.: АСТ, 2017. - 192с.
2. Кузьмина А.А. Семья: родители, дети и их отношения. - Казань: Изд- во «Бук», 2018. - 108 с.
3. Кузьмина А.А. Родительство: самовоспитание, воспитание, толерант­ность. Часть 2. - Казань: Изд-во «Бук», 2019. - 54 с.
4. Литкотт-Хеймс Дж. Отпустите их. Как подготовить детей к взрослой жизни. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. - 352 с.
5. Филоненко Е. Детки без клетки: 5 ступеней к развитию самостоя­тельности. - Ростов н/Д: Феникс, 2016. - 189 с.

125

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Мазепова О. В.

Проект «Городская консультативная  
площадка для родителей, воспитывающих детей  
с ОВЗ и детей-инвалидов как эффективная  
форма работы ППМСП-центра

педагог-психолог муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования администрации муниципального образования Плавский район «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Доверие» Тульская область

«Есть две вещи, которые родители должны дать своим детям: корни и крылья»

И.В. Гете

Семья - это особая вселенная для каждого из нас, внутри которой разворачиваются индивидуальные счастливые и несчастливые истории человеческих взаимоотношений. Для любого ребенка семья - это самое главное в жизни, место, где закладываются основы будущей взрослой жизни. Многие семьи, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, сталкиваются со специфическими проблема­ми, испытывают затруднения в их разрешении. Дети с проблемами в развитии, как правило, большую часть своей жизни проводят в кругу семьи, причем круг этот достаточно замкнутый и ограниченный.

Жизнь многих семей, в которых рождается ребенок с проблемами в развитии, сопровождается целым рядом деструктивных переживаний: родители часто испытывают чувство вины, разочарования, страх, оди­ночество и отчаяние. Родители детей с ОВЗ сами нуждаются как в пси­хологической поддержке, направленной на повышение их самооценки, оптимизацию психологического климата в семье, так и в педагогиче­ской помощи, которая связана с овладением необходимыми знаниями и навыками по воспитанию «особого» ребенка. Эти трудности связаны с недостаточной компетентностью родителей по вопросам воспитания и развития ребенка с особыми образовательными потребностями.

Несмотря на множество предложенных форм образования и воспи­тания детей с ограниченными возможностями здоровья, семья, воспи­тывающая ребенка с ОВЗ, сталкивается с трудностями в решении педа­гогических, социально-психологических и правовых задач.

Неблагоприятный психологический климат семьи, в которой есть ребенок с ограниченными возможностями или ребенок-инвалид, прив­носит слишком много отрицательных последствий и для родителей и для ребенка. Поэтому необходима своевременная социальная поддерж­ка родителей и родственников, осуществляющих уход за детьми с осо­быми нуждами: информационная и психологическая и методологиче­

126

Мазепова О.В.

ская, способствующая разрешению возникающих проблем семейного взаимодействия и воспитания детей-инвалидов.

Актуальность реализуемого проекта заключается в том, что в со­временных социально-экономических условиях перед семьями, вос­питывающими детей с ОВЗ и детей-инвалидов, по-прежнему остро стоят проблемы социальной адаптации и реабилитации лиц с особыми образовательными потребностями. Для более успешной адаптации та­ких детей в социуме необходима психологическая поддержка членов семьи, воспитывающих больного ребёнка, так как большую часть вре­мени ребенок проводит в семье. Также нужна специально направленная помощь специалистов, которая заключается в просвещении и обучении родителей приемам эффективного развивающего, обучающего и под­держивающего взаимодействия с ребенком. При оказании своевремен­ной просветительской психолого-педагогической помощи родителям повышаются шансы успешной адаптации детей с ОВЗ и их семей к общественной жизни и укрепления психологического климата в таких семьях. В связи с этим наиболее эффективной формой работы специа­листов (врачей, педагогов и психологов) с родителями детей с ОВЗ яв­ляется образовательно-просветительское направление.

Цель проекта создание системы психологической и информаци­онной помощи семьям, воспитывающим ребенка с ОВЗ с помощью проекта «Городская консультативная площадка для родителей, воспи­тывающих детей с ОВЗ «Счастливое детство», направленного на повы­шение психолого-педагогической компетентности родителей, воспиты­вающих детей с ОВЗ, в вопросах их воспитания, развития и социальной адаптации посредством психолого-педагогического просвещения. Задачи проекта:

* оказывать своевременную психологическую и информационную по­мощь семьям, воспитывающим ребенка с ОВЗ;
* способствовать формированию эффективной родительской позиции во взаимодействии с ребенком с ОВЗ;
* способствовать обучению родителей коррекционно-развивающему взаимодействию с ребенком;
* формировать интерес родителей к личностному развитию ребенка на основе его компенсаторных возможностей;
* способствовать формированию в сознании родителя позитивного образа ребенка, его будущего через изменение уровня родительских притязаний;
* формировать у родителей представлений об эффективных методах и технологиях обучения и воспитания детей с ограниченными воз­можностями;
* создавать условия для обмена опытом семейного воспитания: по­вышение мотивации к саморазвитию, знакомство с оптимальными

127

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

способами общения, сплочение групп родителей (законных предста­вителей) на основе общих интересов и потребностей.

Оказание психолого-педагогической поддержки семьям, воспиты­вающим ребенка с ОВЗ должно быть строго дифференцированным и максимально приближенным к условиям, в которых существует кон­кретная семья. Необходимо научить родителей воспринимать собствен­ного ребенка как человека со скрытыми ресурсными возможностями, помочь родителям поверить в то, что каждый ребенок индивидуален и по-своему талантлив, раскрыть его возможности и перспективы даль­нейшего развития.

Проект построен в соответствии со следующими принципами:

* научности, предполагающим отражение в предъявляемом материа­ле основных закономерностей личностного развития детей с ОВЗ и детей - инвалидов и организации семейного воспитания;
* доступности, обеспечивающим адаптацию научных знаний к уров­ню понимания и воспроизведения их родителями в рамках консуль­тирования;
* последовательности, обеспечивающим постепенное обогащение знаний родителей по разным сферам личностного развития ребенка с особыми образовательными потребностями и организации еговос- питания в семье;
* принцип интегративности, предусматривающим возможность ис­пользования программного материала в разных аспектах воспитания (трудовом, эстетическом, физическом, экономическом и т.д.) и его реализацию в разных видах деятельности (познавательной, речевой, игровой, коммуникативной, двигательной, конструктивной, изобра­зительной, учебной);
* личностно - ориентированный, предполагающий установление до­верительных отношений специалистов психологического сопрово­ждения с родителями.

Целевая группа проекта: родители, воспитывающие детей с огра­ниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов (дошкольный и младший школьный возраст), как посещающих ОУ, так и находящих­ся на домашнем обучении, дети с ОВЗ.

Периодичность встреч с родителями в рамках консультативной площадки: в течение учебного года, с сентября по май. По програм­ме запланировано 12 групповых встреч с родителями. Кроме этой ос­новной формы работы Площадки с родителями предусмотрены инди­видуальные консультации с целью углубленной психологической ди­агностики особенностей познавательной и эмоционально-личностной сферы детей с особыми образовательными потребностями, изучения особенностей детско-родительских отношений и выработки стратегии психологической помощи семье.

128

Мазепова О.В.

Ресурсное обеспечение проекта. Городская консультативная пло­щадка «Счастливое детство» реализуется на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования муниципаль­ного образования Плавский район «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Доверие» с 2017 года. В данном ППМСП - центре создана оптимальная коррекционно-развивающая среда для проведения обучающих и просветительских занятий и меро­приятий, направленных на повышение родительской компетентности в вопросах воспитания и развития ребенка с ограниченными возможно­стями здоровья. Привлеченные к работе Площадки специалисты ЦП- ПМСП - центра: педагог-психолог, учитель - логопед, учитель - дефек­толог, медицинский работник по согласованию.

Для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, сотрудничество со специалистами ППМСП - центра помогает расширять представление о собственной компетентности, придает уверенность в своих силах, спо­собствует пониманию своих психологических ресурсов и компенсатор­ных возможностей ребенка, активному участию в процессе обучения и воспитания, помогает родителю и ребенку адекватно взаимодействовать друг с другом. Специалисты, осуществляющие консультативную дея­тельность в рамках проекта, являются членами территориальной ПМПК и проводят на базе ППМСП - центра диагностическую, коррекционно-раз­вивающую, просветительскую и профилактическую работу с детьми с нарушениями в развитии и их родителями (законными представителями). Основные направления реализации проекта:

1. Информационное обеспечение. Информационная помощь семье вы­ражается в разработке методических пособий и информационных листков, памяток, буклетов для родителей, проведении анкетирова­ния, в общении с родителями с целью обмена информацией и расши­рения социальных связей.
2. Просветительско-образовательная (обучающая) деятельность. Просвещение родителей по вопросам воспитания и развития детей с ограниченными возможностями происходит через блок групповых занятий, проводимых в диалоге специалист-родитель. Специалисты в ходе занятий ориентируют родителей на конструктивное воспри­ятие интеллектуальных, эмоциональных, бытовых и других особен­ностей ребенка с ОВЗ и его потенциальных возможностей, связан­ных с воспитанием и обучением. Цель данного направления - повы­шение родительской компетентности в вопросах развития ребенка с особыми образовательными потребностями.

Этапы реализации проекта 1 этап - подготовительный:

• создание рабочей группы по разработке проекта «Городская кон­сультативная площадка для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ

129

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

и детей - инвалидов» на базе МБУ ДО МО Плавский район «ЦППМ- СП «Доверие»;

* создание банка данных о детях с ограниченными возможностями здоровья, и их семьях;
* деятельность по планированию работы «Городской консультатив­ной площадки для родителей»;
* информирование родителей (законных представителей) о деятель­ности данного проекта на базе «ППМСП «Доверие».

1. этап - основной: работа с родителями.

* проведение входного анкетирования родителей - участников проек­та с целью выявления основных трудностей в воспитании ребенка, ориентировки в психологических особенностях ребенка, психоло­гических переживаний и страхов самого родителя, его интересов, ожиданий от работы Площадки и определение наличия готовности родителя участвовать в образовательном и воспитательном процес­се. На данном этапе по запросам родителей может проводиться пси­хологическая диагностика ребенка.
* реализация групповых занятий в рамках проекта;
* оказание необходимой помощи родителям ребенка с ОВЗ (консуль­тирование, диагностика, беседы, обсуждения); диспетчерское адрес­ное направление к другим специалистам;
* просвещение и консультирование педагогов, работающих с ребен­ком, имеющим особые образовательные потребности;
* проведение совместных мероприятий с родителями и детьми.

1. этап - контрольный:

* оценка эффективности проделанной работы. Основным критерием является соответствие результатов деятельности проекта «Город­ская консультативная площадка» поставленным целям и задачам. Основные формы и методы работы в рамках проекта: семи­нар-практикум, лекция, психологический тренинг, практические за­нятия в группах и индивидуально, родительская гостиная, индивиду­альные и групповые консультации, совместные творческие дела, ма­стер-классы, тематические круглые столы, логопедический практикум, психологическая мастерская.

В рамках проекта используются следующие методы здоровьесбе­регающих технологий: арт - терапия, музыкотерапия, сказкотерапия, песочная терапия, психогимнастика, релаксация, методы образователь­ной кинезиологии.

Ожидаемые результаты реализации проекта для родителей:

* организация своевременной психологической и информационной помощи родителям, воспитывающим ребенка с ОВЗ;
* повышение уровня психолого-педагогической компетентности ро­дителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в вопросах их воспитания,

130

Мазепова О.В.

развития, социальной адаптации (коррекционно-развивающего вза­имодействия с ребенком; эффективных методах и технологиях обу­чения и воспитания детей с ограниченными возможностями);

* сформированность эффективной родительской позиции во взаимо­действии с ребенком с ОВЗ (эмоциональное принятие индивидуаль­ности ребенка с ОВЗ и изменение уровня родительских притязаний);
* повышение интереса родителей к личностному развитию ребенка на основе его компенсаторных возможностей, сформированность в сознании родителя позитивного образа ребенка, его будущего через изменение уровня родительских притязаний;
* создание условий для обмена опытом семейного воспитания: повы­шение мотивации к саморазвитию, объединение родителей, воспи­тывающих детей с ограниченными возможностями здоровья;
* улучшение психологического здоровья детей с ограниченными воз­можностями здоровья (улучшение ДРО, снижение уровня тревожно­сти и агрессивности).

Содержание проекта

План реализации проекта

«Городская консультативная площадка для родителей,  
воспитывающих детей с ОВЗ и детей -  
инвалидов «Счастливое детство»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Сроки  проведения | Тема | Форма работы | Цель и задачи | Испол­  нитель |
| 1. | Сентябрь | «Давайте по­знакомимся. Учимся эффективно общаться». | Встреча с роди­телями.  Коммуникатив­ный тренинг для родителей | Установление дове­рительных отноше­ний и психологиче­ской безопасности в родительской группе; обучить эф­фективным навы­кам самовыражения чувств и эмоций, научить участников тренинга способам снятия эмоциональ­ного напряжения. | педагог-  психолог  ППМ-  СМП-  центра |
| 2. | Октябрь | «Особый ребенок в семье - жизнь без барьеров» | Круглый стол Обсуждение. Консультация Анкетирование . Буклеты, памятки. | Проведение работы с родителями, направ­ленной на получение знаний об особенно­стях взаимодействия с ребенком, имею­щим особенности в развитии, использо­вания позитивных форм общения. | педа­  гог-пси-  холог  ППМ-  СМП-  центраа |

131

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Сроки  проведения | Тема | Форма работы | Цель и задачи | Испол­  нитель |
|  |  |  |  | Обмен опытом по социализации детей с ОВЗ в условиях ОУ (детский сад, школа). |  |
| 3. | Ноябрь | «Тренируем пальчики - развиваем мозг» | Практикум для родителей | Просвещение роди­телей по вопросам использования во взаимодействии с ребенком коррекци­онно-развивающих игр и упражнений с целью развития по­знавательных про­цессов детей с ОВЗ. | Учи­  тель-ло-  гопед  ППМ-  СМП-  центра |
| 4. | Декабрь | Психологиче­ская гости­ная  «Я - счаст­ливый роди­тель» | Ресурсный блок для родителей. Тренинг | Повышение психо­логической компе­тентности родите­лей по вопросам эф­фективного взаимо­действия с детьми с ОВЗ; расширение и активация собствен­ных психологиче­ских ресурсов роди­телей. | педагог-  психолог  ППМ-  СМП-  центра |
| 5. | Январь | «Стиль се­мейного вос­питания и его влияние на психо­логическое здоровье ребенка» | Психологическая  консультация  Демонстрация  компьютерной  презентации. | Просвещение роди­телей; повышение их психолого-педа­гогической компе­тентности в разви­тии личности ребен­ка и сохранения его психологического здоровья | педагог-  психолог  ППМ-  СМП-  центра |
| 6. | Февраль | «Развитие лексико­грамма­тического строя речи у ребенка с ОВЗ в сю­жетно-роле­вых играх. | Логопедический  практикум | Знакомство роди­телей с эффектив­ными методами и приемами развития лексико-граммати­ческого строя речи у дошкольника и младшего школьни­ка с ОВЗ. | Учитель-  логопед  ППМ-  СМП-  центра |

132

Мазепова О.В.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Сроки  проведения | Тема | Форма работы | Цель и задачи | Испол­  нитель |
| 7. | Март | «Азбука вос­питания: почему ре­бенок ведет себя плохо. Правила поощрения и наказания ребенка в семье»» | Психологическая  консультация | Повышение психо- лого-педагогиче­ской компетентно­сти родителей по вопросам воспита­ния и развития де­тей дошкольного и младшего школьно­го возраста. Обуче­ние родителей наи­более эффективным способам выхода ребенка из негатив­ного состояния | педагог-  психолог  ППМ-  СМП-  центра |
| 8. | Март | «Готовимся к школе вме­сте» | Семинар­  практикум | Просвещение роди­телей по вопросам психологической готовности детей старшего дошколь­ного возраста к началу школьного обучения. Для роди­телей детей с ОВЗ, планирующих по­ступление в первый класс. | педагог-  психолог  ППМ-  СМП-  центра |
| 9. | Апрель | «Пусть всегда будет мама, пусть всегда буду Я!» | Цикл коммуника­тивных тренин­гов для детей и родителей | Гармонизация дет­ско-родительских отношений в семье. Актуализация по­зитивного эмоци­онального опыта; осознание семей­ных ролей и отно­шений; закрепление гармоничного обра­за семьи | педагог-  психолог  ППМ-  СМП-  центра |
| 10. | Апрель | «Свет моей души» | Психологиче­ская мастерская Арт-терапии | Ознакомление роди­телей с элементами арт-терапевтически­ми метода и практи­ческим применени­ем в работе с детьми с особыми образова­тельными потребно­стями | педагог-  психолог  ППМ-  СМП-  центра |

133

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Сроки  проведения | Тема | Форма работы | Цель и задачи | Испол­  нитель |
| 11. | Май | «Развива­емся играя» Использова­ние упраж­нений психо­гимнастики в работе с детьми с ОВЗ» | Психологиче­ский практикум | Обучение родите­лей психолого-пе­дагогическим при­емам и способам работы с ребенком, направленными на развитие процес­сов познавательной, сенсомоторной и эмоционально-лич­ностной сферы де­тей с ОВЗ | педагог-  психолог  ППМ-  СМП-  центра |
| 12. | Май | «Мы вместе» | Заключительная встреча с роди­телями. Обсуж­дение. | Анкетирование. Подведение итогов проекта. Обратная связь родителей | педагог-  психолог  ППМ-  СМП-  центра |

Оценка эффективности реализации данного проекта Количественные показатели: количество проведенных меропри­ятий; количество семей, регулярно участвующих в деятельности про­екта; количественный анализ анкетирования родителей на первом и последнем этапах работы консультативной площадки.

Качественные показатели: повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания, развития и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья; повышение педагогической культуры родителей; создание родительского сообщества на основе общих интересов и потребностей с целью обмена опытом се­мейного воспитания; повышение у родителей мотивации к личностному саморазвитию, активация собственных психологических ресурсов.

В рамках данного проекта «Городская консультативная площад­ка для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и детей - инвалидов «Счастливое детство» за 2,5 года его существования было охваче­но 28 родителей (2017 года - 9 родителей, 2018 год - 8 родителей, 2019 год - 11 родителей).

Результаты проекта:

* У 78 % участников группы отмечено повышение уровня психо­лого-педагогической компетентности родителей, воспитываю­щих детей с ОВЗ, в вопросах их воспитания, развития, социальной адаптации (коррекционно-развивающего взаимодействия с ребен­ком; эффективных методах и технологиях обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями);
* 90 % родителей отмечают сформированность эффективной ро­дительской позиции во взаимодействии с ребенком с ОВЗ (эмоци-

134

Мазепова О.В.

ональное принятие индивидуальности ребенка с ОВЗ и изменение уровня родительских притязаний);

* У 100 % родителей - участников группы отмечено повышение ин­тереса к личностному развитию своего ребенка и сформирован- ность в сознании родителя позитивного образа ребенка;
* 100 % участников группы удовлетворены созданными условиями для обмена опытом семейного воспитания и объединением родите­лей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья;
* У 70 % родителей отмечено повышение мотивации к саморазвитию;
* улучшение психологического здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья в семьях участников группы (улучшение детско-родительского взаимодействия, снижение тревожности и агрессивности).

Литература

1. БурмистроваЕ.В. Семья с «Особым ребенком»: психологическая и социальная помощь // Вестник практической психологии образова­нии № 4 (17), октябрь-декабрь 2008.
2. Ефимова Н.С. Психология взаимопонимания. Психологический практикум - М., СПб, Воронеж, Минск, 2004.
3. ИсаевД.Н. Психология больного ребенка: Лекции. - СПб.: Изда­тельство ППМИ, 1993.
4. Матер А.Р. Новое в оказании помощи детям-инвалидам - Дефекто­логия № 1, 1996.
5. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. Цели, задачи и основные принципы - СПб, «Речь», 2005.
6. Поташева И.И., Худенко Е.Д., Кальянов И.В., Луданова Ю.Н., Люби­мова М.Н. Современные технологии оказания консультативной по­мощи родителям, воспитывающим ребенка-инвалида: Метод.пособ.

М.; 2007. - 212с.

1. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушения­ми развития. Пособие для педагогов-психологов. - М,: «Владос», 2008.
2. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умствен­ной отсталостью / Пособие для учителя - СПб, «Союз», 2004.
3. Смирнова Е.Р. Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями // Вестник психосоциальной и кор­рекционно-реабилитационной работы № 2, 1997.
4. Худенко Е.Д., СлободяникН.П., КальяновИ.В., Поташева И.И., Лю­бимова М.Н. Как научить ребенка-инвалида правилам поведения: - М.; 2007.136с.
5. Шмидт В.Р. Психологическая помощь родителям и детям: тренин­говые программы - М.: «Сфера», 2007.

135

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Митянец С. О.

Трудности в овладении письменной речью у детей начальных классов общеобразовательной школы

студент 3 курса Московский государственный областной университет (МГОУ), г. Мытищи

Сегодня нарушение письма и чтения у детей младшего школьного возраста остаётся одной из актуальных проблем школьного обучения. Статистика утверждает, что среди учеников начальной школы, может быть до 50 % детей, имеющих различные нарушения письменной речи. Это является одной из актуальных проблем образования.

Известно по данным ИВФ РАО, что у детей, поступающих в школу, отмечена возрастная несформированность: речи (до 60 %), моторики (30-35 %), зрительного и зрительно-пространственного восприятия (до 50 %), зрительно-моторных и слухо- моторных координаций (до 35 %).

