



# **Психологическая наука и практика: взаимодействие, опыт, инновации**

Материалы V Форума психологов Прикамья

(Пермь, 27 ноября-28 ноября 2015 года)

Пермь 2015

ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
АССОЦИАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ ПРИКАМЬЯ  
МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ  
СОЦИАЛЬНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ  
ПЕРМСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ЦЕНТР АВИТАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

при поддержке

МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ПЕРМСКОГО КРАЯ  
МИНИСТЕРСТВА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕРМСКОГО КРАЯ

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ, ОПЫТ, ИННОВАЦИИ**

*Материалы V Форума психологов Прикамья*

*(Пермь, 27 ноября-28 ноября 2015 года)*

Пермь 2015

**УДК 159.9:37**

**ББК 88.4**

**П 86**

*Редакционная коллегия*

А.В. Волков, Д.О. Смиронов, Е.А. Стерлигова (отв. за выпуск)

**П 86 Психологическая наука и практика: взаимодействие, опыт, инновации:** материалы V Форума психологов Прикамья (Пермь, 27 ноября-28 ноября 2015 г.). — Пермь: ОТ и ДО, 2015. — 282 с.

В сборник включены тезисы докладов и статьи руководителей и сотрудников психологических центров и служб образования, медицины, социальной сферы, бизнеса, службы занятости, УВД и МЧС; ученых, преподавателей и психологов государственных и муниципальных образовательных организаций; руководителей и сотрудников служб управления персоналом, отделов обучения и развития персонала.

**УДК 159.9:37**

**ББК 88.4**

© Коллектив авторов, 2015

© Издательство «ОТ и ДО», 2015

## Содержание

ВСТУПИТЕЛЬНАЯ СТАТЬЯ	
<i>Стерлигова А.Е., Смирнов Д. О., Волков А. В.</i> ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ - К ОПЫТУ И ИННОВАЦИЯМ.....	6
<i>Акатьева Н.Н.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ.....	10
<i>Алексеева Е.Л., Артемьева О.С., Лаврова Н.Н.</i> ДЕТСКАЯ ГРУППОВАЯ ПСИХОДРАМА И ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ.....	12
<i>Аликина Е.Л.</i> ПРИМЕНЕНИЕ В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ О ПОЗНАНИИ МАТЕРЬЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА.....	15
<i>Алтаиких А.Н.</i> ТРУДОВЫЕ УМЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ОРГАНИЗАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ.....	20
<i>Бабина Ю.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА.....	24
<i>Байдина Е.А.</i> МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ НА ЭТАПЕ ЗАВЕРШЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА В УСЛОВИЯХ ФГОС ДО.....	25
<i>Бердникова О.А.</i> ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МАОУ «ЦДК».....	30
<i>Берендяйкина Н.А.</i> ПРОЕКТ ПО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОУ «В ДЕТСКИЙ САД С РАДОСТЬЮ».....	32
<i>Бритвина А. В.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ.....	37
<i>Вахрушева И.И., Пирожкова Е.А.</i> АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИКИ ВЫЯВЛЕНИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.....	40
<i>Верченова Т. Г.</i> АБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ЗАНЯТИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ.....	47
<i>Волокитина Т.А., Климантова В.П.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС.....	48
<i>Галина Л.М., Медведева Н.В., Волокитина Т.А., Климантова В.П.</i> О ПЕРВОМ КРАЕВОМ КОНКУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПСИХОЛОГОВ ПЕРМСКОГО КРАЯ – 2015.....	50
<i>Галина Л.М.</i> СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ В КОНДРАТОВСКОМ ДЕТСКОМ САДУ.....	57
<i>Гасимова В. А., Трусова В. Р.</i> КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	61
<i>Гоничева И.В.</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ.....	63
<i>Горшковская И.И.</i> БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА, ПСИХОТЕРАПЕВТА.....	65
<i>Дерюшева Е. Н.</i> ПЕСОЧНАЯ ЖИВОПИСЬ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ.....	68
<i>Дмитриева У.С.</i> СТРАТЕГИИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ОРГАНИЗАЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК НА УРОКЕ.....	71
<i>Жданова С.Ю., Березина О.А.</i> ФЕНОМЕН МАТЕРИНСТВА В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	75
<i>Жданова С. Ю., Шавкунова А. В., Пузырева Л. О., Зубарев К. Н.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ПЛАКАТАХ, ПОСВЯЩЕННЫХ ДНЮ ПОБЕДЫ.....	78
<i>Жданова С. Ю., Печеркина А. В.</i> НЕВЕРБАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОСТОЯНИЯ СЧАСТЬЯ В СВЯЗИ СО СВОЙСТВАМИ ЛИЧНОСТИ.....	82
<i>Жданова С. Ю., Пузырёва Л.О.</i> АНАЛИЗ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ФИЛЬМОВ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ).....	85
<i>Жданова С. Ю., Шавкунова А. В., Кузнецов А. Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	89

<b>Жуланова Е. В.</b> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШКОЛЫ VIII ВИДА В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА .....	95
<b>Икрина Г.А.</b> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ ПО СОХРАНЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ .....	98
<b>Казаринова В.В.</b> ОТКРЫТЫЙ УРОК-ТРЕНИНГ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ «НАСТОЯЩАЯ ДРУЖБА – ЭТО...» .....	101
<b>Калугина Т. В.</b> ИДЕМ «СТУПЕНЬКАМИ РОСТА» .....	103
<b>Каменских Н.Ю.</b> РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ .....	107
<b>Каменщикова Е.Г.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЗРОСЛОГО С ДЕТЬМИ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ .....	109
<b>Каткова И. Г.</b> РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ МЕТОДИКИ Ю.З. ГИЛЬБУХА ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДЕТЕЙ С НОРМОЙ И ПАТОЛОГИЕЙ .....	111
<b>Кищина Н.Н.</b> ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ФОРМА РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА .....	112
<b>Кожанова Т.Н.</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «БУДУЩИЙ ПЕРВОКЛАССНИК» КАК ФОРМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ФГОС .....	114
<b>Козвонина Н. С.</b> ДВИГАТЕЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	117
<b>Колесова М. В.</b> К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	122
<b>Котлярова Н. А.</b> СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ИМЕЮЩИМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В УСЛОВИЯХ «ЦДК» .....	125
<b>Краль Ю.В., Кочергина А. И.</b> ПУТЬ ОТ МАЛЬЧИКА К МУЖЧИНЕ .....	128
<b>Куляпина С. Н., Рачкова В. И.</b> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПРИ ПОДГОТОВКЕ РУКИ ДЕТЕЙ К ПИСЬМУ .....	132
<b>Курильчик Ж. М.</b> ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	134
<b>Левина О. А.</b> КРАТКОСРОЧНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА «ЦВЕТНЫЕ ПРАВИЛА» .....	139
<b>Ложкина Е.Н.</b> РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА .....	142
<b>Лопатская Е. С.</b> О РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ОТ 0 ДО 2 ЛЕТ .....	146
<b>Малькова Л. А.</b> ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ШКОЛЬНИКОВ .....	149
<b>Медведева Н. В.</b> СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СГОРАНИЯ В ДОУ .....	151
<b>Мельник Н. В.</b> ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКАЯ АКЦИЯ «КОЛЛЕКЦИЯ – ПУТЬ К ПОЗНАНИЮ» .....	153
<b>Мокрушина Ю. М.</b> НЕДЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ – ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....	157
<b>Мухина М. В.</b> ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ЯВЛЕНИЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ, КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ .....	159
<b>Мырзина Л. Б.</b> КОНСУЛЬТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ТЕЛЕФОНУ ДОВЕРИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	164
<b>Никитин А. А.</b> ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ И СТАРШИХ КУРСОВ .....	169
<b>Никитин А. А.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И УРОВНЯ УСПЕВАЕМОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....	173
<b>Новикова Л. В.</b> ДЕТИ НЕ ЧИТАЮТ. ПОЧЕМУ? .....	178
<b>Онищенко Ю. В.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	181
<b>Опутьна Е. Е.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ОБРАЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «Я» У МАГИСТРАНТОВ .....	185
<b>Полыгалова О. И., Ошмарина М. А.</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	188

<b>Ощепкова Ж. С.</b> ФОРМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ДЕТСКО – РОДИТЕЛЬСКИХ ГРУППАХ НА ОСНОВЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ИГР .....	192
<b>Пирожникова М. А.</b> ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ПОДДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ .....	194
<b>Попова Л. В.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ РИТМОПЛАСТИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, НУЖДАЮЩИМИСЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ.....	196
<b>Проскорякова Е. М., Фёдорова О. В.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ГОСТИНЫЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ.....	200
<b>Рублёва Т. М.</b> РЕБЕНОК И СТРЕСС: ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОМОЩИ .....	202
<b>Рычкова Н. Н.</b> ДЕТСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ДОУ. ДЕТСКИЙ ПРОЕКТ «МОИ ПЕРВЫЕ РАБОТЫ ИЗ ЧЕКАНКИ» .....	205
<b>Рябичева И. Г.</b> ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДОГОГОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....	209
<b>Самукова С. А.</b> ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВОЙ АГРЕССИИ.....	213
<b>Смылова В. А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЧЕРЕЗ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАДАНИЯ .....	217
<b>Соколова Л. А.</b> АССОЦИАТИВНО-ПРОЕКТИВНЫЙ МЕТОД. ЗАНЯТИЕ ПО ПСИХОЛОГИИ «ВЗАИМООТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ».....	221
<b>Сташис Я. С.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В «СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ – ИНТЕРНАТ» С ДЕТЬМИ ООВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	223
<b>Суровцева Н. Г.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЁЛОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	226
<b>Тимошок А. В., Чалова Е. Д.</b> СОЗДАНИЕ БЛАГОПРИЯТНЫХ УСЛОВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ОБЛЕГЧЕНИЮ ПЕРИОДА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....	229
<b>Толышева И. А.</b> КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....	232
<b>Трапезникова С. В.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ПЯТЫЙ КЛАСС «ПУТЬ К УСПЕХУ» .....	234
<b>Турובה О. В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ.....	236
<b>Фоминых Д. В., Алексеева М. В.</b> ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	241
<b>Фурина О. В.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС .....	245
<b>Шамурина Н. Г.</b> ИГРОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА В ШКОЛЕ .....	247
<b>Шарова Ю. И.</b> ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ: РАБОТА ПСИХОЛОГА .....	251
<b>Швецова З. В.</b> ГИПЕРАКТИВНОСТЬ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	256
<b>Шлыкova Н. И.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СУПРУГОВ В СИТУАЦИЯХ ОБЫДЕННОГО ОБЩЕНИЯ .....	259
<b>Штольц М. А.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ С СЕМЬЕЙ, В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС ЧЕРЕЗ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ «РОСТОК».....	263
<b>Дмитриева Г. Р.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ОБЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ С УЧЁТОМ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ.....	270
<b>Рычкова Н. Н.</b> ДЕТСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ДОУ. ДЕТСКИЙ ПРОЕКТ «МОИ ПЕРВЫЕ РАБОТЫ ИЗ ЧЕКАНКИ».....	274
<b>Дериш Ф. В., Мелентьева А. А., Репина Е. В., Ладкина А. А., Марышева Ю. М., Цымбалюк И. В.</b> СООТНЕСЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТОВ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА.....	278

*Вступительная статья***ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ - К ОПЫТУ И ИННОВАЦИЯМ***Е.А. Стерлигова*

Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет

*Д.О. Смирнов*

Пермь, Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

*А.В. Волков*

Пермь, Межрегиональный институт социальных и образовательных услуг

О сколько нам открытий чудных  
Готовит просвещенья дух  
И опыт, сын ошибок трудных,  
И гений, парадоксов друг,  
И случай, бог изобретатель...

*А. С. Пушкин*

Взаимодействие, опыт и инновации являются философскими категориями. Рассмотрим каждое из них, начиная с определения и заканчивая конкретными примерами.

**Взаимодействие** отражает процессы воздействия объектов или субъектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого. Это объективная и универсальная форма движения, развития, которая определяет существование и структурную организацию любой материальной системы. Это процесс воздействия объектов или субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь, универсальная форма изменения состояний объектов или субъектов.

В социальной психологии понятие взаимодействие используется для характеристики действительных межличностных контактов людей в процессе совместной работы и для описания взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в ходе совместной работы. Взаимодействие межличностное может носить случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух или более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, общения, отношений, установок, психических состояний. Благодаря взаимодействию достигается приспособление действий одного человека к действиям другого, общность в понимании ситуации, смысла работы и солидарности или согласия между ними

В современном мире назрела необходимость выстраивания системных отношений между участниками взаимодействия, например:

- педагогом, учеником, родителями;
- организациями общего и профессионального образования и работодателями.

Например, взаимодействие университетов с локальным сообществом прошло несколько стадий:

- до 1980 гг. – «не замечали друг друга»;
- до середины 90-х – «робкие шаги на встречу»;
- последние годы – широкомасштабные программы взаимодействия, вращение университета в сообщество, многочисленные программы помощи школе: открытость библиотек, лабораторий, спортивных сооружений, летние молодежные лагеря и пр. Отсюда отдача в бюджет университета, его популярность и т.д.

**Опыт** фиксирует целостность и универсальность человеческой деятельности как единства знания, умения и навыка, чувства и воли. Характеризует механизм социального, исторического, культурного наследия; гносеологическая категория, фиксирующая единство чувственно-эмпирической деятельности.

Например, современные технологии меняются в среднем каждые пять лет, что приводит к быстрому устареванию знаний, полученных специалистом в высшем или среднем профессиональной образовательной организации. Этот процесс идет со скоростью примерно 6% в год. При таких темпах даже самые блестящие знания обесцениваются через 5-10 лет

В этом случае продуктивной оказалась идея непрерывного образования - целенаправленного получения человеком знаний, умений и навыков, развития личностной, социальной и профессиональной компетентности в течение всей жизни в учебных заведениях и путем организованного самообразования. Цель непрерывного образования - поддержание общественно и индивидуально необходимого уровня культуры, общеобразовательной и профессиональной подготовки. Организуется на принципах всеобщности, демократизма, доступности, непрерывности, интегративности, преемственности, принципа самообразования, гибкости и оперативности.

**Иновация, нововведение** (англ. *innovation*) — это внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком. Является конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации. Термин «инновация» происходит от латинского «novatio», что означает «обновление» (или «изменение»), и приставки «in», которая переводится с латинского как «в направлении», если переводить дословно «Innovatio» — «в направлении изменений». Обобщённо это понятие может применяться также и к творческой идее, которая была осуществлена.

Инновация — это результат инвестирования интеллектуального решения в разработку и получение нового знания, ранее не применявшейся идеи по обновлению сфер жизни людей (технологии; изделия; организационные формы



существования социума, такие как образование, управление, организация труда, обслуживание, наука, информатизация и т. д.) и последующий процесс внедрения (производства) этого, с фиксированным получением дополнительной ценности (прибыль, опережение, лидерство, приоритет, коренное улучшение, качественное превосходство, креативность, прогресс).

В книге Виктора Николаевича Гунина и др. «Управление инновациями» можно уточнить разницу между новациями и инновациями. В разделе 2.2.5. «Основные понятия теории инноватики» даются следующие определения:

- новация (новшество) – новое явление (открытие, новое теоретическое знание), новый метод (принцип), изобретение, коммерциализация нововведений (включая маркетинг).

- инновация (нововведение) – это результат практического (или научно-технического) освоения новшества. При этом лат.in означает – в, внутри, а лат. novatio – обновление изменение.

Систематизация различных традиционных групп инноваций (С.В.Валдайцев, В.Н. Гунин, О.П.Коробейников, А.А.Трифилова, И.А.Кониуков, Р.А. Фатхутдинов) позволяет предложить следующую классификацию инноваций в сфере образования.

ПАРАМЕТР	ВИДЫ ИННОВАЦИЙ
По источнику возникновения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Открытия</i> (направленные на повышение качества образования и усвоения знаний, новые фундаментальные подходы, отраженные в образовательном процессе);</li> <li>• <i>Изобретения и методологии</i> (применимые в образовательном процессе);</li> <li>• <i>Ноу-хау</i> (по оптимизации процессов сопровождения и обслуживания системы образования).</li> </ul>
По категории (виду) новшества	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Материально-технические</i> (инновации в сфере материально-технического обеспечения учебного процесса, образовательных технологий, учебных материалов, учебного оборудования);</li> <li>• <i>Процессные</i> (изменения в процессах образования, оказании образовательных услуг, реализации образовательных технологий и т.д.);</li> <li>• <i>Услуги</i> (изобретение новых оригинальных образовательных услуг);</li> <li>• <i>Организационно-управленческие инновации / инновации менеджмента</i> (инновации в структуре / иерархии образовательных учреждений, по перепроектированию связей в системе образования, в способах разработки и принятия управленческих решений; организационно-управленческие нововведения, предполагающие применение качественно новых решений в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование и т.д.)</li> </ul>
По способу воплощения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Материализованные</i> (реализованные в виде материальной услуги, сопровождающей процессы функционирования звеньев системы образования);</li> <li>• <i>Нематериальные</i> (знания и ноу-хау управленческого характера).</li> </ul>

Одно из самых значительных достижений современной науки – это соединение исследований системного мышления лидеров с практическими приложениями. Определены требования к компетенциям будущих лидеров:

- видение взаимосвязей, а не отдельных объектов,
- видение процессов, а не отдельных фактов;
- различение сложности деталей и сложности динамики;
- отказ от простых решений.

«Взаимодействие», «опыт», «инновации» эти три категории описывают суть одного непрерывного динамического процесса. Представляя собой три относительно независимых феномена, они в своем качественном преобразении друг в друга создают диалектическое единство, являя собой стадии развития и познания человеком себя и окружающего мира. При этом следует заметить, что их порядок процессуального следования, может носить инвариантных, однако, отнюдь не хаотичный порядок. Здесь, совсем не сложно вычислить девять форм комбинаций. Рассмотрим возможные варианты, и попробуем применить полученный конструкт для понимания логики развития профессионального психологического сообщества Пермского края.

Итак, начальной точкой запускающий процесс познавательного изменения может быть любой из трех компонентов, например «взаимодействие». Подобно тому, как аппетит приходит во время еды, так содержание совместного бытия субъектов осознается в процессе взаимодействия. Форум психологов Прикамья является тому свидетельством. Действительно, мы начали просто с взаимодействия. Темы и обозначенные цели носили и носят весьма абстрактный характер. Однако, встреча психологов создает прецедент обмена опытом, а обогащение друг друга способствует инновационной деятельности. Или же второй вариант: взаимодействие коллег приводит к появлению новых идей, воплощение которых порождает опыт. Таким образом, запуская череду регулярных скоординированных мероприятий, направленных на взаимодействие психологов, мы создаем взаимовыгодные условия для саморазвития.

Далее, стартовой точкой может выступать - «опыт». Скорее всего, данный феномен будет иметь место в пространстве индивидуального пути профессионального становления практикующего психолога. Осознанность и обобщение собственного опыта оказывает катализирующий эффект на создание и внедрение в свой труд новых практик и технологий, что приводит к новому качеству взаимодействия как с клиентом, так и с коллегами. Так же не стоит забывать, что накопленный практический опыт, подтолкнул каждого участника Форума появиться здесь на данной конференции и вступить во взаимодействие.

Наконец, «инновация» - творческий импульс, оригинальная идея просится к реализации. Диалогичность сознания требует от нас, взаимодействия с другим. Поддерживающее общение, способствует формированию доверия, как между собеседниками, так и к самому себе (к тем самым творческим импульсам). Разговор с коллегой единомышленником,

чрезвычайно помогает в конкретизации высокопарной мысли и превращении ее в практический опыт. В свою очередь, «инновация» может найти свое движение и через реализованный опыт, создающий необходимость во взаимодействии (к примеру, выступление на Форуме)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

*Н.Н.Акатьева*

г.Кунгур, педагог-психолог МАОУ «Центр диагностики и консультирования»

Проблема агрессивного поведения детей весьма актуальна в наши дни. Учителя в школе отмечают, что агрессивных детей становится с каждым годом все больше и больше, с ними трудно работать, и, зачастую, учителя просто не знают, как справиться с их поведением. Единственное педагогическое воздействие, которое временно спасает, - это наказание или выговор, после чего дети на какое-то время становятся сдержаннее, и их поведение начинает соответствовать требованиям взрослых. Но такого рода воздействие скорее усиливает особенности таких детей и ни в коей мере не способствует их перевоспитанию или стойкому изменению поведения к лучшему.

