

**XV Международная научно-практическая
конференция**

**"ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:
лучшие практики работы
с детством"**

Сборник материалов

**Москва
20 – 22 ноября 2019 года**

**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 «Психология 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.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
<i>Асмолов А.Г.</i>	
Социализация как страхование рисков детства	9
<i>Рубцов В.В.</i>	
Школа как социокультурный ресурс преодоления рисков современного детства	15
<i>Алейникова Л.А.</i>	
Внеурочная деятельность как ресурс социализации и формирования жизненных компетенций обучающихся и воспитанников с ОВЗ	21
<i>Гаврилова Д.А.</i>	
Опыт применения метода сказкотерапии в целях коррекции и развития эмпатии у старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения	29
<i>Гончарова А.А., Зайцева О.М.</i>	
Применение профессиональных стандартов организациями с государственным участием	32
<i>Грибоедова О.И.</i>	
Обеспечение психологического благополучия детей и подростков посредством системы работы ППМС-центра в сфере образования	46
<i>Давиденко А.А.</i>	
Профессиональное самоопределение – маршрут из детства	57
<i>Евдокимова Е.Г.</i>	
Осмысление трудностей в структуре ресурсов работы с одаренными учащимися	63
<i>Иванова В.М.</i>	
Психологическое сопровождение инновационной деятельности педагогов дошкольного учреждения	70
<i>Ильина А.В.</i>	
Сенсомоторная коррекция детей с РАС в условиях ДОО	78
<i>Илюшина М.И., Артемова О.В.</i>	
Использование психологических игровых технологии в обучении студентов-психологов	81
<i>Инцова А.И.</i>	
Риски профессионального самоопределения старшеклассников	85

<i>Калимов А.С.</i> Восприятие и выраженность soft skills у подростков, участвующих в различных формах внеучебной деятельности.....	89
<i>Коваль О.А., Ножнина А.А.</i> Опыт реализации программы развития эмоционального интеллекта дошкольников, имеющих речевую патологию: «Умные чувства: УмыЧ»	103
<i>Кузнецова Е.С., Морозюк С.Н.</i> Алгоритм консультативной работы с матерями со стилем родительского отношения «Гиперпротекция»	109
<i>Кузьмина А.А.</i> Особенности структуры, содержания, организации поручений в семейном воспитании	115
<i>Мазенова О.В.</i> Проект «Городская консультативная площадка для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и детей-инвалидов как эффективная форма работы ППМСП-центра ..	126
<i>Митянец С.О.</i> Трудности в овладении письменной речью у детей начальных классов общеобразовательной школы.....	136
<i>Мозговая Н.Н.</i> Представление о психологическом пространстве личности школьников разного возраста	138
<i>Нехорошева Е.В., Авраменко В.Г.</i> Психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной траектории формирования здоровьесохраняющего поведения обучающихся.....	144
<i>Палеха Е.С.</i> Некоторые аспекты профилактики агрессивного поведения подростков в образовательной среде	151
<i>Печкисева О.В.</i> Социально-педагогическое сопровождение детей с нарушением зрения и их семей	157
<i>Рочева Т.Ю., Волокитина Т.А., Климантова В.П., Турובה О.В.</i> Читать – значит думать! Использование эффективных практик в психолого- педагогическом сопровождении современного ребенка	165
<i>Синюшкина Т.А.</i> Личность педагога в современном образовании.....	175

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

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-

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 компетентностного 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.*

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 выступить здесь – в аудитории университета для неравнодушных людей. Я вообще в жизни против разных «эпидемий», но «эпидемия равнодушия» – 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.

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

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 «среданаследственность», 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, бихевиористских 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 психоанализки) на анализ Эдипова комплекса, он день за днем Вас спрашивает на

кушетке: «Вы любите 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 выносятся 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

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. Доведенная 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 возвращаем 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.

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 культурно-исторической 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!

Школа как социокультурный ресурс преодоления рисков современного детства²

*доктор психологических наук, президент ФГБОУ ВО 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 важно обстоятельство, 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.

- «учитель (школа), а не ученик определяет способы освоения каждой дисциплины»;
- «необходимо пройти материал, а не вырастить компетентность и поддержать 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, совместности 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

ребенку знания. Если вы не построили социальную ситуацию – общность с ребенком, и специальные способы передачи (трансляции) образов, 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 по существу 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 деятельности детей и взрослых, в том числе в условиях использования электронных и цифровых систем.

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 будем 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-

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-

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 психолого-педагогического 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.

**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.

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, расширенные 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 патронаж 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 начинают 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, воспитыва-

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 иницилирующее 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].

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, конфликтности 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 кибербуллинге [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

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 использовать 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].

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 дисциплины.

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 буллинга [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

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 на 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.
3. *Воликова С.В., Калинкина Е.А.* Детско-родительские отношения как фактор школьного буллинга // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4 (88). С. 138–161.
4. *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.
5. *Волкова И.В.* Подростковый буллинг и стиль общения педагога // Научное мнение. 2017. № 5. С. 56–63.
6. *Волкова Е.Н., Волкова И.В.* Кибербуллинг как способ социального реагирования подростков на ситуацию буллинга // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 17.
7. *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.

- Под общей редакцией Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микляевой. 2018. С. 172–179.
8. *Глазман О.Л.* Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165.
 9. *Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н.* Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку // Психолого-педагогические исследования. 2014. № 2. С. 246–256. 10.17759/psyedu.2014060221*Сафронова М.В.* Буллинг в образовательной среде – мифы и реальность // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3 (46). С. 182–185.
 10. *Лейн Д.А.* Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д.А. Миллер, Э. Лейн. СПб: Питер, 2001. 448 с.
 11. *Собкин В.С., Смылова М.М.* Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. № 2 (5). С. 71–86.
 12. *Петросяну В.Р.* Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2011. 210 с.
 13. *Польская Н.А.* Взаимосвязь показателей школьного буллинга и самоповреждающего поведения в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 39–49.
 14. *Baldry A.C.* Bullying in schools and exposure to domestic violence // Child Abuse & Neglect. 2003. № 27. pp. 713–732.
 15. *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.
 16. *Espelage D., Low S., Rao M., Hong J., Little T.* Family Violence, Bullying, Fighting, and Substance Use Among Adolescents: A Longitudinal Mediation Model // Journal of Research on Adolescence. 2015. № 24. p. 10.
 17. *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.
 18. *Harel-Fisch Y., Walsh S.D., Fogel-Grinvald H., Amitai G., Pickett W., Molcho M., Due P., de Matos M.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.
 19. *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.
 20. *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).
 21. *Losey B.* Bullying, suicide, and homicide. Understanding, assessment and preventing threats for victims of bullying. USA: Routledge. 2011. 171 p. 3

22. *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.
23. *Olweus D.* Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis // *Developmental Psychology*. 1980. № 6 (16). pp. 644–660.
24. *Olweus D.* Bully/Victim Problems in School. Facts and Intervention // *European Journal of Psychology of Education*. 1997. № 12. pp. 495–510.
25. *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.
26. *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 внутреннюю 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-

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 коррекционно-развивающую работу именно в игровом поле. Применяемы им способы работы должны способствовать развитию и коррекции, а также быть интересны ребенку. Этими признаками обладает метод сказкотерапии, 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, обзвать 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 убежден в том, что ему откажут.

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 опознавания 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-взрослый»[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

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. *Наговицын А.Е., Пономарева В.И.* Типология сказки. М.: Генезис, 2011. – 336 с.
3. *Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е.* Лабиринт души. Терапевтические сказки. М.: Академический проект, 2018. – 176 с.
4. *Эльконин 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.

№ 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

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.

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

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.