В большинстве случаев неуспевающие дети в начальной общеобра­зовательной школе, это дети с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Отечественный ученый Р.Е. Левина впервые ввела этот термин обо­значающий различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, от­носящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте » [3].

У этих детей отмечается недоразвитие лексико-грамматического строя речи, фонематического слуха и восприятия, связной моноло­гической речи и др. Все это лежит в основе трудностей в овладении чтением и письмом.

Если рассматривать онтогенез речевой деятельности по А.Н. Ле­онтьеву, то главой особенностью развития речи у детей на школьном этапе - это ее сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анали­зом, усваивают грамматические правила построения высказываний. В этот период значительно улучшается фонематическое восприятие: сна­чала ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее - мягкие и твердые согласные и, наконец, - сонорные, шипящие и свистящие звуки. Также ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи - письменной речи. В школьном возрасте происходит целе­направленная перестройка речи ребенка - от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств [2].

Для выявления возникновения трудностей в письменной речи было проведено исследование на базе МБОУ«Лицей N° 34» г. Мытищи среди учащихся 1 классов. Участвовало 186 детей в возрасте 7-8 лет. В работе использовалась «Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников» Т.А. Фотековой.

136

Митянец С.О.

Организованная и проведенная работа показала, что у 45 % исследу­емых детей выявлено общее недоразвитие речи 3 уровня. Это говорит о том, что у этих учащихся есть предпосылки к возникновению наруше­ний письма и чтения.

В активном словаре отмечаются преобладания существительных и глаголов, отмечается недостаточное количество прилагательных каче­ственных, количественных, обозначающие признаки, состояние пред­метов. При составлении рассказа по картинке дети в основном пользу­ются односложными ответами, не могут дать развёрнутого связанного монологического высказывания, им нужна большая помощь взрослого при составлении рассказа, что говорит о несформированности и недо­развитии связанного монологического высказывания.

Большие трудности в словообразовании и словоизменении. Для де­тей большой трудностью будет изменять слово с помощью суффиксов и приставок, образовать одно слово из другого.

Отмечается большое количество аграмматизмов: согласование чис­лительных с существительными, прилагательных с существительным в роде, числе и падеже. В большинстве случаев большие трудности воз­никают со средним родом, например, «много стулов» - много стульев, «пять мышонков» - пять мышат.

Таким образом, работа по коррекции письменной речи у младших школьников имеет свою специфику. Коррекционное воздействие пред­ставляет собой целенаправленный, сложно организованный процесс, в котором выделяются различные этапы. Каждый из них характеризуется своими целями, задачами, методами и приемами коррекции. Коррекци­онная направленность педагогического процесса предполагает преодо­ление и коррекцию имеющихся у ребенка нарушений. Также коррек­ционно-развивающая работа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников многоаспектна и предполагает взаимодей­ствие разных специалистов.

Литература

1. Елецкая О.В. Организация логопедической работы в школе /

О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбаченкова. М.: Сфера, 2006.

1. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвеще- ние,1969
2. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Л69 заведений / Под ред. Л.С. Волковой. - 5-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006.
3. Преодоление ОНР у дошкольников / Под ред. Т.В. Волосовец. М.:

В. Секачёв, 2007

1. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: По­собие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002.

137

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Мозговая Н.Н.

Представление о психологическом  
пространстве личности школьников разного возраста

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Актуальность настоящего исследования определяется, прежде все­го, состоянием изученности проблемы психологического пространства личности на разных этапах онтогенетического развития. В изучении пе­риодов от дошкольного возраста до ранней юности в основном акцент делается на ведущую деятельность, с чем и связываются современные исследования данных возрастов. Мы в нашем исследовании психологи­ческого пространства личности, его границы и суверенности пытаемся также дополнить имеющиеся данные по возрастным особенностям.

Данной тематикой в разное время занимались К. Левин, Я. Щепан- ский, М. Хейдметс, А Тоффлер; А.В. Петровский, Н.А. Носов, В.А. Пе­тровский, В. А. Писачкин. Однако это были исследования сугубо пси­хологического или жизненного, или социального пространства. Иссле­дования собственно пространства личности начинаются уже в иссле­дованиях таких современных психологов, как С.К. Нартова-Бочавер, А.Б. Купрейченко, А.Л. Журавлева, Т.С. Леви.

Соответственно, мы увидели, что практически не изучена проблема представлений о психологическом пространстве личности в детстве. Поэ­тому, мы считаем, что данный вопрос требует систематизации материала по возрастной психологии, его структуризации в соответствии с измере­ниями психологического пространства личности в теоретическом русле.

Также необходимо более глубокое изучение особенностей представ­лений о психологическом пространстве личности в детских возрастах посредством эмпирического исследования, так как это позволит глуб­же рассмотреть не только степень понимания своего психологическо­го пространства ребенком, но и многие компоненты личностного про­странства, осознаваемые ребенком и принимаемые им.

Кроме этого, согласно тенденциям современного образовательного пространства и направленности психологии на обеспечение максималь­ного благополучия и успешности обучения, в настоящее время активно исследуются такие сферы обеспечения психического здоровья ребенка, как: инклюзивное образование, диагностика и коррекция психических аномалий и девиаций поведения детей в образовательной среде. Иссле­дование представлений о психологическом пространстве личности у детей разных возрастов позволит дополнительно раскрыть аспекты пси­хического благополучия ребенка, как в образовательной среде, так и в других социальных сферах, таких как семья, сверстники, ведь личност­ное пространство затрагивает все сферы жизнедеятельности человека.

138

Мозговая Н.Н.

Психологическое пространство личности имеет границу, сохран­ность которой приводит к наличию суверенности, а также делится на шесть измерений, включающих в себя собственное тело, территорию, личные вещи, временной режим, социальные связи и вкусы (ценности). Психологическое (личностное) пространство развивается, изменяется, расширяется или сужается в процессе онтогенеза, подчиняясь тем или иным факторам окружающего мира [9; 8].

На каждом возрастном этапе осознание личностного пространства является специфическим, рефлексируемым на столько, насколько оно доступно для понимания его сущности и психологических следствий субъекту жизнедеятельности [8].

По мере взросления ребёнка происходит наполнение его жизненного пространства во времени и в пространстве. Начинает расти разделение между реальным и ирреальным уровнями этого пространства. Реальный уровень связан с отражением подлинных событий, происходящих в физи­ческом и социальном мире, ирреальный наполнен фантазиями, желания­ми и страхами. Чем более структурированной является сама личность, тем более структурировано ее представление об окружающем мире [5].

Взросление ребенка совпадает с усложнением его внутренней си­стемной организации. По мере его все большей открытости в природ­ный мир и мир культуры начинает увеличивается его суверенность, внешне проявляющаяся в растущей свободе от взрослого. Во внутрен­нем плане суверенизация представляет собой растущую возможность ребенка к «овладению собой», опираясь на ценностно-смысловые коор­динаты собственного становящегося многомерного мира. Также посте­пенно происходит перераспределение функций и ролей в совмещенной психологической системе, становление которой начинается с симбио­тических отношений и завершается равноправным взаимодействием двух суверенных личностей, взрослых людей. В этом представлена суть процесса суверенизации, результатом которой является способность че­ловека к самоорганизации, будущей взрослой жизни [4].

С.К. Нартова-Бочавер распределила развитие психологического про­странства личности в следующей последовательности: телесность возни­кает в младенчестве, личная территория и вещи - на протяжении раннего и дошкольного детства, временные привычки - с дошкольного по млад­ший школьный возраст. Социальные связи начинают формироваться в дошкольном возрасте, где также складываются вкусы и ценности, но кон­тролироваться поведение начинается только в подростковом возрасте. В случае гармоничного развития человек обладает средовыми языками самовыражения, адекватными всем измерениям психологического про­странства, и пользуется ими согласно контексту актуальной ситуации [9].

В нашем исследовании содержательной специфики личностного про­странства мы обратились к младшему школьному и подростковому возрасту.

139

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Мы выяснили, что личностные особенности в данных возрастных этапов разительно отличаются, наполнениями новообразований, кризисами. Для младшего школьника характерны: школьная адапта­ция, появление новой системы отношений «ребенок-учитель», новая ведущая деятельность - учение, изменения знаний о себе, появление притязаний на признание, формирование социального «Я». Основ­ными новообразованиями младшего школьного возраста являются: планирование; анализ; рефлексия; самоконтроль поведения и по­ступков; «Я-концепция»; самооценка. В отношениях для младших школьников происходит ориентация на взрослых (учителя, родите­лей), а среди сверстников предпочитаются те, кто наиболее соответ­ствует статусу школьника, а также активен и щедр [5;7;11;13].

С наступлением периода подростничества изменяется ведущая деятельность, теперь это интимно-личностные отношения, где учеба отодвигается на задний план. Интерес к учебным предметам стано­вится избирательным, а основными новообразованиями отрочества выступают: чувство взрослости; критичность мышления; потреб­ность в самоутверждении, формируется сексуальность. Усложняют­ся отношения со взрослыми, выражаясь в протестах и отстаивании своих прав. Большое влияние на отношения в подростковом возрасте оказывает темп физического и полового созревания, который обу­славливает уверенность подростков в себе [7; 13].

Итак, что касается личностного пространства, то в младшем школь­ном возрасте, этапе от семи и до одиннадцати лет, происходит увеличе­ние проксемического и территориального пространства личности. Та­кое увеличение происходит по причине смены роли ребенка в системе социальных отношений и приобретения статуса - школьника. В этот пе­риод начинается формирование нового отношения к школе, учебе, свер­стникам, учителю, родителям; расширение пространства личности идет за счет понимания ребенком своей индивидуальности, уникальности. Младший школьник выдвигает притязания в признании, выбирает пси­хологическую дистанцию по отношению к миру, к людям, открывает и познает новое для себя - наследие культуры, науки, а также знакомится с новыми правами и обязанностями, предлагаемыми социумом [6;9].

В исследовании суверенности жизненного пространства мальчи­ков и девочек 9-10 лет Е.А. Матвийчук было выявлено, что мальчики располагают более высокой чувствительностью к фактам депривации личностного пространства. По мнению С.К. Нартовой-Бочавер, это вполне согласуется с данными о более проявленной территориально­сти поведения взрослых мужчин по сравнению с женщинами. Также было обнаружено, что группы суверенных и депривированных де­тей характеризуются неодинаковыми личностными особенностями. Мальчики последней группы оказываются более социально адапти­

140

Мозговая Н.Н.

рованными, в отличие от таких же девочек; у мальчиков депривация психологического пространства способствует появлению некоторых феминных черт, а у девочек - маскулинных [6].

Следующий после младшего школьного возраста, завершающего детство, наступает подростковый возраст [7]. По возрастной периоди­зации Д.Б. Эльконина он делится на младший подростковый возраст (11/12-14/15 лет) и старший подростковый (14/15- 17 лет) [12, с.263]. Данный этап длится на протяжении от одиннадцати и до пятнадцати лет и наполнен негативизмом - первичной формой механизма отчуждения и «отгораживания» мира своей личности от миров окружающих.

Таким образом, подросток устанавливает границы пространства личности. Происходит выделение своего «Я» от семейного и школь­ного «Мы». Подросток начинает чувствовать себя индивидуально­стью, оценивать собственные черты личности. Также наступает некий кризис виденья своей внешности и представлений о себе. Начинаются иные представления о друзьях, симпатии, интересе к противополож­ному полу. Происходит обособление границ территориальными, зна­ковыми, семантическими системами (сленг, особенности внешнего вида, музыкальные и литературные пристрастия и т.д.); притязания на признание своей уникальности; особенности идентификации с соб­ственным «Я»; отстаивание своих прав; закладывание мировоззрения, чувства меры свободы, представлений о чести, совести, как маркеров границы пространства личности [9].

Также наше исследование основывается на изучении представлений о феномене психологического пространства личности, поэтому мы об­ратились к анализу материала по вопросу социальных представлений. Это социально выработанное и разделяемое с другими людьми знание, возникающее в два этапа, через объективацию и внедрение. Социаль­ные представления имеют ядро (исторические, социальные и идеоло­гические условия существования народа) и периферические системы (личностные особенности и социальный статус индивида), а также мо­гут быть одновременно и ригидными, и гибкими в зависимости от объ­екта, с которым индивид вступает во взаимодействие.

В эмпирической части нашего исследования были изучены осо­бенности представлений о психологическом пространстве личности у школьников, где объектом были выбраны - школьники разного возрас­та, 130 человек. Для изучения был использован следующий методиче­ский инструментарий:

1. Проективные методы диагностики. Рисуночное проективное зада­ние «Мое личностное пространство (психологическое пространство личности)». Цель диагностики - посредством продукта деятельно­сти, выявить особенности представлений о психологическом про­странстве личности у школьников разного возраста;

141

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

1. Метод контент-анализа рисунков и сочинений.
2. Метод экспертной оценки.

Была использована периодизация развития Д.Б. Эльконина [12], яв­ляющаяся интеграцией концепций Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, в которой ученый выделяет следующие периоды, используемые в данном исследовании: младший школьный возраст (7-11 лет); подростковый возраст (младший подростковый 11-14 лет и старший школьный воз­раст 14/15-17 лет).

Наше исследование опирается на работы в области субъектно-сре- дового подхода С. К. Нартовой-Бочавер [9]. Проводя исследование на школьниках от 7 лет и до 15, мы получаем возможность выявить не только те или иные составляющие содержательной стороны психологи­ческого пространства личности данных периодов онтогенеза, но и до­полнить, имеющиеся исследования.

В резултате проделанной работы мы получили следующие данные об особенностях представлений о личностном пространстве на разных возрастных этапах:

* в представлениях детей младшего школьного возраста в психологи­ческое пространство входят следующие категории (по убыванию): предметный мир (40 %), мир природы (16,7 %), социальный мир (13,5 %), внутренний мир (4,7 %);
* в представлениях младших подростков в психологическое простран­ство входят следующие сферы (по убыванию): внутренний мир (38,8 %), предметный мир (25,3 %), социальный мир (22,7 %), мир природы (13,2 %);
* для старших подростков характерны представления о психологиче­ском пространстве личности следующие категории (по убыванию): внутренний мир (47,5 %), предметный мир (26,6 %), социальный мир (18,7 %), мир природы (7,2 %);
* категория «Внутренний мир» преобладает у старших подростков (47,5 %), но не менее значима и для младших (38,8 %). У младших же школьников данная категория выражена значительно менее дру­гих (4,7 %);
* категории «Предметный мир» более характеризует младших школь­ников (40 %). Для младших школьников эта категорию больше оли­цетворяет домашняя сфера, у младших и старших подростков это техника и личные вещи;
* категория «Социальный мир» наиболее преобладает у младших подростков (22,7 %). Это происходит в силу того, что они равноцен­но включают в свои представления о психологическом простран­стве личности семью и друзей, в то время как старшие подростки (18,7 %) отдаляются от семьи и большее предпочтение отдают дру­зьям. Младшие школьники, понимающие личностное пространство

142

Мозговая Н.Н.

личности в контексте предметного мира, обозначают семью и дру­зей в меньшей степени (13,5 %);

* «Мир природы» преобладает у младших школьников (16,7 %). Для младших (13,2 %) и старших (7,2 %) подростков природа и животные приобретают более важный смысл - это места для приятного препро­вождения, наслаждения красотой природы и любимые питомцы. Количественный анализ позволил констатировать:
* существуют значимые различия в представлениях о своем психологи­ческом пространстве личности между группой детей младшего школь­ного возраста и группой младшего подросткового возраста в следую­щих категориях: внутренний мир, предметный мир, социальный мир;
* существуют значимые различия в представлениях о своем психоло­гическом пространстве личности в группах школьников младшего школьного и старшего подросткового возрастов в следующих кате­гориях: внутренний мир, предметный мир;
* присутствует тенденция к достоверной значимости различий между группами младшего и старшего подростковых возрастов в категории социальный мир.

Подводя итог нашему обсуждению, можно говорить о том, что практическая значимость проведенного исследования определяется возможностью использования результатов в психологической практи­ке для совершенствования форм и методов работы по формированию и развитию представлений школьников о психологическом пространстве личности. Результаты исследования также могут помочь в разработке тренинговых занятий, психолого-педагогических рекомендаций, для соблюдения границ личностного пространства, то есть поддержания суверенности личности в педагогическом и воспитательном процессе.

Литература

1. Барсукова О.В., Крищенко Е.П., Мозговая Н.Н. Психологические очерки. Монография. Издательство: Общество с ограниченной от­ветственностью «Фонд науки и образования». Ростов-на-дону, 2015.
2. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психоло­гия ХХ столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов. - М.: Аспект Пресс, 2002. - 287 с.
3. Дубровина И.В. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. за­ведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, A.M. Прихожан; под ред. И.В. Дубровиной. 2 -е изд. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Клочко А.В., Краснорядцева О.М. Суверенность личности как осно­вание психологического здоровья // «Сибирская психологии сегод­ня». Сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.
5. КураевГ.А., ПожарскаяЕ.Н. Возрастная психология. Р/Д, РГУ, 2002.
6. МатвийчукЕ.А. Личное жизненное пространство мальчиков и дево­чек // Психология и жизнь. М.: МОсУ, 2000. Вып. 1. С. 14-20.

143

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

1. Мухина B. Возрастная психология. Феноменология развития. - М.: Академия, 2006. - 608 с
2. Мозговая Н.Н. Личностное пространство как предмет научных ис­следований // Известия южного федерального университета. Педаго­гические науки. 2010. № 12. с. 133
3. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое ис­следование субъекта в его бытие.- СПб.: «Питер», 2008. - 400 с.
4. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М., 2001. - 460 с
5. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: «Академия», 2003.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - Москва: Педа­гогика, 1989.

Нехорошева Е.В., Авраменко В.Г.

Психолого-педагогическое сопровождение  
индивидуальной траектории формирования  
здоровьесохраняющего поведения обучающихся

кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией развития личности и здоровьесбережения Зеленоградского отделения Московского городского педагогического университета (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва кандидат психологических наук, главный специалист лаборатории развития личности и здоровьесбережения Зеленоградского отделения Московского городского педагогического университета (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва

Одной из важнейших задач современной общеобразовательной школы является формирование компетенций здоровья, сформули­рованных во ФГОС как личностный образовательный результат [8]. Выпускник школы должен осознанно выполнять и пропагандировать правила здорового, безопасного образа жизни, следить за своим здо­ровьем и здоровьем и благополучием других людей. Единым требо­ванием достижения этого результата для всех ступеней общего обра­зования является обеспечение преемственности содержания и форм здоровьесберегающей и здоровьеформирующей деятельности, учет специфики возрастного психофизического и личностного развития обучающихся, сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся, формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни, индивидуализация и дифференциация в организации образо­вательного процесса и целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений.

В условиях модернизации современной системы образования, веду­щей целью которой является создание условий для полноценного разви­тия и самореализации личности каждого ребенка, существенно возрас­

144

Нехорошева Е.В., Авраменко В.Г.

тает роль системы психолого-педагогического сопровождения участ­ников образовательных отношений. В нашей стране накоплен значи­тельный опыт организации психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях, опубликовано большое количество теоретических и прикладных работ по данной теме, однако проблема теоретико-методологического обоснования психолого-педагогического сопровождения продолжает оставаться актуальной. Содержание и ор­ганизация психолого-педагогического сопровождения стали предметом исследования таких авторов, как М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бур­мистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, И.С. Якиманская и др. Разнообраз­ные модели и технологии психолого-педагогического сопровождения активно применяются и для решения задач сохранения и укрепления здоровья обучающихся в образовательных организациях [4;6;7].

В авторской модели здоровьесберегающее психолого-педагогическое сопровождение включает в себя мониторинг здоровья и здорового образа жизни (ЗОЖ) учащихся и педагогов, обеспечение психологически без­опасной образовательной среды (профилактика конфликтов, формиро­вание культуры, здоровья), консультативную деятельность по развитию навыков ЗОЖ, организацию взаимодействия с родителями и другими об­щественными организациями по вопросам формирования ЗОЖ.

Одним из ключевых условий действенности системы психолого-пе­дагогического сопровождения сохранения здоровья является реализация принципов индивидуализации и дифференциации, позволяющих учиты­вать гендерно-возрастные, психофизиологические, индивидуально-пси­хологические особенности и социально-психологические условия жизни каждого ребенка. Отношение к своему здоровью и своему телу - глубоко персональный процесс, который не может быть задан формально, но дол­жен осуществляться через осознание и развитие своей индивидуально­сти, формирование ценностных ориентаций и мотивации, самоконтроль своего развития. Задача педагога-психолога - создать благоприятные условия для активизации этих внутриличностных когнитивных, мотива­ционных и эмоциональных процессов, усилить степень субъектности об­учающегося, его ответственность за свое здоровье. Решению данной вос­питательной задачи способствует активно внедряемая в педагогическую практику технология проектирования и сопровождения индивидуальных маршрутов здоровья обучающихся (ИМЗ).

Проектирование индивидуальных маршрутов здоровья (ИМЗ) и тех­нология работы с ними были реализованы в процессе педагогического эксперимента по организации деятельности школьных команд здоровья на площадках четырех школ Зеленоградского округа г. Москвы в 2016­2019 гг. В соответствии с разработанным алгоритмом, деятельность школьных команд здоровья по проектированию ИМЗ и психолого-педа­

145

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

гогическому сопровождению индивидуальной траектории сохранения и укрепления здоровья обучающегося предполагает последовательность шагов, направленных на получение и анализ информации о здоровье и здоровом образе жизни школьника, планирование индивидуальной и коллективной работы с ним, реализацию и оценку этой работы.