Опрос учащихся с нарушениями в поведении показал, что «большинство из них постоянно подвергаются несправедливому обращению, вербальной агрессии со стороны педагогов и унижению их личного достоинства (Фурманов, 1996). Взрослые не любят агрессивных детей. Подобные дети их раздражают, с разговор с ними ведется, как правило, в осуждающих терминах: «грубиян», «дрянь», «хулиган» - такие ярлыки достаются всем агрессивным детям, причем не только в школе, но и дома. Кто же такие агрессивные дети и как с ними взаимодействовать? Дети черпают знания о моделях поведения из трех источников. Первый - это семья, которая может одновременно демонстрировать агрессивное поведение и обеспечивать его закрепление. Во-вторых, агрессии дети обучаются от сверстников во время игр. И, в-третьих, дети учатся агрессивным реакциям на символических примерах (сцены насилия с экранов телевизоров, компьютерные игры), которые способствуют повышению уровня агрессивности детей.

Анализируя агрессивность как свойство личности, психологами, были выведены диагностические критерии, позволяющие говорить о наличии данного свойства у ребенка. Диагностические критерии агрессивности для детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста: часто теряют контроль над собой, спорят, ругаются с детьми и взрослыми, намеренно раздражают взрослых, отказываются выполнять просьбы, завистливы и мнительны, часто сердятся и прибегают к дракам.

Диагностические критерии агрессивности для детей среднего школьного возраста и подростков: угрожают другим людям, иницируют физические драки, физически жестоки по отношению к людям и животным: воровство по отношению к человеку, который не нравится, порча имущества, шантаж, вымогательство, отсутствие дома ночью без разрешения родителей, не ходит в школу.

Агрессивное поведение детей - это своеобразный крик о помощи, о внимании к своему внутреннему миру. Семьи, в которых воспитываются агрессивные дети, имеют свои особенности, присущие только им.

1. В семьях агрессивных детей разрушены эмоциональные привязанности между родителями и детьми. Особенно между отцами и сыновьями.

2. Отцы часто сами демонстрируют модели агрессивного поведения, а также поощряют в поведении своих детей агрессивные тенденции;

3. Матери агрессивных детей не требовательны к своим детям, часть равнодушны по отношению к их социальной успешности. Дети не имеют четких обязанностей по дому.

4. Основными воспитательными средствами в семьях агрессивных детей являются: физические наказания, угрозы, лишение привилегий, введение ограничений и отсутствие поощрений, частые изоляции детей, сознательное лишение любви и заботы в случае проступка. Родители при этом не испытывают чувства вины от своих методов наказания, родители равнодушны к эмоциональному миру своих детей.

Для того, чтобы результат работы с агрессивным ребенком был устойчивым, необходимо, чтобы вся коррекционная работа носила системный, комплексный характер.

Работа с агрессивным ребенком начинается с **этапа отреагирования гнева**, который состоит из 4 стадий: стадия методов для выражения гнева безопасным способом: стадия помощи детям к реальному восприятию гнева-образное восприятие; стадия вербального контакта с чувством гнева; стадия обсуждения причин гнева, оценка ситуации выбора гнева (Оклендер, 1997). Следующий этап работы – это **обучение детей навыками контроля и управления собственным гневом** (навыкам саморегуляции). Коррекционная работа в данном направлении заключается: в установке определенных правил, закреплении этих правил и обучение релаксационными техниками с применением глубокого дыхания. **Развитие эмпатии**, а также осознания собственного эмоционального мира и чувств других людей является важнейшей составляющей в комплексной коррекционной работе с агрессивными детьми. Агрессивные дети нуждаются в реконструкции положительного «Я-образа», в **позитивном самовосприятии и самосознании**, что, в свою очередь, позволит снизить уровень их агрессивности.

На формирование агрессивных форм поведения детей влияние оказывают и условия семейного воспитания. Основная задача психолога с родителями и педагогами: переключить внимание взрослого с фиксации на негативном

поведении ребенка на собственные неконтролируемые негативные эмоциональные состояния; необходимо также помочь педагогам и родителям овладеть приемами конструктивного, позитивного общения в целях исключения ответной агрессивной поведенческой реакции со стороны детей или погашения уже имеющейся.

### **Литература**

- 1.Аворд М., Бэйкер П. как работать с агрессивными детьми. ЦПП «Катарсис» 1998.;
- 2.Байярд Р.Т. Байярд Дж. Агрессия .СПб: Питер 1997.
- 3.Оклендер В.Окна в мир ребенка. М. Фирма «Класс» ,1997.
- 4.Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей..Ростов- на- Дону Изд.» Феникс» 2005.
- 5.Фурманов И. Детская агрессивность. Минск .1996.

## **ДЕТСКАЯ ГРУППОВАЯ ПСИХОДРАМА И ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ**

***Е.Л. Алексеева***

г. Пермь, МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №20»

***О. С. Артемьева***

г. Пермь, Психологическая мастерская «Зазеркалье»

***Н.Н. Лаврова***

г. Пермь, Частный детский сад «Три кита», Психологическая мастерская «Зазеркалье»

В настоящее время к нам за консультацией обращается все больше родителей, обеспокоенных тем, что их ребенок «ничего не хочет», «все боится», «расторможен и гиперактивен» и т.д. Общаясь с родителями и педагогами, наблюдая за детьми, мы все чаще сталкиваемся с неумением детей договариваться друг с другом, отстаивать свою личную территорию, быть самостоятельным.

Тенденция современного общества такова, что дети почти все свободное время проводят за компьютером, заменяя живое общение компьютерными играми, где ребенок по сути «теряет» границы реальности происходящего, где отсутствуют чувства и возможность личного контакта со сверстниками. Таким образом, дети не получают важного опыта взаимодействия друг с другом. Кроме того, используя готовые игрушки, которые не нужно домысливать, представлять и придумывать, у детей не развивается воображение, блокируется

творческое начало и спонтанность. Большинство игр, в которые играют дети, в том числе компьютерные, достаточно статичны, энергия тела в них не задействована. В результате эта энергия блокируется, не имея возможности высвободиться, что часто приводит к ее неадекватным выплескам. Это, в свою очередь, влечет за собой конфликтные ситуации, а вследствие дефицита опыта живого общения ребенку сложно находить из них выход. Таким образом, формируется страх и нежелание входить в контакт с другими.

Ни для кого не секрет, что основной и важной деятельностью детей является игра. Любой наблюдательный взрослый может заметить элементы психодраматизации в детской жизни. Например, после посещения стоматологического кабинета, натерпевшаяся страха девочка может затеять игру в зубного врача, где выступит, скорее всего, в роли врача и будет уговаривать своих пациентов не бояться и потерпеть (тем самым уговаривая саму себя). Трусишка будет разыгрывать разрушительные баталии, в которых его герой станет победителем, тем самым расширяя свой ролевой репертуар и «отыгрывая» свой страх и другие эмоции.

Однако, не все дети умеют таким образом помогать сами себе. Есть дети, которые в раннем возрасте были подавлены слишком «интенсивным» воспитанием. В результате у них блокируется фантазия и творческое воображение. И это приводит к тому, что они начинают следовать принципу «Я все сделаю, что вам надо». Они слишком боятся выйти за пределы разрешенного и легального. Чтобы открыто фантазировать в играх, им нужно особое разрешение, получение того права, которое они не смогли отстоять когда-то в борьбе за свою независимость. Для таких детей одним из вариантов эффективной терапии является психодрама.

Что такое детская психодрама? Идея символической детской психодрамы в том, что дети – сверстники (в группе от 4 до 6 человек) собираются вместе 1 раз в неделю на 1 час, чтобы поиграть и пообщаться. "Что же в этом особенного?" – спросите вы. И здесь мы задаем встречный вопрос: "Как часто вы видите, чтобы дети, особенно школьники, собирались вместе просто ради игры?". Нет, не такой, какую им организовывают клоуны – аниматоры, а такой, в которой авторство, а именно, инициатива придумывания сюжета, выбор героев, идей по ведению и изменению хода истории в игре принадлежит самим детям. Согласно теории ролей Я.Л. Морено, дети, примеряя на себя различные роли, проигрывая их в сюжетно-ролевой игре, получают бесценный опыт – расширение ролевого репертуара, который впоследствии помогает им быть более гибкими и легче адаптироваться в социуме.

Участвуя в символической игре, ребенок учится творить идеи, быть активным, а не «реактивным» (импульсивным), управлять своими желаниями. Эффективность заключается в том, что у ребенка развивается самостоятельность, независимость, креативность, появляется возможность почувствовать внутренний потенциал к освоению новых ролей и способов действовать. Занятия в детской психодраматической группе полезны не только неблагополучным, проблемным, запущенным или неадаптированным детям, но

и чрезмерно правильным, оправдывающим все ожидания и давно забытым про свои личные интересы и потребности, а чаще даже не осознающим их.

Особая роль в формировании и развитии личности ребенка отводится группе сверстников. Наши группы длятся около 8 месяцев и более (в зависимости от развития процессов в группе). Благодаря чему у ребенка появляется пространство вне семьи и привычного окружения, которое становится безопасной экспериментальной площадкой для взаимодействия с взрослыми и сверстниками, где появляется возможность пробовать границы допустимого, сталкиваясь и соприкасаясь с «миром другого», правилами и нормами, установленными в группе. В процессе групповой работы ребенок постепенно начинает понимать то, что претензии высказываются, о намерениях – сообщается, нормы, правила и санкции согласовываются, а где-то даже изменяются. У детей имеется возможность и время хорошо узнать друг друга, «пробраться друг к другу сквозь маски и персоны первых впечатлений, ореолов и защит. Тогда получается не заценить, а ценить...» (Могунова, 2012). «Дети кропотливо учатся реализовывать фантазию в действительность. Ведь пока договоренность между членами группы не достигнута, сцена не создана, роли не одеты, игра не сыграна – это всего лишь не пережитый замысел, пустая фантазия (Горовец, 2012).

Таким образом, подводя итоги вышесказанного, детская групповая психодрама развивает и интегрирует личность ребенка, высвобождая его спонтанность и креативность, способствует формированию осознанной личности ребенка, задействуя самооздоравливающие механизмы психики.

### Литература

1. Айхингер А., В. Холл. Психодрама в детской групповой терапии, 2003
2. Айхингер А., В. Холл. Психодрама в индивидуальной и семейной терапии, в детском саду и школе, 2002
3. Могунова Л.А. Детская символическая монодрама: дороги в мир ребенка». Журнал практического психолога. Специальный выпуск: Психодрама: история, теория и практика. № 6, 2012, М.
4. Горовец Н.А. Особенности применения психодрамы в работе с детскими группами //Журнал практического психолога. Специальный выпуск: Психодрама: история, теория и практика. № 6, 2012, М.
5. Морено Дж. Театр спонтанности /Пер. с англ., авт. вступ. ст. Б.И.Хасан. — Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993.
6. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. ООО «Феникс», 2010
7. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника: Кн. для воспитателей дет.сада и родителей — М.: Просвещение: Учебная литература, 199

## **ПРИМЕНЕНИЕ В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ О ПОЗНАНИИ МАТЕРЬЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА**

*Е.Л. Аликина*

Усть-Качка, МАОУ «Усть-Качкинская средняя школа»

Семья на всех этапах жизни человека – один из важнейших компонентов в микросоциуме (Лодкина, 2003). В последнее время, специалисты по проблемам семьи отмечают трансформации семейных отношений, которые вызваны изменениями во всех сферах общественной жизни, произошедшими за последние два десятилетия в современной России.

Современные родители испытывают огромные затруднения в процессе воспитания ребенка и все чаще обращаются к совету специалиста. Однако современные программы коррекции детско-родительских отношений не всегда бывают эффективными по разным причинам.

Новый взгляд на проблему предлагает психология познания индивидуальности с позиции субъекта её познающего (Жданова, 2005). В контексте проблемы познания другого, особый интерес с позиции практической психологии представляет изучение особенностей познания матерью индивидуальности ребенка. Мать как самостоятельный субъект (Филиппова, 2002; Васягина, 2013) обладает статусом Значимого Другого (Петровский, 1991). Обладая знаниями об особенностях познания матерью индивидуальности ребенка в зависимости от характеристик семейной среды, специалист-практик имеет возможность оказывать более адресную поддержку в консультативной практике.

Процесс познания матерью индивидуальности ребенка происходит в специфической семейной среде. Влияние семейной среды неоднородно: ряд факторов, которые отражают непосредственное прямое взаимодействие матери и ребенка (количество детей в семье, порядковая позиция ребенка в семье) образуют индивидуальную среду, факторы, влияние которых проявляется одинаково во взаимодействии со всеми членами семьи (уровень образования, возраст матери, состава семьи) образуют общесемейную среду (Равич-Щербо, 2000; Силина, Баландина, 2005; Корниенко, 2011).

Своеобразие познания матерью индивидуальности ребенка (присущий ей статус Значимого Другого, влияние семейной среды) проявляется в специфическом осмыслении индивидуальных особенностей ребенка, которое формируется под действием присущих данному субъекту механизмов познания: идентификации (Мухина, 2006), прототипизации (Янчук, 2009), социального сравнения (Бескова, 2013), рефлексии и антиципации (Знаков, 2003; Васягина, 2013), эмоциональной индикации (Филиппова, 2002), трансформации психического образа (Леонтьев, 2003). Соответственно, результаты познания матерью индивидуальности ребенка будут зависеть от



особенностей самого субъекта, факторов семейной среды и, в результате, будут влиять на взаимодействие матери и ребенка.

Таким образом, актуальность в плане изучения данной проблемы, приобретают вопросы о том, как осуществляется познание матерью индивидуальности ребенка, какие характеристики индивидуальности ребенка оказываются вовлеченными в процесс познания и являются для матери значимыми, как зависит познание матерью индивидуальности ребенка от факторов семейной среды количества детей в семье, порядковой позиции, уровня образования, возраста матери, состава семьи. Ответы на эти вопросы помогут выявить как общие закономерности в познании индивидуальности. Значимым Другим, так и специфические особенности в познании матерями индивидуальности детей в зависимости от видов семейной среды (индивидуальная, общесемейная).

*Организация исследования.* Исследование, проводилось в период с 2008 по 2011 г. на базе муниципального образовательного учреждения Усть-Качкинская средняя общеобразовательная школа Пермского края. Общее количество обследованных составило 132 человека. Основным критерием деления на группы явилось количество детей в семье. Первую группу составили женщины, имеющие одного ребенка (44 человека), вторую группу – женщины, имеющие двоих детей (48 человек), третья группа была представлена женщинами (40 человек), имеющими троих и более детей. Выборка была уравновешена по поло-возрастному составу детей.

В качестве методик, направленных на изучение познания матерью индивидуальности ребенка были выбраны метод свободного описания (Lalljee M., Angelova R., 1995), метод направленного ассоциативного эксперимента (Серкин, 2004), метод рисунка (Венгер, 2005), метод Q-сортировки (Стефонсона, 1958), анкетирование респондентов.

Выбранные методы образуют необходимый каркас исследования и отражают различные формы познания субъекта: невербальная форма познания (метод рисунка), нерелексивная вербальная форма познания (направленный ассоциативный эксперимент), релексивная вербальная форма познания (метод свободного описания М. Лалджи и стандартизированный метод изучения особенностей познания (метод Q-сортировки). Соответствующий выбор методик позволяет наиболее комплексно исследовать особенности познания матерями индивидуальности ребенка/детей и изучить эксплицитные и имплицитные знания респондентов об индивидуальности детей.

В ходе исследования было получено и подвергнуто анализу более 200 текстов-описаний матерями индивидуальности детей, около 600 ассоциаций, более 250 рисунков. В основу категориальной матрицы интерпретации была положена категориальная сетка (Жданова, 2005), в которой категории контент-анализа выделены в соответствии с целостным представлением об индивидуальности, пониманием индивидуальности в широком смысле слова, рассмотрением её как динамической системы, выражающей индивидуальный характер взаимосвязей всех свойств человека (Мерлин, 1986; Вяткин, 2000), с

включением в данную структуру характеристик индивидуальных свойств индивидуальности на основе подхода Б.Г. Ананьева (1968), а также интеллектуальных особенностей в соответствии с М.Р. Щукина (1995) и др.

На основании результатов сравнительного анализа данных, полученных при проведении метода свободного описания, метода направленного ассоциативного эксперимента и метода рисунка были установлены общие тенденции и специфические особенности познания матерью индивидуальности ребенка.

Общие тенденции проявляются в том, что наибольший удельный вес в структуре познания матерью индивидуальности ребенка занимают характеристики, отражающие психологические особенности ребенка (характер (85%), интересы (64%), темперамент (37%), мотивационную сферу (33%)), особенности общения (80%), а также социальные роли (75%). В меньшей степени при познании детской индивидуальности матери обращают внимание на особенности индивидуальных характеристик ребенка (внешность (10%), пол (28%), возраст (24%)), особенности общения между сиблингами (21%), обращение к имени ребенка (28%) и обращение к особенностям учебной деятельности (24%). Познавая индивидуальность ребенка, матери всех групп в равно пропорциональной степени уделяют внимание интересам ребенка/детей и их учебной деятельности.

В ходе исследования были обнаружены особенности познания матерями индивидуальности ребенка в зависимости от количества детей в семье. Особенностью познания однодетных матерей является высокий удельный вес категорий, отражающих особенности индивидуальных характеристик, имени ребенка, взаимоотношений с отцом и родственниками. В этой группе получены наиболее развернутые тексты, включающие наибольшее количество слов. Наряду с механизмом идентификации процесс познания индивидуальности ребенка однодетными матерями включает в себя механизм прототипизации (установление эталонов, в результате которых оценивается семейное сходство ребенка с отцом), эмоциональной индикации (эмоциональная окраска процесса познания) и трансформации психического образа (искажение образа ребенка, связанное с увеличением или уменьшением его возраста). Познание индивидуальности ребенка однодетными матерями фрагментарно, неполно, отличается высоким уровнем эмоциональности и тревожности.

Познание индивидуальности детей в группе двухдетных матерей характеризуются наиболее низким уровнем эмоциональной окрашенности по сравнению с познанием индивидуальности ребенка в группе однодетных ( $\phi=6,04$ ;  $p<0,01$ ) и многодетных ( $\phi=2,59$ ;  $p<0,01$ ) матерей. Тексты-описания индивидуальности ребенка в группе двухдетных матерей являются краткими, отличаются наименьшим количеством слов ( $t=2,60$ ;  $p<0,01$ ). Познание двухдетных матерей переключается с индивидуальных характеристик на характеристики, отражающие психологические особенности ребенка (черты характера, мотивационная сфера, интересы). То есть с увеличением количества детей происходит изменение структуры познания индивидуальности ребенка.

Для матерей данной группы значимым показателем в структуре познания индивидуальности ребенка становится его общение. В целом, можно утверждать, что процесс познания в группе двухдетных матерей становится более глубоким.

Особенностью познания индивидуальности детей в группе многодетных матерей является наибольшая осознанность, целостность и реалистичность. Наибольший удельный вес в структуре познания многодетных матерей составляют категории, отражающие особенности психологической сферы, особенности общения, социальные роли детей. Процесс познания многодетных матерей происходит без влияния ближайшего окружения.

В соответствии с теоретическими положениями (А.Адлер, У.Тоумен, Т.Хомескаукас, Т.В. Андреева) было выделено четыре позиции ребенка в семье: единственный ребенок, старший ребенок, средний ребенок, младший ребенок.

Полученные результаты свидетельствуют о существенных различиях в познании матерью индивидуальности ребенка, в зависимости от позиции ребенка в семье. В отношении единственного ребенка выявлены наиболее значимые отличия в познании матерями индивидуальности ребенка. Особенностью познания матерью индивидуальности единственного ребенка является наиболее высокий удельный вес характеристик индивидного уровня – пол, возраст, особенности внешности ребенка.

Изменения в структуре познания индивидуальности старшего ребенка проявляются в снижении значимости индивидных характеристик и повышении значимости характеристик психологического и социально-психологического уровня. В процессе познания индивидуальности старшего ребенка мать концентрирует своё внимание на особенностях индивидуальности, значимых для семейной жизнедеятельности, описывает качества старшего ребенка, в которых он предстаёт хозяйственным помощником, заботливой няней, ожидает от него самостоятельности и ответственности.

Структура познания матерью индивидуальности среднего ребенка включает в себя в меньшей мере характеристики, отражающие индивидные особенности и в большей мере – характеристики, отражающие психологические особенности и особенности социально-психологического уровней индивидуальности.

Особенностью познания индивидуальности младшего ребенка является позиционирование его как маленького и беззащитного, что свидетельствует о наличии механизма трансформации психического образа (искажение образа ребенка, связанное с увеличением, или уменьшением его возраста). В структуре познания индивидуальности младшего ребенка наибольший удельный вес занимают характеристики, отражающие особенности психологической и социально-психологической сферы индивидуальности. Вместе с тем удельный вес характеристик индивидного уровня в структуре познания индивидуальности младшего ребенка по сравнению со старшими сиблингами

увеличивается. Познание индивидуальности младшего ребенка является схожим с познанием индивидуальности единственного ребенка.