Организация работы по внедрению профессиональных стандартов в организациях государственного сектора

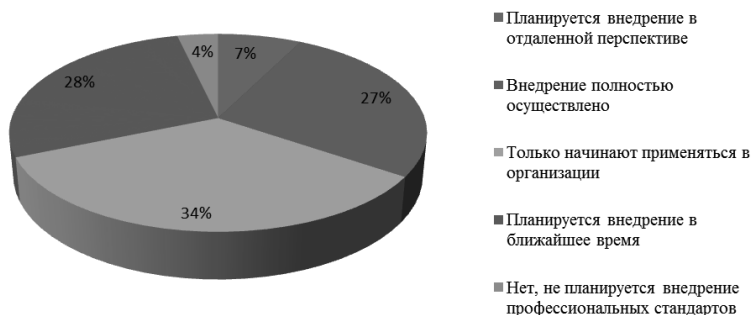


Рис. 1

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-

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–психотерапевт, 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;

«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 обеспечению управления организацией» утвержден приказом Минтруда России 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).

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



Рис. 2

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

Рисунок 3 дает нам возможность увидеть картину организации дополнительной профессиональной подготовки работников в соответствии с требованиями профессиональных стандартов.

Организация дополнительной профессиональной подготовки работников в соответствии с требованиями профессиональных стандартов

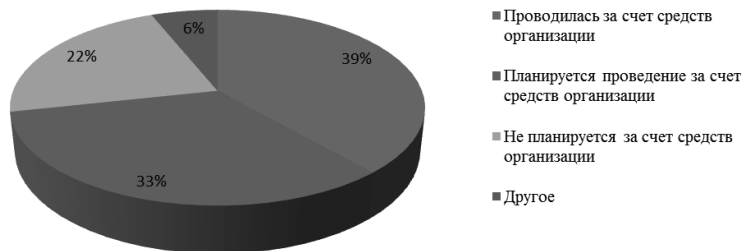


Рис. 3

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

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 программ корпоративной образовательной структуры, стажировок, наставничества. Большинство 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.



Рис. 4

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

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



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;

- высокая стоимость программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации при недостаточном финансировании из бюджетов различного уровня;
- отсутствие соответствующих образовательных организаций, осуществляющих дополнительную профессиональную подготовку 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.

Основные виды помощи, необходимые организациям государственного сектора при внедрении профессиональных стандартов

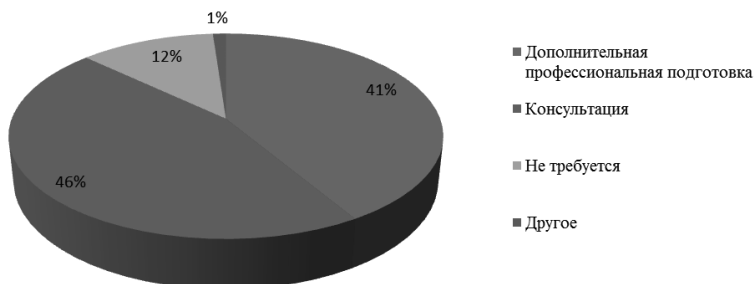


Рис.6

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.

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-

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 труда» 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 // Аprobация 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: словарно-справочное пособие. М.: Изд-во «Перо», 2016.

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 образования, 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

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.

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

Рассуждая об обеспечении психологического благополучия ребенка, мы опираемся на исследование А.В. Ворониной [1] и под психологическим благополучием понимаем системное качество человека, приобретаемое 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, просветительно-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.

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-центра ежегодно в течении более чем двадцати лет реализуются следующие формы работы:

Задача деятельности ППМС-центра по выявлению, преодолению и предупреждению детского 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 (<i>работа ППМС-центра по «школьной модели» в связи с отсутствием штатных психологов ОУ</i>)	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. 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	2. районная психологическая диагностика уровня адаптации первоклассников и пятиклассников к начальному и среднему звену школы (реализация

<p>Задача деятельности ППМС-центра по выявлению, преодолению и предупреждению детского психологического неблагополучия [3]</p>	<p>Формы практической реализации задачи ППМС-центра «Доверие»</p>
<p>организаций (<i>работа ППМС-центра по «школьной модели» в связи с отсутствием штатных психологов ОУ</i>) 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 (<i>работа ППМС-центра по «школьной модели» в связи с отсутствием штатных психологов ОУ</i>)</p>	<p>модели «школьной психологической службы» в связи с отсутствием педагогов-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; 3. кураторство проведения в образовательных организациях социально-психологического тестирования по проблеме ПАВ, муниципальных конкурсов тематики ЗОЖ, активное участие в работе муниципальной антинаркотической комиссии. 4. система индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий по результатам углубленного и комплексного обследования с детьми и подростками, имеющими проявления предшкольного и школьного неблагополучия; индивидуальная работа с детьми и подростками групп риска во взаимодействии с учреждениями социальной профилактики. 5. организация работы на базе ППМС-центра психолого-медико-педагогической комиссии</p>
<p>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-</p>	<p>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</p>

<p>Задача деятельности ППМС-центра по выявлению, преодолению и предупреждению детского психологического неблагополучия [3]</p>	<p>Формы практической реализации задачи ППМС-центра «Доверие»</p>
<p>филактики); разработка и осуществление индивидуальной программы реабилитации – на базе центра или других организаций; <i>(основной «целевой ориентир» ППМС-центра)</i></p>	
<p>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 <i>(основной «целевой ориентир» ППМС-центра)</i></p>	<p>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.</p>
<p>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 <i>(основной «целевой ориентир» ППМС-центра)</i></p>	<p>Консультативная помощь всех участников образовательного процесса с использованием глубоких методов помощи – ежедневно всеми специалистами ППМС-центра.</p>
<p>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 <i>(основной «целевой ориентир» ППМС-центра)</i></p>	<p>В ППМС-центре «Доверие» создана и реализуется система просветительно-профилактических мероприятий для детей и подростков:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 просветительно-профилактических программ занятий «Тропинка к своему я», «Тре-

<p>Задача деятельности ППМС-центра по выявлению, преодолению и предупреждению детского психологического неблагополучия [3]</p>	<p>Формы практической реализации задачи ППМС-центра «Доверие»</p>
	<p>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.</p>
<p>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 (<i>основной «целевой ориентир» ППМС-центра</i>)</p>	<p>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.</p>
<p>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 (<i>основной «целевой ориентир» ППМС-центра</i>)</p>	<p>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</p>

<p>Задача деятельности ППМС-центра по выявлению, преодолению и предупреждению детского психологического неблагополучия [3]</p>	<p>Формы практической реализации задачи ППМС-центра «Доверие»</p>
	<p>- 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.</p>
<p>9. Участие в работе комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав муниципалитета, координационных советов и межведомственных групп на уровне муниципалитета</p>	<p>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...».</p>
<p>10. Оказание экстренной помощи детям и подросткам, находящимся в кризисном состоянии, в состоянии острого стресса, суицидальной готовности, в ситуации конфликта, потери, испытывавшим жестокое обращение, ставшим потерпевшими или жертвами преступлений; организация работы телефонов экстренной психологической помощи (<i>основной «целевой ориентир» ППМС-центра</i>)</p>	<p>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, испытывавшим жестокое обращение, ставшим потерпевшими или жертвами преступлений.</p>
<p>11. Оказание организационно-методической помощи специалистам психологической службы образовательных организаций в осуществлении работы по профилактике детского неблагополучия (<i>основной «целевой ориентир» ППМС-центра</i>)</p>	<p>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,</p>

<p>Задача деятельности ППМС-центра по выявлению, преодолению и предупреждению детского психологического неблагополучия [3]</p>	<p>Формы практической реализации задачи ППМС-центра «Доверие»</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - 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.
<p>12. Проведение исследований детского неблагополучия в образовательных организациях, мониторинга эффективности психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи и другие</p>	<p>Педагогом-психологом ППМС-центра «Доверие» проводится научное исследование психологического благополучия подростков и его связи с рефлексивностью подростков.</p> <p>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.</p>

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-

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*),

- 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 материально-технического 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.disserscat.com/content/otsenka-psikhologicheskogo-blagopoluchiya-shkolnikov-v-sisteme-profilakticheskoi-i-korrektsi> (дата обращения: 10.09.2019).