На первом диагностическом этапе проводился мониторинг функ­ционального состояния здоровья обучающихся с целью сбора и ана­лиза объективных первичных данных о состоянии здоровья учащихся (группа здоровья обучающихся, динамика острой заболеваемости), адаптационного потенциала и ресурсов здоровья, соблюдения требо­ваний здорового образа жизни. Также мониторинг предполагал анализ учебного процесса (режим учебных занятий, объем и структура учеб­ной нагрузки). Одним из действенных инструментов мониторинга здо­ровья, успешно зарекомендовавшим себя в школах ЗелАО г. Москвы, является донозологическая оценка. Донозологический подход к оценке здоровья основывается на том, что состояние организма (его здоровье или болезнь) - это результат адаптации либо дезадаптации организма к условиям среды. А степень напряжения регуляторных систем организ­ма школьников является мерой состояния их здоровья. Переход от здо­ровья к болезни происходит через перенапряжение, истощение и срыв механизмов адаптации, и чем раньше будут предприняты профилакти­ческие действия, тем больше шансов сохранить здоровье обучающихся. Таким образом, оценивая степень напряжения регуляторных систем ор­ганизма школьника, можно осознанно и целенаправленно управлять его здоровьем, предотвращая возможность заболевания [1]. Донозологиче­ский контроль позволяет оценивать в динамике состояние регулятор­ных систем, выявлять первые признаки перенапряжения и принимать своевременные меры по снижению причин, ведущих к заболеванию. Он проводился с помощью аппаратно-программного комплекса «Ритм- Экспресс-ММ», который предназначен для оценки уровней психофи­зиологического и соматического здоровья и адаптационных резервов организма [1]. В основе методики лежит оценка вариабельности сердеч­ного ритма, который оценивается по таким показателям как активность регуляторных систем организма (ПАРС) и стресс-индекс. По результа­там проведенного в школах ЗелАО г. Москвы мониторинга была сфор­мирована единая информационная база о состоянии здоровья обучаю­щихся, выявлены объективные и субъективные факторы, оказывающие негативное воздействие на состояние их здоровья [3].

Наряду с объективными показателями здоровья оценивались и субъ­ективные факторы риска здоровью и, прежде всего, отношение обучаю­щихся к своему здоровью и здоровому образу жизни. Разработанная нами методика анкетирования, которое в течение четырех лет (2015-2019 гг.) используется в школах ЗелАО г. Москвы (охват составил 14492 учащих­

146

Нехорошева Е.В., Авраменко В.Г.

ся 7-16 лет), позволила выявить основные факторы риска и определить ключевые направления работы с учащимися по формированию у них культуры здорового образа жизни [2]. Статистический анализ динами­ки субъективных показателей отношения к ЗОЖ показал, что ключевым фактором риска является несформированность ценности здоровья и, как следствие, противоречие между знанием и здоровьесохраняющем пове­дением, что еще раз подтверждает значимость индивидуальной работы с детьми по формированию у них навыков здорового образа жизни.

На втором этапе специалистами школ проводилась индивидуальная консультативная работа по определению проблемных зон в сфере здоровья обучающегося и планированию психолого-педагогических мероприятий по их устранению. В рамках этой работы проектировался ИМЗ, направ­ленный на осознание и реализацию индивидуальной траектории развития здоровья обучающегося. Одновременно проводилась активная инфор­мационно-просветительская работа с обучающимися по формированию представлений, мотивации и навыков ЗОЖ, а также работа по обеспече­нию безопасных для здоровья условий в образовательной среде школ.

Разработка индивидуальных маршрутов здоровья (ИМЗ) и реализа­ция совместно с обучающимся индивидуальной траектории сохранения и укрепления здоровья особенно актуальна для детей «группы риска». Каждый классный руководитель, имея результаты обследования, ре­комендации педагога-психолога, разрабатывал план индивидуальной работы с учащимися «группы риска» и их родителями, а специалисты психологической службы проводили консультации с учителями и ро­дителями по снижению психоэмоциональных нагрузок детей, а также с самими школьниками по самоанализу продвижения по разработанному индивидуальному маршруту здоровья. В процессе и после проведения коррекционной и просветительской работы с учащимися для оценки ре­зультатов продвижения учащегося по индивидуальному маршруту здо­ровья проводились повторные обследования школьников. При этом в максимальной степени поддерживалась инициатива самих школьников, индивидуальная работа строилась на принципах сотрудничества.

Опыт внедрения ИМЗ в психолого-педагогическом сопровождении здоровья обучающегося показал, что важным условием его успешности является комплексный, системный подход к его организации. Школь­ная команда здоровья, включающая психологов, педагогов, классных руководителей, специалистов от медицины, при необходимости может успешно привлекать не только внутренних субъектов образователь­ного процесса, но и внешних партнеров школы для реализации задач воспитания культуры здоровья и ЗОЖ обучающихся. Члены школьной команды вправе инициировать проведение дополнительных индивиду­альных консультаций, групповых интерактивных занятий с элементами тренинга, проведение мероприятий в школе, направленных на форми­

147

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

рование положительного отношения к ЗОЖ, проводить просветитель­скую и консультативную работу с родителями.

Эксперимент показал, что продвижение ребенка по ИМЗ происходит более успешно на фоне активной информационной, организационной и профилактической работы на уровне школы. Создание клубов здоро­вья, волонтерских клубов, школьных центров медиации конфликтов, внутришкольные медиа средства, и другие формы и здоровьесберегаю­щие технологии, которые широко использовались в школах, усиливают эффект индивидуальной работы по реализации индивидуальной траек­тории развития здоровья. Они не только вызывают интерес к проблемам сохранения здоровья, но побуждают учащихся становится активными субъектами, проектирующими свою здоровьетворческую деятельность.

Системная работа по формирования ценности здоровья и здорового образа жизни велась с учетом возрастных тенденций отношения школь­ников к здоровью, полученных в ходе мониторинга. Для каждого из воз­растов с учетом образовательных задач по ступеням обучения, тенденций заболеваемости и выявленной проблематики здоровьесберегающего по­ведения было выделено наиболее значимое содержание психолого-педа­гогического сопровождения. Так для детей дошкольного возраста при­оритетными задачами гигиенического воспитания стали здоровое пита­ние двигательная активность. Усилия специалистов были направлены на информирование детей о последствиях избыточного или дефицитарного питания, вреде избытка сладостей, кратности приема пищи, оптимальном времени приемов пищи, правилах поведения за столом. Педагогический процесс и индивидуальная работа с детьми были направлены на фор­мирование осознанного поведения и создание условий для закрепления правил здорового питания. По тематике двигательной активности акцент был сделан на представления детей о ее значении, признаках избытка и дефицита, значение упражнений на гибкость и скорость, правилах безо­пасности, опасных играх. Благодаря такому опыту у старших дошкольни­ков формируются умения саморегуляции, что необходимо для дальней­шего формирования привычек в сфере ЗОЖ.

Для младшего школьного возраста в связи с качественным измене­нием социальной ситуации развития личности и усвоением новой ве­дущей деятельности, наиболее значимыми темами для работы стали суточная двигательная активность и рациональный режим дня. При этом, мероприятия были направлены не просто на информирование школьников, но на формирование элементарных безопасных навыков, относящихся к физической культуре и спорту, отдыху, выполнению ги­гиенических процедур, соблюдению режима дня.

Что касается подростков, то с учетом особенностей их психофизиче­ского и психологического развития были выделены две приоритетные темы: гендерное поведение и сбалансированное питание. Работа по реа­

148

Нехорошева Е.В., Авраменко В.Г.

лизации ИМЗ максимально учитывала личностные новообразования воз­раста и была основана на принципе сотрудничества и усилении с возрас­том самостоятельности школьников в работе со своим образовательным маршрутом. Сквозной темой через все возрастные периоды проходили вопросы профилактики зависимостей, аутодеструктивного поведения.

Возрастные особенности содержания психолого-педагогического сопровождения корректировались с учетом здоровья, физических воз­можностей, приоритетов и ценностей каждого ребенка. По мере про­движения по ИМЗ психолого-педагогическая поддержка была направ­лена в основном на активизацию ценностно-смысловых компонентов личности ребенка через выбор и реализацию наиболее актуальных для него активностей и осознание меры своего продвижения к здоровью и необходимости консультативной помощи.

На этапе анализа и оценка учащиеся совместно с педагогом (психоло­гом) оценивали свои образовательные результаты: какие результаты уда­лось достичь, насколько они соответствуют цели, необходимо ли их до­рабатывать, что изменилось в самом ученике. Одновременно с этим, про­водился контрольный мониторинг функционального состояния здоровья школьников. Сравнение показателей здоровья с результатами анкетирова­ния по субъективным предпосылкам отношения к здоровому образу жизни позволяет сделать вывод о качественных изменениях в представлениях, мотивации и здоровьесохраняющем поведении обучающегося.

Исследование показало, что одним из ключевых, но недостаточно разработанных направлений деятельности по психолого-педагогическо­му сопровождению сохранения и укрепления здоровья в школе, являет­ся здоровьесохраняющее поведение учителей. Исследование показало, что педагоги не всегда придерживаются правил ЗОЖ, а в своей работе с детьми в основном используют такие формы организации здоровьесбе­регающей деятельности как индивидуальные беседы (68,7 % опрошен­ных), внеклассные мероприятия (55,7 % педагогов) и включают инфор­мацию по ЗОЖ в отдельные темы своих уроков (49,6 % опрошенных). Проектные технологии, стимулирующие не только когнитивный, но и деятельностный, эмоционально-мотивационный компоненты в системе формирования потребности в здоровом образе жизни, занимает лишь 8 % в работе школьных учителей [5]. Проблема психолого-педагогиче­ского сопровождения педагогов в общей системе здоровьсберегающей деятельности школы требует более пристального внимания.

Для эффективной системы психолого-педагогического сопровождения необходимо не только взаимодействие всех субъектов образовательной среды школы: педагогов, обучающихся, родителей, медицинских специа­листов, психологов, администрации школы, но и целенаправленное обуче­ние школьных команд здоровья проектированию и сопровождению инди­видуальной траектории сохранения здоровья по ступеням обучения.

149

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Литература

1. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Введение в донозологическую диа­гностику. - М.: Изд-во Фирма «Слово», 2008. - 220 с.
2. Денисов Л.А., Нехорошева Е.В., Авраменко В.Г. Насущные проблемы профилактики неинфекционных заболеваний и формирования ком­петенций здорового образа жизни в образовательном пространстве // Санитарный врач. - 2017. - № 10 (164). - С.20-31.
3. Диагностика и формирование стиля здорового образа жизни уча­щихся и студенческой молодежи / Денисов Л.А., Нехорошева Е.В., Маркосян А.А., Авчинникова С.О., Савичева Н.М., Елисеев А.П. / Коллективная монография. - М: МГПУ, 2014. - 143 с.
4. Драганова О.А. Формирование психологического здоровья школь­

ников как основное направление психолого-педагогического со­провождения участников образовательного процесса // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педаго­гика. Психология. Социокинетика. - 2016. - № 4. - [Электрон­ный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie->

psihologicheskogo-zdorovya-shkolnikov-kak-osnovnoe-napravlenie- psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-uchastnikov (дата об­ращения: 30.09.2019).

1. Нехорошева Е.В. Денисов Л.А., Авраменко В.Г. Оценка готовности педагогического сообщества к командному взаимодействию в со­хранении и укреплении здоровья обучающихся//Сборник научных статей по итогам Межрегиональной научно-практической конферен­ции «Здоровьеформирующая среда в современной школе». - Сост. и отв. ред. И.В. Рябова. - Изд-во МГПУ. - М.: 2018 С.34-42.
2. Нехорошева Е.В. Проектный подход к управлению надежной и без­опасной для развития школой//Вестник Московского городского пе­дагогического университета. Серия: Экономика. - 2019. - № 1 (19). - С.90-98.
3. Степанов С.Ю., Соболевская Т.А., Рябова И.В., Нежкина Н.Н., Не­хорошева Е.В., Чистякова Ю.В. К разработке системы психоло­го-педагогических технологий повышения успеваемости школьни­ков с проблемами здоровья // Современное образование. - 2018. - № 3. - С. 51-60. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.3.25585 URL: https:// nbpublish.com/library\_read\_article.php?id=25585
4. Федеральный государственный образовательный стандарт средне­го (полного) общего образования (ФГОС СОО)/ Приказ Министер­ства образования и науки Российской Федерации от 07.06. 2012 г. N 24480. - М.: Просвещение. - 2011. - 48 с.

150

Палеха Е. С.

Некоторые аспекты профилактики агрессивного  
поведения подростков в образовательной среде

кандидат филологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института психологии, педагогики и социальных проблем (ФГБНУИППСП), г. Казань

В одной из своих статей мы писали о радикализации как характероло­гическом признаке типа мышления современной личности, ее стиля соци­ального и речевого поведения. Современный человек каждодневно сталки­вается с массой коммуникативных потоков, и не только в среде Интернет. Агрессивно маркированное общение проникло в различные сферы жизни, и проявляется оно достаточно вариативно (навязывание, диффамация, ма­нипуляции, пейорация, обсценизация, отказ от эвфемизации и т.д.).

Общими признаками проявления такой радикализации в речи ста­новятся: преобладание негативного внешнего оценочного маркера, намеренный отказ от этикета и нетикета (этикета в Сети), использо­вание тактик обнуления другого, информации с признаками диффа­мации, демократизация языка (отказ от литературных норм) и речи (отказ от принципов гармонизации общения), расширение зоны обс- ценизации (использования так называемых «материных» слов и выра­жений), дозволенность стратегии дискриминирования и проч. Многие из указанных проявлений в речи обусловлены субъективными факто­рами: низким уровнем речевой и общей культуры носителей языка, их невключенностью в процесс life-long-leaming. Другие обусловлены факторами объективными: отсутствием школьных, вузовских и сузов- ских программ и дисциплин по теории и практики коммуникации (в большинстве учебных заведений высшего звена некогда обязательная программа «Культура речи» сейчас вынесена в категорию программ по выбору, да и эта программа включала коммуникативный блок всего лишь в объеме 2-6 часов на усмотрение преподавателя), повсемест­ной пропагандой идеи свободы личности, в том числе и вербальной, что зачастую понимается как вседозволенность речевого поведения в Сети и других формах массовой, публичной, групповой коммуника­ции. Принцип «мне можно все» у нездоровой личности с низким уров­нем осознанности получает опасную трактовку.

Получается, что никто и нигде целенаправленно не учит молодежь простейшим навыкам выстраивания коммуникативных границ, прие­мам экологичного межличностного взаимодействия, особенно в интер­нет-среде, законам гармонизации речевого и неречевого общения, эти­кету и правилам делового общения, приемам вербальной самозащиты от агрессии и манипуляции, ораторскому мастерству, искусству само-

151

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

презентации и под. Все это и составляет, на наш взгляд, основу комму­никативно развитой личности, которая способна управлять комму­никацией, прогнозировать ее результат, быть и оставаться в программе осознанности в процессе любого взаимодействия.

По замечанию нашей коллеги Миронычевой В.Ф., «отсутствие продуктивного для развития личности опыта коммуникации и анали­за окружающей действительности подталкивает подростка к поиску таких форм самореализации, которые позволяют ему занять опреде­ленное положение в обществе... Подросток находит для себя истинно верный путь - нарушение правил» [3]. Как видим, отсутствие комму­никативного равновесия среды напрямую сказывается на девиации последующего этапа взросления личности.

Для описания специфической формы проявления отклоняющегося поведения нами был выбран термин «радикализация», который традици­онно используется в гуманитарном знании в широком значении. А. Вил- нер и К.-Дж. Дуболоз плагают, что радикализация - это и ментальный, и эмоциональный процесс, который подготавливает и мотивирует инди­видуума к совершению насильственных действий [5]. А следовательно, этот процесс манипулируется паттернами извне - прежде всего, вербаль­ной целенаправленной пропагандой, агрессивным аудио-визуальным и символьным контентом, который транслируется по каналу Интернет.

Отметим, что среда сети Интернет характеризуется коммуника­тивной открытостью, масочностью контактов и мнимой вседозволен­ностью, а потому характеризовать ее как дружественную среду для личности не представляется возможным. Особенно разрушительное воздействие эта среда оказывает на личность, и без того находящуюся в подавленном, депрессивном состоянии, переживающую последствия неблагополучной социализации, социальные конфликты, подвержен­ную приступам агрессии.

Авторы, на которых мы ссылались выше, выделяют три «прекур­сора» (предшественника) индивидуального процесса радикализации: социально-политическую отчужденность, глубокую религиозную идентичность в противовес глобализации и недовольство внешней политикой государства. Как видно, западные ученые отмечают в сво­ем исследовании лишь макросоциальные факторы, не затрагивая ни микросоциума (семья, ближайшее окружение), ни внутриличностных предпосылок. На наш взгляд, эти две сферы оказывают не меньшее влияние на формирование личности, поддерживающей какие-либо идеи экстремального толка.

Как правило, экстремальность политических, религиозных или со­циальных взглядов практически сразу находит отражение в языковом паспорте личности, в речевых стратегиях, приемах взаимодействия

152

Палеха Е.С.

с окружающим миром. Разбалансированная личность по-особенному реагирует не текст извне и конструирует в ответ собственный текст, маркированный рядом неспецифических признаков (отсутствие навы­ков гармонизации общения, несоблюдение этикетности речи, Я-центри- рование, использование маркеров агрессивного текста, неэкологичные этикетки высказываний, директивизация когнитивной сферы и проч.). Находящийся рядом «Другой» (взрослый, коллега, учитель, друг) в со­стоянии опознать эти речевые симптомы и профилактировать конечное тотальное отчуждение личности патогенного «Я».

Например, на наш взгляд, педагогический состав вузов, сузов, а также родителей учащихся можно познакомить с простейшими тех­нологиями контроля и мониторинга того, что их подопечные делают в сети, какие сайт посещают, какие ролики, постеры отмечают действи­ем «нравится». Большинство современных браузеров может предостав­лять подобную информацию.

Кроме того, можно использовать бытовую первичную диагностику, например, при помощи метода когнитивной метафоры. Например, в по­исковую строку Google вводится слово-маркер с единицей-поисковым ключом «это», допустим, «душа - это...», «смерть - это...» или «тело - это .». Далее поисковик предлагает 5-7 наиболее вероятных вариантов с лексическим расширением (продолжением), которые подбираются уникально именно для этого пользователя Сети на основании так назы­ваемых баз big data (см. рис. 1):

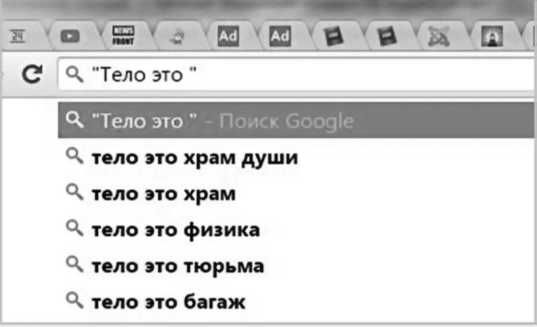


Рис. 1. Когнитивная метафора как маркер радикализации мышления пользователя А.

153

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

**Go ogle я**

о.

о.

о.

о,

о.

о.

о.

о.

о,

о.

душа |- это

душа компании это

душа что это

душа человека это

душа поет что это значит

душа болит что это значит

душа моя это

душа населения это

душа вещей душа растений это

душа в философии это

душа в пятки ушла это

шф **О.**

***М***

*Пожаловаться на неприемлемые подсказки*

Рис. 2. Когнитивная метафора как маркер радикализации мышления пользователя Б.

Как видно из сравнения текстовых маркеров, метафоры, предла­гаемые поисковиком Google для пользователя А, потенциально ради­кальны, ориентированы на отражение негативной картины мира, вклю­чающей и религиозный компонент (единица «храм»), а значит, этого пользователя Сети стоит взять на заметку, изучить другие стороны его личности (взаимодействие со сверстниками, семейная ситуация, успе­ваемость, конфликтность и под.).

Психологическая безопасность образовательной среды может ча­стично компенсировать отсутствие таковой в семье, а потому создание комфортного климата в образовательном учреждении, условий для са­мореализации личности, экологичного выплеска части накопившихся эмоций - лучшая профилактика риска возникновения примеров де­виантного поведения. При этом под психологической безопасностью мы предлагаем понимать «состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и, как следствие, обеспечивающее писхологическую защищенность ее участников» [4].

По замечанию специалистов, в условиях информационной войны и размывания экспертного знания наиболее подвержены разрушению практики самоидентичности. В.В. Летуновский и О.В. Лукьянов пи­шут о «болезненности» самоидентификации в современном обществе в силу диффузности, неопределенности базовых оснований и подмены ясности оснований силой ожидания [2]. Некоторые из перечисленных проблем можно решить организацией творческих вечеров или поэтиче­ских психологических кружков (искусство как форма иносказательная издавна наделялось способностью излечивать души посредством катар­сиса, который в его современном понимании, скорее, близок инсайту).

154

Палеха Е.С.

Поделимся опытом работы со стихотворными произведениями со­временного молодого автора Владимира Понкина. В его сборниках можно найти и любовную, и гражданскую лирику - то есть посредством выразительного прочтения стихов, разыгрывания сцен, чтения в маске, обсуждения смысла его лирики можно работать с рядом личностных и внешних факторов, способных формировать отклоняющееся поведе­ние. К разряду гражданской лирики сам автор относит стихотворение «Просто устал» (сохранена авторская орфография): когда диалог кажется бесполезным, когда любые слова словно ком или вал, это не жизнь падает в бездну, это ты просто устал.