В результате проведенного исследования обнаружено, что среди факторов общесемейной среды (уровень образования и возраст матери, состава семьи) наиболее значимое влияние оказывает уровень образования матери. Так матери, имеющие высшее образование в большей мере ориентированы в процессе познания индивидуальности ребенка на интересы ребенка на включенность отца в воспитательный процесс чем матери со средним и средним профессиональным образованием.

Результаты изучения особенностей познания матерью индивидуальности ребенка в условиях внесемейной среды, полученные на основе метода Q-сортировки. Обнаружено, что особенности познания матерей о поведении единственного ребенка в группе проявляются в расогласованности и заключаются в определении противоположенных типов его поведения: большинство однопородных матерей отмечает агрессивный тип поведения ребенка в форме настойчивости, меньшая часть однопородных матерей отмечает бесконфликтный тип поведения ребенка в форме зависимости.

С увеличением детей особенности познания матерей о поведении старшего ребенка в группе становятся более схожими: большинство двухдетных матерей отмечают компромиссный тип поведения ребенка, меньшая часть двухдетных матерей и многодетные матери отмечают бесконфликтный тип поведения старшего ребенка.

Особенности познания многодетных матерей о поведении среднего ребенка в группе заключаются в наибольшей согласованности и определении типа поведения ребенка как наиболее агрессивного в форме соперничества. Особенности познания матерей о поведении младшего ребенка заключаются в определении типа поведения ребенка как наиболее бесконфликтного.

Таким образом, в консультативной практике психолога предлагается учитывать выявленные особенности познания матерями индивидуальности детей:

2. К общим тенденциям познания матерью индивидуальности ребенка относится яркая эмоциональная насыщенность процесса познания. Наибольший удельный вес в структуре познания матерью индивидуальности ребенка приходится на характеристики, отражающие психологические особенности: характер, интересы ребенка. Менее значимыми для матерей являются характеристики, отражающие особенности учебной деятельности и характеристики индивидуального уровня индивидуальности ребенка – здоровье.

3. Ведущая роль в познании матерью индивидуальности ребенка принадлежит индивидуальной среде матери (количество детей в семье, порядковая позиция ребенка в семье). С увеличением количества детей в процессе познания матерями индивидуальности детей обнаружена тенденция к нарастанию рефлексивности, детализации и психологизации. В структуре познания матерей удельный вес характеристик индивидуального уровня (пол,

возраст) снижается, а удельный вес характеристик, отражающих особенности темперамента, мотивационной сферы, общения, социальных ролей возрастает.

Познание матерью индивидуальности единственного ребенка в большей мере направлено на индивидуальные характеристики, познание индивидуальности старшего ребенка – на характеристики социально-психологического уровня. Познание матерью индивидуальности среднего ребенка направлено на свойства психологического уровня индивидуальности (темперамент, характер, мотивационная сфера). Познание матерью индивидуальности младшего ребенка в многодетной семье является наиболее целостным и структурированным.

4. Влияние общесемейной среды на познание матерью индивидуальности ребенка незначительно. Среди характеристик общесемейной среды максимальное влияние оказывает образование матерей.

5. В условиях внесемейной среды познание матерью индивидуальности ребенка становится фрагментарным, отражает особенности общения и поведения ребенка в группе.

## **ТРУДОВЫЕ УМЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ОРГАНИЗАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ**

*А.Н.Алтацких*

г. Пермь, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 404»

В настоящее время к личности педагога дошкольного учреждения предъявляются серьезные требования: знать специфику дошкольного образования, общие закономерности развития ребенка; уметь организовывать ведущие виды деятельности; уметь планировать, организовывать и реализовывать образовательную работу; реализовывать педагогические рекомендации специалистов.

Конечно, педагоги со стажем и опытом работы владеют необходимыми по Стандарту профессиональными компетенциями. А как же быть начинающим воспитателям, только что вышедшим из учебных заведений. Для решения данной проблемы педагогом-психологом и учителем-логопедом нашего дошкольного учреждения было сделано предложение об оказании помощи начинающим воспитателям в формировании профессиональных компетенций через организацию интеграции деятельности специалистов и воспитателей.

В своей работе основное внимание мы уделяем развитию у воспитателей следующих трудовых действий и необходимых умений:

- реализация педагогических рекомендаций специалистов в работе с детьми ОВЗ;

- организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей;

- владение всеми видами развивающих деятельностей дошкольника (предметной, познавательной, игровой, продуктивной);

- участие в планировании и корректировке образовательных задач (совместно со специалистами).

Взаимодействие специалистов с воспитателями в организации различных видов детской деятельности помогает каждому ребенку в освоении образовательной программы данного дошкольного учреждения.

В образовательной программе нашего дошкольного учреждения на первый план выдвигается развивающая функция образования, обеспечивающая становление личности ребенка и ориентирующая педагога на его индивидуальные особенности, что соответствует современным научным концепциям дошкольного воспитания о признании самоценности дошкольного периода детства.

Наиболее оптимальную форму интеграции специалистов и воспитателей мы видим в рамках тематического планирования. Это позволяет разнообразить методы подачи программного материала по определенной теме, воздействовать на несколько каналов восприятия ребенка (аудиальный, визуальный, кинестетический), выбирать методы работы с детьми в зависимости от их индивидуальных особенностей, интересов и потребностей. Все это повышает эффективность освоения каждым ребенком образовательной программы.

Методический материал, рекомендуемый педагогом-психологом и учителем-логопедом по темам, используется воспитателями при организации игровой, коммуникативной и продуктивной деятельности детей, в режимные моменты.

Контроль использования методических материалов проводится с использованием следующих методов: наблюдение за организацией различных видов деятельности детей, наличие предложенных специалистами игр в календарно-тематических планах воспитателей, оснащение развивающей предметно-пространственной среды. Использование контроля помогает начинающим воспитателям в развитии такой компетенции как, умение планировать, реализовывать и анализировать образовательную работу с детьми дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО.

#### Методы организации различных видов деятельности детей

При подходе к отбору методических рекомендаций специалистами учитывается тот факт, что для ребенка дошкольного возраста ведущим способом усвоения общественного опыта является игра.

Психомоторные упражнения, представленные в виде ритмически организованного текста, помогают развить общую моторику ребенка, научат координировать его собственные движения с речью.

Представленные в методических материалах психогимнастика и психологические этюды предназначены для создания положительного настроения

на деятельность, снятие психоэмоционального напряжения, овладение мимическими проявлениями эмоций (радость, грусть, удивление, сопереживание).

Использование пальчиковой гимнастики помогает в активизации речевых центров головного мозга, развитии мелкой моторики пальцев рук.

Комплекс артикуляционных упражнений помогает овладеть детям нормами звукопроизношения в соответствии с возрастными нормами. Использование небольших стихотворений, с описанием свойств предметов и явлений или опорой на конкретный образ, помогает в развитии процесса запоминания информации, увеличению объема памяти, развитию словаря, связной речи.

Словесно-дидактические игры, представленные в методических материалах, способствуют освоению лексико-грамматического строя речи, активизации речевой деятельности детей.

В целях формирования конструктивных способностей используются дидактические игры, штриховки.

Для развития мыслительных операций анализа и синтеза рекомендуется загадывать загадки.

Использование раскрасок помогает в развитии восприятия целостного образа, мелкой моторики, а также в формировании образов воссоздающего воображения.

В дошкольном возрасте ребенок начинает проявлять активный интерес к совместным играм со сверстниками. Поэтому в методическом материале есть игры на развитие способностей к совместной деятельности, деятельности сообща, формированию доброжелательного отношения друг к другу: коммуникативные, коллективные и подвижные игры. Предложенные специалистами методы работы подобраны с учетом возрастных характеристик дошкольного возраста и основных потребностей ребенка в данный период развития

А теперь на примере средней группы разберем способы организации различных видов деятельности детей, которые помогут педагогам овладеть необходимыми умениями и трудовыми действиями.

Таблица. Организация видов деятельности детей 4-5 лет

Виды деятельности	методы и приемы учителя-логопеда	методы и приемы педагога-психолога
познавательно-исследовательская	словесно-дидактическая игра, загадки	дидактическая и развивающая игра, загадки
игровая	словесно-дидактическая, пальчиковая игра	дидактическая, развивающая, психомоторная, пальчиковая игры

продуктивная	раскраски, штриховки	
конструирование	складывание по схеме (палочки, геометрические фигуры)	
коммуникативная	игры на развитие речи (лексико-грамматический строй, связная речь, дыхательные упражнения), артикуляционные комплексы.	коммуникативная, подвижная, хороводная игры

Таким образом, интеграция деятельности специалистов и воспитателей в организации различных видов деятельности детей способствует формированию профессиональных компетенций педагога дошкольного образования. Также материал специалистов помогает воспитателям в обогащении развивающей предметно-пространственной среды группы, доступной и интересной каждому ребенку.

### Литература

1. Анищенкова Е.С. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников: пособие для родителей педагогов. – М.: АСТ: Астрель. 2005.
2. Громова О.Е. Лексические темы по развитию речи детей 4-5 лет: методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
3. Лалаева Р., Серябрякова Н. Формирование лексики у дошкольника с ОНР. –СПб., 2001.
4. Нищева Н.В. Программа коррекционно – развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада. – СПб.: ДЕТСТВО –ПРЕСС: 2006.
5. «От рождения до школы». Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования /Под ред, Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА - СИНТЕЗ, 2010.
6. Профессиональный стандарт педагога.
7. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми /Под ред. И.В. Дубровиной – М., 1998.
8. Ткаченко И.В., Богачкина Н.А. Играю – значит интересно живу: учебно-методическое пособие – М.: Дрофа, 2008
9. Ушакова О. Знакомим дошкольников с литературой. –М., 1998.
10. ФГОС ДО от 17. 10.2013г.



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА

*Ю.Н.Бабина*

г.Кунгур, МАДОУ «Детский сад № 16»

Современные условия требуют от психолога знаний и умений из многих смежных наук, важно овладевать различными технологиями, которые эффективно решают задачи развития и коррекции детей, имеющих не только речевые трудности, но и эмоциональные проблемы – тревожность, импульсивность - во время публичных выступлений.

Данная технология создавалась для обучения речи слабослышащих детей. В России разработкой технологии фонетической ритмики занималась Т.М.Власова. В настоящее время диагностируются речевые трудности у большей части детей, как со звукопроизношением, так и особенностями предъявления структурированной речи.

Занятия фонетической ритмикой помогают сформировать фонетически правильную речь и умение предъявлять её. Фонетическая ритмика – система специальных упражнений, сочетающая речь и движение, где проговаривание речевого материала (звуков, слогов, текстов) сопровождается движениями (рук, ног, головы, корпуса) (Власова, 1996)

В научной литературе доказана филогенетическая связь между развитием движений и формированием произношения. Совокупность движений тела и речевых органов способствует снятию напряженности и монотонности речи. Раскованность и непринужденность, приобретаемые детьми при выполнении ритмических движений телом, оказывают положительное влияние и на двигательные свойства речевых органов.

При использовании в работе фонетической ритмики идет работа через все модальности: аудиальную, кинестетическую и визуальную, что способствует эффективной постановке звука и управлению своей речью, её интонацией и выразительной ритмикой. Кроме этого активно идет развитие слухового восприятия. Вспомогательный эффект достигается для развития моторных навыков, как крупных движений, так и мелких, а также координации движений и ощущений тела в пространстве. В процессе освоения звуко-двигательного репертуара идет освоение навыков управления дыханием, повышается способность к самоконтролю.

По мнению Власовой все упражнения, содержащие движения и устную речь, на занятиях по фонетической ритмике направлены на:

1. Нормализацию речевого дыхания и связанной с ним слитностью речи;
2. Формирование умений изменять силу и высоту голоса, сохраняя нормальный тембр без грубых отклонений от нормы;
3. Правильное воспроизведение звуков и их сочетаний изолированно, в слогах и словосочетаниях, словах, фразах;

4. Воспроизведение речевого материала в заданном темпе;
5. Восприятие, различение и воспроизведение различных ритмов;
6. Умение выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами.

Фонетическая ритмика формирует слитность произносимых слов и предложений, таким образом, она нормализует речевое дыхание, учит управлять своим голосом, интонировать. В системе упражнений, направленных на нормализацию произносительной стороны речи, используются разнообразные движения: движения корпуса тела — наклоны вперед, в стороны, повороты; движения головы — повороты вправо, влево, вперед, назад; движения рук — поднятие вверх, в стороны, вперед, поднимание и опускание плеч, вращательные движения кистей рук; движения ног — сгибание и разгибание в коленях, установка ног на уровне плеч и другие.

Разнообразен характер движений — от плавно-слитных до отрывисто-резких, что хорошо учит координировать свои действия, при этом соотнося их со звуками. Все упражнения носят игровой имитационный характер, что очень нравится детям. Мобилизуются подражательные способности детей (как двигательные, так и речевые) и максимально — их слуховое восприятие.

Работа со словом через движение помогает повысить письменную грамотность детей. Через движения можно запоминать словарные слова, написание трудных слов. При заучивании стихов фонетическая ритмика помогает расставить акценты, повысить выразительность чтения, через двигательную память быстрее запомнить произведения.

Технология фонетической ритмики обогащает работу психолога, не претендуя на исправление речевых трудностей, помогает решать психологические задачи интеллектуального развития, формирования волевой сферы, поддерживая положительный эмоциональный настрой.

## **МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ НА ЭТАПЕ ЗАВЕРШЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА В УСЛОВИЯХ ФГОС ДО**

*Е.А. Байдина*

п. Майский, МБДОУ «Детский сад №7»

В условиях обновления содержания образования в соответствии с основными положениями ФГОС ДО главными критериями дошкольного образования названы не подготовка к школе, а социализация и индивидуальное развитие ребенка. На центральное место в образовательном процессе выходят не содержание и формы воздействия на ребёнка, а сам процесс взаимодействия педагога с детьми.

Психологическое сопровождение образовательного процесса, представляя собой систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих

мероприятий, в рамках ФГОС становится условием повышения качества образования, где «качество» рассматривается как адекватная характеристика развития ребенка в дошкольном возрасте.

В нашем дошкольном учреждении разработана модель психолого-педагогического сопровождения воспитанников на этапе завершения ими дошкольного детства. Её целью является создание условий для позитивной социализации ребёнка, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей. Реализация этой цели предполагает достижение комплекса задач:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь воспитанникам в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, нарушениях эмоционально-волевой сферы, интеллектуального развития, проблемы взаимоотношений со сверстниками;
- развитие психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов;
- обеспечение преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием.

Основные принципы данной модели: приоритет интересов ребенка; учёт возрастных и индивидуальных особенностей; поддержка положительного отношения детей к взаимодействию друг с другом; поддержка инициативы и самостоятельности; комплексный подход в сопровождении; формирование предпосылок к учебной деятельности в игровой деятельности и в процессе специально организованного обучения (коррекционно – развивающие занятия, тренинги).

В контексте обозначенных задач модель психолого-педагогического сопровождения реализует основные направления:

- профилактика;
- диагностика;
- консультирование;
- развивающая работа и коррекционная работа;
- психологическое просвещение и образование.

Мы выделили следующие этапы психолого-педагогического сопровождения:

1. Предварительный, в процессе которого осуществляется запрос администрации на работу с воспитанниками, получение информации о детях, получение соглашения от родителей (законных представителей) на проведение диагностических и развивающих мероприятий.

2. Диагностический этап направлен на изучение индивидуальных особенностей воспитанников; выявление детей с проблемами в развитии и детей с опережающим развитием; активизация родителей на позитивное вмешательство в развитие своего ребёнка; обсуждение с педагогами причин возможных трудностей ребёнка и путей их устранения. На этом этапе также решаются задачи оказания помощи педагогам в оценке достижений планируемых результатов освоения ООП; отслеживание динамики развития

детей в процессе коррекционно-развивающей работы; предоставление информации, необходимой для определения содержания дальнейшей образовательной деятельности; изучение особенностей психологического климата в коллективе.

В условиях Стандарта результатом освоения воспитанниками программы являются целевые ориентиры, обеспечивающие преемственность дошкольного и начального общего образования. Поэтому подбирая диагностические методики, необходимо было соотнести данные целевые ориентиры с теми качествами, которые будут способствовать формированию у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности. Во – первых, это личностные качества ребёнка. Для их изучения подобраны следующие методики: «Беседа о школе» (модифицированная методика Т.А.Нежной, А.Л.Венгера, Д.Б.Эльконина); методика Г.А. Урунтаевой «Определение уровня притязаний и потребности в достижениях у детей дошкольного возраста»; методика Г.А. Урунтаевой «Лесенка» на изучение самооценки; методика Рене – Жилия; Изотова, Никифорова «Методика нравственного поведения»; методика Прихожан «Нарисуй себя»; методика Е.И. Репиной «Секрет»; проективная методика «Несуществующее животное».

Вторая группа целевых ориентиров направлена на развитие коммуникативных навыков ребёнка. В пакете методик: методика Т.С. Марцинковской «Два домика»; беседа «Левая и правая стороны» Пиаже; Г.А. Цукерман «Рукавички»; Г.А. Цукерман. «Узор под диктовку»; методика «Необыкновенное дерево»; Н.И. Ганошенко. Методика исследования эмоционального отношения к себе и окружающим; О.Н. Колесникова «Вернисаж»; М. Быкова, М. Аромштайн «Я в детском саду». Е.И. Русина «Моя любимая игрушка»; Е.И. Репина «Секрет» на выявление социального статуса.

Следующая группа целевых ориентиров, направлена на развитие самоконтроля, контроля, самопроверки. Для изучения этих качеств подойдут такие методики, как: «Графический диктант»; субтест «Домик» на оценку уровня произвольного внимания; выкладывание узора из кубиков; проба на внимание (регулятивное действие контроля; познавательное действие сравнения с установлением сходства и различий).

Четвёртая группа целевых ориентиров направлена на развитие познавательной активности и интеллектуальное развитие (в т. ч. на изучение познавательной, эмоциональной, интеллектуальной сфер). Здесь уместно использовать тестовую беседу С.А.Банкова на определение степени психосоциальной зрелости; ориентировочный тест школьной зрелости Керна-Йирасика; тест Р.С. Немова «Проставь значки»; тест А.Р. Лурии на изучение уровня развития памяти ; субтест Векслера в версии А.Ю. Панасюка; методика «4- лишний»; тест Куглера; «Диагностику интеллектуальных способностей» А.И. Савенкова А.И.; модифицированную методику Марцинковской «Корректурная проба».

Содержательный этап направлен на работу с воспитанниками, педагогами, родителями. Работа с воспитанниками ориентирована на создание системы

комплексной помощи детям с учётом их индивидуально-личностных особенностей: организация образовательной деятельности для одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Развивающее направление решает задачи:

- активизации познавательной деятельности воспитанников;
- повышение уровня их интеллектуального развития;
- формирование опыта практического обучения и навыков самостоятельного поиска информации.

В содержание включаем развитие основных психических функций, воспитание познавательных интересов и потребностей; овладение детьми обобщённых способов действий, развитие умения слушать и слышать; самостоятельное нахождение способов решения; обучение контролю за способом выполнения действий. Здесь мы обращаем внимание на развитие таких важных функций, как: развитие мелких мышц руки; пространственная организация, координация движений; координация в системе глаз - рука; развитие логического мышления; развитие произвольного; развитие произвольной памяти. Эффективными методами работы развивающего направления стали: арт-терапевтические методы, игры - упражнения сенсорного характера, игры – упражнения на развитие психических функций и качеств личности, проблемно-практические и проблемно-игровые ситуации, использование игр с правилами и сюжетно-ролевых игр для формирования произвольности.

Коррекционное направление охватывает работу с воспитанниками, имеющими трудности в интеллектуальном развитии, и с воспитанниками, имеющими проблемы в поведении и личностном развитии. Эффективными методы работы этого направления явились: элементы драматической психозелеации, упражнения сенсорного характера, игры – индентификации, метод направленного рисования, элементы сказкотерапии, арт-терапевтические методы.

Работа с педагогами направлена на:

- осуществление помощи в установлении развивающей системы взаимоотношений с воспитанниками; в оценке достижения планируемых результатов освоения ООП;
- предоставление психологической информации, необходимой для принятия педагогами и администрацией ОУ решения о содержании дальнейшей образовательной деятельности;
- изучение особенностей психологического климата в педагогическом коллективе и уровень профессионального выгорания педагогов. Деятельность осуществляется через проведение семинаров, лекториев, круглых столов, мастер – классов, тренингов по вопросам личностного роста и повышению психологической компетенции.