2. «Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017).
3. 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».
4. 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

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

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.

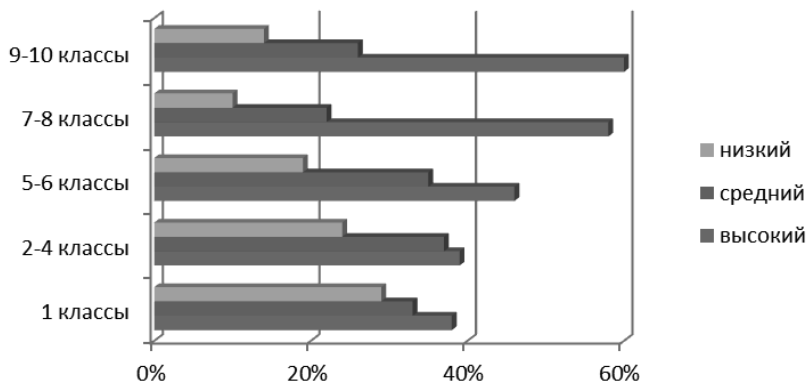


Рис. 1 Уровень совпадения ответов детей и родителей всех респондентов.

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-

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 беспепелляционным 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.

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. *Пряжников Н.С.* Пряжникова Л.Е. Профорientация. 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*//https://www.cposo.ru/rs/cppk/profmateral/FGOS_000.pdf.
8. *Хамутовская Н.В.* Роль родителей в профорientации своих детей <https://serebryanka.schools.by/pages/rol-roditelej-v-proforientatsii-svoih-detej> (дата обращения 12.07.2018).

Осмысление трудностей в структуре ресурсов работы с одаренными учащимися

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики факультет психологии ФГБОУ ВО
«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, с знанием и умением..

.. Подобно спелому семени... новорожденное дитя носит жизнь в себе самом и, подобно семени, свою собственную самостоятельную 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-

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

В качестве ресурсов могут выступать любые средства, которые могут быть задействованы для достижения результата: физиология, состояние, 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.*

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 создания *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 к 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.

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

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.

4. 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.

5. 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 лично-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.

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

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

8. Недостаточность примеров поведения, направленного на самореализацию и самоутверждение.
9. 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-

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].

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 равнодушия 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. Лагфуллина, 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.

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.

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

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-

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. Абулханова -Славская, Л.И. Анциферова, Е.В. Бондаревская, А.В. Брушлинский, В.С. Дудченко, В.И. Загвязинский, В.П. Кваша, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулоткин, 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.

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-

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 ДООУ» 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. Отдаёте предпочтение старому. Воспринимаете новое только тогда, когда его воспринимает большинство ОУ и педагогов. (20 % респондентов).

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,

- 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.
2. *Дичковская И.М.* Инновационные педагогические технологии: учебное пособие/ И.М. Дичковская.–М.: Академвидав, 2004. –352 с.
 3. *Иванов А.В.* Культурная педагогическая среда общеобразовательного учреждения как условие развития личности ребенка: Монография. – М.: АПКИПКРО, 2005.
 4. *Иванов Д.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 6 (12). – М.: Чистые пруды, 2007.
 5. *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
 6. *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
 7. *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.
 8. *Никифорова Е.И.* Развитие технологической компетентности учителя в процессе повышения квалификации. Методический аспект // Методист. № 7. 2006. с.10–14.
 9. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология/ Б.Д. Парыгин. – СПб.: СПб-ГУП, 2003. – 616 с.
 10. *Сластенин В.А.* Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова.– М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. –224 с.
 11. *Соловейчик С.Л.* Педагогика для всех / Симон Соловейчик; авт. пред. Андрей Максимов. – Москва: Издательство АСТ, 2018. – 384 с.

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 Хаустову 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.

1. Познавательная сфера – 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.
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 глазодвижительные упражнения, которые укрепляет глазодвижительные 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,

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 сформированности 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.

Использование психологических игровых технологий 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.[1, 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;

2. усилению мотивации личностно-профессионального развития студентов на предстоящий период обучения и постановке конкретных задач для себя;
3. развитию опыта группового взаимодействия студентов в процессе решения игровых интеллектуально-практических задач;
4. 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 контролируемых 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.

Настольные психологические игры: «Общая психология» и «Я – психолог», актуализируют профессиональное самоопределение студентов, их мотивацию к учебно-профессиональной деятельности, способствуют профилактике 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-психолога 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

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 степеней 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 несут и обучающий и практико-ориентированный характер и могут выступать средством диагностики профессиональных компетенций.

Подводя итог обсуждению выделенной темы, можем отметить, что современные игровые технологии обладают значительными возможностями влияния на личностно-профессиональное развитие студентов-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 С.9
2. Козлова Н.В. Психолого–акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования. – Томск. – Издательство ТПУ. – 2007. – 151 с.
3. 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.
4. Матяш Н.В., Павлова Т.А. Методы активного социально –психологического обучения. М., 2007.

Риски профессионального самоопределения старшеклассников

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

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-

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.

- 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 соотношения 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 – соотносить 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-

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

**Восприятие и выраженность soft skills у подростков,
участвующих в различных формах внеучебной деятельности**

*аспирант ФГБОУ ВО «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 социальной 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

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;

- 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 20 участников 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

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 деятельности, 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-преобразование	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

Сравниваемые переменные	Кол-во N	Величина критерия T	Z-преобразование	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-преобразование	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-преобразование	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.

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-преобразование	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-преобразование	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

Переменная	Сумма рангов 1-ой группы	Сумма рангов 2-ой группы	Значение критерия U	Z-преобразование	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 восприятию 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.

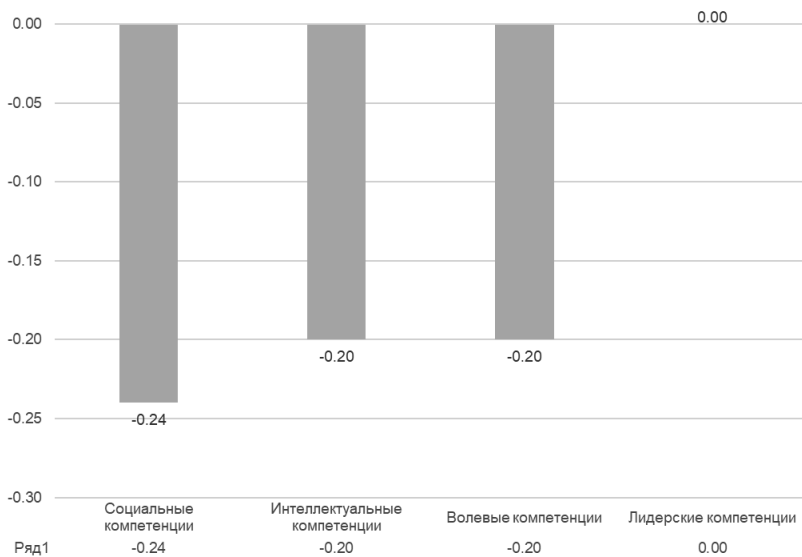


Рис. 1. Расхождения представлений о важности soft skills у участников общественных объединений и их родителей