когда сомнения приводят в тупик и от встреч не становится легче, не вини в своих бедах других. тебе просто нужно отвлечься. когда тишина больше не в радость, когда нет сил выбрать свой путь, ты имеешь право на слабость. тебе просто пора отдохнуть.

когда слова близких звучат лишь в укор, когда нет желания о чем-то просить, отвлекись от бед и ссор. и просто себя отпусти.

и сколько бы ни было между нами перронов и станций, я донесу сквозь города, улицы, двери:

«знаю, ты сможешь во всем разобраться. я в тебя верю». я в тебя верю.

Стихотворение строится на наличии конфликта, который в зависи­мости от личностного контекста читающего может переноситься как во внешнюю среду, так и во внутреннюю сферу. Возможно применение элементов телесноориентированной терапии - концепт «поддержка», «вера близкого» тогда получит и «реальное» звучание. Терапевтиче­ский эффект, таким образом, при работе с текстами подобного рода мо­жет достигаться разными способами и средствами.

Еще одним одновременно диагностическим и терапевтическим мероприятием для подростков может стать творческая лаборатория по изготовлению масок из подручных материалов. Сначала учащиеся изготавливают массу «я-настоящий», показывают группе, поясняют, отвечают на вопросы, получают обратную связь. Затем изготавлива­ется маска «моя темная сторона», которая призвана стать олицетворе­

155

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

нием тех качеств, которые личность подростка отрицает. Наконец, по завершении изготавливается маска «я-идеальный», участники делятся впечатлениями. Как показывает практика, это упражнение помогает личности вступить в диалог с самим собой, посмотреть реакцию окру­жающих на вторую маску и, возможно, изменить отношение к некото­рым самопорицаемым качествам.

Под социально-педагогической профилактикой в современной на­учной литературе понимается «система общих и специальных меро­приятий на различных уровнях социальной организации (общегосу­дарственном, правовом, общественном, экономическом, медико-сани­тарном, педагогическом, социально-психологическом), направленных на предотвращение нервно-психических нарушений, которые сопрово­ждаются нарушениями поведения» [1]. В современном мире благопо­лучная личность уже не относится к одной закрытой социальной группе (этнической, религиозной, проч.), а одновременно принадлежит мно­жеству социальных сообществ, которые постоянно взаимодействуют и трансформируются. Успешная социализация в нашем новом мире пред­полагает не только открытие его сложности взрослеющему «Я», фор­мирование способности к осознанному выбору своего пути, развитие вариативности социального поведения, но подразумевает и воспитание навыков экологичного взаимодействия с «Другими», навыков сниже­ния социальной агрессии речевыми средствами и демонстрации при­нятия «Другого» в условиях отсутствия настойчивого желания «быть правым» - а это тоже меры профилактики отклоняющегося поведения, которые носят нативный характер, а потому не отторгаются личностью и показывают лучший результат по эффективности их применения.

Литература

1. Баринова В. Л. Особенности взаимодействия участковых уполно­моченных полиции и инспекторов по делам несовершеннолетних с образовательными организациями по вопросам профилактики детско-подростковой преступности // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии : сборник статей по материалам международной научно-практиче­ской конференции, 8-10 октября 2019 года / Под ред. В.В. Коврова. - Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. С. 266-272.
2. Летуновкий В.В., Лукьянов О.В. Фундаментальная ошибка дискус­сий о толерантности // Сибирский психологический журнал. 2014.

№ 53. С 132-147.

1. Миронычева В.Ф. Профилактика девиантного поведения подрост­ков средствами технологии творческих мастерских // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии : сборник статей по материалам международной науч­но-практической конференции, 8-10 октября 2019 года / Под ред.

В.В. Коврова. - Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. С. 163-165.

156

Печкисева О.В.

1. Обеспечение психологической безопасности в образовательном уч­реждении: практическое руководство / Под ред. И. А. Баевой. - Спб.: Речь, 2006. С. 6.
2. WilnerA.S., Dubouloz C.-J. Homegrown terrorism and transformative learning: an interdisciplinary approach to understanding radicalization // Global Change, Peace & Security. 2010. Vol. 22, No. 1. Р. 33-51.

Печкисева О.В.

Социально-педагогическое сопровождение  
детей с нарушением зрения и их семей

Государственное областное бюджетное учреждение «Новгородский областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» г. Великий Новгород

Из-за особенностей заболевания детей большинство семей, прожи­вающих на территории России, находится в социальной изоляции, их социальные контакты очень ограничены. В связи с этим, наиболее эф­фективной формой сопровождения специалистами службы ранней по­мощи для данной категории детей является домашнее визитирование. Оказание помощи должно проводиться в естественной среде, которая обеспечивает ежедневный опыт, а также успешную коммуникацию с близкими людьми, то есть семья обеспечивает ежедневную среду, в ко­торой ребенок растет и развивается.

Современные тенденции оказания помощи детям с нарушениями зрения раннего возраста проявляются в том, что деятельность и реко­мендации специалистов направлены на поддержку семьи и усиление её способностей обеспечить полноценное развитие и обучение для своего ребенка. Оказание помощи должно проводиться в естественной среде, которая обеспечивает ежедневный опыт, а также успешную коммуни­кацию с близкими людьми, то есть семья обеспечивает ежедневную среду, в которой ребенок растет и развивается. Составляя индивиду­альные программы поддержки семьи, специалисты должны учитывать потребности и возможности конкретного ребенка и его семьи.

Семья в жизни каждого человека имеет огромное значение. Она дает опору, поддержку, тепло и помощь. Для ребенка семья - это его роди­тели, близкое окружение и место, где он живет большую часть своего детства. Она определяет очень многое в жизни ребенка: обеспечивает чувство безопасности, которое является одним из основных условий нормального развития ребенка, дает ребенку возможность исследовать и осваивать окружающий мир.

Рождение ребенка с нарушениями зрения - это тяжелое и серьез­ное испытание, которое глубоко затрагивает родителей. Оно изменяет их жизнь навсегда. Сообщение родителям диагноза ребенка, незави­

157

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

симо от степени тяжести нарушения, часто ставит родителей в тупик. У родителей возникает огромное количество вопросов, на которые у них нет ответа. Навсегда изменяется вид родительского восприятия сво­его ребенка и, часто, вид их взаимоотношений. Изменяется также вся организация семейной жизни в целом.

Родители детей с нарушениями зрения часто испытывают трудно­сти в общении с ребенком, они мало разговаривают с ним, им трудно считывать сигналы ребенка и должным образом на них отвечать. Им сложно настроиться на реальные потребности ребенка. Причина такого поведения объясняется опасением родителей, что их ребенок не сможет самостоятельно овладеть многими умениями и навыками.

Практика показывает, что у родителей детей с нарушениями зрения имеются большие эмоциональные проблемы. Эмоциональные реакции родителей на наличие нарушений у ребенка включают такие эмоции как отрицание, тревогу, гнев, депрессию. Если эти эмоции очень сильны, родители не могут слышать новую информацию о ребенке, не могут принимать рекомендации специалистов и действовать на ее основе.

Первым шагом специалистов в предоставлении эмоциональной под­держки семье является установление позитивных отношений, проявле­ние эмпатии к родителям, умение слушать и говорить на «понятном» языке, обращаясь к родителям.

Вторым шагом в предоставлении эмоциональной поддержке являет­ся развитие доверия. Доверие помогает родителям принимать информа­цию от специалистов и действовать на основе этой информации, кото­рая будет способствовать развитию ребенка.

Работа с семьей по оказанию социально-педагогической помощи ребенку и членам его семьи, а так же создание условий для развития ребенка основывается на:

* адаптации членов семьи к появлению в ее составе ребенка с особы­ми потребностями;
* оказание психологической поддержки семьям при рождении ребён­ка с особыми потребностями;
* консультирование родителей по вопросам развития детей с особыми потребностями;
* информирование родителей о социально-правовых гарантиях и дея­тельности государственных и общественных организаций, оказыва­ющих необходимую помощь и услуги;
* оценке развития ребенка:

1. выявления проблем и потребностей ребенка;
2. создания программы индивидуального сопровождения;

* обеспечение обслуживания ребенка и семьи в соответствии с разра­ботанными программами индивидуального сопровождения;

158

Печкисева О.В.

• планирование подготовки и обеспечение перехода ребёнка в дру­гие структуры после окончания программы индивидуального со­провождения.

На основе анализа проблем и потребностей семьи и ребенка, специалист составляет программу работы. В программе определяют­ся формы, методы и сроки работы с семьей и ребенком. В процессе выполнения, в программу могут вноситься коррективы, специалистом на основе анализа динамики изменений в состоянии ребенка и семьи, произошедших в результате работы.

Отдел психолого-педагогического сопровождения детей ранне­го и дошкольного возраста, государственного областного бюджет­ного учреждения «Новгородский областной центр психолого-педа­гогической, медицинской и социальной помощи» в течение многих лет оказывает помощь и поддержку семей с детьми с нарушениями в развитии. Помощь оказывают специалисты разных направлений: педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, соци­альные педагоги. Наиболее распространенные и эффективные фор­мы работы: домашнее визитирование, консультирование, индивиду­альные занятия с парой (ребенок-родитель), групповые занятия для пар (ребенок-родитель) и родительские клубы.

Случай, который будет представлен ниже - история семьи с ребенком с нарушением зрения, которая нуждалась в психолого-педагогической и социально-педагогической поддержке. Из-за сложности случая (семья не могла посещать занятия на базе центра) программа помощи осуществля­лась социальным педагогом, который реализовывал в своей деятельности задачи из разных областей функционального развития ребенка.

Мама Жени впервые обратилась за помощью, когда мальчику ис­полнилось 3 года 9 месяцев. Ребенок родился на сроке 24 недели. Маль­чик прошел сложный путь выживания: находился в реанимационном отделении в течение 5 месяцев и 17 дней и только в возрасте 6 меся­цев смог познакомиться со своей мамой. Жени был поставлен диагноз «ретинопатия недоношенных V степени». Ребенок перенес 3 операции по зрению под общим наркозом. Зрительные функции после операций остались без изменений. Помимо нарушений зрительных функций у мальчика выявлено поражение головного мозга.

Жениной маме порекомендовали обратиться в наш центр знакомые. По телефону мама обозначила отсутствие возможности прийти в центр на прием. Было принято решение посещения семьи социальным педа­гогом центра.

Мама Татьяна с Женей живут в съемной коммунальной квартире. Татьяна одна воспитывает ребенка, семья распалась, после того, как родители узнали о проблемах ребенка. Женя - это младший ребенок в

159

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

семье, у мамы есть две взрослые дочери. Одна из них систематически навещает маму и брата, между мальчиком и сестрой есть контакт.

Татьяна обратилась за помощью в наш центр в состояние глубокой депрессии и отчаяния. В тот момент, признается мама в последствие: «Я не видела выхода из сложившейся ситуации». Маме нужно было справ­ляться с необходимостью лечить Женю, развивать его, и при этом еще и выживать. Женя был очень привязан к маме и требовал постоянного ее присутствия. Маме было сложно выйти из комнаты в кухню без ребен­ка, Женя тут же начинал плакать. Мальчик не оставался без мамы дома ни с кем - мама была лишена возможности выхода на улицу, в магазин и социальные службы. Режим дня был нарушен. Все свои желания и потребности ребенок выражал при помощи крика и плача, мама испы­тывала значительные сложности в интерпретации сигналов сына.

Во время первичного посещения, мама проговорила, что ее тре­вожит будущее сына, и она нуждается в информации о развитии ре­бенка. Мама отмечала выраженные страхи у мальчика всего нового: мест, людей, игрушек, звуков и т.д. Мальчик отказывался прикасаться к чему-либо руками и не допускал действий взрослого его руками. В контакт с чужими людьми не вступал. И хотя мог стоять и пере­двигаться вдоль опоры, практически не оставался один, и все время находился на руках у мамы. Прием пищи осуществляется в положении лежа, только в виде жидкой пищи из бутылочки. Женя отказывался одеваться, выходить на улицу и даже за пределы комнаты.

Согласно запросу мамы и результатов углубленной оценки специ­алистов было принято решение о необходимости проведения с Же­ней индивидуальных занятий в обычной домашней среде и оказание эмоциональной и социально-педагогической поддержки матери. На начальном этапе работы очень важным оказалось установление кон­такта ребенка и создание условий для приобретения им нового сен­сорного опыта. Оказание эмоциональной поддержки и методической помощи маме. Договорились, что встречи с семьей будут проходить один раз в неделю, мама сможет обсуждать с педагогом Женины успехи, свои тревоги и вопросы, а также события и изменения, прои­зошедшие с Женей за неделю.

На первых встречах Женя не шел на контакт с педагогом, плакал, все время проводил у мамы на руках. Мальчик не допускал прикос­новения к кистям рук, особенно к ладоням и пальцам, а также к дру­гим частям тела. Отказывался брать в руки предметы разной тексту­ры и формы. Такое поведение, по мнению специалиста, объяснялось, во-первых, страхом ребенка незнакомого взрослого, во-вторых, эмо­циональным состоянием мамы, которое могло передаваться ребен­ку, а в-третьих, имеющимся у ребенка негативным опытом, который Женя получил в процессе лечения.

160

Печкисева О.В.

Взаимодоверие между мамой и специалистом сформировалось не сразу. Оно строилось постепенно в процессе работы с семьей. Татьяна во время первых встреч испытывала некое напряжение, расстраива­лась, когда Женя отказывался вступать в контакт с педагогом. В этот момент было важно дать эмоциональную, психологическую поддерж­ку. Педагог очень осторожно выстраивала работу с матерью, делала акценты на достижениях Жени и ее самой. Давала первичные реко­мендации о том, как общаться с Женей дома и как помочь ему изучать домашнее окружение и приобретать полезные навыки и умения. В те­чение недели педагог созванивалась с мамой, чтобы спросить, как она себя чувствует, как дела у Жени.

Важно было понимать, как проходит обычный день семьи и их по­вседневное общение. Маме было предложено к каждому визиту запол­нять дневники наблюдения с включением режима дня. Основываясь на этих дневниках, при каждой встрече педагог вместе с мамой проводил анализ повседневной жизни мамы и ребенка.

В самом начале пути развитие Жени происходило так медленно, что малейшие позитивные изменения наблюдались лишь по резуль­татам нескольких занятий. Татьяна по характеру очень работоспо­собна, умеет выполнять работу быстро, ей было трудно смириться с медленным темпом развития ребенка. Большая работа была прове­дена по психологической подготовке матери и ее мотивации на все­стороннее развитие ребенка и достижение цели маленькими шагами. По мере улучшения эмоционального состояния матери и укрепления веры в благополучное будущее, темп формирования новых навыков у ребенка значительно увеличился.

Со слов мамы, педагог был первым посторонним человеком, с кем Женя вступил в тактильный, игровой, эмоциональный контакт и даже позволял держать себя на руках. Возможно, доверие к педагогу возник­ло потому, что первый тактильный контакт был выстроен настолько правильно и безопасно с точки зрения ребенка, что мальчик сам потя­нулся к педагогу. Так началась «наша дружба».

Мама полностью изменила свой привычный уклад в интересах ребенка. Татьяна не только выполняла рекомендации педагога, но и активно изучала литературу, рекомендуемую педагогом и найденную самостоятельно.

Вторым важным этапом в работе с мамой и ребенком было раз­витие коммуникации между мамой и ребенком в контексте обычного общения и взаимодействия с ребенком во время игры и повседнев­ных активностей дома в период кормления, одевания, купания, под­готовки ко сну. Для этого была использована «Матрица коммуника­ции» C. Rowland. На основе результатов диагностики, наблюдения за игрой и взаимодействием ребенка, бесед с мамой, была разработана

161

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

программа «Развитие функциональных способностей в области ком­муникации и познавательных умений». Такой подход и такие «про­стые» рекомендации педагога по развитию ребенка в домашней сре­де, вначале казались маме не очень значимыми, ей было не понятно, зачем это делать. Прошло еще некоторое время, пока мама приняла такой стиль обучения ребенка различным навыкам.

Для установления контакта с Женей использовались игры, основан­ные на тактильной стимуляции. Педагог усаживала ребенка в правиль­ных позах во время всего занятия, показывала маме, как научить ребен­ка садиться и сидеть на стуле. Выносливость Жени была мала, он не мог долго находиться в одной позе, приходилось менять положение его тела. Специалист и мама не видели никаких положительных результа­тов долгое время. Но усилия наши оказались не напрасны! Постепенно у Жени появилось подобие улыбки в ответ на ласковый тон голоса, он перестал избегать тактильных игр.

Мама регулярно использовала элементы этих занятий в повседнев­ной жизни ребенка. Важным средством для развития коммуникативных навыков у Жени в программе занятий было выделение начала и конца встречи, был выбран ритуал приветствия и прощания.

Через 2,5 месяца работы Женя постепенно стал более восприимчи­вым и отзывчивым в контакте с мамой и педагогом. Через 3 месяца со­вместной работы начал узнавать педагога (улыбаться, услышав голос педагога, гладить руку педагога при встрече, выполнять движения ри­туала приветствия и прощания). Тактильные игры стали для мальчика привычными и вызывали у него положительные эмоции.

Коммуникативные навыки Жени с каждым днем улучшались. Он на­учился сообщить о своих потребностях не только с помощью плача, ми­мики, но и с помощью жестов, звуков. Мама в свою очередь научилась более точно считывать сигналы ребенка и отвечать на них.

Развитие познавательной деятельности реализовалось через со­вместное внимание к предметам, совместное исследование предметов изготовленных из материалов разной фактуры. Раньше Женя мало что трогал руками, не говоря уже о том, что бы удерживать предметы, ма­нипулировать ими. Специалист при активном участии мамы собрал ко­робку с разными материалами, отдав предпочтение колючим и шерша­вым предметам по Жениному выбору (он предпочитал именно такие), постепенно добавляя другие материалы. Жене стало доставлять особен­ную радость ощупывать разные коробочки, вынимать из них предметы. Он научился захватывать в кулачок шарики-магниты, соединять и раз­делять их, также играть с игрушками на липучке. Когда он берет в руки маленькие предметы, то это помогает развитию движения его пальчи­ков и концентрации внимания.

162

Печкисева О.В.

Надо отдать должное маме, которая столько идей воплотила дома. Для того, чтобы поддержать в Жене его самостоятельность было приня­то решение обустроить для него в комнате открытую низкую полку. На полке стоят привлекательные для Жени предметы: баночки, коробоч­ки с шариками, различные машинки. В качестве столика приспособила журнальный стол, а в качестве стульчика обычный стул, который подо­гнали по размерам для Жени, отпилив ножки.

Все материалы для занятий дома мама собирает сама, руковод­ствуясь собственным эстетическим вкусом и удобством в обращении. Используются не только игрушечные предметы, но и настоящие, ко­торые взрослые используют в хозяйстве каждый день. Это различные крупы, пуговицы, бельевые прищепки, тазики, ведерки, железные и деревянные коробочки и т.д. Кроме того, мама своими руками шьет различные игрушки и тактильные книжки.

У ребенка появился интерес к окружающим его предметам. Женя может достаточно долго играть с понравившейся игрушкой. Мальчик начал сам добираться до интересующих его игрушек и предметов. Женя стал самостоятельно передвигаться по комнате, активно изучая пространство. Мальчик выходит в коридор коммунальной квартиры, самостоятельно открывает и закрывает дверь.

Педагог способствовала изменению ритуала приема пищи. Перво­очередной задачей был подбор правильного положения при кормле­нии. Мама приспособила стул таким образом, чтобы ноги упирались на подставку, и это давало дополнительную опору, а руки лежали на столе. Таким образом, Женя мог спокойно сидеть. При этом педагог находился с правой стороны, поднося ложку ко рту приемом «рука в руке», комментируя свои действия маме. Периодически мама заме­няла педагога и пробовала делать это самостоятельно. И с каждым разом это получалось у них все лучше и лучше. В настоящее время прием пищи осуществляется сидя за столом, мама помогает Жени набирать пищу в ложку и доносить ее до рта.

В процесс одевания тоже были внесены изменения: одеваться стали медленно, но осознанно, да еще и решая очень важно для мальчика за­дачу - формирование представлений и схеме собственного тела. Хотя это давалось очень тяжело, однако, и Женя, и мама привыкли к тому, что у этого ритуала есть «трудности». В результате Женя научился во время одевания проталкивать руки в рукава, снимать с себя штаны ру­ками и ногами, снимать шапку, стаскивать рукав расстегнутой кофточ­ки или куртки, подставлять голову, когда просовывает ее в горловину.

Педагог предполагала, что соблюдение распорядка дня с приемами пищи, прогулками, занятиями с Женей приведет постепенно к порядку с засыпанием. Дополнительно обсуждались только вопросы подготовки ко сну - проветривание, постоянный ритуал, постоянное место, спокой­

163

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

ная музыка и игры с Женей перед сном, успокаивающий массаж. До этого Женя плохо спал ночью, поэтому мама многократно в течение дня давала ему возможность поспать. С мамой был обсужден такой режим дня для Жени, чтобы он укладывался вечером и пробуждался утром в одно и тоже время независимо от того, как он спал ночью.

Как и предполагал специалист, регуляция сна получилась естествен­ной. Сейчас Женя, когда хочет спать, тянет маму в ванную комнату, потом просится в кровать, показывая на нее.

На данный момент Женя продолжает получать программу помощи, включающую индивидуальные занятия по формированию коммуника­тивных и социально-бытовых навыков.