Работа с родителями предполагает:

- консультирование по созданию условий для успешной адаптации к школе через проведение родительских собраний, индивидуальных бесед по результатам диагностики;

- профилактическую работу по развитию эффективного поведения родителей в процессе взаимодействия в семье.

- активное вовлечение родителей в воспитательно – образовательный процесс ДОУ через семинары – практикумы, тренинги, совместную деятельность с детьми.

На итоговом этапе осуществляется:

- консультативно-методическая деятельность по обработке и анализу полученных данных;

- обсуждение эффективности проведённой работы;

- индивидуальное консультирование по вопросам психического развития детей;

- выступление на семинарах, педагогическом совете с целью передачи информации об изменениях в группе;

- обсуждение особенностей возраста, результативности проведённой работы педагогами;

- поиск индивидуального подхода к решению проблем детей, коррекция индивидуального маршрута;

- подведение итогов, планирование последующей работы;

- отслеживание эффективности развивающей работы.

Таким образом, данная модель психолога – педагогического сопровождения дошкольников на этапе завершения дошкольного детства позволяет направить организацию образовательного процесса на позитивную социализацию ребёнка, становление его личности; создать условия для формирования определенных личностных качеств воспитанников.

### **Литература**

1. Галета Я. Модель выпускника: предпосылки формирования универсальных учебных действий в ДОУ // Школьный психолог - Первое сентября. - 2011. - N 16. - С. 24-28

2. Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: преемственность дошкольной и начальной школьной ступени образования [электронный ресурс]

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя /под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.

4. Петерсон Л.Г. Формирование у дошкольников предпосылок универсальных учебных действий при организации образовательного процесса на основе системно-деятельностного подхода //Методические рекомендации к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Мир открытий» / Под ред. Л.Г. Петерсон М.- .Цветной мир, 2012.

5. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе: прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. СПб. 1999.

## ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МАОУ «ЦДК»

*О.А. Бердникова*

г.Кунгур, МАОУ «ЦДК»

По данным различных исследований, затруднения в обучении испытывают от 15% до 40% учащихся начальных классов общеобразовательной школы по разным причинам. Это на данный момент является одной из актуальных проблем современной школы. Нарушения письменной речи (чтение и письмо) составляют значительный процент всех школьных трудностей, с которыми встречаются учащиеся. Эти нарушения являются серьезным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения и в освоении грамматики родного языка на следующих этапах обучения.

В последние годы неуклонно растёт количество детей, которые допускают множество специфических ошибок на письме. Обычно "нелепые" ошибки связывают с невнимательностью. Но основная причина таких ошибок - недоразвитие тех мозговых процессов, которые обеспечивают сложный процесс письма. Овладение письменной речью - это сложная умственная деятельность, которая требует определённой степени зрелости многих психических функций и взаимодействия различных анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного, двигательного. Несформированность одного из анализаторов может привести к дисграфии (дисграфия - частичное, специфическое нарушение процесса письма).

Фундаментальным теоретическим руководством для меня, учителя МАОУ «ЦДК», стали труды И.Н. Садовниковой «Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников», Р.И. Лалаевой «Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников», Л.Н. Ефименко «Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов» и др. Данные, полученные в ходе анализа специальной литературы, свидетельствуют, что дети с трудностями обучения чтению и письму представляют собой достаточно разнородную группу. Различны происхождения этих трудностей, их причины, а также проявление и характер. Спонтанно, без помощи взрослых ребенку трудно справиться с помехами, тормозящими формирование навыка письменной речи. В связи с этим возникла необходимость в составлении дидактического материала для профилактики и коррекции нарушений письменной речи.

### **Игры и упражнения на развитие фонематического слуха**

**«Задуманное слово»:** детям предлагается отгадать задуманное слово, для этого надо выделить из каждого слова (на слух или по картинке) второй, третий, четвертый и т.д. звук. Например, выделить второй звук в словах: окно, мост, уши, указка, палец.

В другом варианте игры слова для выделения звука предъявляют в порядке, нарушающем последовательность звуков в задуманном слове, «буквы

в нем перепутались». Например: палец, уши, окно, указка, мост (ашкко = кошка).

**«Составь слово».** Детям предлагается составить из данного слова новое, путём добавления к нему одного звука. Словарный материал: РОТ - КРОТ; ОСЫ- РОСЫ; Оля- Коля. Вариант: Детям предлагается составить из данного слова новые, путём изменения в нём первого звука. Словарный материал: ДОМ- РОМ- КОМ- ЛОМ- СОМ- ТОМ; КОТ - РОТ-ТОТ.

#### **Игры и упражнения на развитие восприятия образа буквы.**

**«Буквографика».** Детям предлагается «написать» в воздухе букву носиком, носком ноги; протоптать тропинку в виде какой-либо буквы; написать букву пальцем на песке, либо, окунув его в воду, на доске.

**«Найди меня».** Детям предъявляются карточки с наложенными изображениями букв. Нужно найти все спрятанные там буквы.

**«Конструктор».** Дети складывают заданные буквы из спичек, картонных элементов, счетных палочек, выполняя задание: «Выложи из палочек букву П. Посчитай, сколько палочек тебе понадобилось».

#### **Игры и упражнения на коррекцию ошибок на уровне слога.**

**«Отгадай-ка».** Один ребенок выходит за дверь. Задача оставшихся в классе детей придумать как можно больше слов с заданным слогом. Затем водящий приглашается в класс, ему предъявляются слова, а он должен отгадать задуманный слог.

**«Паутина».** В паутине «запутались» буквы. Их можно спасти, составив из них как можно больше слогов.

**«Самый внимательный».** Дети пишут под диктовку слоги различной конструкции. Учитель следит как за правильностью написания, так в дальнейшем и за четкостью прочтения слогов. Затем предлагаются задания:

- Среди ряда слогов нужно найти два одинаковых слога.
- Какое слово спряталось среди слогов?

#### **Игры и упражнения на коррекцию ошибок на уровне слова.**

**«Иностранные слова».** Детям предъявляются карточки «родога», «камош», «монли» и задание в стихотворной форме:

Даны слова вам странные,  
Почти как иностранные.  
На них вы посмотрите  
И переведите!  
(Дорога, мошка, лимон.)

**«Прибавь свое слово».** Задается определенная тема. По ней ребенок придумывает свое слово. Второй называет это слово и придумывает свое. Следующий должен повторить все слова, придуманные до него, и прибавить к цепочке слов свое.

Когда все слова придуманы, идет работа с обобщающими понятиями. Продолжите ряд слов: заяц, лиса, медведь, олень,.... Назовите одним словом: заяц, лиса, медведь, олень — это.... Какое из этих слов лишнее: заяц, лиса, олень, медведь? Почему?».



### **Игры и упражнения для коррекции ошибок на уровне словосочетания.**

«**Найди ошибку**». Детям предъявляется запись, в которой нужно найти ошибку: красный цветы, весёлая гости, белый платье, верная товарищи.

«**Найди пару**». Детям предъявляются записанные в два столбика слова:

Новый-книги

Новая-дом

Новое-блузка

Новые-платье

Они должны соединить стрелками слова так, чтобы получились верные словосочетания.

### **Игры и упражнения для коррекции ошибок на уровне предложения.**

«**Скажи по-другому**». На доске записано предложение. Предлагается прочитать его с разной интонацией, называя соответствующий знак при письме.

Стоит Егорка на пригорке. (.)

Стоит Егорка на пригорке! (!)

Стоит Егорка на пригорке? (?)

«**Волшебница-точка**». Детям предъявляется запись: «Тихо падают. Листья торопятся в школу. Дети». Они должны правильно расставить точки. (Тихо падают листья. Торопятся в школу дети.)

Описанные игровые упражнения весьма эффективны. Они способствуют, как сокращению количества специфических ошибок, так и развитию операций анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения, положительно сказываются на интеллектуальном развитии ребенка и усвоении им учебного материала. Практика работы в МАОУ «ЦДК» и поиски новых способов повышения результативности работы доказывают, что добиться успеха в коррекционной работе с детьми можно, если правильно установить причину возникших трудностей обучения, своевременно прийти на помощь, учитывая индивидуальные особенности ребенка. Оказание своевременной квалифицированной помощи детям с задержанным онтогенезом, способствует преодолению трудностей в обучении, а это в свою очередь будет являться одним из путей профилактики отклоняющегося поведения и социализации.

## **ПРОЕКТ ПО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДООУ «В ДЕТСКИЙ САД С РАДОСТЬЮ»**

*Н.А. Берендяйкина*

г. Пермь, МАДОУ «Детский сад № 273»

**Актуальность проекта.** Период адаптации является очень важным для детей, вновь поступающих в детский сад. Разная степень социальной готовности обусловлена неодинаковым уровнем развития личности ребенка,

особенностями социального окружения, условиями семейного воспитания и другими факторами. Вследствие этих различий дети при поступлении в детский сад изначально имеют разные стартовые возможности, что не позволяет им в равной степени адаптироваться к условиям детского сада. Поэтому именно период адаптации позволяет устранить данную проблему. В этой связи реализация проекта, связанного с созданием условий для успешной адаптации ребенка к условиям ДООУ является весьма актуальной.

**Цель проекта** - создание благоприятных условий социальной адаптации ребенка в условиях дошкольного учреждения, способствующих повышению его адаптационных возможностей, необходимых для дальнейшего развития.

**Задачи проекта:**

1. Создать условия для преодоления стрессовых состояний у детей младшего возраста в период адаптации к детскому саду;
2. Обеспечить ребенку физический и психологический комфорт для облегчения периода адаптации к условиям ДООУ;
3. Повышение педагогической компетентности родителей и воспитателей через новые формы работы.

Параллельно с решением основных задач решаются **задачи комплексного развития детей**: снятие эмоционального и мышечного напряжения; снижение импульсивности, излишней двигательной активности, тревоги, агрессии; развитие игровых навыков и навыков взаимодействия детей друг с другом; развитие внимания, восприятия, речи, воображения.

**Основные целевые группы участников проекта.** Предполагается, что в проекте будут принимать участие дети второй младшей группы в возрасте от 3 до 4 лет, родители и воспитатели этих детей, медицинский работник, педагог – психолог, музыкальный руководитель, методист ДООУ.

**Сроки реализации** – 2 месяца (сентябрь-октябрь).

**Подготовительный этап:**

1. Создание банка данных о будущих воспитанниках;
2. Знакомство с родителями;
3. Изучение литературы по данной теме;
4. Создание развивающей среды.

**Этапы проектной деятельности:**

1. Знакомство родителей с воспитателями, педколлективом, режимом дня пребывания детей в детском саду, правилами группы;
2. Индивидуальные и групповые беседы воспитателя, медицинского работника, музыкального руководителя и педагога-психолога с родителями;
3. Групповые и индивидуальные консультации с педагогами;
4. Комплекс мероприятий с детьми, направленный на личностное развитие каждого ребенка.

**Предполагаемый результат:** сокращение периода прохождения детьми острой и подострой фаз адаптации; облегчение привыкания к новым условиям, снижению заболеваемости детей; повышение педагогической и психологической компетентности родителей.

**Методическое сопровождение процесса адаптации воспитанников ДООУ.** Первичный прием детей производится по определенным дням недели (в понедельник и в среду) и в определенные часы (например, 7.20., 7.40., 8.00, 8.20.). Это дает возможность облегчить прием детей воспитателю, т.к. дети приходят не все сразу и не в один промежуток времени.

С первого дня пребывания ребенка воспитателем заполняется карта адаптации, родителям даются анкеты для заполнения, ведутся индивидуальные беседы воспитателя с родителями. Цель - сбор информации о каждом воспитаннике, о его семье, стиле воспитания, его индивидуальных особенностях развития.

Заполнение адаптационных карт на основе наблюдений за детьми позволяет установить уровень адаптации каждого ребенка, выявить детей-дезадаптантов. Для таких детей проводится более углубленное индивидуальное исследование, совместное обсуждения данного вопроса с воспитателями и родителями. Выявление истинных причин беспокойства, тревожности, а также нарушений эмоционального состояния ребенка позволяет психологу проанализировать и разрешить конкретную ситуацию.

**Анализ психоэмоционального состояния детей.** На основании полученных результатов адаптационного периода детей проводится заседание ПМПК, на котором идет обсуждение психоэмоционального состояния каждого ребенка, составляются индивидуальные образовательные маршруты для детей-дезадаптантов, разрабатываются планы работы всех специалистов ДООУ.

**Проведение психопрофилактических и коррекционно-развивающих мероприятий с родителями.** Основная задача – повышение педагогической и психологической компетентности родителей. В работе с родителями используются интерактивные формы по следующим направлениям:

\*информационно-аналитическое (анкетирование, индивидуальные беседы). Цель: сбор информации о семье, стиле воспитания, ребенке, его индивидуальных физиологических и психологических особенностях, чертах характера.

\*познавательное (групповые консультации, круглые столы, семейные клубы, мастер-классы, семинары-практикумы, мини-собрания, педагогические гостиные и др.). Цель: обогащение родителей педагогическими и психологическими знаниями.

\* наглядно-информационное (родительские уголки, папки-передвижки, семейные газеты, фотовыставки и др.). Цель: дополнительное педагогическое просвещение. Нами разработана целая система психопрофилактических и коррекционно-развивающих мероприятий с родителями (таблица 1).

Таблица 1

## Перспективный план работы с родителями

<i>Месяц</i>	<i>Тема</i>	<i>Формы работы</i>	<i>Ответственный</i>
<b>Сентябрь</b>	<b>Познай себя как родителя</b>		
	Информация о ребенке, его индивидуальных особенностях	Анкетирование	Воспитатель
	Особенности развития детей раннего	Консультация	Педагог-психолог

	возраста		
	«Мой малыш пошел в детский сад» (особенности адаптации)	Педагогическая гостиная	Воспитатель психолог
	Режим – это важно!	Родительский уголок	Медсестра
	«Кусачие» дети (почему ребенок кусается)	Круглый стол, стенд полезных советов	Педагог-психолог
Октябрь	<b>Здоровый, всесторонне развитый ребенок</b>		
	Профилактика простудных заболеваний	Беседы, папка- передвижка	Медсестра Воспитатель
	«Умные пальчики» Игры и развлечения дома	Мастер-класс	Воспитатель
	Как научить детей убирать игрушки	Круглый стол	Педагог-психолог
	Прогулка: игра и занятие	Мастер-класс	Воспитатель
Ноябрь	Подведение итогов 1 фазы адаптации детей.	Родительское собрание	Методист ДОУ

**Проведение психопрофилактических и коррекционно-развивающих мероприятий с воспитателями.** Воспитатель помогает ребенку облегчить процесс привыкания к условиям ДОУ. И от него зависит, насколько быстро привыкнет ребенок к новым условиям, как пройдет его знакомство со сверстниками, примут ли его в свой коллектив.

Педагогам необходимо помогать в этот период: повысить знания по психологии и педагогике, предоставить материал в информационные уголки для родителей, оформить игротеки игр во время адаптации (таблица 2).

**Описание коррекционно-развивающих занятий с детьми.** Особое место в профилактике дезадаптации занимает работа психолога с детьми. Важно его присутствие во время приема новичков. Знакомясь с детьми, психолог может организовать цикл игровых занятий, направленных на профилактику дезадаптации.

На индивидуальном занятии при знакомстве с ребенком можно использовать игру: «Обведу карандашом руку твою и тебе подарю» с целью установления с ним контакта. Взрослый просит ребенка разрешить обвести руку, раскрашивает ее и дарит рисунок ребенку. Если ребенку очень грустно, то можно поиграть в «Телефон» и позвонить маме, однако при этом нельзя допускать обмана: ребенок должен знать, что это игра.

**Таблица 2**  
**Перспективный план работы с воспитателями**

<i>Месяц</i>	<i>Тема</i>	<i>Формы работы</i>	<i>Ответственный</i>
сентябрь	<b>Сбор информации</b>		
	Особенности адаптации детей младшего дошкольного возраста. Заполнение адаптационных карт.	Групповые и индивидуальные консультации	Педагог- психолог
	Информационный стенд для родителей «Радуга адаптации»	Семинар- практикум	Педагог- психолог

	Особенности психического развития детей младшего возраста	Беседа	Педагог-психолог
	Индивидуальные особенности физического развития детей	Индивидуальные консультации	Медсестра
	«Кусачие» дети. Как вести воспитателю с «кусачими» детьми	Круглый стол	Педагог-психолог
	Выявление дезадаптантов. Разработка индивидуальной работы с дезадаптантами	ПМПК ДОУ	Методист
Октябрь	<b>«Здоровый, всесторонне развитый ребенок»</b>		
	Музыкальные игры и упражнения во время адаптации. Создание картотеки.	Мастер-класс	Музыкальный руководитель
	Профилактика простудных заболеваний в детском саду	Консультация	Медсестра
	Коммуникативные игры, потешки, игрушки-забавы. Создание картотеки.	Семинар-практикум	Педагог - психолог
	Как научить детей убирать игрушки	Педлаборатория	Педагог-психолог
	Подведение итогов 1 периода адаптации	ПМПК ДОУ	Методист

Можно предложить поиграть в «Лего», построить дом, машину, детский сад. Обыграть ситуацию, когда утром все собираются по своим делам: кто на работу, кто в школу, кто в детский сад. Каждый занят своим, но все взаимосвязаны жизнью, заботой, любовью. Важно почувствовать настрой ребенка и обыграть волнующую его тему, стремясь к достижению положительных эмоций, снятию у ребенка напряжения.

На групповых занятиях эффективно использовать игры, направленные на стимуляцию общения, на организацию взаимодействия со сверстниками, познание себя и других.

В этих целях можно применить технику поочередного напряжения и расслабления основных мышечных групп. Так, например, можно попросить детей согнуть пальцы рук («покажите, какие у вас сильные руки») и расслабить их («отдыхаем»), потом согнуть пальцы ног («покажите, какие у вас сильные ноги»), а затем расслабить их («отдыхаем»). Потом напрячь живот («покажите, какой у вас сильный живот») и расслабить («отдыхаем») и так далее. Можно предложить поиграть с мячиком (с маленьким массажным мячиком): покатаь мячик (быстро – медленно, сильно - слабо) по ладошке, по другой, правой ногой по полу, левой ногой по полу и так далее.

Используя элементы метода направленной фантазии или визуализации, можно организовать сюжетную игру «Гуляем в парке, бегаем по лужайке... плаваем в речке, играем с водой, брызгаемся... лежим на песке... загораем...». Эффективны в групповых занятиях техники художественной экспрессии, техники с использованием кукол и других игрушек, различные игровые техники.

**Заключительный этап проекта.** В ноябре подводятся итоги адаптации в целом: и с родителями, и с педагогами. Консилиум ДОУ: обсуждение результатов наблюдений за детьми, определение уровней адаптации, анализ проведенных мероприятий всех специалистов. Родительское собрание: обсуждение результатов диагностики детей, обмен информации между родителями и педагогами (замечания, предложения, рекомендации).

**Заключение.** В ходе реализации данного проекта адаптация детей к детскому саду проходит без осложнений. Дети с удовольствием приходят в детский сад, их эмоциональное напряжение понижается, игра помогает детям успокоиться и способствует развитию коммуникативных способностей.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

*А. В. Бритвина*

г.Кунгур, МАОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, «Центр диагностики и консультирования»

Термин «детский церебральный паралич» (ДЦП) объединяет ряд синдромов, которые возникают в связи с повреждением мозга. ДЦП развивается в результате поражения головного и спинного мозга от разных причин на ранних стадиях внутриутробного развития плода и в родах. (Бадалян, 1988).

В 1958 г. на заседании ВОЗ в Оксфорде в классификации болезней этот термин утвердили и дали следующее определение – детский церебральный паралич – непрогрессирующее заболевание головного мозга, поражающее его отделы, которые ведают движениями и положением тела, заболевание приобретает на ранних этапах развития головного мозга. Многочисленные отечественные и зарубежные авторы отмечают, что при ДЦП наряду с нарушениями опорно-двигательного аппарата очень часто отмечаются разнообразные речевые расстройства. Изучению состояния речевых функций при ДЦП посвящено достаточно большое количество работ. По мнению разных исследователей, такие нарушения имеют место у 70 — 80 % данного контингента больных (Мастюкова, 1990).

Речевые расстройства, представляющие одно из клинических проявлений церебральных параличей, выступают как следствие тесного взаимодействия двух патогенетических церебральных механизмов. Первый из них связан с «поломкой» определенных структур центральной нервной системы и, в результате, «выпадением» развития у ребенка отдельных звеньев речевой функции. В этих случаях у него имеют место признаки общего недоразвития речи. Второй обусловлен дизонтогенетическими процессами, ретардированным или асинхронным «созреванием» некоторых отделов головного мозга у

больных ДЦП, что приводит к появлению более обратимых речевых расстройств, обозначаемых как «задержки речевого развития» (Абрашина, 1997).