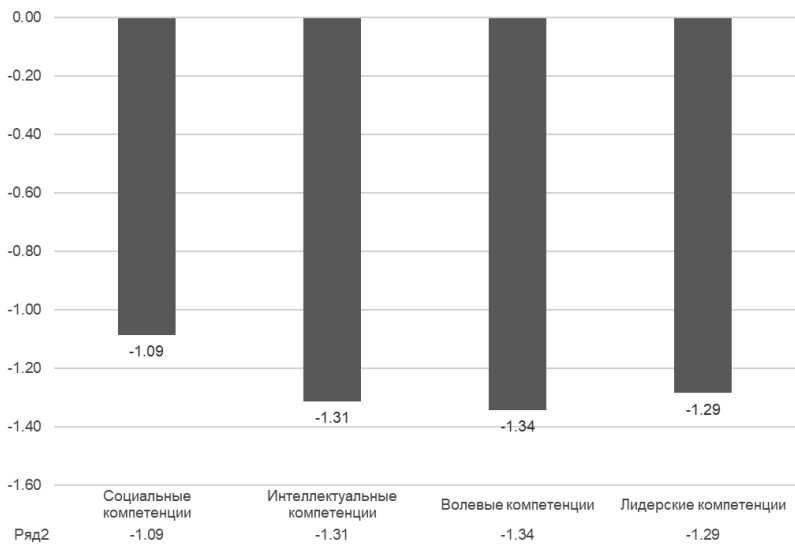


Рис. 2. Расхождения представлений о важности soft skills у участников общественных объединений и их руководителей

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

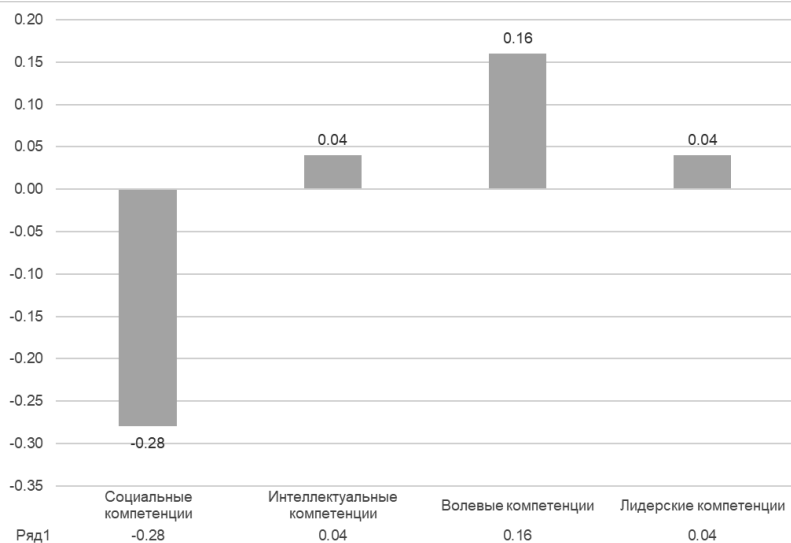


Рис. 3. Расхождения представлений о выраженности soft skills участников общественных объединений у участников общественных объединений и их родителей

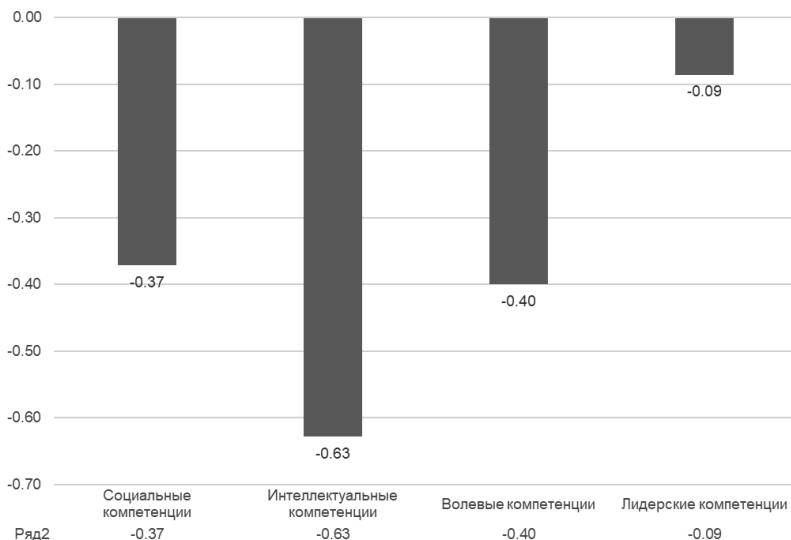


Рис. 4. Расхождения представлений о выраженности soft skills участников общественных объединений у участников общественных объединений и их руководителей

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.

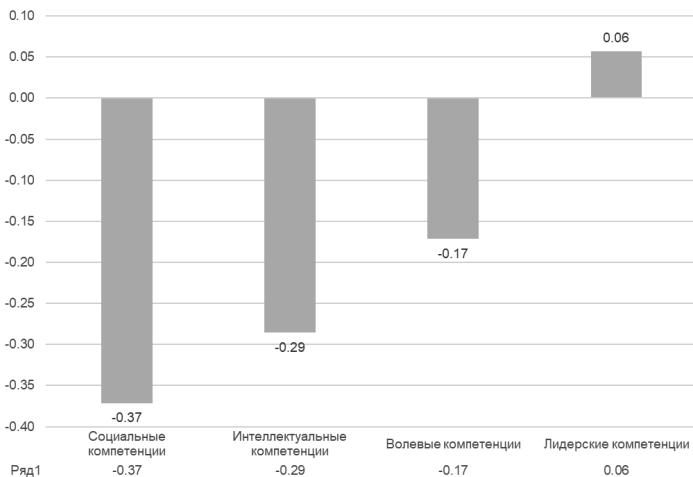


Рис. 5. Расхождения представлений о важности soft skills у учащихся школ и родителей

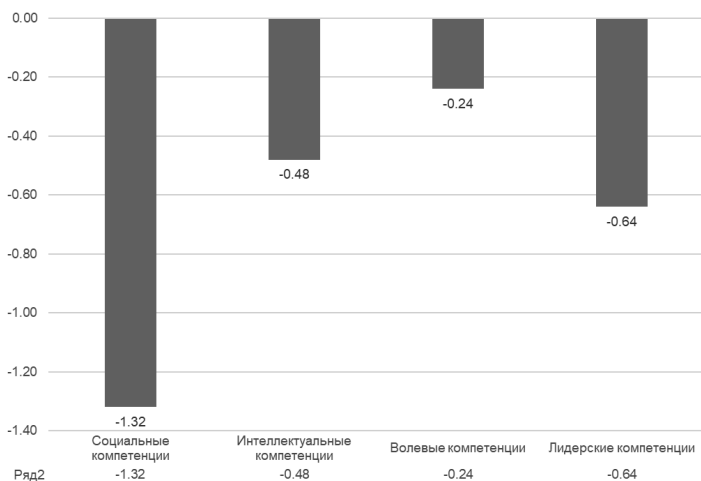


Рис. 6. Расхождения представлений о важности soft skills у учащихся школ и классных руководителей

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).