Опыт работы показывает, что взаимодействие с семьей в целом, а не только с ребенком, является важным условием успешной работы пе­дагога и родителей. Во время работы с семьей важно учитывать инди­видуальные особенности каждого участника взаимодействия: ребенка, родителей, близких взрослых. Первичные приемы, консультации, раз­вивающие занятия должны осуществляться в комфортной для семьи обстановке, чтобы снизить уровень тревожности и внутреннего напря­жения родителей. Активное участие семьи в реализации индивидуаль­ной программы развития ребенка способствует тому, что родители кон­структивно решают вопросы обучения и воспитания ребенка.

Литература

1. Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития. - М.: «Когито-центр», 2000.
2. Грюневальд К. Забота и уход. Книга о людях с задержкой умственно­го развития. - СПб.: Институт раннего вмешательства., 2001.
3. Ранние отношения и развитие ребенка. / Б. Борьесон. С. Бриттен и др., - М.: ПИТЕР, 2000.
4. Стандартные требования к организации деятельности службы ран­него вмешательства. / Аксенова О.Ж., Баранова Н.Ю., Емец М.М., Самарина Л.В. - Санкт-Петербург, 2012 г. - 54 с.
5. Балобанова В.П. Программы раннего вмешательства как способ профилактики социального сиротства и сохранения ребенка в се­мье. Материалы международного форума «От детства к взрослению: социальная защита, социальная работа, социальная интеграция». - Ташкент, 2009.

164

Рочева Т.Ю., Волокитина Т.А.,

Климантова В.П., Туробова О. В.

Читать - значит думать!

Использование эффективных практик в психолого-педагогическом сопровождении современного ребенка

педагог-психолог, МБУ «ЦППМСП», г. Пермь педагог-психолог, МАДОУ «Детский сад № 419», г. Пермь педагог-психолог, МАДОУ «ЦРР-детский сад № 67», г. Пермь педагог - психолог, МАДОУ «ЦРР - детский сад № 272», г. Пермь

Очевидно, что современный ребенок отличается от ребенка, о ко­тором писал Л.С. Выготский. Изменилась среда, в которой он растёт, ценности общества, мировоззрение воспитывающих взрослых, подхо­ды к воспитанию. И, прежде чем говорить о формировании интереса к чтению, необходимо понять эти изменения.

Современный ребенок активен, любознателен, умен, эрудирован, раскрепощен, свободен. Вместе с тем, все чаще встречаются дети с внешними признаками взросления, но с недостаточно зрелой вну­тренней регуляцией: импульсивные, капризные, плаксивые, агрес­сивные. Современные дети хорошо информированы. Они могут рас­суждать на «взрослые» темы. Рано начинают пользоваться смартфо­нами, компьютерами. Более того, информированность детей не ведет к увеличению словарного запаса. В данной ситуации вспоминается проблема, описанная в одном из советских учебников по детской психологии. Ребенок под влиянием родителей «рассуждает о теории ядра, но не может выполнить элементарной речевой инструкции пе­дагога». Знакомая ситуация, не правда ли?

По данным ЮНЕСКО 93 % современных детей от 3 до 5 лет смотрят телевизор 28 часов в неделю. Подрастает первое поколение «смартфон- ных детей», для которых характерна задержка речевого развития. Не­контролируемый информационный поток ведет к недостаточности эмо­ционально-личностного общения с матерью в младенчестве и раннем детстве, что приводит к увеличению количества детей, не усваиваю­щих программы обучения в детском саду и школе. Кроме того, возни­кают сложности в концентрации на каком-либо занятии в детском саду, отсутствует заинтересованность делом. Подрастающее поколение обла­дает «клиповым сознанием», сформированным рекламой и постоянным просмотром мультфильмов, играми на планшетах.

Еще одной особенностью современных детей является снижение творческой активности. Дети теряют способность и желание чем-то за­нять себя. Они не прилагают усилий для изобретения новых игр, для

165

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

сочинения сказок, для создания собственного воображаемого мира. Им скучно рисовать, конструировать, придумывать новые сюжеты. Это от­ражается на взаимоотношениях детей. Замечено, что общение со свер­стниками стало более поверхностным и формальным: детям трудно по­добрать общую тему для разговора. Они предпочитают «нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений». Серьезную проблему вызывает «уход» сюжетно-ролевой игры из жизни современного ребенка. Следо­вательно, не формируется на достаточном уровне школьная мотивация, обобщение, умение планировать, строить взаимоотношения со свер­стниками. Результат - снижение показателей готовности к обучению в школе. Так, за два года (с 2014 по 2016 годы) увеличилось количество детей с низким уровнем готовности к школьному обучению в 1.2 раза (по данным Мотовилихинского района города Перми).

«Перестать читать книги - значит перестать мыслить», писал Ф.М. Достоевский. Формирование читающего ребенка - одна из акту­альнейших проблем современности. Сейчас наблюдается противоречи­вая ситуация в детском чтении. С одной стороны исследователи кон­статируют, что детское чтение находится в состоянии кризиса, с другой - подчеркивают новые возможности для развития личности ребенка через средства массовой информации, интернет.

Тема «читающего ребёнка» для педагогов - психологов нашего района оказалась актуальна и интересна. Возникла идея разработки и использования таких форм эффективного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, которые были бы интересны не только ребенку, но и актуальны для взрослых, которые его окружают (социальная среда). Если поддерживать интерес к чтению у взрослого, то потребность в чтении сформируется и у ребёнка.

В период с 2014 года по 2019 год педагоги-психологи дошкольных образовательных учреждений города Перми, разработали и провели квесты по сказкам Г.Х. Андерсена, русским народным сказкам, сказкам А.С. Пушкина, по стихотворению С. Михалкова «А что у вас?». В 2017­2018 учебном году участвовали в реализации краевого проекта «Читаем вместе». Постепенно к данной теме стали подключаться воспитатели и специалисты детских садов - учителя - логопеды, музыкальные ру­ководители, педагоги школ. Раскроем работу с каждым из участников образовательного процесса более подробно.

Работа с педагогами. В традиционно сложившейся образователь­ной системе именно на педагогов возлагается важнейшая роль в соз­дании среды для формирования и развития интереса детей к чтению. Педагоги - психологи решали данную проблему как на теоретическом, так и на практическом уровнях.

Были изучены теоретические аспекты формирования интереса к чтению у дошкольника, роль педагога и родителей в формировании

166

Рочева Т.Ю., Волокитина Т.А., Климантова В.П., Туробова О.В.

интереса к чтению, позитивные факторы формирования педагогом чи­тательского интереса в образовательном процессе, а также разработана карта педагогического наблюдения за проявлением интереса к чтению ребенка старшего дошкольного возраста. Открытые мероприятия, ма­стер-классы для воспитателей способствовали тому, что педагоги об­разовательных организаций города стали использовать предложенные формы взаимодействия с детьми и родителями самостоятельно.

В 2017 году опыт работы методического объединения «Использова­ние инновационных технологий для формирования и развития интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста» был представлен на городской конференции «Читать - значит думать!» Конференция собра­ла более двухсот участников, неравнодушных к обозначенной ранее про­блеме. В 2018 году на городском «Форуме профессионалов» для предста­вителей социально-психологической службы системы образования горо­да Перми прошел мастер-класс, участники которого создавали сценарии мероприятий по сюжетам сказок. В работе методического объединения за 5 лет приняли участие 70 % педагогов-психологов города.

Работа с семьями дошкольников. Поддержка близких взрослых, общность интересов, в том числе книжных, а также эмоциональная до­ступность родителей является основным условием успешного развития ребёнка - дошкольника.

В январе 2017 года педагогами - психологами был проведён монито­ринг среди родителей дошкольников и младших школьников. Его цель: изучение отношения родителей к совместному чтению книг, традиций семейного чтения в современной семье. В результате были полученные следующие данные:

1. Родители школьников говорят о снижении интереса детей к чтению («чем старше ребёнок, тем меньше он хочет читать по собственной инициативе»);
2. Большинство родителей отмечают, что сами стали меньше пользо­ваться книгами, справочниками, а заменили их современными сред­ствами. Как известно, пример взрослого «заразителен» для детей;
3. «Читающие» взрослые читают «взрослые» книги, а дети, часто по принуждению, «детские» произведения. Они вместе с ребёнком не размышляют над книгой, не разговаривают о героях, их поступках;
4. Изменилось отношение родителей к чтению детей: акцент сместился в сторону «технической» составляющей - скорости чтения, объёму прочитанного, часто книга рассматривалась как инструмент «сило­вого» воздействия на ребёнка - наказание;
5. Загруженность и усталость родителей не позволяют уделять им до­статочно времени общению с ребенком, тем более чтению книг.

В свою очередь педагоги дошкольных учреждений отмечали, что дети любят, когда им читают, любят рассматривать иллюстрации к про­

167

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

читанному, им нравится рисовать героев, разыгрывать спектакли с уча­стием родных или друзей.

По данным психолого-педагогической диагностики к обучению в школе, в семьях, где «книжные традиции сильны», уровень эмоци­онального интеллекта ребенка выше, чем у его сверстников, он бо­лее успешен в освоении дошкольной и школьной программы, лучше адаптирован к социуму.

Анализируя результаты мониторинга, наблюдения педагогов и ре­зультаты обследования детей, мы пришли к выводу, что необходимо использовать такие формы развивающего взаимодействия с семьями воспитанников, которые, с одной стороны, могли бы снизить психоэ­моциональное напряжение, усталость, накопившиеся в течение дня у родителей, а с другой стороны, мотивировать их на совместное чтение и обсуждение книг, интеллектуальную, творческую деятельность, что в конечном итоге будет способствовать развитию и формированию лич­ности ребенка - дошкольника.

Наиболее эффективными формами, на наш взгляд, стали следующие:

1. Психолого-педагогический проект «Читающий папа». Цель - гар­монизация детско - родительских отношений через приобщение де­тей 5-7 лет и их родителей к совместному чтению и обсуждению ли­тературных произведений в условиях ДОУ. Содержание: папа при­ходит в группу и читает детям полюбившийся в своей семье рассказ, стихотворение или сказку, а затем дети обсуждают прочитанное. Произведения были самыми разнообразными. Это и русские народ­ные сказки, а именно: «Маша и медведь», «Три медведя», детские произведения «Домовенок Кузя» (Т.А. Александрова), «Маленький водяной» (О. Пройслер), «Краденное солнце» (К.И. Чуковский), сти­хотворение «Игрушки» А.Л. Барто и другие.
2. Психолого-педагогический проект «Семейный театр». Цель - гар­монизация детско-родительских отношений через драматизацию литературных произведений в условиях группы ДОУ. Содержание: семья выбирает любимую сказку или другое произведение и пред­ставляет ее детям группы с помощью разных видов театра (пальчи­кового театра, театра теней, ростовых кукол и т.п.).
3. Детско-родительский клуб «Сказариум в детском саду». Цель - гармонизация детско-родительских отношений через совместную творческую деятельность взрослого и ребёнка в условиях ДОУ. Содержание: дети и взрослые встречаются, родители вслух чи­тают сказки, совместно с воспитателем группы / психологом об­суждают прочитанное, а затем совместно «оживляют» сказки с помощью карандашей, бумаги, пластилина, придумывая необыч­ный конец произведения. Так появились «Нарисованные сказки» и «Пластилиновые сказки».

168

Рочева Т.Ю., Волокитина Т.А., Климантова В.П., Туробова О.В.

1. Квесты для детско-родительских пар или родителей. Цель - созда­ние условий для гармонизации отношений в диаде «ребёнок - ро­дитель» с помощью игровой технологии. Квест для родителей и детей 5-6 лет «Битва творческих интеллектуалов» был направлен на обеспечение психологической поддержки семьи в вопросах раз­вития дошкольников с недостаточно сформированной эмоциональ­ной регуляцией. «Сказочный квест для родителей и детей 3-4 лет «Путешествие колобка» был направлен на формирование у млад­ших дошкольников поведенческих реакций, адекватных социаль­ным воздействиям среды, приобретение ими навыков, необходи­мых для успешной социализации через совместную со взрослыми (родителями и педагогами) деятельность. Особый интерес и эмо­циональный отклик участников вызвал «Психологический лаби­ринт по сказкам А.С. Пушкина» для детей 6-7 лет и их отцов». Он был разработан педагогами - психологами города Перми для дет­ско-родительских пар разных ДОУ и направлен на гармонизацию отношений в диаде «ребёнок - родитель (отец)».
2. Психолого-педагогические проекты «Игры с умом» и «Культур­ный диванчик». Основная форма организации детско-родитель­ского взаимодействия - игровые практики, которые предполагают взаимодействие специалиста с родителями, детьми, воспитателя­ми через обучение их технологии использования настольных игр с правилами в условиях семьи и ДОУ. Так, игровая практика для родителей и детей старшего возраста «Сам себе сказочник», ког­да каждая семья составляла и рассказывала сказочную историю по картинкам из разных произведений, позволила обучить взрослых технологии развития воображения, речи, мышления, произвольной регуляции деятельности в зависимости от психофизических осо­бенностей и индивидуальных возможностей детей.

Данная работа с семьями дошкольников проводилась в течение трех лет. Она была востребована как воспитывающими взрослыми (родите­лями и педагогами ДОУ), так и детьми. 65 % родителей дошкольников отметили наличие стойкого интереса у детей к чтению. Анализ резуль­татов психолого-педагогической диагностики готовности детей под­готовительных групп к обучению в школе в 2018-2019 учебном году позволил сделать вывод о том, что количество выпускников с высоким уровнем речевого развития увеличилось на 30 %.

Работа с дошкольниками. Известно, что игра для дошкольника является ведущим видом деятельности, именно в ней можно и нужно формировать и развивать интерес к чтению.

Многие педагоги и психологи останавливаются в выборе форм на квесте, что обусловлено рядом преимуществ:

169

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

* квест-игра создает условия для развития индивидуальности ребёнка, его самостоятельности, поисковой активности;
* она позволяет решать множество интеллектуальных и творческих задач;
* в ходе выполнения групповых заданий дети учатся слушать собе­седника, учатся оценивать свою работу, работу товарища, помогать друг другу, создаются условия для совершенствования коммуника­тивных навыков;
* и наконец, создаются комфортные условия для личностного разви­тия, при которых каждый ребёнок чувствует свою успешность.

Как было сказано выше, в образовательных организациях, в психо­логических центрах города проводились мероприятия под общим на­званием - «Сказочная квестория». Это стало хорошей традицией - в преддверии Нового года, когда педагоги-психологи создавали детям детских садов условия для погружения в сказку, волшебство, где обя­зательно встречаются трудности, которые можно преодолеть только со­обща - всей командой.

Как известно, сказка в жизни ребенка имеет колоссальное воспита­тельное значение, именно сказка является информационным носителем ценности предыдущих поколений, в образной, иносказательной форме учит отношению к миру природы, вещей и людей, ненавязчиво стано­вится ценностью самого ребенка, формирует образы дружбы и вражды, помощи и равнодушия, добра и зла и развивает личность ребенка. В основу всех квест-игр были положены русские народные сказки.

Основная идея таких мероприятий - создать детям дошкольно­го возраста условия для применения знаний, полученных при чтении произведений, коммуникативных навыков, творческих способностей в практической деятельности.

В ходе подготовки детей к участию в квест-играх в детских садах воспитателями и родителями дома были прочитаны сказки, рекомен­дованные для данного возраста. В образовательной организации про­водились викторины, конкурсы среди детей старшего дошкольного возраста по прочитанным произведениям и формировалась команда учреждения. По Положению, разработанному педагогами-психоло- гами и утвержденному Муниципальным бюджетным учреждением «Центр психо лого-педагогической, медицинской и социальной по­мощи» города Перми, в конкурсе участвовали команды дошкольных образовательных организаций в составе четырех человек. Каждая ко­манда имела свое название, девиз. Уже сама подготовка к участию в конкурсе стала условием для проявления инициативы, самостоятель­ности ребенка, его регулятивных способностей.

В день проведения квест-игры педагоги-психологи превращались в героев сказок и предлагали детям проблемные ситуации, из которых можно выйти, опираясь на знание содержание произведения и на спо­

170

Рочева Т.Ю., Волокитина Т.А., Климантова В.П., Туробова О.В.

собность анализировать и размышлять. Обязательным правилом каждой игры было невмешательство со стороны взрослого - сопровождающего. Родители и воспитатели, которые присутствовали при «инсайте» своей команды, искренне удивлялись и восхищались умениям детей.

Итоги конкурса подводились в течение недели. А конкурс становился праздником для всех участников. После участия в квесте, взрослые и дети приходили к единому мнению: «Когда ты много знаешь, умеешь, - ты спо­собен преодолеть любые препятствия, ты можешь быть успешным, и это подталкивает тебя идти дальше, искать новые пути, значит - развиваться. А книга - источник знаний... » (из отзывов участников - родителей).

Тема «Формирование у детей интереса к чтению» оказалась востре­бованной не только педагогами - психологами, но и воспитателями дет­ских садов, учителями школ города и края. Актуальность этой работы отметили сотрудники городской библиотеки им. А. С. Пушкина наше­го города. Инициатива педагогов - психологов дошкольных образова­тельных организаций города Перми по использованию интерактивных форм взаимодействия с семьями воспитанников получила поддержку в «Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помо­щи» города Перми и у психологов Пермского края.

В перечисленных выше мероприятиях приняли участие 88 % до­школьных образовательных учреждений города. 53 % педагогов-психо- логов города разрабатывали, организовывали и проводили квест - игры в течение пяти лет. Работа специалистов по теме «Формирование интереса детей к чтению» способствовала созданию сообщества родителей, детей, педагогов и психологов, читающих и думающих о будущем поколении.

В заключение представляем сценарий «Психологического лабирин­та по сказкам А. С. Пушкина для детей 6-7 лет и их родителей (отцов)», разработанный на основе квест - технологии педагогами - психологами города Перми.

Сценарий для родителей и детей старшего дошкольного возрас­та «Психологический лабиринт по сказкам А.С. Пушкина»

Цель: создание условий для гармонизации отношений в диаде «ребё­нок - родитель (отец)» с помощью игровой технологии - квест.

Задачи.

1. Актуализировать знания детей о сказках А.С. Пушкина в совмест­ной со взрослыми (отцами) интеллектуальной деятельности.
2. Развивать коммуникативные навыки дошкольников, их умение вза­имодействовать со сверстниками и взрослыми в условиях выполне­ния заданий.
3. Повышать авторитет отца в семье.

Особенности формирования детско-родительских групп

Участие в «Психологическом лабиринте» принимают детско-роди­тельские пары: дети 6-7 лет, посещающие ДОУ и их отцы.

171

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Оборудование

1. Карты продвижения по маршруту (на каждую команду). Чтобы по­нять логику продвижения по «Психологическому лабиринту» детям необходимо решить примеры, которые расположены над картинкой - пунктом. Ответ записывается на карте, напротив каждого примера в кружочке. Отправным пунктом на всех картах является пункт «дуб» («0»), а затем каждая команда, согласно решёным примерам, выстра­ивает свой маршрут, последовательно двигаясь от «1» до «4».
2. Видеосюжет по сказкам А.С. Пушкина.
3. Картинки с изображением героев сказок («Дуб», «А.С. Пушкин», «Балда», «Золотая рыбка», «Царевна - лебедь», «Золотой петушок»), а также карточки с цифрами от 1 до 4. Картинки со сказочными ге­роями и цифрами вывешиваются на дверях, в которых будут прохо­дить испытания.
4. Фломастеры по количеству команд.
5. Реальные предметы или игрушки для пункта «Балда»: сеть и корыто, колпак звездочёта и головной убор «Шамаханской царицы», верёвка и лошадь, корабль и бочка, а также хрустальная туфелька, колобок, карета и т. д.
6. 7 картинок - последовательностей по сказке «Сказка о рыбаке и рыбке».
7. Картинки с персонажами из сказок А.С. Пушкина и пиктограммы эмоций: радость, грусть, удивление, злость.
8. 4 листа бумаги (А4), клей, карандаши, цветная бумага, ножницы, краски, мелки, фантики, пластилин, шишки, пайетки и т.д.
9. Сертификаты участия в «Психологическом лабиринте».

Содержание  
Организационный этап

Ведущий встречает участников у пункта «Дуб», приветствует их. Детско-родительские пары с помощью фишек разного цвета (красная, синяя, жёлтая, зелёная) делятся на команды: («Красные», «Синие», «Жёлтые», «Зелёные»). Далее ведущий предлагает познакомиться: ре­бёнок и его отец называют свои имена, таким образом представляются все команды.

После знакомства с командами ведущий предлагает посмотреть ви­деосюжет по сказкам А. С. Пушкина, а затем интересуется, узнали ли они героев сказки, их автора. И для того, чтобы закрепить и обогатить свои знания, приглашает пройти психологический лабиринт, где герои лабиринта - это сказочные персонажи сказок А. С. Пушкина.

Для прохождения лабиринта ведущий раздает маршрутные листы и объясняет, каким образом каждая команда выстраивает свой маршрут (решение арифметических примеров) и находит нужные пункты (циф­

172

Рочева Т.Ю., Волокитина Т.А., Климантова В.П., Туробова О.В.

ры на дверях), а также напоминает, что время прохождения каждого пункта ограничено - 5 минут.

Основной этап  
Пункт «Золотой петушок»

Ведущий станции приветствует детей, спрашивает, зачем они при­шли и почему именно сейчас пришли к этой станции?