Как и формирование двигательного стереотипа, становление у здорового ребенка речевых функций имеет свои закономерности. Этот процесс может быть условно разделен на два основных периода: доречевого развития и собственно развития речи. Каждый из них, в свою очередь, имеет свои этапы. В периоде доречевого развития ребенка, продолжающемся обычно все первые 12 месяцев его жизни, различают 4 главных этапа.

На I этапе, длящемся в среднем до 1,5 месяцев после рождения, у здоровых детей рефлексы орального автоматизма — сосательный, глотательный, губной, хоботковый, поисковый и другие — являются хорошо выраженными. В то же время у больных ДЦП они, как правило, угнетены. В результате затрудняется как процесс кормления, так и развитие у них первых голосовых реакций, при этом в первые недели жизни крик у таких больных либо вообще отсутствует, либо является очень тихим или монотонным.

На II его этапе, длящемся от 1,5 до 3 месяцев, у здорового ребенка некоторые рефлексы орального автоматизма (поисковый, хоботковый, ладонно-ротовой) постепенно ослабевают. Крик, кряхтенье, гуление начинают приобретать коммуникативное значение. Формируется слуховое внимание, появляются первые дифференцированные звуки. У больных ДЦП в этот период рефлексы орального автоматизма по-прежнему усилены. Голосовые реакции (крик, кряхтенье) не приобретают коммуникативного значения. У них обнаруживаются гипомимия, асимметрия лица, паретичность мышц губ, спастичность, гиперкинезы и тремор языка, его неправильное положение в ротовой полости (корень языка напряжен, весь он оттянут назад, кончик не выражен).

На III этапе доречевого развития (3 — 4,5 мес.) у здорового ребенка появляется истинное гуление, наблюдается начало формирования лепета. У больных ДЦП указанный этап крайне рудиментарен. Нередко в этих случаях он наступает лишь к концу первого года жизни.

На IV его этапе (5 — 12 мес.) у здорового ребенка лепет уже достаточно сформирован, появляется контроль высоты и громкости голоса, совершенствуется функция дыхания, удлиняется произвольный выдох. Дети с церебральными параличами в этот период отличаются нарушениями тонуса артикуляционных мышц, ограничением произвольных движений языка, губ, оральными синкинезиями, насильственными движениями. Для них характерны нарушения голоса и дыхания, выраженность рефлексов орального автоматизма, отсутствие лепета. При этом имеют место слабое слуховое дифференцирование голоса, тона, недостаточность слухового внимания, что затрудняет у больных формирование начального понимания обращенной речи.

В период собственно развития речи у здорового ребенка формируются выразительность и внутренняя взаимозависимость всех ее сторон: фонетической, лексической и грамматической. Наиболее активно и быстро они

развиваются на протяжении первых 5 лет жизни детей. У больных ДЦП в результате нарушения функции артикуляционного аппарата страдает, прежде всего, развитие фонетической стороны речи, звукопроизношение. В этих случаях на начальных этапах развития речи дети не произносят многих звуков. В дальнейшем часть из них произносится искаженно или заменяется близкими по артикуляции звуками (Спирова, 2011).

Речь формируется невнятной, возможности к вербальному общению у многих больных ДЦП ограничены. Такие дети нередко не различают многие звуки на слух, то есть у них страдает нормальное развитие фонематического восприятия. Возможно не только замедленное, но и атипичное формирование речи, отставание в развитии ее лексико-грамматической стороны. С большой задержкой у ряда больных ДЦП пополняется активный словарный запас. Длительное время у них могут сохраняться нарушения грамматического строя речи. Особенно страдает у таких детей развитие связной речи. Для ее формирования необходимо тесное взаимодействие фонологических, грамматических и лексических умений и навыков. У детей с ДЦП отмечаются разнообразные расстройства развития связной речи. В одних случаях недостаточен смысловой уровень ее организации. В других возможны слабость мотивации речевого высказывания или малодифференцированная его направленность. Для таких больных характерны и качественные особенности понимания обращенной к ним речи. У ряда этих детей затруднено различение фраз с правильным и нарушенным синтаксическим согласованием слов. У других — недостаточная дифференциация обратных словесных конструкций типа «брат отца — отец брата» и т.п. Иногда имеет место неточное восприятие отдельных фонем. Тогда вторично нарушается и понимание атрибутивных конструкций, окончаний единственного и множественного числа. В школьном возрасте для детей с церебральными параличами характерны нарушения также и письменной речи.

Клинические формы речевых нарушений при ДЦП крайне разнообразны. Это обусловлено, с одной стороны, особенностями локализации и степенью тяжести органического поражения головного мозга таких больных, с другой — их возрастом, уровнем «зрелости» церебральных структур, ответственных за функцию речи, компенсаторными возможностями центральной нервной системы конкретного ребенка. «Поломка» или «искажение» формирования у него речевой функции может произойти как в период доречевого развития, так и в период собственного развития речи (Данилова, 1997).

Таким образом, как и собственно двигательные нарушения, речевые расстройства у больных ДЦП выступают одним из характерных признаков их заболевания. Речевые нарушения носят стойкий характер и требуют коррекции. При отсутствии правильно организованной логопедической помощи нарушения речи сохраняются в подростковом и взрослом возрасте.



## АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИКИ ВЫЯВЛЕНИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

*И.И. Вахрушева Е.А. Пирожкова*

г. Чусовой, МБУ «Психологический центр»

Во исполнении постановления КДНиЗП Пермского края от 03.12.2014 года № 11 «Об эффективности работы по профилактике суицидального поведения несовершеннолетних, мерах по снижению количества суицидов и суицидальных попыток», а также в целях выявления групп суицидального риска, на основании приказа Управления образования N 320 от 21.09.2015, в период с сентября по октябрь 2015 года среди обучающихся школ города и района проведено социально - психологическое тестирование с использованием методики «Выявление суицидального риска у детей» (авторы А.А.Кучер, В.П. Костюкевич)

Проанализированы анкеты 1766 респондентов, что на 14% больше, чем в прошлом учебном году, где выборка была представлена 1548 респондентами. В тестировании приняли участие 894 девушки и 872 юноши из 22 образовательных организаций. Распределение респондентов по параллелям следующее (рис.1).

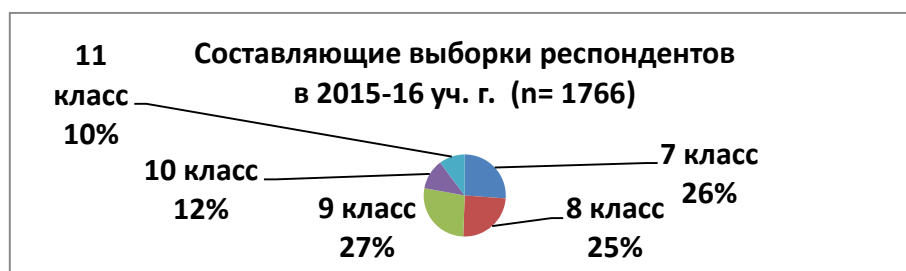


Рис.1 Распределение респондентов по параллелям образовательных организаций

Согласно методике, наличие суицидального риска определяет результат, полученный по параметру «Добровольный уход из жизни». На сравнительной диаграмме (рис.2) представлена выраженность фактора суицидального риска по параметру "Добровольный уход из жизни" в выборках юношей и девушек 7-11 классов. Наибольший риск суицидального поведения диагностируется в выборке учащихся десятых классов. Ситуация по параллели 10-х классов выглядит достаточно серьезно в виду того, что в общей выборке респондентов десятиклассники составляют лишь 12% от общего количества человек, принявших в диагностике, но при этом 11% девушек (17 человек) и 8,7 % (9 человек) юношей имеют потенциально высокий риск суицидального поведения.

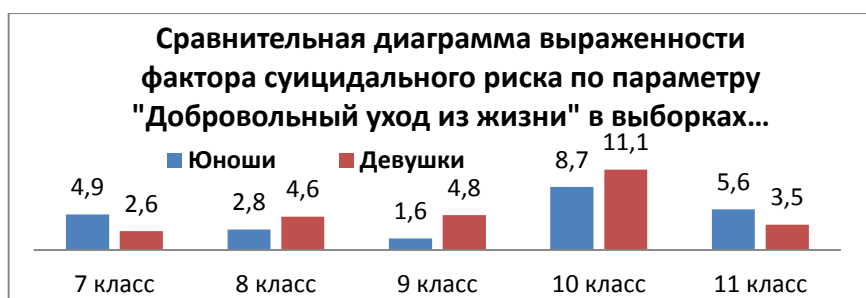


Рис.2. Выраженность фактора суицидального риска по параметру "Добровольный уход из жизни"

В качестве преобладающих показателей, определяющих формирование суицидальных намерений в параллели десятиклассников (рис.3), выделяются:

- у девушек – «Чувство неполноценности, ущербности, уродливости» (11,7%), «Потеря смысла жизни» (8,5%), «Несчастливая любовь» (9,8%), «Отношения с окружающими» и «Алкоголь/ наркотики» (6,5%);
- у юношей – «Алкоголь, наркотики» (8,7%) и «Отношения с окружающими» (6,7%)



Рис.3 Факторы суицидальных намерений в параллели десятиклассников

Анализируя фактор суицидального риска по параметру "Добровольный уход из жизни" в выборках юношей и девушек 7-11 классов, видим, что риск суицидального поведения выше у юношей седьмых (4,9%) и одиннадцатых (5,6%) классов, чем у их одноклассниц. И наоборот, девушки восьмых (4,6%) и девярых (4,8%) классов имеют наиболее выраженный риск суицидального поведения, чем юноши 8-х (2,6%) и 9-х (1,6%) классов соответственно.

Среди факторов, определяющих формирование суицидальных намерений в параллели девушек 8 – х и 9-х классов, выражены проблемные «взаимоотношения с окружающими» (у 17% восьмиклассниц / 29,5 % девятиклассниц) и возрастающее к девятому классу чувство собственной неудовлетворенности девушек (параметр «Чувство неполноценности, ущербности, уродливости» (14,9%))

Для юношей 7-х и 11-х классов на формирование суицидальных намерений оказывают влияние проблемные «взаимоотношения с окружающими» (8,9%). К тому же для юношей 11 – класса отмечается рост

риска по параметру «Чувство неполноценности, ущербности, уродливости» (7,9 %).

В качестве наиболее выраженных стрессогенных проблем, влияющих на состояние психологического комфорта подростков, согласно результатов диагностики, рассматриваем следующие:

1. Фактор риска, связанный со злоупотреблениями психоактивными веществами (рис.4) ярче выражен в выборке юношей 8, 9, и 10 классов, чем в этих же выборках у девушек. В выборке девушек параллели 7-х и 11-х классов данный фактор риска выше, чем у юношей.

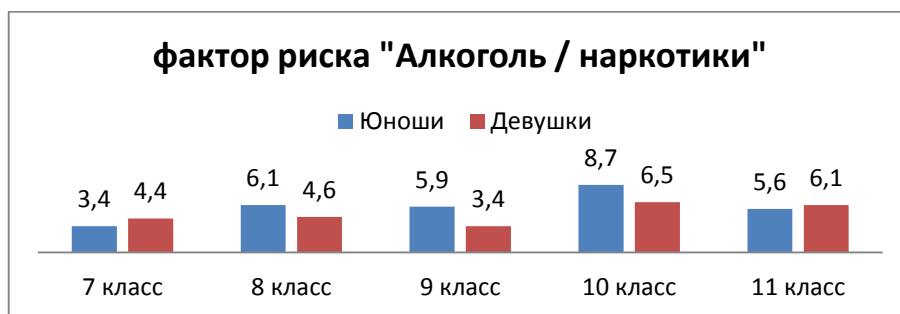


Рис.4 Фактор риска «Алкоголь /наркотики»

2. Фактор риска "несчастливая любовь" (рис.5) ярче выражен в выборке девушек всех исследуемых возрастов. Наименьшее значение в качестве фактора риска для юношей 9-х классов имеют взаимоотношения с противоположным полом, в то время как для девятиклассниц «несчастливая любовь» в 8 раз чаще выступает фактором, определяющим состояние психологического дискомфорта.

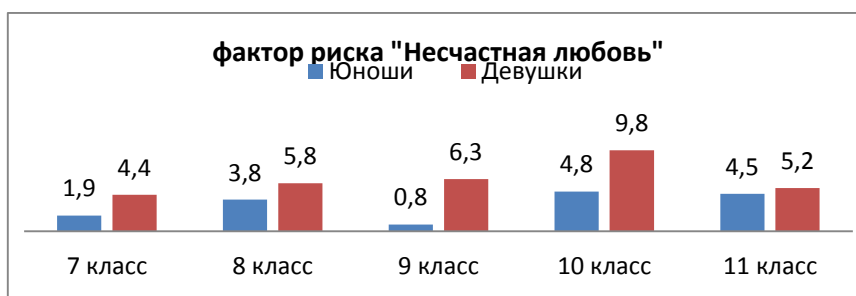


Рис.5 Фактор риска "несчастливая любовь"

3. Фактор риска «Противоправные действия» (рис.6) в целом выше по всей выборке юношей. Наименее этот фактор выражен для девушек 7-х и 10-х классов (0,6 %). Наиболее данный фактор риска значим для девушек 8 - 9 – х классов.

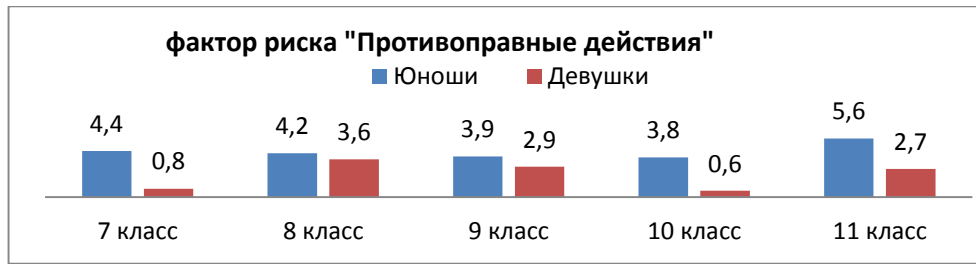


Рис.6 Фактор риска «Противоправные действия»

4. Фактор риска "деньги и проблемы с ними" (рис.7) в наибольшей степени выражен для семиклассниц

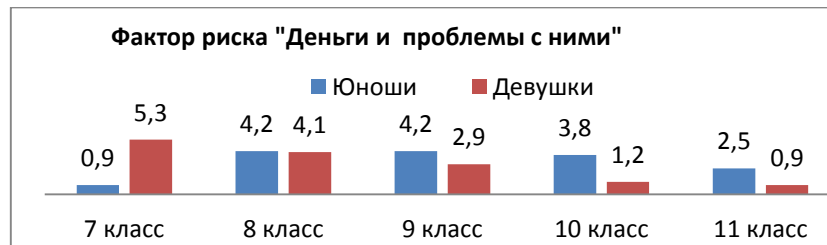


Рис.7 Фактор риска "деньги и проблемы с ними"

5. Фактор риска "семейные неурядицы" (рис.8) особенно значим для девушек восьмиклассниц. Рассматривая значение семейных взаимоотношений, видим, что фактор в той или иной степени значим для общей выборки девушек всех рассматриваемых возрастов, в то время, как для юношей старших классов в качестве фактора риска его можно не рассматривать.

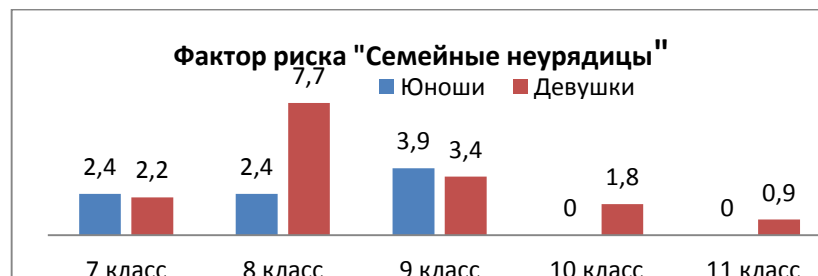


Рис.8. Фактор риска "семейные неурядицы"

5. Фактор риска "Чувство ущербности /неполноценности" (рис.9) наиболее критичен для девушек старшекласниц.

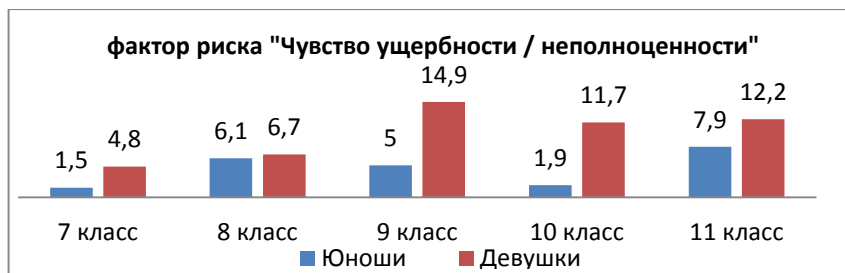


Рис.9 Фактор риска "Чувство ущербности /неполноценности"

6. Неблагополучие школьных дел (рис.10) является в большей степени фактором риска для девушек 8-9 –х классов и юношей 7-х и 11-х классов.

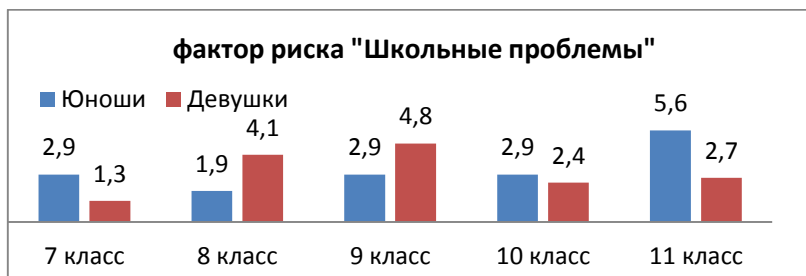


Рис.10 Неблагополучие школьных дел

7. По нарастающей напряженности во взаимоотношениях с окружающими (рис.11) выступает наиболее выраженным стрессогенным фактором и прослеживается и у юношей и у девушек 7-8-9- х классов.

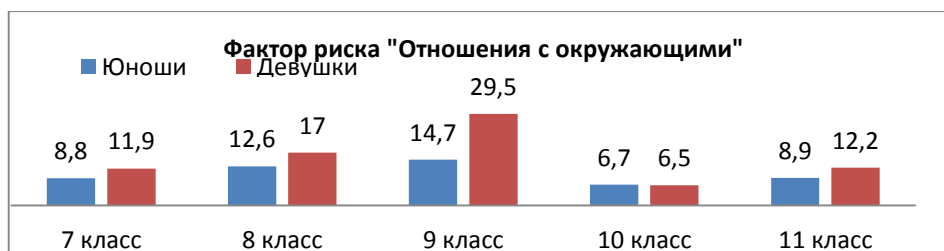


Рис.11 Фактор риска «Отношения с окружающими»

Особо хочется обратить внимание на долю респондентов, демонстрирующих повышенный уровень выраженности стрессогенных факторов, определяющих состояние психологического комфорта учащихся 7 - 11 классов (рис.12).



Рис.12 Уровень выраженности стрессогенных факторов, определяющих состояние психологического комфорта девушек

В выборке девушек повышенный уровень стрессогенных факторов по параметру «несчастливая любовь» выявлен для учениц 7-х и 10-х классов, параметр «алкоголь / наркотики» наиболее выражен у девушек 7 и 8 классов, демонстрация отклоняющегося поведения чаще свойственна семиклассницам. Материальное благополучие наиболее значимо для девушек параллелей 7-8-9-классов. «Семейные неурядицы» наиболее тревожны для девочек 8-х классов. Параметр «Чувство ущербности /неполноценности», значим для девушек начиная с 8-го класса и достигает максимального значения у девятиклассниц. «Школьные проблемы» значимо влияют на уровень психологического комфорта десятиклассниц. Повышенный уровень стрессогенного фактора «отношения с окружающими» характерен в большей степени для девушек 7- 8- 9 –х классов.