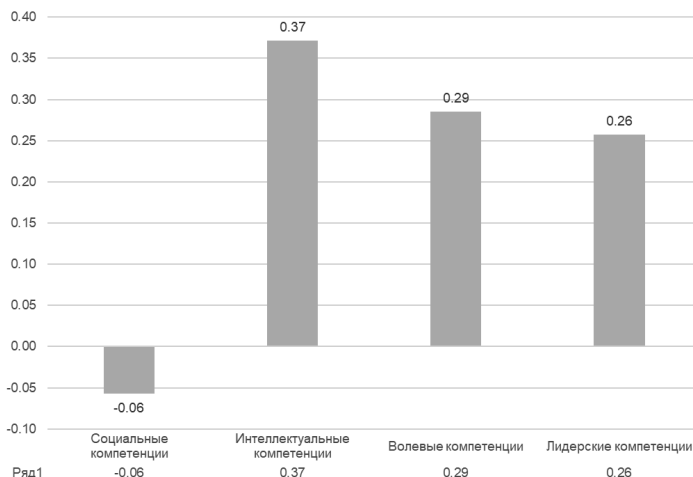


Рис. 7. Расхождения представлений о выраженности soft skills школьников у учащихся школ и родителей

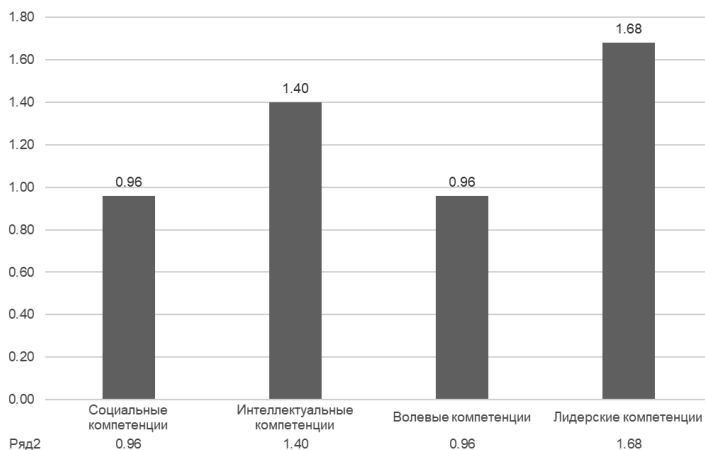


Рис. 8. Расхождения представлений о выраженности soft skills школьников у учащихся школ и классных руководителей

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 большей степени чем это делают учащиеся школ. Эти результаты позволяют делать некоторые предположения относительно востребованности различных soft skills в различных формах внеучебной деятельности. 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-

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.

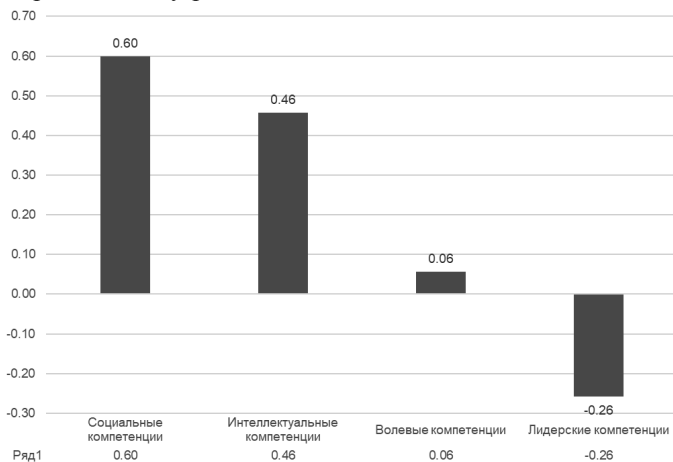


Рис. 9. Расхождения представлений о важности soft skills у волонтеров и их руководителей

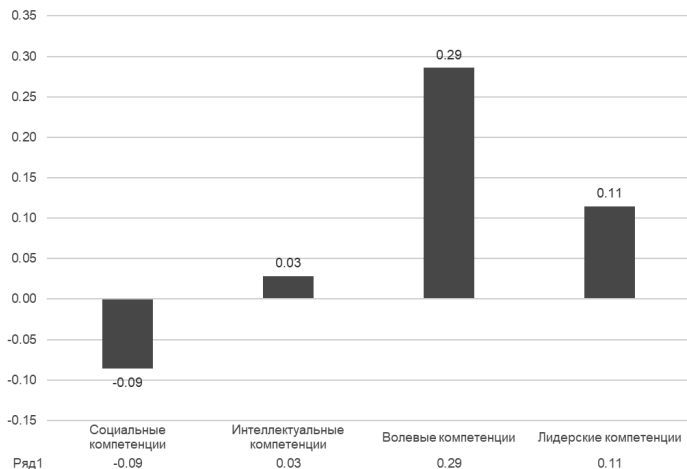


Рис. 10. Расхождения представлений о выраженности soft skills волонтеров у волонтеров и их руководителей

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://atlas100.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://proorientator.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, E.M., 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

**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 (ФГБОУ ВО 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 эмоций и управлению ими,

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 ДООУ 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].

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.

I. Диагностический этап.

Входная диагностика родителей. Входная диагностика детей.

II. Развитие понимания эмоций

III. Развитие регуляции эмоций.

IV. 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-

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 выполнением 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 праксис, 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, кинезотерапии, су-джок-терапии, библиотерапии, мимические, дыхательные и глагодвигательные 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

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», «Интеллектуально-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 «хищерам» – 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 праксис вплоть до невозможности выполнения задания, распрямленный 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-

триличностный эмоциональный интеллект развит выше, чем межличностный.

5. 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 справиться 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.

2. Готтман Дж., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребенка. Манн, Иванов и Фербер, 2015. 288 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Манн, Иванов и Фербер, 2018. 544 с.
4. Джайнот Х.Дж. Родители и дети. М.: Арбат, 1992. 96с.
5. Зобков В.А. Генезис отношения человека к себе. Владимир: Калейдоскоп, 2018. 172 с.
6. Кравченко Ю.Е. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования. М.: ФОРУМ, 2018. 544 с.
7. Медико-психологическая характеристика личности пациента в психиатрической клинике. Учебное пособие для студентов педиатрического факультета. Составители: Урываев В.А., Большакова Т.В., Ярославль, 2003.
8. Росс В. Грин Взрывной ребенок: новый подход к пониманию и воспитанию легко раздражимых, хронически несговорчивых детей. Москва Теревинф, 2018. 262 с.
9. Современные представления об эмоциональном интеллекте//Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М: ИП РАН, 2004.
10. 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»

(Г+) по Э.Г. Эйдемиллеру является то, что значимые взрослые слишком много обращают внимание на ребенка; когда его воспитание стало центральным делом в жизни родителя. 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 ($r = 0,14$), защитой от чувства стыда ($r = 0,13$) и защитой от чувства вины ($r = 0,14$). Наряду с этим были обнаружены положительные связи данного стиля с квазирефлексией ($r=0,16$). 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 каком 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.

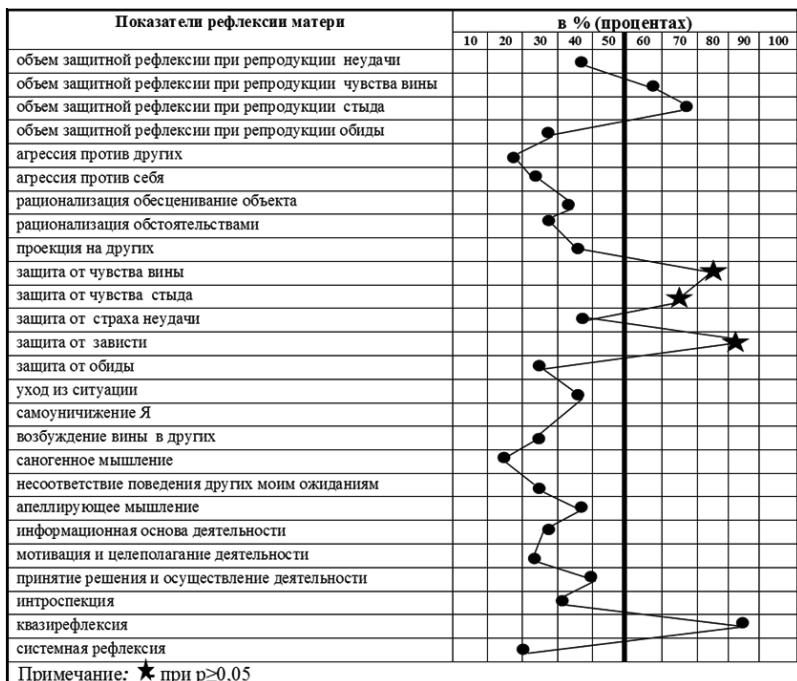


Рис. 1 Профиль рефлексии матери со стилем
родительского отношения «Гиперпротекция»

Получая в результате упрёки 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 утверждает 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!»