Ведущий: «Как известно по сказкам А. С. Пушкина создавали филь­мы, спектакли, оперы, балеты и даже мультфильмы. А вы любите муль­тфильмы? (ответы участников). Я покажу вам четыре отрывка (эпизода) из мультфильмов, снятых по сказкам А.С.Пушкина. Вам нужно будет вспомнить их и назвать сказку». Если видеосюжет отгадан, то на экране появляется правильный ответ и родители (или сами дети) его читают.

После того как все видеосюжеты отгаданы, дети отправляются дальше.

Пункт «Балда»

Ведущий также может поинтересоваться, зачем пришли участники лабиринта, почему именно сейчас, у кого они уже были?

Ведущий: «Вы оказались в музее сказочных предметов. О некото­рых экспонатах А. С. Пушкин писал в своих произведениях. Посмо­трите внимательно на все сказочные предметы. Вам необходимо найти те предметы, о которых писал А.С. Пушкин в своих произведениях, а также назвать сказку, в которой говорится о нём. Время прохождения испытания ограничено 5 минутами». Если дети затрудняются, то взрос­лые могут помочь, назвать сказку или предмет.

После истечения времени, ведущий просит дать ответ. Стоить отме­тить, что среди сказочных предметов есть те, которые не упоминаются в сказках А.С. Пушкина: хрустальная туфелька, колобок, карета и т.п.

Пункт «Золотая рыбка»

Ведущий интересуется, зачем пришли участники лабиринта, почему именно сейчас, у кого они были до него?

На столе вперемешку лежат 7 сюжетных картинок из «Сказки о ры­баке и рыбке», либо картинки спрятаны под рыбацкой сетью.

Ведущий: «Дорогие участники, перед вами лежат картинки. Вам не­обходимо посоветоваться и разложить их в хронологическом порядке, а также назвать сказку».

Если дети правильно собрали, то они могут проверить себя, прежде чем начать рассказ и перевернуть картинки. Если дети правильно собра­ли картинки, то на обратной стороне получится слово «МОЛОДЦЫ».

Ведущий напоминает, что взрослые могут помогать детям только на этапе рассказывания сказки.

Пункт «Царевна Лебедь»

На столе перед участниками лежат картинки с героями сказок А.С. Пушкина.

173

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Ведущий: «На столе лежат иллюстрации к сказкам, рассмотрите их и вспомните, из какой они сказки. Обратите внимание на чувства и эмо­ции, которые испытывает герой сказки. Вам нужно назвать эти чувства, прокомментировать, почему так считают (признаки), а затем найти пик­тограмму (схематичное изображение этого чувства). Предложенные чувства: радость, грусть, удивление, злость.

Заключительный этап Пункт «А.С. Пушкин»

Ведущий стации встречает всех участников лабиринта, отмечает, что они все были успешны, эрудированы, умны, веселы.

Ведущий: «А сейчас, дорогие участники лабиринта, вам предсто­ит последнее, трудное и одновременно очень интересное задание. Ка­ждой команде предстоит ещё раз показать: как дружно, сплоченно и творчески работает ваша команда. Подумайте, посовещайтесь и до­говоритесь, какую сказку А. С. Пушкина или героя сказки вы можете изобразить на листе бумаги? Вам нужно будет создать коллаж сказки или портрет сказочного героя. Для этого у вас есть все необходимое: клей, карандаши, бумага, ножницы, краски, мелки, фантики, пласти­лин, шишки... А также 15 минут времени».

В заключение каждая команда кратко презентует свою работу. Под­водятся итоги.

Ведущий: «А нам пришла пора расставаться. Любите сказки, читай­те вместе с мамой и папой, читайте их сами. До встречи в гостях у сказки.»

Литература

1. Барташева Н.В. Воспитание будущего Читателя // Дошкольное вос­питание. 1994. № 8. С. 28-34.
2. Гавришова Е.В., Миленко В.М. Квест - приключенческая игра для детей // Справочник старшего воспитателя дошкольного учрежде­ния. 2015. № 10.
3. Готовность к школе. Руководство практического психолога / под ред. Дубровиной И.В. Москва: Издательский центр «ACADEMIA», 1995.
4. Гриценко З.А. Ты детям сказку расскажи: методика приобщения де­тей к чтению /З.А. Гриценко. М.: Линка-Пресс, 2003. 176 с.
5. МухинаВ.С. Детская психология: Учеб. для студентов и пед. ин-тов / под ред. Венгера А. А. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 272 с.
6. СамоукинаН.В. «Игры, в которые играют.» / Психологический практикум /. Дубна: Издательский центр «Феникс», 1997. 160 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978. 112 с.

174

Синюшкина Т.А.

Личность педагога в современном образовании

старший преподаватель кафедры педагогики, психологии, дополнительного и специального образования КГАУДПО «Камчатский институт развития образования»,

г. Петропавловск-Камчатский

Кто постигает новое, лелея старое, тот может быть учителем.

Конфуций

Можно ли утверждать, что учитель - профессия вечная?! Наверное можно, если абстрагироваться от понятия профессия. В толковом слова­ре С.И. Ожегова значение слова учитель рассматривается как человек, который учит чему-нибудь. Во все исторические периоды развития че­ловечества старшее поколение передавало свой опыт и знания молоде­жи, т.е. учило молодежь (но это не всегда называлось профессией).

Во времена, когда еще не было специальных образовательных институтов (детских садов, школ, лицеев...), опыт подрастающе­му поколению передавали родители, наиболее опытные представи­тели племени/общины, вожди, старейшины рода. Этот факт нашел отражение в народных пословицах и поговорках: «не учась и лаптя не сплетешь»; «к чему ребёнка приучишь, то от него и получишь»; «учение - путь к умению» и т.п.

При переходе к разделению труда, учителями становились люди, практиковавшие то или иное ремесло и передававшие свои навыки и знания. И лишь в XVIII-XIX веках, преподавание, как официально при­знанная профессия, стало массовым явлением в Европе и во всём мире.

В XX-XXI вв. профессия учителя становиться более значимой для развития общества и науки. Учителя сопровождают нас в течение жиз­ни, начиная с дошкольного возраста. Даже по окончании высших учеб­ных заведений, мы продолжаем учиться. Принцип, сформулированный нашими предками в пословице: век живи, век учись, в настоящее время реализуется через современную модель непрерывного образования.

Результаты исследования, проводимые Всероссийским центром изучения общественного мнения, утверждают, что профессия учителя (педагога) сегодня одна из самых распространенных, но вряд ли это свя­зано с ее престижностью [8].

Вопрос к респондентам: если у Вас есть (были бы) подрастающие дети, внуки, Вы бы пожелали для них профессию учителя или нет? - по­лучил среднюю оценку 3 балла по 5-балльной шкале (1 - «нежеланная для детей профессия», 5 - «наиболее желанная для детей профессия», 3 - «затрудняюсь ответить»).

175

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Сравнительные оценки опросов по годам

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Год | 2010 | 2013 | 2014 | 2017 | 2018 |
| Оценка (балл) | 2,67 | 2,57 | 3,14 | 2,86 | 3,0 |

По мнению россиян, главный фактор, подталкивающий молодых людей выбирать профессию учителя - это призвание, главный оттал­кивающий - низкая зарплата. Основной причиной, почему молодые люди не становятся учителями, россияне называют маленькую зарплату (55 %). Каждый пятый (21 %) указывает на такой фактор, как сложность работы с детьми. Нежелание работать учителем 12 % участников опро­са связывают с нервностью профессии.

При этом Профессиональный стандарт педагога (учитель, воспи­татель) задает высокую планку его компетентности: педагог должен уметь не только проводить учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной физи­ологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения; владеть и применять психолого-педа­гогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся (одаренные дети, дети-мигранты, дети с особыми образовательными потребностя­ми, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения и другие), но также общаться с детьми, признавать их до­стоинство, понимая и принимая их, создавая психологически безопас­ную и комфортную образовательную среду. Общественное мнение под­тверждает высокие ожидания к личности педагога: он в первую очередь должен быть профессионалом (33 %), проявлять любовь к детям (27 %), быть доброжелательным (21 %), честным и терпеливым (12 %), в то же время умеющим донести информацию (9 %), в целом внимательным и образованным человеком, грамотным и уравновешенным (8 %) [8].

Сегодня педагогу необходимо не только формировать ключевые компетенции у своего ученика, но задать ему вектор движения в бу­дущее, который реализуется через личностное самоопределение обу­чающегося. Эта приоритетная задача сформулирована в Федеральных государственных стандартах основного общего образования, среднего общего образования. Самоопределение личности как способность чело­века строить самого себя, свою индивидуальную историю (П.Г. Щедро- вицкий), как потребность поиска и определения смысла жизни, с ориен­тацией на будущее (Р.М. Гинзбург и В. Франкл) - задача, сама по себе, непростая, а в современном мире она усложняется неопределенностью будущего. Профессор А.С. Асмолов утверждает, что мы живем в беско­нечно быстро меняющемся непредсказуемом мире, неопределенность которого возрастает. Доктор психологических наук Т.Д. Марцинков-

176

Синюшкина Т.А.

ская называет это особое время - временем транзитивности, вызван­ное технологической революцией. Понятие транзитивность включает изменчивость, неопределенность и множественность [1].

Особенности времени транзитивности отражаются во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в образовательном пространстве: ученые и практики создают и внедряют новые учебники, новые обра­зовательные технологии, новую школу для нового поколения - поко­ления будущего. В этой связи педагогу тоже возникает потребность меняться, овладевая новыми компетенциями. Совершенно необходимо, но недостаточно, осваивать и применять новые педагогические техно­логии. Нужно меняться самому. И здесь в большом наборе актуально востребованных компетенций особенно важными становятся гибкость мышления и способность к рефлексии.

Гибкость мышления как умение выходить за рамки шаблонов мыш­ления и поведения, умение нестандартно реагировать на нетипичные ситуации, изменяющиеся условия. Это значимый (ключевой) личност­ный ресурс, обеспечивающий готовность адекватного реагирования на новые жизненные ситуации [5].

Рефлексия как форма активного переосмысления человеком тех или иных содержаний индивидуального сознания, деятельности, общения [7, 25] дает устойчивое основание для деятельности личности в ситуа­циях неопределенности современной действительности.

Педагог, обладающий гибкостью мышления и способностью к реф­лексии, может создавать условия для системных изменений в современ­ном образовательном пространстве, действуя в логике вызовов времени.

Рефлексия, осознание педагогом личных профессиональных дефи­цитов есть начало к включению в непрерывное профессиональное са­мообразование и саморазвитие. Приоритетной задачей для лиц, сопро­вождающих педагога на этом маршруте (специалистов методических служб, организаций профессионального дополнительного образова­ния), является создание рефлексивной среды, способствующей культи­вированию необходимых компетенций, в том числе и тех, о которых идет речь - гибкость мышления и способность к рефлексии.

Любая способность индивида не является данностью. Она разви­вается под влиянием известных факторов при благоприятных к тому условиях: наличии природных анатомо-физиологических предпосы­лок и соответствующей среды. Профессорско-преподавательский со­став КГАУ ДПО «Камчатский институт развития образования» создает рефлексивную среду, открывая педагогам возможность выбора своей индивидуальной траектории профессионального развития. Это среда обеспечивает ресурс для обращения к лучшим образцам российского и регионального образования, достижениям педагогической науки, со­временным образовательным технологиям. Через активное овладение

177

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

педагогом ИКТ-технологиями, цифровыми образовательными сред­ствами (форумы, чаты, вебинары, видеоконференции) решаются при­оритетные задачи реализуемого Национального проекта «Учитель бу­дущего». Работники Камчатского ИРО наполняют новым содержанием дополнительные профессиональные программы повышения квалифи­кации педагогов. Например, разработаны и реализуются такие програм­мы, как «Содержание работы пришкольных лагерей «Мой родной язык» (ориентирована на применение фольклорного материала коренных на­родов Камчатки в работе педагога языкового лагеря), «Современные подходы к обучению второму иностранному языку», «Использование сетевых технологий для разработки контрольно-оценивающих мате­риалов», «Создание образовательных материалов средствами интер­нет-сервисов», «Разработка интерактивных презентаций и их использо­вание в работе педагога», «Образовательная робототехника» и другие. Обновляются формы организации занятий и научно-методических ме­роприятий: стратегическая сессия, перформативная дискуссия, учебная приключенческая дистанция, педагогическая мастерская, панельная дискуссия, арт-встреча и другие формы, которые мотивируют педагога на активную роль в участии и презентации своего опыта, своих дости­жений. Дистанционная форма образования, реализуемая в Камчатском ИРО уже не первый год, стала доступной для многих педагогов (особен­но отдаленных территорий), и позволяет выстроить каждому удобный индивидуальный маршрут самообразования.

Резюмируя, следует отметить, что современный педагог распола­гает достаточными ресурсами, содействующими его саморазвитию и восполнению профессиональных дефицитов. Повышать свою компе­тентность - актуальная задача для каждого учителя, чтобы, находясь в ситуации транзитивности, не потерять ориентиры движения. Более того, на нем высокая ответственность - направить вектор самоопре­деления своего ученика, подготовить его к встрече неопределенного, непредсказуемого будущего.

Сегодня часто звучит идея о замене профессии учителя компьюте­ром. Мы все больше убеждаемся, что компьютер - «умная машина», но вряд ли он способен к рефлексии и гибкости мышления, как человек. Только живая личность педагога сможет научить ребенка мыслить, ана­лизировать, делать выводы, рефлексировать и проектировать свое бу­дущее. Решать эту важную задачу по силам профессионалу, находяще­муся в непрерывном процессе саморазвития, компетентность которого отвечает вызовам современного мира. В этом случае есть надежда на повышение престижа педагогической профессии в глазах общественно­го мнения. Может быть, это состоится в ближайшем будущем?!

178

Синюшкина Т.А.

Литература

1. Асмолов А.Г. Концепция смыслового образования//Психологиче- ская газета [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://psy.su/> feed/7527/ (дата обращения: 19.07.2019).
2. Воробьева И.В. Престиж профессии учителя [Электронный ресурс]. -

Режим доступа: <https://cyberlemnka.ru/artide/v/prestizh-professii->

uchitelya-1 (дата обращения: 20.07.2019).

1. Железнякова С.И. Профессиональная культура современного педа­

гога: базовые ценности и вызовы времени [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya->

kultura-sovremennogo-pedagoga-bazovye-tsennosti-i-vyzovy-vremeni (дата обращения: 01.10.2019).

1. Жернакова М.В. Роль и миссия учителя в современном образователь­ном процессе // Молодой ученый. - 2015. - № 10.1. - С. 8-10. - URL <https://moluch.ru/archive/90/18666/> (дата обращения: 23.07.2019).
2. Левицкая Т.Е., Богомаз С.А., Залевский Г.В. К проблеме гибкости творческого мышления [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://cyberleninka.ru/article/v/k-probleme-gibkosti-tvorcheskogo- myshleniya-uchaschihsya\_(дата](https://cyberleninka.ru/article/v/k-probleme-gibkosti-tvorcheskogo-myshleniya-uchaschihsya_(%d0%b4%d0%b0%d1%82%d0%b0) обращения: 10.09.2019).
3. Марцинковская Т.Д. Личность в транзитивном и виртуальном про- странстве//Психологическая газета [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://psy.su/feed/7405/\_(дата](https://psy.su/feed/7405/_(%d0%b4%d0%b0%d1%82%d0%b0) обращения: 19.07.2019).
4. Савенкова И.А., Семенов И.Н. грорефлексика активизации про­фессионального самоопределения психологов / Проблемы рефлек­сивной психологии, педагогики, акмеологии профессионального образования. Материалы международного семинара / Отв.ред. со­ставитель академик МАГО, проф. И.Н. Семенов. - М., Институт рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования, 2000. - С. 24-37.
5. Учитель - профессия или призвание? [Электронный ресурс] Всерос­

сийский центр изучения общественного мнения. - Режим доступа: URL: <https://infographics.wciom.ru/theme-archive/society/economy/>

employment-unemployment/article/uchitel-professija-ili-prizvanie (дата обращения: 23.07.2019).

179

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Трофимова Н. С.

Психологические особенности несовершеннолетних  
с отклоняющимся поведением

кандидат психологических наук, ГБУ «Центр помощи детям», г. Курган

Проблема профилактики девиантного поведения несовершеннолет­них весьма многосторонняя, она включает педагогические, психологи­ческие, социальные и юридические аспекты. Важной задачей органи­зации системы профилактики является изучение психологических осо­бенностей несовершеннолетних с отклоняющимся поведением.

В 2018 году в Центральной психолого-медико-педагогической комиссии прошли комплексное психолого-медико-педагогическое обследование 60 несовершеннолетних с отклоняющимся поведением с целью определения их нуждаемости (не нуждаемости) в специаль­ном педагогическом подходе, особых условиях обучения и воспи­тания, определения форм обучения и воспитания, подготовки реко­мендаций по оказанию ребенку психолого-медико-педагогической помощи в соответствии с п. 2 ст. ФЗ РФ от 09 июня 1999 года № 120- ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правона­рушений несовершеннолетних».

Под девиантным (отклоняющимся) поведением понимается устой­чивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных со­циальных норм, не соответствующее распространенным в обществе ценностям, правилам, стереотипам поведения. Термин «деликвентное поведение» определяет антиобщественное противоправное поведение индивида, воплощённое в его поступках (действиях или бездействии), наносящих вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом. Термин «девиантное поведение» может применяться к детям после 5 лет, в строгом смысле не раньше 9 лет. Выделяют следующие формы девиантного (отклоняющегося) поведения: насилие по отношению к младшим детям или сверстникам, жестокое обращение с животными, хулиганство, разрушение имущества, поджоги, побеги из дома, бродяж­ничество, школьные прогулы, отказ от обучения, агрессивное поведе­ние, злословие, воровство, попрошайничество, вымогательство, кражи, грабежи, вандализм, торговля наркотиками, ложь, беспорядочные по­ловые связи (промискуитет), граффити непристойного характера, суб­культуральные девиации (сленг, шрамирование, татуировки).

Из общего числа обследованных юношей - 50, девушек - 10. По воз­расту распределение следующее (рис 1): 11-летних - 5 %, 12-летних - 8 %, 13-летних - 18 %, 14-летних - 14 %, 15 и 16-летних - 21 %, и 17-летних - 13.

180

Трофимова Н.С.

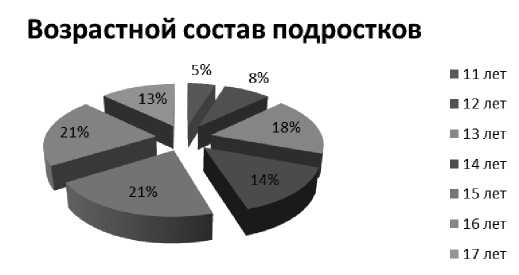


Рис. 1. Возрастной состав подростков.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что большин­ство несовершеннолетних - 67 % воспитывается в кровной семье, 22 % респондентов находятся под опекой, 7 % в настоящее время обучаются в СУВУ закрытого типа, и 4 % находятся в детском доме (рис. 2).

Особенности условий воспитания  
подростков

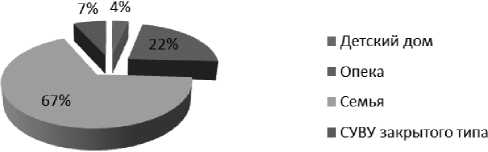


Рис. 2. Особенности условия воспитания подростков.

В ходе комплексного психолого-медико-педагогического обследо­вания выявлено, что у большего количество подростков - 28 % конста­тирована социально-педагогическая запущенность, 22 % респондентов имеют ограниченные возможности здоровья (интеллектуальные нару­шения и задержка психического развития), у 20 % несовершеннолетних обнаружены эмоционально-волевые нарушения, у 3 % выявлено пагуб­ное употребление ПАВ. Не имеют особенностей психологического и соматического характера 27 % подростков (рис 3).

Для экспериментально-психологического обследования особенно­стей личности и поведения подростков с отклоняющимся поведением мы использовали программу дифференциальной диагностики поведен­ческих нарушений несовершеннолетних «Диагност-Эксперт+», подго­

181

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

товленную авторским коллективом сотрудников кафедры юридической психологии и права и кафедры клинической и судебной психологии фа­культета юридической психологии Московского государственного пси­холого-педагогического университета в рамках Государственного зада­ния Министерства образования и науки РФ. В соответствии с целями и задачами мы использовали следующие методики исследования: тест правового и гражданского сознания (Л.А. Ясюкова), методику диагно­стики агрессии и враждебности (А. Басс и М. Перри), тест «Склонность к девиантному поведению» (Э.Ф Леус, А.Г. Соловьев).

Особенности здоровья и поведения  
подростков

* Эмоционально-волевые  
  нарушения
* Ограниченные возможности  
  здоровья
* Пагубное употребление ЗНПР
* Без особенностей

3%

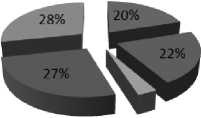
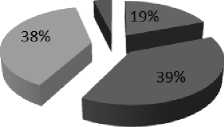


Рис. 3. Особенности здоровья и поведения подростков.

Итоги исследования правового и гражданского сознания позволяют сделать выводы о том, что правовой нигилизм (низкий уровень право­сознания) констатирован у 19 % несовершеннолетних. Эти подростки не признают правового регулирования, отрицательно относятся к само­му принципу формального законодательного регулирования отноше­ний, ориентируются только на морально-нравственные мотивы и толь­ко в том варианте, который признают сами (рис.4).

Уровень правового и гражданского  
сознания подростков

4%



* Правовой нигилизм
* Заложены основы  
  правосознания
* Правососознание в  
  основном сформировано

Рис. 4. Уровень правового и гражданского сознания подростков.