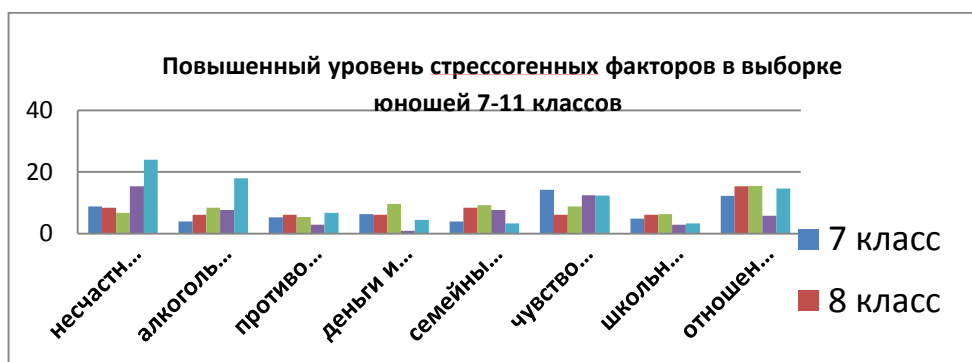


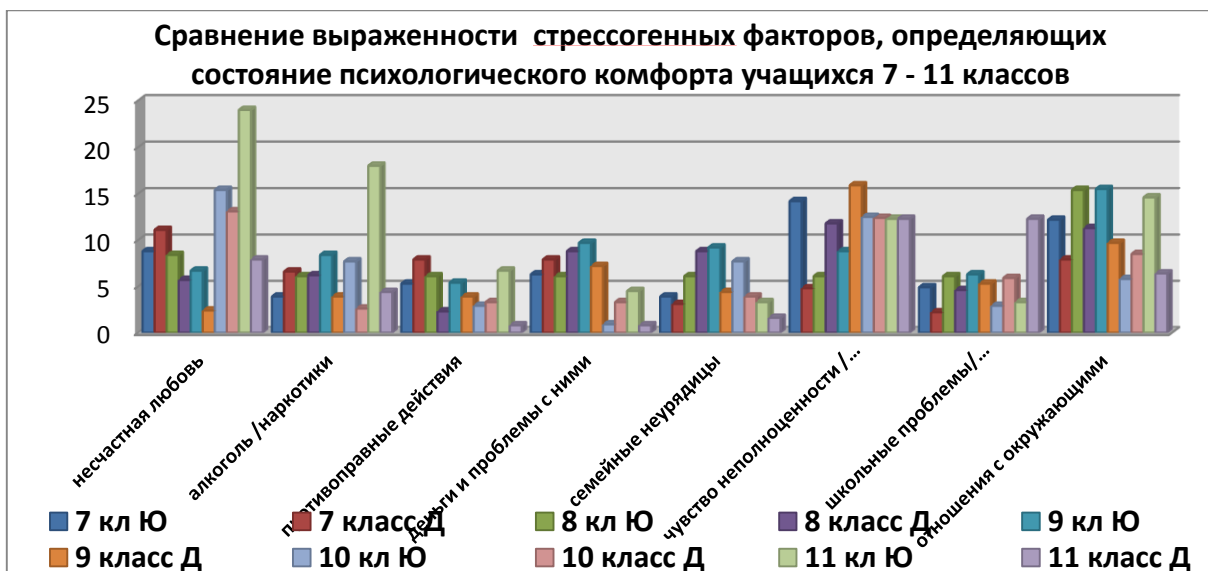
Рис.13 Уровень выраженности стрессогенных факторов, определяющих состояние психологического комфорта юношей

В выборке юношей (рис.13) повышенный уровень значимости стрессогенного фактора «несчастливая любовь» выявлен для учеников 10-11-х классов. Параметр «алкоголь / наркотики» выступает фактором суицидального риска для юношей 11-х классов. Демонстрация отклоняющегося поведения (совершение противоправных действий) характерна для 3-6 % от общей выборки юношей. Материальное благополучие наиболее значимо для юношей параллели 9-х классов. «Семейные неурядицы» наиболее тревожны для учеников 8-9-10-х классов. Параметр «Чувство ущербности /

неполноценности», наиболее значим для юношей 7-х классов и стабильно высок для 10-11-ти классников. «Школьные проблемы» влияют на уровень психологического комфорта юношей десятых классов. Повышенный уровень стрессогенного фактора «отношения с окружающими» ярко представлен в целом во всей выборке юношей.

Заключительная диаграмма позволяет проанализировать выраженность стрессогенных факторов, определяющих состояние психологического комфорта в общем для всей выборки респондентов. Наиболее стрессогенными факторами для диагностируемой выборки являются стрессогенные факторы «Несчастливая любовь», «Алкоголь /наркотики», «Чувство ущербности /неполноценности» и «Отношения с окружающими».

В этой связи, реализация модели профилактики суицидального поведения, реабилитация учащихся с суицидальной направленностью поведения возможна через развитие коммуникативной компетентности подростков и юношества, укрепление ценности эмоциональных связей, жизненных ценностей и здорового образа жизни.



Для информирования родителей о результатах диагностики считаем наиболее эффективным использование диаграмм презентации, соответствующих обобщенным данным по параллелям, отдельно для родителей семиклассников, восьмиклассников, и учащихся 9-х, 10-х, 11-х классов соответственно.

Индивидуальная работа с учащимися группы риска строится согласно результатам диагностики по индивидуальным планам сопровождения.

## **АБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ЗАНЯТИЯ ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ**

*Т. Г. Верченова*

педагог дополнительного образования  
г. Чусовой, МБУ «Психологический центр»

Доступность использования нетрадиционных техник определяется особенностями развития детей. «Не навязывать ничего такого, что не соответствует возрасту и методу обучения ...учитывать при обучении возрастные особенности детей ...двигаться вперед, не спеша...от простого к сложному» - считал Я. А. Коменский.

Занятия декоративно-прикладным творчеством благоприятно влияют на общее развитие всех детей, тем более значимо творчество в жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ОВЗ, как правило, нуждаются в сопровождении взрослого, лишены широкого круга общения со сверстниками. «Часто мир для них кажется пугающим и опасным. Это становится серьезным препятствием в развитии и дальнейшей социализации ребенка» (Шевчук, 2015).

К особым детям необходим особый подход. Именно нестандартные методы на занятиях декоративно-прикладным творчеством дают удивительный результат, помогающий детям не только развиваться творчески, но видеть многообразие вариантов решения поставленных задач. К примеру, если ребёнок не может нарисовать рыбку, то он видит что её можно сделать из косточки манго или из листка дерева. Исходя из этого, приходит понимание, что в жизни существует много вариантов выходов из создавшихся ситуаций. Фантазируя на занятиях, дети находят многим вещам самое неожиданное применение. Необходимо развивать эти способности, фантазировать вместе. Для поделок можно использовать всё, что находится под руками. Из обычных салфеток можно легко и быстро сделать розочку, из ракушек получаются восхитительные рыбки, из тыквенных семечек – нежные подснежники, а с помощью шерстяных ниток, шелухи семечек или карандашной стружки можно создать целую картину. Легко и просто с помощью обычных фруктов и овощей, разрезанных пополам, методом штампа получаются очень реалистичные натюрморты.

Когда ребёнок видит результат своей работы, одобрение и участие взрослого, у него появляется чувство уверенности, желание творить возрастает. Именно это желание нужно всегда поддерживать и развивать. В результате растет оптимизм ребёнка, вера в свои силы, легче происходит его адаптация в обществе.

На базе МБУ «Психологический центр» города Чусовой, коррекционно – развивающая работа с детьми ОВЗ дошкольного и младшего школьного возрастов, реализуется в индивидуальной и групповой формах работы.



Развитие разных форм образовательной инклюзии строится в опоре на достаточно высокий уровень толерантности и готовность родителей здоровых детей к тому, что рядом с их детьми будут воспитываться «особые» дети.

Комплексная помощь специалистов Центра способна значительно нормализовать развитие ребенка с особыми образовательными потребностями и абилитировать его в той степени, чтобы он был готов к интеграции в общеобразовательную среду. Доступные по своей сути, методы декоративно – прикладного творчества активно поддерживают у родителей стремление к совместной с ребенком деятельности, укрепляют веру в возможность освоения их ребенком общеобразовательного маршрута.

## **ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС**

*Т.А.Волокитина, В.П.Климантова*

г. Пермь, МАДОУ «Детский сад № 419»,  
МАДОУ «ЦРР – детский сад №67»

В настоящее время инновационные изменения, происходящие в отрасли образования, требуют усиления позиции педагога-психолога. Нормативные документы последних лет, регламентирующие деятельность специалиста, предполагают увеличение и расширение его трудовых функций. Так, в Федеральном законе №273 - ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 указано на необходимость организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), учёта особенностей психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдения специальных условий организации образования. Результатом этого является разработка комплексной индивидуальной адаптированной программы, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию ребёнка.

Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 514н от 24.07.2015г. утверждает Профессиональный стандарт «Педагог – психолог (психолог в сфере образования)», согласно которому в деятельность педагога – психолога добавляется новая обобщённая трудовая функция «Оказание психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, испытывающих трудности в освоении основной образовательной программы, развитии и социальной адаптации». Данный документ тем более актуален, что с января 2017г. он станет критерием для аттестации педагога-психолога, разработки должностных инструкции, а также применяется работодателем при формировании кадровой политики и управлением персоналом в конкретном ОУ.

Согласно вышеперечисленным документам сопровождение детей с ОВЗ и их родителей становится важной функцией в деятельности педагога-психолога в общеобразовательной организации, а с другой стороны, вызывает трудности её осуществления в связи с недостаточностью теоретических знаний и практических умений у специалиста в работе с данной категорией детей. Именно в этих взаимосвязанных направлениях – обогащение теоретическими знаниями и совершенствование практических навыков, на наш взгляд, следует развиваться современному специалисту в области детской психологии.

Ребёнок с ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные ПМПК и препятствующие получению образования без создания специальных условий (Федеральный закон №273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", 2012г.).

Категория детей с ОВЗ очень разнообразна. Это глухие, слабослышащие, позднооглохшие, слепые, слабовидящие, дети с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, дети – инвалиды и т.д.

Психологические особенности этих дошкольников могут варьироваться от повышенной утомляемости, колебания внимания, слабости мнестических процессов, моторной неловкости (на уровне общей, мелкой или артикуляционной моторики), до слабых навыков контроля, регуляции и программирования (на уровне бытовых, двигательных навыков, поведения или познавательной деятельности), недостаточной сформированности познавательной сферы, может быть снижена адекватность и критичность в силу особенностей психического развития, присутствуют трудности социально – психологической адаптации. Эти особенности могут присутствовать у детей в разных сочетаниях и отличаться степенью выраженности.

Концептуальной основой при организации психолого – педагогического сопровождения детей с ОВЗ, на наш взгляд, может стать метод замещающего онтогенеза (далее МЗО) А.В. Семенович. В качестве основополагающего в МЗО выступает принцип соотнесения актуального статуса ребёнка с основными этапами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков его онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были эффективно освоены.

Как показывает опыт практической деятельности, одним из механизмов, затрудняющим освоение ребёнком образовательной программы, является невозможность поддержания общего тонуса психической активности (1 уровень мозговой организации), который формируется на ранних этапах развития. Воздействие на этот уровень с учётом общих закономерностей онтогенеза вызывает активацию в развитии всех высших психических процессов (далее ВПФ) - 2 уровень мозговой организации и процессов произвольной регуляции – 3 уровень мозговой организации.

Стратегия психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ может выглядеть так:

1. Начальный этап: коррекционно-развивающая работа на I уровне. Предпочтение отдаётся двигательным методам, которые активизируют, восстанавливают и выстраивают взаимодействия между различными уровнями и аспектами психической деятельности. К ним относятся дыхательные упражнения, телесные упражнения/растяжки, игры и упражнения для развития моторики и межполушарного согласования, а также двигательные игры с правилами. Общее количество занятий – до 24. Продолжительность каждого – до 60 минут. Возраст детей – с 5 лет. Форма организации детей – индивидуальная и групповая (до 3-4 человек). В некоторых случаях структура и содержание программы может изменяться, что зависит от индивидуальных особенностей детей, эффективности коррекционного воздействия и т.д.

2. Промежуточный этап (специальные занятия не проводятся). Полученные навыки интегрируются в опыт ребёнка в повседневной жизни в группе сверстников и условиях семьи. Продолжительность этапа – 1 месяц.

3. Основной этап – помощь воспитателей и специалистов ДОО направлена на развитие и коррекцию трудностей освоения основной образовательной программы (в зависимости от индивидуальных особенностей и состояния здоровья). Используются технологии, направленные на коррекцию психических ВПФ, процессов саморегуляции.

Данная стратегия психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ, основанная на нейропсихологическом подходе, помогает педагогам и специалистам ДОО выстроить эффективную работу по коррекции, профилактике и абилитации детей с разными вариантами развития.

## **О ПЕРВОМ КРАЕВОМ КОНКУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПСИХОЛОГОВ ПЕРМСКОГО КРАЯ – 2015**

*Л.М. Галина, Н.В. Медведева, Т.А. Волокитина, В.П. Климантова*

Пермский район, МДОУ Кондратовский детский сад  
общеразвивающего вида №2,  
п. Звездный Пермского района, МБДОУ–ЦРР «Детский сад №4»,  
г. Пермь, МАДОУ «Детский сад № 419»,  
МАДОУ «ЦРР – детский сад №67»

Идея организации и проведения данного конкурса возникла после общения с доктором психологических наук, профессором, действительным членом Российской академии образования Ириной Владимировной Дубровиной в мае 2015 г во время проведения XXX Мерлинских чтений в ПГГПУ. Инициатива проведения конкурса принадлежит педагогам-психологам Мотовилихинского района, членам регионального отделения Общероссийской

общественной организации «Федерации Психологов Образования» Пермского края.

Инициатива была активно поддержана Еленой Алексеевной Стерлиговой, начальником управления общественных связей и маркетинга, доцентом кафедры психологии развития ПГНИУ, Денисом Олеговичем Смирновым, кандидатом психологических наук, доцентом кафедры практической психологии ПГГПУ и Александром Витальевичем Волковым, директором некоммерческого учреждения «Пермский образовательный научно-исследовательский центр авитальной активности».

Члены оргкомитета ответственно подошли к организации конкурса. После рассылки по учреждениям Пермского края «Положения о конкурсе», поступило 27 заявок от психологов образовательных учреждений и психологических центров города Перми и Пермского края. 11 сентября 2015 года на базе ПГНИУ состоялся Краевой конкурс профессионального мастерства психологов, в котором приняли участие 25 педагогов-психологов Перми и Пермского края, которые представляли ДОУ, ОУ, центры ППМСП и техникум.

Конкурс состоял из четырех туров: «Кейс», «Самопрезентация», «Открытая дискуссия», «Открытое занятие». Ведущей конкурса была Климантова Вера Павловна. Жюри предстояла тяжелая работа - выбрать лучшего. Выступления участников вызвали неподдельный интерес и членов жюри, и зрителей, сидящих в зале. По результатам первого тура 11 участниц продолжили испытания, а после «Открытой дискуссии» определились 6 финалисток. Финалистки на «Открытом занятии» делились профессиональным опытом проведения профильных мероприятий, остальные участники с неподдельным интересом принимали участие в занятиях своих коллег.

Результатом серьезных дебатов жюри конкурса стало решение: признать победителями конкурса профессионального мастерства психологов – 2015 сразу двух участниц - Светлану Александровну Захарову, МАОУ «Центр образования Индустриального района», г. Пермь и Ольгу Викторовну Туробову, МАДОУ ЦРР «Детский сад №272», г. Пермь, вручить им дипломы первой степени и кубки победителей. Диплом второй степени и кубок присудили педагогу-психологу МДОУ «Сылвенский детский сад №1 "Журавлик"» Наталье Витальевне Мельник. Приз зрительских симпатий был присужден Надежде Геннадьевне Клемене, ГБПОУ «Пермский химико-технологический техникум».

Лауреатами конкурса стали: Людмила Анатольевна Пунгина, МОУ Усть-Качкинская СОШ, Пермский муниципальный район, Дина Владимировна Фоминых, МАДОУ Центр развития ребенка – детский сад №161» г. Перми, Ирина Викторовна Богданова, МАДОУ «Детский сад №370» г. Перми, Кристина Романовна Филинова, МБОУ «БСОШ №1» г. Александровска, Галина Анатольевна Икрина, МБДОУ «Детский сад № 40», пос. Майский Краснокамского района, Мария Андреевна Гордеева, МАОУ «Гимназия №1» г. Перми, Мария Владимировна Наймушина, МБУ «ЦППМСП» г. Перми. Участники и лауреаты конкурса были награждены сертификатами, победители

– дипломами и памятными подарками. Информация об участниках конкурса, его результатах и фотоотчёт размещены на сайте ПГНИУ <http://www.psu.ru/fakultety/filosofsko-sotsiologicheskij-fakultet/kafedry/kafedra-psikhologii-razvitiya/forum-psikhologov-prikamya/itogi-konkursa>.

Проанализировав отзывы участников конкурса, можно сделать вывод об актуальности данного мероприятия, его необходимости для психологов Пермского края. Надеемся, что этот конкурс станет традиционным и будет еще одной формой повышения профессиональной компетентности психологов.

Ниже представлены решения кейса и конспекты занятий победителей конкурса профессионального мастерства психологов. Участникам конкурса была предложена следующая ситуация: На работе Вы сообщили коллеге: «В выходные дни я собираюсь пойти на психологический тренинг, стоимость которого 12 тысяч рублей. При этом администрация организации отказалась компенсировать мои финансовые затраты, так и сказали: «Это Ваша личная прихоть... Если хотите – пожалуйста, но за свой счёт». Коллега спросила: «Для чего тебе это надо?» Дайте развернутый и аргументированный ответ, для чего Вам нужно участвовать в этом тренинге. Ниже приведены наиболее интересные ответы участников конкурса.

• *Участие в тренинге – это возможность встречи с коллегами, получение обратной связи, возможность анализа собственной деятельности. Такие встречи необходимы мне для того, чтобы работать дальше, видеть, ощущать свои возможности. Тренинги дают мне понимание, ответы на вопросы, которые у меня возникают в работе и в жизни. Для меня тренинг – это открытие, пополнение ресурсов. Остановка, после которой жизненный путь становится интереснее, яснее, насыщеннее. Жаль, что руководство не понимает важности таких мероприятий... Может взять их с собой? Коллегу уговорю обязательно, ведь лучше один раз показать, чем долго объяснять.*

• *Есть ли в твоей жизни вещи, ради которых ты готова отодвинуть остальное на задний план (временно)? Можешь назвать три, из которых каждая следующая может заставить «отодвинуть» предыдущую? А для меня в эту тройку входит профессия, моя работа. Деньги – на третьем месте. Мне нравится фраза: «Масштаб личности определяется вопросами, которыми она задаётся». Хочу, чтобы жизнь была шире, насыщеннее, хочу пробовать новое. Рост требует инвестиций. Я готова себе их позволить. В конце концов, плата – это ведь эквивалент ценности. Выход на новый уровень достаточно ценен. Это перспектива. Мой выбор. Вопрос свободы.*

• *Психологу, как и любому другому специалисту, получившему базовые знания в высшей школе, зачастую, не хватает практических знаний и умений. Специфика работы психолога – работа с людьми, живущими в постоянно меняющемся обществе, и как следствие, ему нужно находиться на гребне волны этих изменений и нововведений. Различного рода семинары, тренинги, курсы, позволяют повысить профессиональный уровень. В обучении за свой счёт есть свои «плюсы», а именно: востребованность и эффективность полученной информации вырастает в разы, когда человек, во – первых, идёт*

осознанно, а во-вторых, затрачивает при этом свои материальные ресурсы. Как следствие: эффективное и оптимальное использование полученной информации на практике «здесь и сейчас», а не материал, который, когда-нибудь, возможно, ему пригодится; открываются новые грани, возможности, направления в деятельности психолога, что является профилактикой «профессионального выгорания». Психолог получает удовлетворение от работы, самореализуется; специалист получает положительную обратную связь от коллег, клиентов и соответственно повышается имидж психолога; психолог менее привязан к определённому образовательному учреждению и может принять приглашение от других организаций. И наконец, думающий руководитель, который обеспокоен имиджем своего учреждения, заинтересован в высокопрофессиональных кадрах, увидев результат работы своего психолога, будет готов, может быть частично, оплатить очередные курсы, тренинги и т.д.

Далее приведем некоторые конспекты занятий участников конкурса.

### **Название занятия «Счастливые открытия»**

Тема «Оптимизация детско-родительских отношений в рамках работы ДООУ». Автор – Туробова Ольга Викторовна, педагог-психолог МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №272» г. Перми Мотовилихинского района.

Категория участников: три детско-родительских пары, возраст детей 6-7 лет. Цель – обучение родителей навыкам рефлексии взаимоотношений с ребенком. Задачи:

1. Формировать навыки сотрудничества, конструктивного взаимодействия;
2. Создать условия для осознания родителями пространства общения со своим ребенком, характера взаимодействия;
3. Способствовать созданию положительного эмоционального фона.