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»

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 то же 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, – не благодарный!», «Я плохая мать, раз не умею воспитывать».

2. 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.

3. 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 строению, 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 аутопсихологического анализа эмоций, с целью определения того, что ей мешает быть конструктивной в своем отношении к ребенку.

4. Аутопсихологический анализ рефлексивных и поведенческих тактик.

Прежде, чем в консультативной работе предлагать матери работу с дневником, необходимо ей предложить любые психотерапевтические

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.

5. 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. *Еникеев М.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-кодоевое учебное пособие к циклу курсов по бесконфликтной адаптации к саморазвитию / С.Н. Морозюк. – М.: Слайдинг, 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.

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 воспитания тема поручений на этапе развития в дошкольном возрасте занимает особое место и представлена недостаточно. В то же время, такой материал всегда востребован и необходим воспитателями, педагогами-психологами, 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-

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-

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.

А. 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 убрать в гостиной в выходной день»).

В. 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).

- 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 отвечает 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 более 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 появится «позже», т.к. ему самому надо потрудиться, что бы навык дошел до автоматизма, стал частью его опыта.

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 нравится, 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 (сисблингов, 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 применен/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-

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 придает 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 «словесно-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

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: мывание, 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, добываясь 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.

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-

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: их 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

Возраст	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

Возраст	Навыки самообслуживания	Хозяйственно – бытовые навыки (домашние обязанности ребенка)	Иные навыки
5–7 лет	<i>все вышеперечисленное</i> 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)	<i>все вышеперечисленное</i> 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)	<i>все вышеперечисленное</i> кормить домашних животных и наливать им воду в миску
8–10 лет	<i>все вышеперечисленное</i> 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	<i>все вышеперечисленное</i> мыть и протирать посуду; уметь читать рецепты и готовить по ним простые блюда (бутерброды, салат, кашу)	<i>все вышеперечисленное</i> заботиться о домашнем питомце (кормить, выгуливать, мыть лапы после прогулки и проч.)
11–13 лет	<i>все вышеперечисленное</i> менять постельное белье; регулярно посещать врача (педиатра) и стоматолога, ходить на другие важные для здоровья процедуры	<i>все вышеперечисленное</i> составлять списки продуктов и самостоятельно ходить в магазин; планировать и готовить блюда из нескольких ингредиентов; иметь базовое представление о финансах, уметь рассчитывать за покупки; выполнять более сложные работы по уборке: менять мешок в пылесосе, безопасно пользоваться простыми чистящими средствами и т.п.	<i>все вышеперечисленное</i> присматривать за младшими детьми

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.

Мазенова 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, приносит 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-

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

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 его воспитания 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.

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-ППМСП – 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 листов, 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

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».

2 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.

3 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,

- 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	Исполнитель
1.	Сентябрь	<i>«Давайте познакомимся. Учимся эффективно общаться».</i>	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	<i>«Особый ребенок в семье – жизнь без барьеров»</i>	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.	педагог-психолог ППМ-СМП-центра

№	Сроки проведения	Тема	Форма работы	Цель и задачи	Исполнитель
				Обмен опытом по социализации детей с ОВЗ в условиях ОУ (детский сад, школа).	
3.	Ноябрь	<i>«Тренируем пальчики – развиваем мозг»</i>	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.	Учитель-логопед ППМ-СМП-центра
4.	Декабрь	<i>Психологическая гостиница «Я – счастливый родитель»</i>	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	<i>«Стиль семейного воспитания и его влияние на психологическое здоровье ребенка»</i>	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	<i>«Развитие лексико-грамматического строя речи у ребенка с ОВЗ в сюжетно-ролевых играх.»</i>	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

№	Сроки проведения	Тема	Форма работы	Цель и задачи	Исполнитель
7.	Март	<i>«Азбука воспитания: почему ребенок ведет себя плохо. Правила поощрения и наказания ребенка в семье»»</i>	Психологическая консультация	Повышение психолого-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	<i>«Готовимся к школе вместе»</i>	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	<i>«Пусть всегда будет мама, пусть всегда буду Я!»</i>	Цикл коммуникативных тренингов для детей и родителей	Гармонизация детско-родительских отношений в семье. Актуализация позитивного эмоционального опыта; осознание семейных ролей и отношений; укрепление гармоничного образа семьи	педагог-психолог ППМ-СМП-центра
10.	Апрель	<i>«Свет моей души»</i>	Психологическая мастерская Арт-терапии	Ознакомление родителей с элементами арт-терапевтическими методами и практическим применением в работе с детьми с особыми образовательными потребностями	педагог-психолог ППМ-СМП-центра

№	Сроки проведения	Тема	Форма работы	Цель и задачи	Исполнитель
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»	Заклочительная 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-

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 сформированность 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. *Бурмистрова Е.В.* Семья с «Особым ребенком»: психологическая и социальная помощь // Вестник практической психологии образования № 4 (17), октябрь-декабрь 2008.
2. *Ефимова Н.С.* Психология взаимопонимания. Психологический практикум – М., СПб, Воронеж, Минск, 2004.
3. *Исаев Д.Н.* Психология больного ребенка: Лекции. – СПб.: Издательство ППМИ, 1993.
4. *Маллер 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.
7. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития. Пособие для педагогов-психологов. – М.: «Владос», 2008.
8. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Пособие для учителя – СПб, «Союз», 2004.
9. *Смирнова Е.Р.* Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы № 2, 1997.
10. *Худенко Е.Д., Слободяник Н.П., Кальянов И.В., Поташева И.И., Любимова М.Н.* Как научить ребенка-инвалида правилам поведения: – М.: 2007.136с.
11. *Шмидт В.Р.* Психологическая помощь родителям и детям: тренинговые программы – М.: «Сфера», 2007.

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 № 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.

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 развернутого 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.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969
3. 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.
4. Преодоление ОНР у дошкольников / Под ред. Т.В. Волосовец. М.: В. Секачѳв, 2007
5. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002.

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. Щепанский, 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.

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 окружающей мира [9; 8].

На каждом возрастном этапе осознание личностного пространства является специфическим, рефлекслируемым настолько, 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 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 постепенной 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 контролировать 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.

Мы выяснили, что личностные особенности в данных возрастных этапах 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 предпочитают 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-

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;

2. Метод контент-анализа рисунков и сочинений.
3. 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-средового 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 результате 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 дру- гих (4,7 %);
- категории «Предметный мир» более характеризует младших школьников (40 %). Для младших школьников эту 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

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 XX 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, А.М. 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: Кузбассвуиздат, 2002.
5. Кураев Г.А., Пожарская Е.Н. Возрастная психология. Р/Д, РГУ, 2002.
6. Матвейчук Е.А. Личное жизненное пространство мальчиков и девочек // Психология и жизнь. М.: МОСУ, 2000. Вып. 1. С. 14–20.

7. Мухина В. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2006. – 608 с
8. Мозговая Н.Н. Личностное пространство как предмет научных исследований // Известия южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 12. с. 133
9. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытие.- СПб.: «Питер», 2008. – 400 с.
10. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М., 2001. – 460 с
11. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: «Академия», 2003.
12. 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 здоровьесформирующей 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-

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. Фруммин, 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 2016–2019 гг. В соответствии с разработанным алгоритмом, деятельность школьных команд здоровья по проектированию ИМЗ и психолого-педа-

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 variability 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 учащихся

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 здоровьесохраняющим 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-

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 здоровьесберегающую деятельность.

Системная работа по формированию 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, значении 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-

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 здоровьесберегающей 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.

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 школьников 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).
5. *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.
6. *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.
7. *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
8. 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.