182

Трофимова Н.С.

Противоречивое и неполноценное правовое сознание обнаружено  
у 39 % респондентов, оно сформировано не полностью и регулирует  
поведение в одной - двух сферах. При несформированности право-  
сознания в бытовой сфере подросток характеризуется потенциальной  
конфликтностью в межличностных взаимоотношениях. Образ жизни,  
принятый в его окружении кажется ему единственно правильным. При  
несформированности правосознания в деловой сфере у несовершенно-  
летнего в представлениях о профессиональной деятельности абсолю-  
тизируется значимость личных контактов, преувеличивается важность  
установления приятельских отношений и достижения личной догово-  
ренности. При несформированности гражданского сознания подростка  
характеризует инфантилизм, принципиальная пассивность, нежелание  
проявлять инициативу, прикладывать личные усилия, самостоятельно  
искать выход из сложных жизненных ситуаций.

Правосознание сформировано на хорошем уровне у 38 % подрост-  
ков. Несмотря на наличие правовых знаний, у подростка может сохра-  
няться отрицательное отношение к правовому регулированию в целом  
и к существующим законам в частности. В учебной и любой деятель-  
ности такой подросток старается не нарушать установленные правила.

Полностью правосознание сформировано только у 4 % респонден-  
тов. Подростком осознается необходимость формально правового уре-  
гулирования.

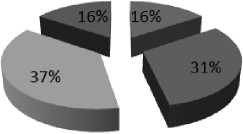
Качественный анализ сформированности правосознания по различ-  
ным сферам показывает, что отсутствие правосознания в бытовой сфере  
обнаружено у 16 % подростков, в деловой сфере у 31 %, в гражданской  
сфере у 37 %, в сфере правовых знаний у 16 % (рис 5).

Низкий уровень развития сфер  
правосознания подростков

* Бытовая сфера
* Деловая сфера  
  Гражданская сфера
* Сфера правовых знаний

Рис. 5. Низкий уровень развития сфер правосознания подростков.

Итоги исследования правового и гражданского сознания позволяют сделать выводы о том, что у большинства подростков (83 %) правовые установки сформированы неравномерно и функционируют в основном в бытовой сфере, в то время как в профессионально-деловой и социаль­



183

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

но-гражданских сферах не развиты. Только у 17 % несовершеннолет-  
них отмечается равномерно развитое правовое сознание.

Исследование агрессии и враждебности детей и подростков с откло-  
няющимся поведением с помощью опросника Басса-Перри позволяет  
выявить качественные и количественные показатели агрессивного по-  
ведения, которое рассматривается как противоположное адаптивному.  
Высокий уровень агрессии влияет на социальное поведение, способ-  
ствует проявлению соперничества, конфронтации в отношениях и кон-  
фликтов с окружающими людьми, препятствует успешности деятель-  
ности. Авторы методики выделяют три компонента агрессии: поведен-  
ческий компонент - физическая агрессия, эмоциональный компонент -  
гнев и когнитивный компонент - враждебность.

Итоги исследования физической агрессии показали, что высокий  
уровень выявлен у 19 % респондентов, они склонны к физической  
агрессии в поведении, средний уровень обнаружен у 45 % и низкий у  
36 % несовершеннолетних (рис. 6).

Физическая агрессия

* Высокий уровень
* Средний уровень
* Низкий уровень

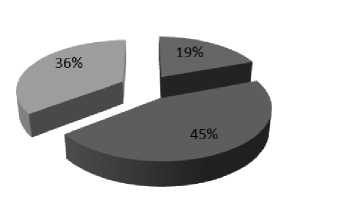
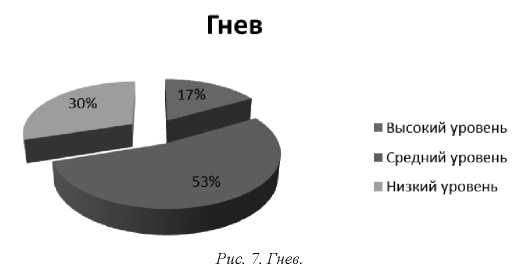


Рис. 6. Физическая агрессия.

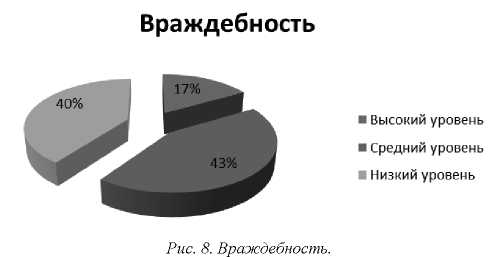
Итоги исследования эмоционального компонента агрессии - гнева,  
как склонности к раздражительности. Высокий уровень гнева обнару-  
жен у 17 % подростков, средний уровень у 53 % и низкий уровень у  
30 % несовершеннолетних (рис 7).



184

Трофимова Н.С.

Итоги исследования когнитивного компонента агрессии - враждеб­ности, включающего в себя подозрительность и обидчивость. Высокий уровень враждебности показали 17 % несовершеннолетних, средний уровень 43 % и низкий уровень - 40 % испытуемых (рис 8).



Проведение исследования девиантного поведения несовершен­нолетних с помощью теста «Склонность к девиантному поведению» (Э.В. Леус, А.Г. Соловьев) позволяет выявить уровень наиболее распро­страненных видов поведенческих девиаций: зависимое, суицидальное, агрессивное, деликвентное поведение.

Социально обусловленное или просоциальное поведение опреде­ляется как относительно-деструктивное, адаптированное к нормам ведущей, значимой группы, возможно имеющей антисоциальную на­правленность, при этом учитывается подверженность влиянию окру­жающих, действию социальных установок, мнению группы, степень ведомости в поступках.

Итоги исследования уровня социально обусловленного поведения (СОП) показали, что высокий уровень СОП обнаружили 4 % подрост­ков, что может свидетельствовать о хорошей адаптации в значимой группе сверстников, о тесном слиянии с группой, зависимости от нее. Средний уровень СОП обнаружен у 93 % несовершеннолетних, что со­ответствует возрастной норме для подростков, для которых характерно общение, как ведущий вид деятельности и основа психического и лич­ностного развития, потребности в принадлежности к группе и ориента­ция на ее идеалы, стремление быть замеченным, принятым и понятым. Низкие значения СОП констатированы у 3 % респондентов, что может говорить о неадаптированности и даже изоляции от группы сверстни­ков, замкнутости и скрытости (рис 9).

Деликвентное (допротивоправное) поведение оценивается как ан­тисоциальное, противоречащее правовым нормам, угрожающее соци­альному порядку и благополучию окружающих людей, включает в себя любые действия или бездействия, запрещенные законодательством. Ав­

185

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

торы методики включают сюда административные противонарушения, дисциплинарные поступки и преступления).

Социально обусловленное  
поведение

Сформирована модель СОП

Подростковая реация группирования

Отсутствие ориентации на СОП

Рис. 9. Социально обусловленное поведение.

Итоги исследования уровня деликвентного поведения показали, что высокий уровень деликвентного поведения, как сформировавшуюся модель поведения показали 13 % обследованных, ситуативную пред­расположенность к допротивоправному поведению показали 54 % и отсутствие признаков деликвентного поведения обнаружили 35 % не­совершеннолетних (рис 10).

Деликвентное (допротивоправное)

* Сформирована модель  
  ДП
* Ситуативная  
  предрасположенность к  
  ДП

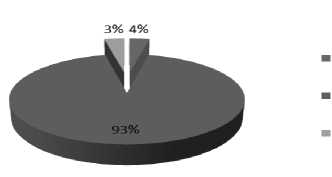
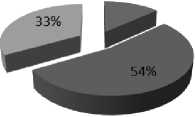
Рис. 10. Деликвентное (допротивоправное) поведение.

Аддиктивное поведение (зависимое) как склонность к злоупотре­блению различными веществами, изменяющими психическое состо­яние, включая алкоголь, курение табака (до того, как от них сформи­ровалась зависимость), стремление к уходу от реальности путем изме­нения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации на определенных предметах или активных видах деятельности.

Итоги исследования уровня аддиктивного (зависимого) поведения несо­вершеннолетних показали, что высокий уровень зависимого поведения не обнаружен, ситуативная предрасположенность зафиксирована у 47 % и от­сутствуют признаки аддиктивного поведения у 53 % респондентов (рис. 11).

поведение

13%



186

Трофимова Н.С.

Аддиктивное (зависимое)  
поведение

* Сформирована модель  
  АП
* Ситуативная  
  предрасположенность к  
  АП

Рис. 11. Аддиктивное (зависимое) поведение.

Самоповреждающее поведение (аутоагрессивное) как стремление  
причинить себе боль и/или физический вред, как сознательный отказ  
человека от жизни, связанные с действиями, направленными на ее пре-  
кращение, или незавершенными попытками.

Итоги исследования уровня самоповреждающего (аутоагрессивно-  
го) поведения показали, что высокий уровень суицидального поведения  
констатирован у 10 % несовершеннолетних, ситуативная предрасполо-  
женность к суицидальному поведению обнаружена у 52 % и отсутству-  
ют признаки суицидального поведения у 33 % подростков (рис 12).

Аутоагрессивное (суицидальное)  
поведение

* Сформирована модель  
  СП
* Ситуативная  
  предрасположенность к  
  СП
* Отсутствие признаков СП

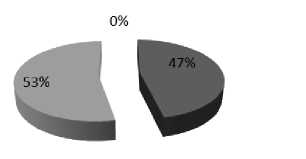
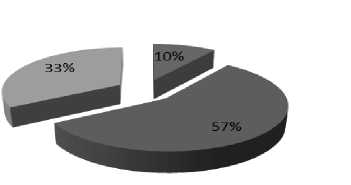


Рис. 12. Аутоагрессивное (суицидальное) поведение.

Таким образом, анализ представленных документов, данных экспе­риментально-психологического обследования несовершеннолетних с отклоняющимся поведением с помощью программы дифференциаль­ной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «Ди- агност-Эксперт+» позволяет сделать выводы о том, что:

• у 28 % подростков прошедших ПМПК обследование констатиро­вана социально-педагогическая запущенность, 22 % респондентов имеют ограниченные возможности здоровья (интеллектуальные на­рушения и задержку психического развития), у 20 % несовершенно­

187

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

летних обнаружены эмоционально-волевые нарушения, у 3 % - вы­явлено пагубное употребление ПАВ;

* не имеют особенностей психологического и соматического характе­ра 27 % подростков;
* 83 % юноши, 17 % - девушки;
* большинство подростков 15 и 16-ти летних;
* недостаточный уровень правосознания обнаружен у 58 % несовер­шеннолетних, у 83 % подростков правовые установки сформирова­ны неравномерно;
* большинство испытуемых показали повышенный уровень физиче­ской агрессии 64 %, гнева - 70 % и враждебности - 60 %;
* ненормативный уровень деликвентного поведения констатирован у 67 % несовершеннолетних, ситуативную предрасположенность к зависимому поведению показали 47 % подростков, уровень суи­цидального поведения выше нормы у 67 % несовершеннолетних. Социально обусловленное поведение как подростковая реакция группирования обнаружена у 93 % несовершеннолетних, что, с од­ной стороны, соответствует возрастной норме, с другой стороны, яв­ляется опасным фактором, если подросток попадает в асоциальную группу сверстников.

Итак, представленные результаты исследования психологических особенностей несовершеннолетних позволяют нам определить основ­ные направления профилактики отклоняющегося (девиантного) пове­дения, подобрать условия, формы, методы и приемы работы с несовер­шеннолетними, правильно организовать групповую и индивидуальную профилактическую работу.

Литература

1. Девиантное поведение подростков: причины, тенденции и формы социальной защиты / Под ред. В.А. Никитина. - М., 1996. - 147 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося пове­дения. Учебное пособие / Е.В. Змановская - М.: Издательский центр Академия, 2004. - 288 с.
3. Ковальчук М.А. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. - М.: Владос- Пресс, КДУ, 2013. - 286 с.
4. Методическое руководство. Сборник тестов программно-методи­ческого комплекса Дифференциальной несовершеннолетних «Диа- гност-Эксперт+» / Н.В. Дворянчиков, В.В. Делибалт, Е.Г. Дозорцева, М.Г Дебольский, А.В. Дегтярев, Р.В. Чиркина, А.В. Лаврик, - М. : Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2017-198 с.

188

Чупрова Л. В.

Сопровождение профессионального  
самоопределения обучающихся с инвалидностью и  
ограниченными возможностями здоровья  
на территории Ярославской области (из опыта работы)

педагог-психолог высшей квалификационной категории, ГУ ЯО Центр профессиональной ориентации психологической поддержки «Ресурс», г. Ярославль

Деятельность по сопровождению профессионального самоопреде­ления обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностя­ми здоровья (далее - ОВЗ) является межведомственной. Предполагает разработку комплексной системы профессиональной ориентации, ко­торая обеспечивает мотивацию к выбору профессии с учетом потреб­ностей, особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей с инвалидностью и ОВЗ, тенденций социально-э­кономического развития региона, создаёт необходимые условия для успешной трудовой деятельности.

За прошедший учебный год заметно возросла значимость проведения профориентационной работы на региональном уровне. Принят ряд феде­ральных и региональных нормативных документов, акцентирующих роль квалифицированных кадров для решения задач перспективного развития России и региона, актуальность деятельности по профессиональной ори­ентации и подготовке к успешному профессиональному старту, а также необходимость реализации партнёрского подхода в данной области.

Профессиональное самоопределение предполагает формирование осознанного профессионального выбора, который обеспечивает само­стоятельность, успешный профессиональный старт, качество и пользу для общества. В свою очередь профессиональная неопределенность приводит к растерянности, подверженности негативным влияниям, трудному профессиональному старту, проблемам социализации.

Ключевая идея профориентации в регионе - обоснованное профес­сиональное самоопределение, ведущее к успешному профессионально­му старту.

* Обоснованное профессиональное самоопределение относительно об­учающихся с инвалидностью и ОВЗ возможно в том случае, если будут созданы условия для индивидуально-ориентированного пси­холого-медико-педагогического сопровождения процесса профес­сионального самоопределения.
* Качественное профессиональное образование относительно обуча­ющихся с инвалидностью и ОВЗ возможно в том случае, если будут созданы условия для индивидуально-ориентированного психоло­го-медико- педагогического сопровождения процесса профессио-

189

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

нального самоопределения.

* Успешный профессиональный старт относительно обучающихся с инвалидностью и ОВЗ возможно в том случае, если будут созданы условия для индивидуально-ориентированного психолого-медико педагогического сопровождения процесса профессионального само­определения, становления.

Перечислим следующие базовые принципы процесса сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью:

* Синергия - экономия ресурсов, достижение дополнительных эффек­тов за счет интеграции деятельности разных участников.
* Обеспечение преемственности и непрерывности в сопровождении профессионального самоопределения.
* Технологичность - использование современных форм и методов.
* Адресность - учет специфики разных категорий потребителей и за­казчиков.
* Конкретность и измеримость - поставленные цели имеют конкрет­ные измеримые показатели.

Ключевые итоги деятельности по развитию профориентации в 2017-2018 учебном году. Нормативное обеспечение процесса сопро­вождения профессионального самоопределения обучающихся с ин­валидностью и ОВЗ

Разработан ряд нормативных региональных документов, обеспечи­вающих согласованность и качество деятельности по профориентации. Регулирование деятельности осуществляет Межведомственный совет по координации деятельности в области профессиональной ориентации обучающихся и содействию трудоустройству выпускников, обучав­шихся по образовательным программам среднего профессионального образования (распоряжение Губернатора Ярославской области).

На заседании Межведомственного совета 1 июня 2018 года рассмо­трен и утверждён Комплекс мер по развитию профессиональной ориента­ции учащихся и содействию трудоустройству выпускников, обучавшихся по программам среднего профессионального образования в Ярославской области на 2018-2020 гг. Рабочая группа Межведомственного совета за­вершает работу над целевыми показателями реализации Комплекса мер.

В Ярославской области разработана и реализуется Дорожная карта по реализации плана мероприятий по развитию системы профессио­нальной ориентации детей-инвалидов и лиц с ограниченными возмож­ностями здоровья на 2016-2020 годы, которая направлена на совершен­ствование деятельности по оказанию помощи в профессиональном са­моопределении детям-инвалидам и лицам с ограниченными возможно­стями здоровья. Дорожная карта разработана в соответствии с «Планом мероприятий по вопросу развития системы профессиональной ориента­ции детей-инвалидов и лиц с ОВЗ» (Письмо Министерства образования

190

Чупрова Л.В.

и науки Российской Федерации от 4 апреля 2016 г. № ВК-744/07) и с «Комплексом мер по развитию профессиональной ориентации обуча­ющихся и содействию трудоустройству выпускников, обучающихся по образовательным программам среднего профессионального образова­ния в Ярославской области на 2015-2017 годы» (Письмо Правительства области от 30.12.2015 г. № ИХ.01-14847/15) (далее - Комплекс мер).

В настоящее время Дорожная карта актуализируется в соответствии с «Комплексом мер по развитию профессиональной ориентации обуча­ющихся и содействию трудоустройству выпускников, обучавшихся по образовательным программам среднего профессионального образова­ния в Ярославской области на 2018-2020 годы» (Утверждён на заседа­нии Межведомственного совета по координации деятельности в обла­сти профессиональной ориентации обучающихся и содействию трудоу­стройству выпускников, обучавшихся по образовательным программам среднего профессионального образования 01.06.2018 г.).

Основные участники реализации Дорожной карты: органы исполни­тельной власти Ярославской области; органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования Ярославской области; образовательные, общественные, научные и другие организации Ярос­лавской области, осуществляющие деятельность в области професси­ональной ориентации обучающихся и содействия трудоустройству вы­пускников профессиональных образовательных организаций; предприя­тия и организации, расположенные на территории Ярославской области.

На сайте ГУ ЯО ЦПОиПП «Ресурс» размещён перечень нормативно­правовых документов в сфере поддержки семей с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья. К каждому норма­тивно-правовому акту прикреплена ссылка, которая дает возможность перехода на официальный нормативно-правовой акт. Нормативно-пра­вовая база предполагает в будущем дополнения новыми норматив­но-правовыми документами в сфере поддержки семей с детьми-инвали- дами и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Информация предназначена для семей, воспитывающих детей-инвалидов или детей с ограниченными возможностями здоровья, для социальных педагогов, педагогов-психологов и других специалистов, занимающихся сопрово­ждением данной категории детей и их семей.

Информационно-методическое обеспечение процесса сопровожде­ния профессионального самоопределения обучающихся с инвалидно­стью и ОВЗ.

Основным региональным сайтом, на котором размещается ин­формация по профессиональной ориентации, является сайт ГУ ЯО «Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс». На сайте ГУ ЯО ЦПОиПП «Ресурс» функционирует раздел «Родителям детей-инвалидов и детей с ОВЗ», в котором представлены полезные материалы об обучении и развитии таких детей.

191

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

В 2018 году издан Справочник профессионального образования Ярославской области 2018-2019 гг. «Куда пойти учиться?».

Справочник содержит информацию о всех образовательных ор­ганизациях высшего и среднего профессионального образования, действующих на территории области и некоторых организациях, реализующих программы дополнительного профессионального об­разования, в т.ч. о многофункциональных центрах прикладных ква­лификаций Ярославской области».

К справочнику профессионального образования Ярославской об­ласти 2018-2019 гг. «Куда пойти учиться?» подготовлено приложение «Возможности образования и обучения для лиц, не имеющих основного общего образования, и лиц с ОВЗ». Приложение содержит информацию о профессиональных образовательных организациях Ярославской обла­сти, реализующих программы основного общего образования (9 клас­сов) для лиц, не имеющих основного общего образования; информацию о возможностях получения основного общего образования (9 классов) с получением профессии для лиц, не имеющих основного общего образо­вания (база 8 классов); информацию о возможностях профессионально­го обучения для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В разделе представлен и обновлен структурированный перечень ор­ганизаций, ведущих профессиональное обучение детей с ОВЗ на евро­пейской части территории РФ (с указанием профессий, специальностей, направлений подготовки).

Вновь размещены:

* рубрика «Выбор профессии детей-инвалидов», в которой представ­лен перечень рекомендуемых инвалидам профессий и должностей с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности;
* ссылки на специализированные российские порталы и сайты по со­провождению профессионального самоопределения детей-инвали- дов и лиц с ОВЗ;
* советы родителям детей с ОВЗ;
* порядок проведения ГИА по образовательным программам среднего общего образования (в том числе для детей с ОВЗ и детей-инвалидов). Обновлена информация в разделе «Психологическая подготовка к

ГИА»: расписание проведения единого государственного экзамена, основного государственного экзамена и государственного выпускного экзамена, сроки подачи заявлений на участие в ЕГЭ-2018; информаци­онные плакаты ЕГЭ 2018.

В разделе специалисты вновь создана рубрика «Психологическое со­провождение детей-инвалидов и детей с ОВЗ, где представлены полез­ные материалы по психологическому сопровождению профессиональ­ного самоопределения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

192

Чупрова Л.В.

* «Памятка по психологическому сопровождению профессионально­го самоопределения детей-инвалидов и детей с ОВЗ».
* «Основные правила этикета при взаимодействии с людьми, имею­щими инвалидность и/или ограниченный возможности здоровья».
* «Шесть этапов консультативной работы с родителями и педагогами обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на этапе обучения в школе». Специалистами ГУ ЯО ЦПОиПП «Ресурс» подготовлен справочник

«Здесь вам помогут» (психолого-педагогическая, медицинская и соци­альная помощь семье и детям) о службах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи и размещен на сайте Центра.