Оборудование: кубики, ключи на каждого участника, дом с подсветкой, коврики, стулья.

### **Содержание**

Психолог: Добрый день, ребята и взрослые, добрый день уважаемые гости. Я рада видеть вас в этом зале, нас ожидает сегодня много интересного, но сначала давайте поздороваемся друг с другом.

**Приветствие «Необычное приветствие».** С помощью носа, рук, спины, ног и т.д. дети и родители приветствуют друг друга. Цель - организация детей и родителей, создание положительного эмоционального настроения, развитие навыков общения с помощью невербальной коммуникации.

Ребята, что это такое? (кубики). Совершенно верно. А что с помощью кубиков можно построить? (звучат разные варианты) Один из вариантов прозвучит - дом. Можно построить и дом. Ну что ж, давайте построим.

**Музыкальная пальчиковая игра «Я хочу построить дом» (слова и музыка Е.Железновой).** Цель - способствование улучшению артикуляционных движений, развитию мелких дифференцированных движений пальцев рук, повышению работоспособности коры головного мозга, создание

позитивного настроения. В соответствии со словами дети выполняют движения.

Вот такой дом мы построили вместе, но я знаю, что дом у каждого человека свой, и строят его все по-разному. Предлагаю вам сейчас построить свой дом и придумать ему название.

**Телесно-ориентированное упражнение «Дом».** Цель - формирование навыков сотрудничества: умение договариваться, слышать партнера, принимать совместно решения. Детям и взрослым предстоит совместно построить дом с помощью своего тела, допускается использование стула и прочих предметов по желанию пары.

Можно во время «строительства» обратиться к залу и предложить мысленно построить свой дом (с ребенком, с мужем, женой...). После упражнения психолог выслушивает пары. Название дома - представление. Вам комфортно жить в таком доме? А вашему ребенку? Что можно изменить – перестроить? Какие ощущения, трудности вы испытывали при строительстве дома? ...

В своем доме хорошо, а может у соседа лучше. Давайте сходим в гости к соседям. Дети и родители перемещаются в подготовленную заранее зону зала с ковриками. А как обычно общаются с соседями (варианты). Да, обычно улыбаются при встрече, шутят, делятся секретами, новостями и даже иногда соседи могут и повздорить, но потом обязательно помирятся и обнимутся.

**Игра «Соседи» (слова и музыка Е.Железновой).** Цель - снятие мышечного и психоэмоционального напряжения при контакте с незнакомым человеком, развитие навыка групповой сплоченности. Все участники присаживаются в круг на коврики и выполняют соответствующие тексту слова: толкаются, щекочут друг друга, шепчутся, подмигивают друг другу и обнимаются...

**Упражнение «Теплые ладошки».** Цель - закрепление положительного эмоционального эффекта, развитие навыков общения. Я прошу вас встать в круг. Давайте вспомним, как назывались ваши дома. К примеру - «веселый». Значит в доме всегда много смеха шуток и юмора. А когда у человека чего-то по-настоящему много – он может этим поделиться. Мы с вами сейчас поделимся частичкой своей доброты, понимания, опыта, тепла, любви... со своими соседями. Трём ладошки так сильно, чтоб они стали очень теплыми, и передаем свое тепло и доброту стоящим рядом. Заводим руки за спины друг друга и погладим своих соседей.

Как интересно получается. Каждый человек может стать строителем своего дома под названием – «Я», строителем дома чуть больше под названием – «Семья», творцом дома под названием – Россия и даже строителем нашего общего дома под названием – «Планета». Как вы думаете, от кого зависит, какие будут наши дома? (от самого человека). От кого зависит тепло, уют, любовь в наших домах? (от человека)

В заключении я хочу подарить вам ключи. Что обычно открывают ключом? (замок). А можно открыть способности, секреты, особенности в себе,

в своем ребенке, в своем супруге... И когда мы откроем, поймем, станем более внимательнее, добрее к своим близким. Подойти к домику с подсветкой – свечой и в доме навсегда поселится тепло и любовь. Желая вам счастливых открытий!

Рефлексия. Какое открытие вы сделали сегодня в общении со своим ребенком?

### **Название занятия: «Ресурсы и препятствия».**

Тема. Психологическая подготовка к экзаменам в 9 (11) классе.

Автор - Захарова Светлана Александровна, психолог МАОУ «Центр образования Индустриального района» города Перми. Категория участников - старший подростковый/юношеский возраст. Возраст: 15-18 лет. Цель - получение участниками опыта проектирования конструктивных поведенческих сценариев, способствующих стрессоустойчивости личности сохранению её психологического здоровья. Задачи:

- 1) актуализация опыта преодоления стрессовой ситуации;
- 2) идентификация индивидуальных стратегий преодоления/достижения;
- 3) согласование различных ценностных аспектов субъективного опыта личности;
- 4) проектирование концепции ресурсного пространства жизни;
- 5) актуализация внутренних ресурсов личности.

Оборудование: аудитория, стулья, планшеты (для записей) формата А4 по числу потенциальных групп, набор предметов, используемых в повседневной жизни (см. действие 1 «Стереотипы»), карточки формата А4 с изображением треугольного игрового поля, маркеры, цветные карточки с названиями различных жизненных ценностей.

### **Содержание**

**Действие 1. «Стереотипы».** Участники становятся в круг, ведущий раскладывает в центре круга различные предметы (их должно быть на 1 меньше, чем участников; обязательно должны быть предметы как более привлекательные, так и менее «ценные», «практичные» и «бесполезные»); по сигналу ведущего участники стараются завладеть тем или иным предметом; рефлексия в круге: что хотели? что получили? какие чувства? Важно обсудить принцип выбора предмета и технику «захвата».

**Действие 2. «Чаша весов».** Участники в группах получают карты формата А4 с изображением треугольного игрового поля, цветные карточки с названиями различных ценностей (материальных и нематериальных), утверждению которых в своей жизни люди склонны посвящать много времени и усилий. Ведущий озвучивает идею: «Ресурсы и угрозы в жизни личности взаимодействуют по принципу балансирования чаш на старинных весах – качество самочувствия человека зависит от того, какая из «чаш» (позитивная или негативная) на данный момент более наполнена. Поэтому очень важно «установить позитивный противовес» стрессам – расставить приоритеты так, чтобы создать наиболее психологически благоприятную атмосферу. Используя



карточки и поле, структурируйте личное пространство, выстроив элементы таким образом, чтобы создать максимально эффективное использование энергии, благоприятную атмосферу для жизни и снизить риск переутомления и истощения».

**Действие 3. «Подарок Мудреца».** Участники, расслабившись, представляют себе, что однажды они шли по дороге и повстречали мудрого Доброго Волшебника... И решили спросить у того совета: куда им идти дальше? Но Мудрец промолчал, а вместо ответа вынул из-за спины ПОДАРОК...Далее ведущий расспрашивает: кто что представил и как участнику кажется, что означает подарок Мудреца (т.е. нашей интуиции)?

### Название игровой технологии «Скореходы»

Автор: Мельник Наталья Витальевна, педагог-психолог МДОУ Сылвенский детский сад №1 «Журавлик». Категория участников: дети 5-7 лет. Цель - формирование высокого уровня психологической готовности старших дошкольников к школьному обучению. Задачи:

1. Развитие когнитивных способностей (мышления, внимания, памяти).
2. Развитие произвольности деятельности: умения следовать инструкции, соблюдать заданные правила.
3. Формирование коммуникативных умений, чувства сопереживания

Оборудование: магнитофон, аудиозапись песни «Там, на неведомых дорожках» муз. В. Дашкевич, сл. Ю. Ким, карточки с общими понятиями, бумажный скотч, знаки-символы «Царский скороход» по количеству участников.

### Содержание

#### Ход игры

*1 этап. Организационный.* Приветствие. Звучит аудиозапись песни «В гостях у сказки». **Психолог.** Здравствуйте, ребята! Я приглашаю вас в сказку. Попасть туда мы сможем, если построим мостик дружбы. Давайте встанем друг к другу лицом и построим такой мостик при помощи рук, ног или туловища.

А теперь давайте построим мостик втроём, вчетвером и т.д.

А теперь давайте все возьмемся за руки, встанем в круг, поднимем руки вверх и получится большой мост дружбы.

*2 этап. Мотивационный.* **Психолог.** Вот мы и прибыли. Друзья мои, я предлагаю вам послушать сказку. В некотором царстве, в некотором государстве жил-был царь. И были у царя скороходы, быстрые, как солнечный луч. Бегали они день и ночь, разнося царские послания. Но вдруг скороходы стали допускать досадные оплошности: то адрес перепутают, то с дороги собьются и в срок не успеют, а тои нагрубят кому-нибудь в пути.

Рассердился царь на скороходов и сказал: «Не надо мне таких гонцов! Выгнать всех взашей и новых набрать!» Вышел царь к народу и объявил: «Мне нужны не только быстрые скороходы, но и умные, сообразительные». И придумал царь испытание для будущих скороходов. Интересно ли вам, какое

испытание придумал царь? Хотите ли попытать счастья и стать лучшим скороходом у царя?

Ну тогда слушайте правила испытаний. Перед нами тропинка, а в конце нее соседнее государство. Нужно как можно быстрее дойти до него. Каждый возьмет из колоды карточку, на которой написано широкое понятие. Для того чтобы сделать шаги по тропинке, вам нужно назвать более узкие понятия. Чем больше вы вспомните узких понятий, тем больше шагов сделаете. Помните, царь-батюшка ждать не любит, поэтому вспоминать и говорить надо быстро, как только замолчали или надолго задумались – ход переходит к соседу.

Кроме сообразительности, скороходам нужно быть вежливыми и приветливыми. Итак, всем ли понятны правила испытаний? Тогда начнем!

**3 этап. Практический.** С помощью считалки «На золотом крыльце сидели...» выбирается первый игрок, достает карточку с широким понятием, называет узкие понятия и делает шаги по тропинке. Далее игра продолжается в соответствии с оговорёнными правилами.

**4 этап. Рефлексивный. Психолог.** Чему учит эта игра? Какие широкие понятия для вас были самыми лёгкими/трудными? Какие чувства вы испытывали, когда вас кто-то обгонял? Трудно ли было говорить добрые слова?

Вы все достойно справились с царским испытанием и можете носить звание «Царский скороход». Каждый игрок получает нагрудный знак-символ «Царский скороход».

**5 этап. Заключительный.** Психолог. Нам пора возвращаться. Давайте сделаем мостик дружбы. Звучит аудиозапись «В гостях у сказки».

## **СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ В КОНДРАТОВСКОМ ДЕТСКОМ САДУ**

*Л.М.Галина*

Д.Кондратово, Пермский район, МАДОУ «Кондратовский детский сад  
общеразвивающего вида «Ладошки»

Одной из приоритетных целей деятельности Кондратовского детского сада является охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья воспитанников, поэтому очень важно создать максимально комфортные условия для полноценного развития и воспитания каждого ребенка, посещающего наше дошкольное учреждение. В связи с этим особое внимание уделяется также защите и соблюдению законных интересов и прав ребенка в семье, раннему своевременному выявлению случаев нарушения прав детей, оказанию помощи семьям и детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, устранению причин нарушения прав и законных интересов детей. Этому способствует участие в федеральных пилотных проектах «Оценка безопасности и оценка риска жестокого обращения с ребенком»,

«Супервизорская (профессиональная) поддержка деятельности специалистов в сфере защиты прав детей». Таким образом, с 2013 года под руководством куратора – педагога-психолога детского сада педагогами разрабатывается, реализуется система работы по профилактике жесткого обращения с дошкольниками.

Анализ деятельности в данном направлении за последние 2 года показал стабильный положительный результат. Так 98 % родителей и 100 % педагогов ДОУ проинформированы о правах ребенка, формах и методах ненасильственного воспитания и развития детей; 100 % педагогов компетентны в вопросах выявления и оценки риска жестокого обращения с ребенком, принимают активное участие в организации профилактических мероприятий. Наблюдается тенденция снижения случаев жестокого обращения с ребенком со стороны родителей: в 2013-2014 учебном году – 2, в 2014-2015 – 0.

Систематическая коррекционно-профилактическая работа с детьми, родителями и педагогами положительно влияет на уровень психического здоровья каждого ребенка. Об этом позволяют судить результаты диагностики уровня развития социально-коммуникативных навыков (62 % - с высоким уровнем, 31 % - со средним, 7 % - с низким) и эмоционально-волевой сферы личности (умеют понимать свое эмоциональное состояние 74 %, распознавать чувства других – 68% детей).

В основе системы работы заложены психолого – педагогические принципы, обеспечивающие целостное, индивидуально – дифференцированное, личностно - развивающее взаимодействие всех участников:

- принцип позитивности - создание поддерживающей, доброжелательной атмосферы помощи, сотрудничества;

- принцип целостности развития - усиливает значение всех прошлых этапов жизни в позитивном ключе, организует целостность самосознания и личности ребенка, помогает строить позитивное будущее;

- принцип индивидуального подхода - максимальный учет психологического своеобразия и индивидуального опыта каждого ребенка, каждой семьи;

- принцип развития и саморазвития личности - активизация творческих возможностей, способности к самопознанию и самосовершенствованию, саморегуляции.

Система выстраивается по трем ключевым направлениям: педагог – психолог – педагог, педагог – психолог – ребенок, педагог – психолог – родитель, через которые реализуется цель взаимодействия и решаются поставленные задачи:

- способствовать защите воспитанников от жестокого обращения;

- профилактика всех форм насилия в отношении детей;

- повышение уровня компетентности родителей и педагогов в данных вопросах;

- сотрудничество с различными социальными институтами: отделом по работе с несовершеннолетними Администрации Пермского муниципального

района, Кондратовской сельской врачебной амбулаторией, Кондратовской средней общеобразовательной школой и другими.

При этом учитываются следующие три уровня профилактики в сфере защиты ребенка: первичная профилактика – предупреждение факторов, способствующих возникновению случаев жестокого обращения; вторичная – предоставление детям и семьям с детьми с высоким риском помогающих и поддерживающих услуг; третичная профилактика – деятельность по оказанию помощи и реабилитации детей (их семей), пострадавших от жестокого обращения.

На первом уровне профилактики пополняется нормативно-правовая база, повышается квалификация специалистов, так педагог-психолог детского сада прошел обучение по программе «Технология проведения оценки безопасности и оценка риска жестокого обращения с ребенком», что позволило периодически проводить семинары, деловые игры, практические занятия, супервизии для других педагогов, работающих в детском саду и ДООУ Пермского района, а также обучить их методике «Оценка безопасности и оценка риска жестокого обращения с ребенком». Особое внимание уделяется диагностике эмоционально-волевой и поведенческой сферы дошкольников, детско-родительских отношений. При поступлении ребенка в дошкольное учреждение социальным педагогом совместно с воспитателями составляется социальный паспорт группы.

С 2014 года в ДООУ функционирует Совет профилактики, в состав которого входят заведующий, заместитель заведующего по воспитательно-методической работе, социальный педагог, педагог-психолог, медицинский работник, опытные воспитатели. В ходе работы Совета планируется, организуется профилактика, коррекция и реабилитация социально опасного положения и сиротства. На заседаниях обсуждаются принципы, цели, задачи, целесообразность проводимой работы с детьми группы «риска», СОП, с ОВЗ, разрабатывается индивидуальная программа сопровождения данных детей. Работа педагога-психолога с детьми в течение года осуществлялась по двум направлениям. Непосредственно коррекционно-развивающая работа в индивидуальной и групповой формах.

Коррекционно-развивающие группы формировались на основе результатов диагностики. В группу входили дети с низким уровнем развития коммуникативных навыков, акцентуацией различных проблем. Совместная деятельность с детьми выстраивалась согласно основным психолого-педагогическим принципам: системность подачи материала, наглядность, цикличность построения занятия, доступность, проблемность, развивающий и воспитательный характер учебного материала. Её организация строилась на основе игровых упражнений, игрового преподнесения заданий, создавались различные ситуации, которые способствовали интеллектуальной и эмоциональной активности детей. Фундаментом в организации игровых сеансов с детьми является использование тренинговых программ эмоционального развития детей С.В. Крюковой «Давайте жить дружно»,

«Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь», С.И. Семенака «Учимся сочувствовать, сопереживать» и других.

Активная информационно-просветительская работа с родителями воспитанников способствует повышению их уровня компетентности о правах детей, об ответственном родительстве, развитии и воспитании детей. Данное сотрудничество также обусловлено результатами анкетирования, по итогам которого выявлялись проблемы, темы, наиболее интересующие их, намечался план мероприятий с использованием традиционных и нетрадиционных форм взаимодействия. Традиционные формы взаимодействия: анкетирование, выступления на родительских собраниях и лектории на такие темы, как «Права ребенка», «Проблема насилия в жизни ребенка», «Возрастные особенности развития ребенка», индивидуальное и групповое консультирование, беседы, распространение буклетов и памяток, публикация информации на сайте детского сада в сети интернет по таким темам, как «Искусство быть родителем», «Эмоциональное неблагополучие детей» и т.д. Такие нетрадиционные совместные мероприятия детей с родителями, родительские клубы, организованные в каждой группе, продуктивные виды деятельности (рисование родителей на тему «Каким я представляю своего ребенка», совместные с детьми коллажи «Дружная семья», конструирование «Дом счастливого ребенка» и т.д.), практические семинары, игровые тренинги - практикумы «Мой ребенок дома», «Как воспитать оптимиста», «круглые столы», конференции, встречи с представителями комиссии по делам несовершеннолетних, Кондратовской сельской амбулатории и других социальных институтов способствуют не только повышению активности родителей, но и в игровой форме происходит их научение ненасильственным навыкам взаимодействия со своим ребенком, формирование эмоциональной близости и привязанности между детьми и родителями.

Использование активных форм работы позволило повысить педагогическую компетентность родителей, активизировать родительское сообщество. Кроме того, они стали проявлять интерес к образовательному процессу в группе (79 %), стали более активными в совместных мероприятиях с детьми (98%). Что также способствует достижению эффективности деятельности по преодолению жестокого обращения в отношении детей.

В ходе вторичной профилактики разработан инструмент выявления и передачи сигнала о случае жестокого обращения. Так в детском саду совместно с комиссией по делам несовершеннолетних Администрации Пермского района создана процедура и алгоритм действий выявления и эффективного реагирования на случаи жестокого обращения в отношении детей. Данный механизм ориентирован на интересы и потребности ребенка, уважение к его правам и возможность обеспечения для ребенка необходимой защиты. Все специалисты детского сада знакомы с методиками и подходами по защите детей от жестокого обращения и помощи им. Это способствует раннему выявлению семей и детей, имеющих признаки высокого риска жестокого обращения и нуждающихся в социальной защите и поддержке. С целью

снижения риска жестокого обращения в отношении ребенка разрабатывается план мероприятий по обеспечению безопасности ребенка и индивидуальная программа реабилитации, направленная на вывод семьи из создавшейся ситуации. На данном уровне специалисты детского сада целенаправленно изучают социальные и психологические проблемы, семейных отношений, проводят мониторинг динамики семейной ситуации и т.д.

Третичная профилактика осуществляется в форме оказания экстренной психологической помощи детям, пострадавшим от различных форм жестокого обращения и насилия, включая при необходимости решение диагностических и психотерапевтических, медицинских, социальных задач, проведение индивидуальной, семейной, и групповой психотерапии (арттерапия, коммуникативные тренинги и т.п.), направление в соответствующие организации другого профиля.

Психолого-педагогическая помощь является наиболее важной составляющей при оказании помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения. Для этого разработаны программы групповых занятий для каждой возрастной категории и индивидуально-ориентированных коррекционно-развивающих занятий с ребенком, пережившим по отношению к себе семейное насилие. Во время индивидуальных встреч педагога-психолога с ребенком проводится работа по преодолению страха, отвращения, ненависти и других переживаний, а также направленная на получение позитивного опыта безопасного взаимодействия со взрослым. После установления доверительных взаимоотношений с родителями, ближайшим окружением ребенка, появления устойчивой мотивации к сотрудничеству в ходе консультаций красной нитью проходит линия развития навыков ненасильственного воспитания, эмоциональной поддержки и эмпатии.

Таким образом, данная система психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающая всестороннее взаимодействие всех участников образовательного процесса, способствует профилактике нарушений прав ребенка и жестокого обращения по отношению к нему, тем самым формированию ответственной, успешной, способной к жизни в обществе личности.

## **КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*В. А. Гасимова, В. Р. Трусова*

Пермь, ПГИК, МАОУ «СОШ № 118»

Внедрение нового стандарта устанавливает новые требования к содержанию и организации системы образования. Одним из важнейших факторов функционирования образовательного учреждения является корпоративная культура.