Некоторые аспекты профилактики агрессивного поведения подростков в образовательной среде

кандидат филологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института психологии, педагогики и социальных проблем (ФГБНУ ИППСИ), 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 ежедневно 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 обсценизации (использования так называемых «материнских» 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-learning*. Другие обусловлены факторами объективными: отсутствием школьных, вузовских и сузовских 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-

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. Вилнер и К.-Дж. Дуболоз полагают, 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 символическим 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 неблагоприятной 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

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-центрирование, 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):

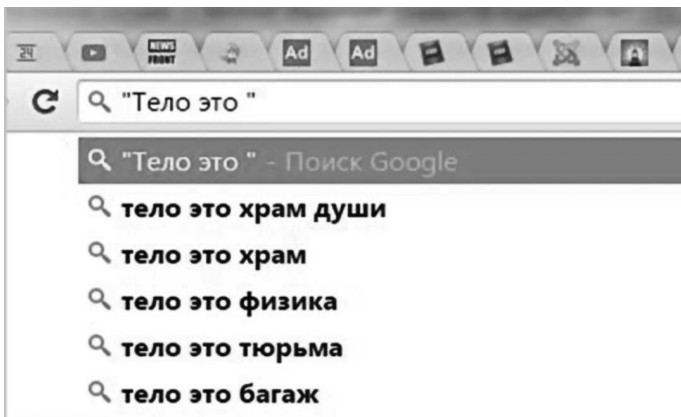


Рис. 1. Когнитивная метафора как маркер радикализации мышления пользователя А.

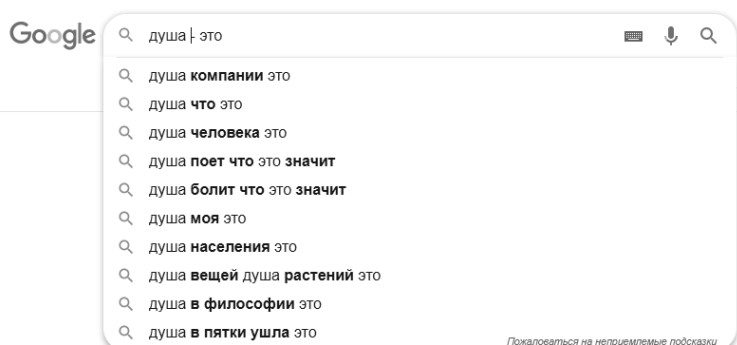


Рис. 2. Когнитивная метафора как маркер радикализации мышления пользователя Б.

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 психологическую 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).

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-

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 самоприемлемым 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 взрослому «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. *Летуновский В.В., Лукьянов О.В.* Фундаментальная ошибка дискуссий о толерантности // Сибирский психологический журнал. 2014. № 53. С 132–147.
3. *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.

4. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И.А. Бaeвой. – Спб.: Речь, 2006. С. 6.
5. *Wilner A.S., Dubouloz C.-J.* Homegrown terrorism and transformative learning: an interdisciplinary approach to understanding radicalization // *Global Change, Peace & Security*. 2010. Vol. 22, No. 1. P. 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-

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:
 - a) выявления проблем и потребностей ребенка;
 - b) создания программы индивидуального сопровождения;
- обеспечение обслуживания ребенка и семьи в соответствии с разработанными программами индивидуального сопровождения;

- 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

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 состоянии глубокой депрессии и отчаяния. В тот момент, признается мама в последствие: «Я не видела выхода из сложившейся ситуации». Маме нужно было справиться 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.

Взаимодействие 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» С. Rowland. На основе результатов диагностики, наблюдения за игрой и взаимодействием ребенка, бесед с мамой, была разработана

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.

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-

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.

*Рочева Т.Ю., Волокитина Т.А.,
Климантова В.П., Турובה 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 «смартфонных 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

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 2017–2018 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

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, равнодушных 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-

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».

4. 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)».
5. 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:

- 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-психологами и утвержденному Муниципальным бюджетным учреждением «Центр психолого-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 содержания произведения и на спо-

способность 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-психологов 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 поколения.

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 ДОО и их отцы.

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 решённым 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-

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. Стоит 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 вернуть 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.

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 станции 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, посоветуйтесь 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. *Мухина В.С.* Детская психология: Учеб. для студентов и пед. ин-тов / под ред. Венгера А.А. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 272 с.
6. *Самоукина Н.В.* «Игры, в которые играют...» / Психологический практикум / *Дубна:* Издательский центр «Феникс», 1997. 160 с.
7. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978. 112 с.

Личность педагога в современном образовании

*старший преподаватель кафедры педагогики,
психологии, дополнительного и специального образования
КГАУ ДПО «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 становится 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 учишься, 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»).

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. Щедровицкий), 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-

ская называет это особое время – временем *транзитивности*, вызванном технологической революцией. Понятие транзитивности 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 личного профессионального дефицита 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

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 общественно-го мнения. Может быть, это состоится в ближайшем будущем?!

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Концепция смыслового образования // Психологическая 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://cyberleninka.ru/article/v/prestizh-professii-uchitelya-1> (дата обращения: 20.07.2019).
3. *Железнякова С.И.* Профессиональная культура современного педагога: базовые ценности и вызовы времени [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kultura-sovremenного-pedagoga-bazovye-tsennosti-i-vyzovy-vremeni> (дата обращения: 01.10.2019).
4. *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).
5. *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 обращения: 10.09.2019).
6. *Марцинковская Т.Д.* Личность в транзитивном и виртуальном пространстве // Психологическая газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psy.su/feed/7405/> (дата обращения: 19.07.2019).
7. *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.
8. *Учитель – профессия или призвание?* [Электронный ресурс] Всероссийский 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).

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.

Возрастной состав подростков

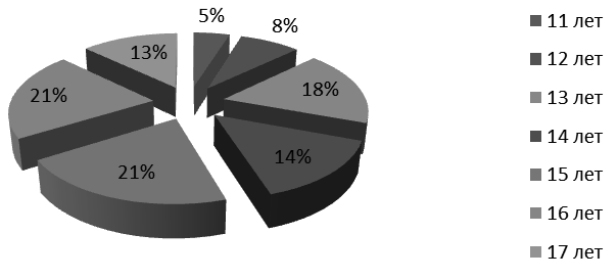


Рис. 1. Возрастной состав подростков.

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

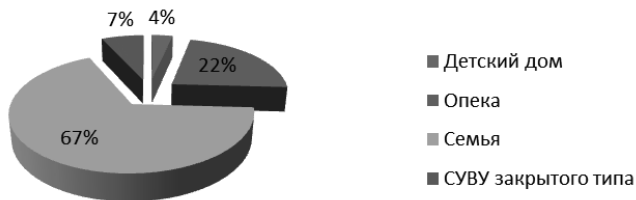


Рис. 2. Особенности условия воспитания подростков.

В ходе комплексного психолого-медико-педагогического обследования выявлено, что у большего количества 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+», подгото-

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

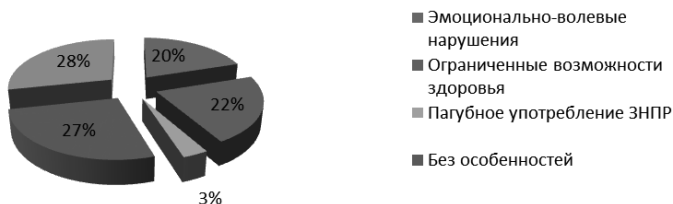


Рис. 3. Особенности здоровья и поведения подростков.

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

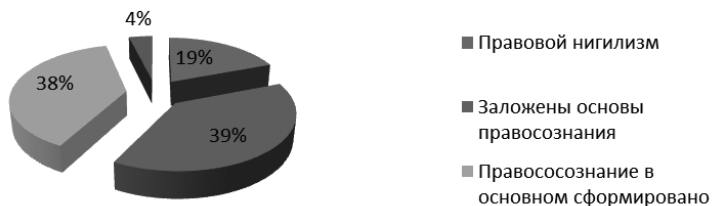


Рис. 4. Уровень правового и гражданского сознания подростков.