В 1 полугодии 2018 г. откорректирована информация справочника по разделам: «Образование», «Здравоохранение» Информация пред­назначена для населения Ярославской области, педагогов-психологов, педагогов, медицинских и социальных работников, специалистов ко­миссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, центров за­нятости населения и др.

Организационно*-*педагогическое обеспечение процесса сопровожде*­*ния профессионального самоопределения обучающихся с инвалидно*­*стью и ОВЗ*.*

Совместно с представителями различных органов исполнительной власти, предприятий и организаций, расположенных на территории Ярославской области, реализованы яркие партнёрские проекты и ме­роприятия: каскадное мероприятие «Скажи профессии «ДА!», Всерос­сийский конкурс «Здесь нам жить!», конкурс портфолио «Профессио­нальный прыжок - ProfiJump».

Для оказания помощи в профессиональном самоопределении об­учающимся в феврале-марте 2018 года было проведено массовое об­ластное профориентационное мероприятие «Скажи профессии «Да!» (приказ департамента образования Ярославской области «О проведе­нии областного профориентационного мероприятия» от 07.07.2017 г. № 249/01-04). Мероприятие проведено на 12 площадках профессио­нальных образовательных организаций Ярославской области.

Всего в мероприятии прияли участие 6986 обучающихся (из них де­тей с ОВЗ и инвалидностью - 328 человек).

11 мая 2018 года на базе ГПОАУ ЯО Ростовский колледж отрас­левых технологий состоялось финальное мероприятие Всероссийского конкурса «Здесь нам жить!», направленный на повышение популяри­зации привлекательности профессий и специальностей сферы жилищ­но-коммунального хозяйства, пропаганда основ бытовой экологической культуры, а также развитие культуры общения и бытовой безопасности.

Организаторами конкурса выступили: Департамент образования Ярославской области; Департамент жилищно-коммунального хозяй­ства, энергетики и регулирования тарифов Ярославской области; Де­

193

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

партамент методологии и модернизации коммунальной инфраструк­туры государственной корпорации - Фонд содействия реформирова­нию ЖКХ; ГПОАУ ЯО Ростовский колледж отраслевых технологий; ГУ ЯО Центр профессиональной ориентации и психологической под­держки «Ресурс».

В конкурсе приняли участие более 100 школьников и студентов из 43 образовательных организаций г. Москвы и Московской области, Приморского края, Республики Алтай, Волгоградской, Орловской, Ростовской, Свердловской, Смоленской, Тамбовской, Челябинской и Ярославской областей, в том числе 3-е школьников с ОВЗ ГБОУ Хоть­ковской школы-интернат Сергиево-Посадского района Московской об­ласти. Всего на конкурс, проводившийся в заочной форме, было пред­ставлено 89 творческих работ.

В рамках реализации мероприятий областной целевой программы «Модернизация профессионального образования в соответствии с при­оритетными направлениями развития экономики Ярославской области» на 2013-2015 годы на территории реализуется проект портал ProfiJump по созданию и внедрению информационной системы содействия тру­доустройству обучающихся (выпускников) профессиональных обра­зовательных организаций, функционально подчиненных департаменту образования Ярославской области.

Информационная система позволяет:

* содействовать продвижению обучающихся и выпускников профес­сиональных образовательных организаций на рынке труда за счет размещения портфолио в информационной системе;
* обеспечивать работодателям ориентацию в базе данных обучаю­щихся - потенциальных работников - по различным параметрам;
* создать виртуальную переговорную площадку профессионального образования и бизнеса;
* разработать и реализовать совместные с работодателями мероприя­тия, направленные на повышение качества подготовки выпускников в соответствии с современными требованиями производства: инди­видуальные программы стажировок, наставничества, целевые меро­приятия, конкурсы, дополнительные курсы и др.;
* проводить мониторинг кадрового потенциала одного из важнейших секторов трудовых ресурсов региона, целевые анализы и прогнозы по значимым параметрам: уровень подготовки, достижения, мотива­ционный потенциал и др.;
* внести вклад в обеспечение экономики региона квалифицированны­ми кадрами.

Подготовка портфолио включена в соответствующие учебные курсы образовательных организаций. Размещение портфолио в информацион­ной системе осуществляется с согласия обучающихся (или согласия их

194

Чупрова Л.В.

родителей, если обучающийся не достиг 18-летнего возраста), которое документально оформляется.

На этапе подготовки портфолио обучающиеся получают консульта­ционную помощь куратора образовательной организации. Каждое порт­фолио в его окончательном варианте подтверждается куратором и только после этого размещается в публичной части информационной системы.

В 2014г. в информационную систему включены все образователь­ные организации, функционально подчиненные департаменту образо­вания Ярославской области.

На начало декабря 2018 года на портале ProfiJump размещено более 8,8 тысяч портфолио студентов, среди размещенных портфолио пред­ставлены и портфолио молодых инвалидов, обучающихся по образо­вательным программам среднего профессионального образования, про­граммам профессионального обучения.

По итогам 2017-2018 учебного года по программам СПО заверши­ли обучение 67 молодых инвалидов из 10 профессиональных образо­вательных организаций. Создано и размещено 34 портфолио студен­тов с инвалидностью. В 2018-2019 учебном году работа по созданию, дополнению и размещению портфолио обучающихся-инвалидов на портале продолжается в соответствии с учебными планами и планами работы служб содействию трудоустройству. Для кураторов портала разработаны методические рекомендации по созданию портфолио об­учающихся с инвалидностью.

В областном конкурсе «Лучшее портфолио портала ProfiJump - 2017» была введена новая номинация для обучающихся с инвалидно­стью «Мои возможности в профессии».

6 марта 2018 года состоялось финальное мероприятие региональ­ного конкурса «Лучшее портфолио портала ProfiJump-2017» (приказ департамента образования Ярославской области «О проведении об­ластного конкурса «Лучшее портфолио портала ProfiJump-2017» от 30.10.2017 № 446/01-03; приказ департамента образования Ярослав­ской области «Об итогах областного конкурса «Лучшее портфолио пор­тала ProfiJump-2017»). В конкурсе приняло участие 189 обучающихся из 30-и профессиональных образовательных организаций, в том числе 1 обучающаяся с инвалидностью. В экспертизе заявленных портфолио приняли участие работодатели сфер деятельности в соответствии с на­правлениями обучения. По итогам конкурса обучающиеся получили приглашения от работодателей на практику, выпускники профессио­нальных образовательных организаций - на работу.

69 инвалидов познакомились с современными учебными местами в рамках полуфинала Национального чемпионата «Молодые профессио­налы» worldskills russia, Абилимпикс.

195

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

16 октября 2018 г. в Региональном центре развития движения «Абилимпикс» - Ярославском колледже управления и профессио­нальных технологий - стартовал III Ярославский Чемпионат «Аби- лимпикс» по профессиональному мастерству для лиц с инвалидно­стью и ОВЗ. В 2018 г. программа III-го Ярославского Чемпионата заметно расширена: к соревнованиям приступили 70 участников по 12 компетенциям, задействованы 70 экспертов.

К участию в соревновательной программе Чемпионата-2018 уже привлекаются не только обучающиеся профессиональных образова­тельных организаций (6 компетенций: «Дизайн персонажей/Анима- ция», «Слесарное дело», «Торговля», «Кирпичная кладка», «Малярное дело», «Поварское дело»), но и школьники (4 компетенции: «Робото­техника», «Портной», “Ремонт обуви», «Резьба по дереву»). В этом году появилась новая тенденция: в соревнованиях принимают участие специалисты с ограниченными возможностями здоровья (2 компетен­ции: «Массажист», «Обработка текста»).

III Ярославский Чемпионат «Абилимпикс» проходит на площад­ках 5-ти колледжей Ярославской области: в Ярославском колледже управления и профессиональных технологий, в Ярославском политех­ническом колледже № 24, в Заволжском политехническом колледже, в Любимском аграрно-политехническом колледже, Ярославском торго­во-экономическом колледже, а также в Ярославском областном герон­тологическом центре.

Опыт соревнований по профессиональному мастерству для людей с инвалидностью и ограничениями в возможностях здоровья, а также для образовательной системы имеет огромный положительный эффект: происходит ранняя профориентация детей; повышается уровень про­фессиональных компетенций лиц с ОВЗ и лиц с инвалидностью; соз­даются экспертные сообщества и новые коммуникационные линии в рамках развития профессиональной подготовки лиц с ОВЗ и лиц с инва­лидностью; создаются системы дистанционного обучения экспертного сообщества; происходит колоссальный обмен опытом в работе с други­ми экспертами, сопровождающими и работодателями; у работодателей формируется мотивация к возможному трудоустройству инвалидов.

Консультационные услуги обучающихся с инвалидностью и ОВЗ по вопросам профессионального самоопределения и построения професси*­*онально*-*образовательного плана*.*

Количество обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, прошедших инди­видуальную консультацию в ГУ ЯО ЦПОиПП «Ресурс» по выбору про­фессии и выстраиванию профессионально-образовательного маршрута в 2018 г. составило 62 человека. Консультации проводятся с учетом меди­цинских противопоказаний обучающихся, познавательных и личностных особенностей. По итогам консультаций, обучающиеся осуществляют вы­

196

Чупрова Л.В.

бор профессии с учетом медицинских противопоказаний, познаватель­ных и личностных особенностей, особенностей рынка труда. Выстраива­ют профессиональные и образовательные планы с учетом особенностей здоровья и возможные перспективы дальнейшего трудоустройства.

За прошедший год один обучающийся с инвалидностью и ОВЗ прошел индивидуальный тренинг с биологической обратной связью (БОС), позво­ляющий формировать навык саморегуляции своего поведения и состояния.

30 обучающихся с инвалидностью и ОВЗ приняли участие в группо­вых занятиях по теме «Проектирование будущего» и прослушали тему «Востребованные профессии ЯО» (в рамках Областного лагеря для де­тей с ОВЗ «Славное дело», организатор ГАУ ЯО «Дворец молодежи»).

Специалисты Центра ежегодно принимают участие в семинарах для специалистов системы образования ЯО по вопросам сопровождения про­фессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

Также специалисты Центра ежегодно участвую в различных курсах повышения квалификации по вопросам сопровождения профессиональ­ного самоопределения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ:

* специалист Центра посетил семинар «Результаты апробации для работников общеобразовательных организаций, ответственных за практическую реализацию порядка профориентации лиц с ограни­ченными возможностями здоровья и детей-инвалидов» г. Москва (Научно-методический центр образования, воспитания с социаль­ной защиты детей и молодежи «СУВАГ») и знакомство с опытом специального образования и сопровождения профессионального самоопределения детей-инвалидов и детей с ОВЗ (Бельгия), 2017 г.
* 2018 г. специалист ГУ ЯО ЦПОиПП «Ресурс» прошла стажиров­ку в рамках международного учебного визита «Профессиональная ориентация лиц с особыми образовательными потребностями: вы­зовы и перспективы», которая состоялась на базе образовательных организаций Совета Фламандского Католического Специального образования (Бельгия).
* 2018 г. специалисты ГУ ЯО ЦПОиПП «Ресурс» приняли участие в совещании в формате круглого стола и мастер-классы «Обеспече­ние физической и информационной доступности образовательных организаций для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в профессиональных образовательных организаци­ях» на базе ГПОУ ЯО Ярославский колледж управления и професси­ональных технологий. Организатор - Автономная некоммерческая организация «Научно-методический центр образования, воспитания и социальной защиты детей и молодежи «СУВАГ».
* специалист Центра принял участие в семинаре «Презентация дея­тельности Консультационного пункта для родителей детей с инва­

197

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

лидностью и с ОВЗ по профессиональной ориентации и содействию трудоустройству» (ГАУ ДПО ЯО ИРО), 2018 г.

• ежегодное участие специалистов в круглых столах, посвященных темам сопровождения профессионального самоопределения обуча­ющихся с инвалидностью и ОВЗ и их трудоустройству в рамках На­ционального чемпионата конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс».

Таким образом, результаты деятельности сопровождения професси­онального самоопределения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на региональном уровне показывают значимость проведенной работы и не­обходимость дальнейшего развития системы. Материалы подготовлены на основе осуществленного анализа деятельности по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на территории Ярославской области за период с 2017 по 2018 гг.

Шкрябина О.Н.

Роль программ примирения в исцелении жертвы

ГБУ, педагог-психолог отделения медиации ГБУ АО «Центр «Надежда», г. Архангельск

В многообразии существующих на сегодняшний день освещенных тем по восстановительному правосудию можно отметить интерес боль­шинства авторов к несовершеннолетнему субъекту преступления. От­ветственность правонарушителя перед жертвой и заглаживание вреда самим несовершеннолетним, несомненно, являются предметом повы­шенного внимания со стороны органов досудебного и судебного произ­водства. Пройдя через программу примирения, ребенок не только видит и чувствует круг пострадавших, но и находит положительную альтер­нативу преступному поведению, отвечая на вопрос «Что ты можешь сделать, чтобы в будущем такого не повторилось?». Однако любой конфликт - это всегда две стороны, и беспристрастность медиатора в проведении программ возможна при взвешенном понимании роли при­мирения, как для обидчика, так и для жертвы преступного посягатель­ства. Что значит «исцеление жертвы»? Действительно ли так важна для жертвы преступного посягательства встреча с обидчиком?

Будучи практиком в области проведения программ восстановитель­ной медиации по уголовным делам с участием несовершеннолетних, мне достаточно часто приходилось видеть удовлетворенные лица обеих сто­рон конфликта после завершенной программы. Но действительный ин­терес к роли примирения для жертвы уголовного конфликта пробудился тогда, когда мне встретилась потерпевшая несовершеннолетняя В., не получившая возможности прямого общения со своими обидчиками. Из

198

Шкрябина О.Н.

отдела дознания органов внутренних дел поступил запрос на оказание психологической помощи жертве преступления, которое осталось не­раскрытым. «Мне страшно выходить на улицу уже второй месяц после случившегося...», - призналась девочка, 11 лет, которой был причинен легкий вред здоровью двумя неизвестными молодыми людьми. На мо­мент консультации несовершеннолетняя испытывала тревогу, что подоб­ное повторится, мать желала отомстить обидчикам. Единственное, что мы действительно смогли проговорить - это моменты предупреждения подобных ситуаций со стороны В. (виктимологический аспект), а также проработать тревожное состояние в связи с ситуацией. Желание ото­мстить, страх, злость всё же оставались и требовали дальнейших встреч и психологической проработки, как для несовершеннолетней, так и для за­конного представителя. Мать и ребенок признались, что было бы гораздо легче, если бы была возможность встретиться с обидчиками, высказаться по поводу случившегося, прояснить ситуацию.

Еще одно подтверждение необходимости встречи с обидчиком для жертвы и её исцеляющую функцию можно увидеть в статье семейного психотерапевта, специалиста в области системных расстановок Майи Вильгельмовны Хен «Родовые переплетения. Преступник и жерт­ва», где исключительно важными мне показались следующие стро­ки: «Жертвы и преступники не находят мира и покоя до тех пор, пока не выяснят отношения между собой. В случае примирения между ними родственникам легче признать то, что произошло и смириться с судь­бой пострадавшего. В процессе работы, когда жертва и преступник поворачиваются друг к другу лицом, начинается процесс исцеления, и неважно, сколько на это потребуется времени. В конце концов, две противоположные силы будут уравновешены. Преступник и жертва ис­пытают облегчение и освобождение. Они обретут мир и покой».

Исцеление жертвы в контексте восстановительного подхода мо­жет быть рассмотрено как восстановление способности функцио­нирования тех сфер жизни человека, которым был причинен вред в ходе преступления. Сказать, что это конкретно сфера имущества или здоровья, вряд ли возможно, не смотря на отчетливое их разделение в Уголовном Кодексе Российской Федерации (преступления против собственности, преступления против личности), так как за одной по­врежденной сферой могут скрываться другие. И часто мы соотносим реальные «масштабы повреждения» в вопросах: «Что Вы подумали? Что вы почувствовали? Кто пострадал?».

Полнота исцеления или восстановление задетых (нарушенных) в ходе причинения вреда сфер жизни (будь это здоровье, имущество, семья и т.д.) зависит как от силы или глубины причиненного вреда, так и социально-психологических факторов личности самой жертвы. Относительно первого основополагающего фактора мы можем гово­

199

Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции

«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

рить о невозможности восстановления некоторых нарушенных сфер, особенно, когда речь идет о более серьезных преступлениях. И наобо­рот, менее глубоким представляется вред, нанесенный жертве кражи имущества, когда возврат происходит в полном объеме, несовершен­нолетний приносит свои извинения и проговаривает моменты преду­преждения со своей стороны подобных действий (последнее способ­ствует возвращению чувства безопасности для жертвы). В уголовных конфликтах с разной степенью тяжести причиненного вреда можно отметить, что для жертвы при добровольном её участии в программе примирения исцеляющий момент присутствует во всех случаях (во­прос остается исключительно в полноте исцеления).

Если обратить внимание на взаимосвязь личности самого потер­певшего и полноты её исцеления в ходе проведения программы при­мирения, то здесь можно говорить о возрастном аспекте, уровне раз­вития личности, социальном положении, ценностных ориентациях и т.д. Так, потерпевшие люди престарелого возраста и дети более глу­боко переживают ситуацию преступления, однако могут с большей легкостью говорить в ходе программ примирения о возникших не­гативных чувствах. Эти же возрастные категории лиц чаще соглаша­ются на саму встречу с обидчиками, легче принимают извинения. Из практического опыта можно отметить следующую закономерность: чем выше уровень духовно- нравственного развития личности потер­певшего, тем шире он видит круг пострадавших, тем выше его способ­ность к пониманию и прощению. Такие программы проходят в более спокойной обстановке и наиболее эффективны. Вспоминается случай, когда один многодетный отец, из дачного дома которого похитили имущество чужие дети, на программе испытывал жалость и грусть к своим юным обидчикам, много говорил о проблеме молодого поколе­ния, проявлял к ним искренние переживания. Он принял извинения и долго обсуждал с ребятами их законопослушное будущее. Бывают случаи, когда на программы приходят жертвы с низким уровнем мо­ральных норм, социальной незрелостью. Они склонны к продолжению конфликта, считают себя исключительно обиженными конфликтной ситуацией и не могут отделить вред, причиненный в ходе совершения преступления, от уже накопившихся собственных проблем.

Отдельно можно отметить зависимость глубины причиненного вре­да от ранее установленных связей между несовершеннолетним пре­ступником и жертвой. Болезненней воспринимается жертвой ситуация преступления со стороны близкого родственника, друга, воспитанника, ученика. Вспоминается случай, когда воспитанник детского дома похи­тил из сумок кухонных работников деньги. Для одной из женщин такой поступок был крайне болезненным, она была обижена на ребенка, для которого всегда старалась готовить вкусную еду. На встрече у обеих

200

Шкрябина О.Н.

сторон были слезы. Плакал мальчик, совершивший кражу, потому что было стыдно, плакала и повар, потому что любила и не ожидала от него такой «несправедливости». В момент извинения женщина и воспитан­ник обнялись и вновь стали близкими. «Программа дала возможность мне снова поверить в этого мальчика», - отметила кухонный работник.

Основываясь на наблюдении за потерпевшими в ходе программ при­мирения и последующих беседах со многими из них через определен­ное время, стоит отметить, что программа примирения относительно жертвы действительно способствует:

* Избавлению от чувства страха (восстановление «чувства безопас­ности»), ликвидации гнева, агрессии (желания отомстить), обиды, несправедливости;
* Снятию чувства вины и стыда (в ситуациях «провоцирующих» жертв);
* Нормализации отношений с близкими людьми (в случаях семейных конфликтов);
* Обретению дополнительного ресурса в жизни (помощника, защит­ника в лице правонарушителя);
* Снижению уровня виктимности (программа учит предусмотритель­ности и осторожности);
* Обретению чувства облегчения и освобождения от ситуации кон­фликта, выходу из роли «жертвы».
* Тема исцеления жертвы в ходе программ примирения может пред­ставлять большой интерес для научных исследований.

Литература

1. Зер Х. Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступле­ние и наказание. / Общ.ред. Л.М. Карнозовой. Коммент. Л.М. Карно- зовой и С. А. Пашина - М.: МОО Центр «Судебно-правовая рефор­ма», 2002. - 328 с
2. Максудов Р.Р. Программы восстановительного разрешения кон­фликтов и криминальных ситуаций: от уникальных эпизодов к за­живлению социальной ткани. - М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. - 256 с.
3. Хен М.В. Родовые переплетения. Преступник и жертва//эл. ресурс: <https://samopoznanie.kz/articles/rodovye_perepleteniya_prestupnik_i_> zhertva/, 2017.

Конференция проводится при финансовой поддержке Российского фонда фун­даментальных исследований, проект № 19-013-20198

XV Международная научно-практическая  
конференция «Психология образования:  
лучшие практики работы с детством»

Дизайн - М.Ю. Степаненкова  
Научный редактор - В.Э. Пахальян  
Компьютерная верстка - М.В. Мазоха

Подписано в печать: 12.11.2019.

Формат: 60\*90/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Times. Печать цифровая.

Усл. печ. п. 12,6. Усл.-изд. л. 14,5.

Тираж 500 экз.

Контакты редсовета ФГБОУ ВО МГППУ:

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29 (проезд: м. «Сухаревская»)  
Телефон: +7 (495) 632-99-70  
E-mail: [rospsy.ru@gmail.com](mailto:rospsy.ru@gmail.com)