Противоречивое и неполноценное правовое сознание обнаружено у 39 % респондентов, оно сформировано не полностью и регулирует поведение в одной – двух сферах. При несформированности правосознания 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 несовершеннолетнего в представлениях о профессиональной деятельности абсолютизируется значимость личных контактов, преувеличивается важность установления приятельских отношений и достижения личной договоренности. 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 % подростков. Несмотря на наличие правовых знаний, у подростка может сохраняться отрицательное отношение к правовому регулированию в целом и к существующим законам в частности. В учебной и любой деятельности такой подросток старается не нарушать установленные правила.

Полностью правосознание сформировано только у 4 % респондентов. Подростком осознается необходимость формально правового регулирования.

Качественный анализ сформированности правосознания по различным 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

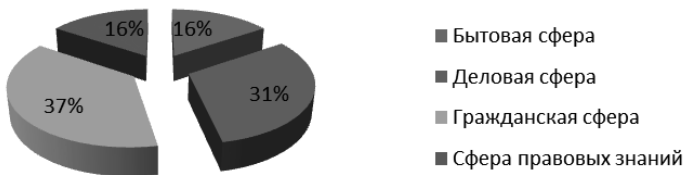


Рис. 5. Низкий уровень развития сфер правосознания подростков.

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-

но-гражданских сферах не развиты. Только у 17 % несовершеннолетних отмечается равномерно развитое правовое сознание.

Исследование агрессии и враждебности детей и подростков с отклоняющимся поведением с помощью опросника Басса-Перри позволяет выявить качественные и количественные показатели агрессивного поведения, которое рассматривается как противоположное адаптивному. Высокий уровень агрессии влияет на социальное поведение, способствует проявлению соперничества, конфронтации в отношениях и конфликтов с окружающими людьми, препятствует успешности деятельности. Авторы методики выделяют три компонента агрессии: поведенческий 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

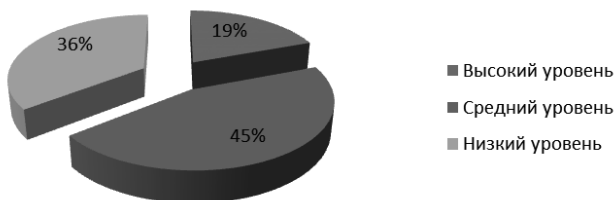


Рис. 6. Физическая агрессия.

Итоги исследования эмоционального компонента агрессии – гнева, как склонности к раздражительности. Высокий уровень гнева обнаружен у 17 % подростков, средний уровень у 53 % и низкий уровень у 30 % несовершеннолетних (рис 7).

Гнев

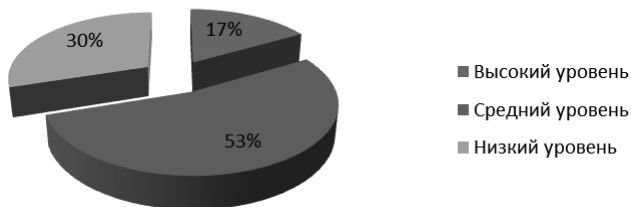


Рис. 7. Гнев.

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).

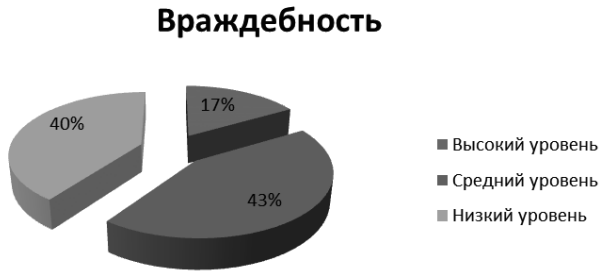


Рис. 8. Враждебность.

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-

торы методики включают сюда административные правонарушения, дисциплинарные поступки и преступления).

Социально обусловленное поведение

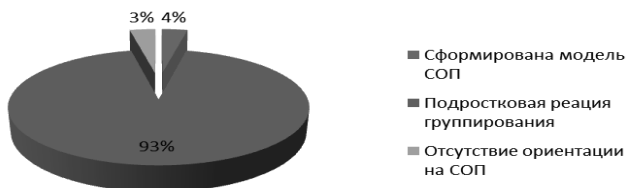


Рис. 9. Социально обусловленное поведение.

Итоги исследования уровня деликвентного поведения показали, что высокий уровень деликвентного поведения, как сформировавшуюся модель поведения показали 13 % обследованных, ситуативную предрасположенность к допротипротивоправному поведению показали 54 % и отсутствие признаков деликвентного поведения обнаружили 35 % несовершеннолетних (рис 10).

Деликвентное (допротипротивоправное) поведение

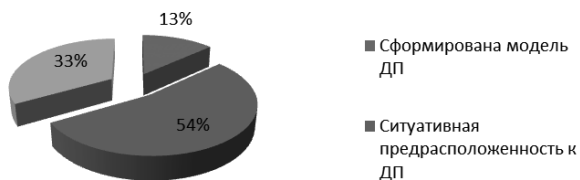


Рис. 10. Деликвентное (допротипротивоправное) поведение.

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).

Аддитивное (зависимое) поведение

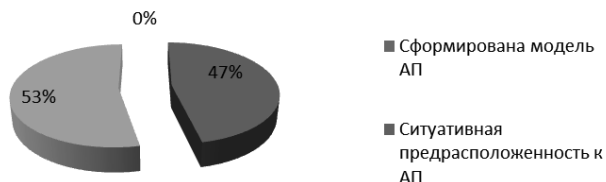


Рис. 11. Аддитивное (зависимое) поведение.

Самоповреждающее поведение (аутоагрессивное) как стремление причинить себе боль и/или физический вред, как сознательный отказ человека от жизни, связанные с действиями, направленными на ее прекращение, или незавершенными попытками.

Итоги исследования уровня самоповреждающего (аутоагрессивного) поведения показали, что высокий уровень суицидального поведения констатирован у 10 % несовершеннолетних, ситуативная предрасположенность к суицидальному поведению обнаружена у 52 % и отсутствуют признаки суицидального поведения у 33 % подростков (рис 12).

Аутоагрессивное (суицидальное) поведение

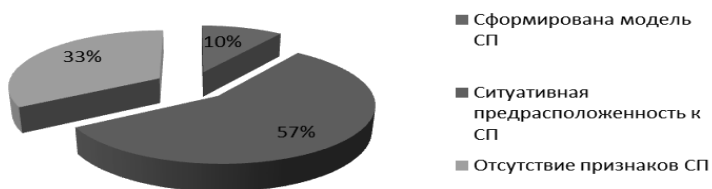


Рис. 12. Аутоагрессивное (суицидальное) поведение.

Таким образом, анализ представленных документов, данных экспериментально-психологического обследования несовершеннолетних с отклоняющимся поведением с помощью программы дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «Диагност-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-

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 «Диагност-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.

**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-

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

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 нормативно-правовых документов в сфере поддержки семей с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья. К каждому нормативно-правовому акту прикреплен 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-инвалидами 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.

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-инвалидов 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.

- «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 сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью 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 обучающихся в феврал-е-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 приняли 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-

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

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, Абилимник*.

16 октября 2018 г. в Региональном центре развития движения «Абилимпикс» – Ярославском колледже управления и профессиональных технологий – стартовал III Ярославский Чемпионат «Абилимпикс» 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/Анимация», «Слесарное дело», «Торговля», «Кирпичная кладка», «Маллярное 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 профессионально-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-

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-

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 настоящий 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

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 испытывают 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-

речь 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 соглашались 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

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 наблюдениях 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. Комментар. Л.М. Карнозовой 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: rospsey.ru@gmail.com