Множество публикаций в зарубежной (Дж.Ньюстрома, Р.Блейка, М.Хаммера) и в отечественной психологии (О. С. Виханского, А.И.Наумова, В.И.Лунева, Р.М.Гайнутдинова) рассматривают вопросы корпоративной культуры в организациях без учета их специфики. Корпоративная культура в образовании изучена слабо.

В теории управления используют два понятия «организационная культура» и «корпоративная культура». Причем одни авторы рассматривают их как идентичные (Спивак, 2002; Виханский, 2005), другие придают этим терминам различное значение (Базаров, 2002) и рассматривают понятие «организационная культура» шире понятия «корпоративная культура». Согласно Э. Шейн (2007), когда рассматривается какая-либо организация и нас интересует вопрос повышения эффективности её деятельности за счет адаптации к условиям внешней среды (определение миссии, выбор стратегии, определение средств и методов достижения целей, осуществления контроля и коррекции текущих производственных процессов и т. д.) и успешной внутренней интеграции (установление коммуникаций, границы групп и критерии вхождения и выхода из групп, определение и установка статуса и иерархии отношений, определение желательного/нежелательного поведения и т. д.), то речь идет об *организационной культуре* (цит. по: Якимова, Николаева, 2011).

Ушаков К.М. (2002, 2009) одним из первых обратил внимание на проблему организационной культуры в сфере образования. По мнению автора организационная культура – это набор представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, писаных и неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем, сознательно и бессознательно разделяемых большинством членов организации. В образовательном учреждении на организационную культуру влияют внеорганизационные (экономика страны, культура, традиции, национальные особенности региона) и внутриорганизационные (личность руководителя, миссия, цели, задачи образовательного учреждения, личности педагогов) факторы.

Корпоративная культура – параметр, которому присущ слабый динамизм, и задача руководителя оказывать максимальное влияние на культуру возглавляемой организации. Сильная корпоративная культура формирует главные ценности организации, прямо влияет на ее стабильность и эффективность: она определяет качество управления, уровень дисциплины, функциональное поведение, состояние конкурентоспособности (Э.А.Капитонов с соавт., 2005).

Наше исследование посвящено изучению корпоративной культуры в МАОУ «СОШ № 118» с целью ее усиления. Было проведено анкетирование сотрудников с учетом рекомендации И. Д. Ладанова (2001), диагностика по методике А. Ф. Фидлера (2002) «Атмосфера в группе».

Анализ результатов анкетирования показал, что индекс корпоративной культуры в коллективе достаточно высокий (231 балл). По результатам

диагностики педагоги оценивают психологическую атмосферу в коллективе как благоприятную (высокий уровень – 45%, средний уровень – 51%, низкий уровень – 4 %). Однако в ходе анализа уровня развитости корпоративной культуры было выявлено, что цели образовательного учреждения не всегда совпадают с интересами и жизненными планами сотрудников, сами сотрудники не всегда имеют возможность влиять на формирование и изменение целей.

Для устранения этих проблем, во-первых, был принят ряд управленческих решений, связанных с укреплением традиций образовательного учреждения, стимулированием сотрудников, во-вторых, включение сотрудников в обсуждение, разработку целей и задач организации на ближайшую перспективу и на текущий учебный год.

В ходе работы были получены следующие результаты. В школе появился свой фирменный стиль как элемент корпоративной культуры (логотип, эмблема школы, фирменные бланки грамот и благодарности). Создана система открытого информационного пространства. Введены новые традиции как внутри школы, так для жителей микрорайона, что позволило повысить рейтинг школы. В поисковой экспедиции «Летопись родного края» коллектив школы занял призовое место и отмечен денежной премией. Родилась волейбольная команда из учителей, занимающая призовые места в районе. Эти достижения вдохновляют педагогический коллектив для дальнейшей работы по программе развития и усиления корпоративной культуры.

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ**

*И.В.Гоницева*

г. Краснокамск, МАОУ ДОД «Центр детского творчества»

Коммуникативная компетентность – это умение ставить и решать определенные типа коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения (Петровская, 1982). В качестве первейшего компонента в *коммуникативную компетентность* входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения и поведения, владение «техникой» общения (правилами вежливости и др.).

Коммуникативная компетентность, согласно психолого-педагогическим исследованиям, включает следующие компоненты:

1) эмоциональный (включает эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров);



2) когнитивный (связан с познанием другого человека, включает способность предвидеть поведение другого человека, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми);

3) поведенческий (отражает способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности и т.п.).

Основной единицей коммуникации является речевой акт. По мнению А.А. Леонтьева, осуществляя общение, учащийся должен говорить не ради самой речи, а ради того, чтобы она оказала нужное воздействие. Одаренные дети различаются между собой индивидуальными особенностями - темпераментом, интересами, воспитанием, личностными проявлениями, но существуют и общие особенности личности, характеризующие большинство таких подростков, которые ведут к сложной адаптации ребенка среди сверстников:

- неумение принимать точку зрения другого человека, если он слабее интеллектуально.

- концентрация на своем понимании проблемы и отстаивании своей точки зрения.

- неспособность идти на компромисс, отсутствие конформизма, склонность всегда быть правым в споре.

Кудрявцев В.Т. (Одаренность - девиация в развитии креативности? //Одаренный ребенок. - 2004) отмечает, что одаренные дети часто дезадаптивны к окружающим условиям жизни, далеко не всегда способны отстаивать собственную «свободу творчества», осуществлять самоконтроль и саморегуляцию. Такие дети нередко имеют болезненно неустойчивую самооценку, испытывают многочисленные проблемы и трудности в общении.

Всё вышесказанное говорит о важности и необходимости оказания своевременной помощи подросткам с признаками одаренности в развитии культуры диалога, формировании навыков эффективного общения и группового взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Способности к общению включают в себя: желание вступать в контакт с окружающими; умение организовать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими (М.И. Лисина, Н.В. Ключева, Ю.В.Касаткина).

Общение со сверстниками необходимо формирующейся личности для развития коммуникативных навыков и самосознания. Опыт общения, приобретённый в подростковом возрасте, играет важную роль при вступлении во взрослую жизнь. Общаясь, подростки отработывают навыки социального взаимодействия, что даёт подростку возможность пережить эмоциональный контакт с группой, чувство солидарности, групповой принадлежности, взаимной поддержки. А это приводит к переживанию подростком не только чувства автономии от взрослых, но и чувства устойчивости и эмоционального комфорта.

Для развития коммуникативной компетенции подростков с признаками одаренности была создана программа «Кружево общения», в ходе реализации которой создаются условия, связанные с внедрением сотрудничества в обучение. Учащиеся совместно планируют деятельность, распределяют роли, функции каждого члена группы, формы деятельности, корректируют ошибки.

Очень важно, что на занятиях каждый подросток имеет возможность высказать свое мнение, зная, что это мнение примут. В ходе занятий создаются условия для развития социальной компетентности и учитываются позиции других людей, партнера по общению или деятельности, отрабатывается умение слушать и вступать в диалог. Подростки учатся строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Программа включает в себя такие занятия, как: «Я - это Я!», «Наедине со всеми», «Диалоговая культура», «Лингвистические умения», «Дикция и речевые умения», «Слушая - слышу», Тренинг ораторского мастерства. Рефлексия каждого занятия проводится в проективной форме: ребята на ватмане А-1 создают «Кружевное полотно общения» с использованием метода «Интеллект-карт».

## **БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА, ПСИХОТЕРАПЕВТА**

*И.И. Горшковская*

г. Кизел, МБОУООШ № 12

Идея излечивать и корректировать настроение и эмоциональное состояние с помощью книг – идея не нова. Она может быть прослежена со времени возникновения библиотек Греции.

Способов, с помощью которых книги могут быть применены как средства воздействия на людей, существует множество. Книги – это мощные инструменты, которыми можно воздействовать на мышление людей, на их характер, формировать их поведение, помочь в решении проблем.

Библиотерапия, возникшая в конце 19 века на стыке психиатрии, психологии и библиотековедения, (другие названия: «библиопсихотерапия», «либротерапия», «либропсихотерапия» (по В. М. Бехтереву) может стать чем-то вроде лечебной дисциплины, задача которой вводить ленивый ум в умственную жизнь». Хотя о мощном влиянии книги на человека было известно давно, но только в начале прошлого века специально занялись этими исследованиями, начали рассматривать книгу в качестве средства для изменения или поведения человека. Слово «библиотерапия» составлено из двух слов: «библио» - книга и «терапия» - лечение. То есть в дословном переводе оно означает «книголечение» или «лечение книгой».

Само это слово официальное научное понятие впервые прозвучало в 1916 году на съезде Ассоциаций больничных библиотек в США, хотя уже в конце 19 века мелькало в трудах по психологии, психиатрии и психотерапии. Уже

первые исследователи этого вопроса считали, что библиотерапия эффективна потому, что позволяет читателям идентифицировать себя с героем и понять, что они не единственные люди с подобной проблемой. По мере того, как герои решают эту проблему, читатель эмоционально включается в процесс и, в конце концов, обретает понимание своей собственной ситуации.

Библиотерапия является весьма привлекательным вариантом терапии, потому что достаточно просто и эффективно помогает людям, стоящим перед трудностями, находить правильное решение.

«Библиотерапия «...определена как процесс или деятельность, разработанные, чтобы помочь индивидууму решать свои проблемы или лучше понять себя через ответы в литературе» (Бордерс).

При этом, чем более похожа ситуация, описанная в книге, и герой на обстоятельства и характер пациента, тем сильнее выражен эффект. Кроме того, терапевтический эффект не просто за счёт узнавания в тексте своей конкретной травмирующей ситуации и типа эмоционального от реагирования, но и за счёт формирования у клиента-читателя активной самостоятельной жизненной позиции, которая помогает справляться с проблемами в будущем. Иными словами, за счёт возможности стать психотерапевтом для самого себя.

Таким образом, выбор книг становится делом весьма ответственным и сугубо индивидуальным. Книги, выбранные библиотерапевтом, должны быть качественными во всех отношениях – плохо написанный, слабый роман с шаблонными характерами и упрощёнными ответами на сложные вопросы или примитивные стихи – хуже, чем полное отсутствие чтения, и может вызвать отвращение к этому варианту терапии.

**Цели библиотерапии.** Вмешательство психолога, библиотерапевта может быть обусловлено многими причинами и используется для того:

- 1) чтобы проявить индивидуальное самосознание;
- 2) чтобы улучшить понимание человеком своего поведения или мотивации;
- 3) чтобы способствовать формированию адекватной самооценки;
- 4) чтобы помочь человеку определить свои интересы и склонности;
- 5) чтобы облегчить последствия стресса;
- 6) чтобы показать личности, что она или он – не первый человек, столкнувшийся с такой проблемой;
- 7) чтобы показать, что есть более чем одно решение данной проблемы;
- 8) чтобы помочь человеку обсудить проблему более свободно;
- 9) чтобы помочь человеку спланировать более правильный путь действий в решении проблемы;
- 10) чтобы выйти на путь самопознания и самореализации и, в конечном итоге, самоактуализации (А. Маслоу), достичь психологической зрелости.

Основные участники психотерапевтического процесса. Пардек, исследователь библиотерапии, отмечал: «Библиотерапия – это техника для структурного взаимодействия между стимулирующим и воспринимающим, базирующаяся на использовании литературы». Стимулирующим началом

является (субъектом воздействия) является психотерапевт, библиотекарь, психолог, библиотерапевт.

В Финляндии, США, Германии, Франции проводятся эксперименты с использованием индивидуальной и групповой библиотерапии на базе библиотек школ, детских центров, университетов. Всё больше внимания к этой проблеме проявляют библиотерапевты России и психологи.

Психолог, любящий литературу и имеющий большое собрание сочинений, может стать прекрасным специалистом в области библиотерапии, если он овладел к тому же необходимыми знаниями и умениями. Автор книги (писатель или поэт), которую берет человек, становится неосознанно коллегой и другом и психотерапевтом. Иллюстрации (рисунки и фотографии) могут значительно улучшить эффект от прочитанного текста и читателю, имеющему проблемы со здоровьем или испытывающему стресс, становится лучше. Автор книги всегда присутствует как соавтор, как коллега-терапевт, но в процессе библиотерапии его работа остаётся в тени, на втором плане.

Авторы книг пишут, например, для детей или инвалидов, людей, находящихся на лечении в санаториях или больницах, неосознанно пишут и не задумываются о лечебном эффекте книги, а его произведения попадают в список библиотерапевта и успешно используются в терапии.

Типы библиотерапевтов. Библиотерапевтов можно классифицировать по признакам: «скрытые»- «явные» и «формальные» - «неформальные». Скрытые библиотерапевты общаются через сам источник-книгу, а явные библиотерапевты общаются не только через литературу, но и напрямую. Они в свою очередь делятся на:

- формальных, непосредственно занимающихся терапией на профессиональной основе (врачи, педагоги, библиотекари, психологи, психотерапевты)

- неформальных (т.е. проводящих библиотерапевтическое воздействие не по долгу службы, а в силу иных причин, родители, родственники, друзья).

Независимо от того, кем является терапевт, он должен быть: образованным, тактичным, эмоционально устойчивым, эмпатийным, не морализировать, не угрожать, не командовать, деликатным, сочувствующим, авторитетным, тактичным, интересующимся.

Стимулирующим началом является книга. Воспринимающим объектом является человек, испытывающий трудности и нуждающийся в психологической потребности. Воздействие книги на человека можно назвать «клиническим», «психогигиеническим». Консультант данной терапии – это словно большой справочник, к которому обращается клиент, чтобы найти и выбрать нужное. Клиент может выбирать и задавать любые каверзные вопросы и отстаивать свою точку зрения, выражать сомнения – и в таком диалоге находить и получать истину.

Основные этапы библиотерапии. Мотивационный этап:

- 1) вводная мотивировка к занятиям;
- 2) целеполагание и целеприятие.

Познавательный основной этап:

- 1) обеспечение времени для чтения литературы;
- 2) обеспечение времени для обдумывания;
- 3) руководство дискуссией или организация диалога, использование вопросов, которые переведут читателя с буквального понимания информации к интерпретации, практическому приложению, анализу, синтезу и оценке этой информации.

Этап рефлексии:

- 1) оценка эффективности библиотерапевтического процесса по средствам анализа психологического состояния личности пациента-читателя;
- 2) самооценка личности пациента-читателя.

Это психотерапия для тех, у кого, как сказал Грибоедов, «горе от ума» или такой подход называют «лоцманский», а лоцман помогает вести корабль в море более безопасным курсом, но командование кораблём всё равно остаётся за капитаном. Консультант может только сообщать капитану, что там-то и там-то находится какая-то мель. А дальше капитан принимает решение сам.

Спрос на такую терапию в данное время пока не слишком высок. Но людям с активной жизненной позицией и стремлением к личностному росту и при наличии хорошего интеллекта это подходит. Подходит и для тех, кто стремится в жизни быть лидером и желает лично контролировать ситуацию. В общем, подходит тем, кто сильная личность и уверен в том, что он должен решать все проблемы сам.

### Литература

Дрешер Ю. Кого и как лечит книга //Библиотека. 1999. №3.

Кабачек О. Библиотерапия как часть психотерапии и как аспект библиотечной педагогики // Психолог в детской библиотеке: Проблемы, методика, опыт.: Сб. метод. материалов.– М.: РГДБ,1994. С.22 - 42.

Карпова И. Библиотерапия. Книга врачующая //Искусство в школе. 1997. №1.

Оганесян Н.Т. Библиотерапия: Самоактуализация психических состояний через поэзию. -М.: «Ось-89», 2002.

## ПЕСОЧНАЯ ЖИВОПИСЬ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

*Е. Н. Дерюшева*

*учитель-логопед*

г. Кунгур, МАОУ средняя общеобразовательная школа № 18

Сложность различных речевых нарушений заключается в том, что они ведут за собой и другие нарушения, в частности: эмоционально-волевой, коммуникативной сфер. У многих детей с недоразвитием речи проявляются еще и следующие симптомы: нарушение координации движений, низкое

развитие мелкой моторики рук, неразвитость чувства ритма, сниженный уровень развития вербальной памяти, внимания, восприятия, более позднее восприятие словестно-логического мышления, чем у детей того же возраста без нарушений в развитии речи. Все это требует более тщательного подбора методов логопедической и психологической коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения в развитии речи.

В системе традиционных и нетрадиционных методов коррекции все больше места занимают специальные техники, одна из которых – песочная терапия. Учитель-логопед, оказывая логопедическую помощь ребенку, заботится о его внутреннем и внешнем состоянии, настроении, желании создавать и открывать что-то новое. Педагог старается использовать для этого новые формы взаимодействия с ребенком, один из них – *песочная живопись*. Это новый, но очень актуальный в наше время способ снимать психологическое напряжение, избегать депрессивных состояний, страхов и фобий, успокаиваться, гармонизировать внутренний мир, поднимать себе настроение и в тоже **время получать знания**.

Перенос традиционных педагогических занятий в песочную живопись дает большой воспитательный эффект, нежели стандартные формы обучения. Во-первых, существенно усиливается желание ребенка узнать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно. Во-вторых, с помощью песка развивается «тактильная» чувствительность, как основа развития «ручного интеллекта».

В-третьих, в игре с песком более гармонично и интенсивно развиваются высшие психические функции, а также речь и моторика. В-четвертых, песок, как и вода, способен «заземлять» отрицательную энергию. Это его свойство особенно востребовано в работе с «особыми» детьми.

Игры с песком – это естественная и доступная для каждого ребенка форма взаимодействия и преобразования мира. Песок может быть таким разным: сухой и легкий или тяжелый и влажный, он с лёгкостью может принять любую форму. В тоже время он такой непостоянный – фигурки из него способны распасться в один миг. Зачастую маленький ребенок не может выразить словами свои переживания и страхи. И тут ему на помощь приходят игры с песком:

1. *«Необыкновенные следы»*. Ребенку предлагается нарисовать следы разных животных. Например, зайчик прыгает: подушечками пальцев ударять по песку, или медведь идет: сжать пальцы в кулачок, тыльной стороной оставить отпечаток и дорисовать коготки. При этом можно попросить ребенка «прорычать» как медведь.

2. *«Мордашки»*. Предложить нарисовать человечка с эмоциональным лицом: грустный или веселый, или попробовать изобразить свое настроение.

3. *«Украшение наряда»*. Нарисовать елку, платье или футболку и украсить ее разноцветными бусинками, камушками и игрушками.

4. *«Счетные палочки»*. Выкладывать из палочек различные фигуры, буквы, цифры. Затем палочки убираются, и остается отпечаток.

5. *«Лабиринт»*. Нарисовать домик или подарок для какого-нибудь героя и найти к нему правильный путь.

6. *«Дорога для машинки»* (для автоматизации звуков). Предложить ребенку ехать на машине по дорожке и произносить определенный автоматизированный звук.

7. *«Справа-слева»*. Нарисовать в указанном месте фигурку. Например, нарисуй в правом верхнем углу круг.

8. *«Одновременно рисовать двумя руками»*.

9. *«Забавные ладошки»*. Оставить отпечаток ладошки и предложить ребенку дофантазировать рисунок.

10. *«Сказка с игрушками»*. Обыгрывание сказки с героями и рисование декораций.

11. *«Трафареты»* (буквы, цифры, предметы, картинки)

12. *«Игры с буквами»* (трафареты, прописи букв, рисование недостающих элементов букв)

13. *«Волшебный мешочек»*. В мешочек помещаются предметы или буквы ребенку необходимо определить на ощупь и нарисовать предмет или букву.

14. *«Прикосновение песка»*. «Рисование» на спине у ребенка элементов, фигур, ребенок переносит ощущения на песок.

15. *«Игра вслепую»*. Ребенку завязываются глаза, необходимо нарисовать определенную фигуру.

Опыт работы показал, что использование песочной живописи дает положительные результаты:

- удается наладить эмоциональное общение со сверстниками и взрослыми;
- оказывает положительное влияние на развитие речи, мышления, познавательных процессов и творческих способностей детей;
- песочная живопись вызывает положительные эмоции (радость, удивление), снижает негативные проявления (страх, агрессию, тревожность) и уменьшает проявление отрицательных эмоций (злость, обида, гнев);
- песочная живопись совершенствует гуманные чувства детей, делает их добрее, учит их выражать свои эмоции в безобидной форме;
- но самое важное – ребенок получает первый опыт рефлексии, учится понимать себя и других

Таким образом, песочная живопись – это игровой способ, с помощью которого можно не только обучать детей, но и снимать психологическое напряжение. Ведь для ребенка игра – это необходимая, естественная и любимая деятельность.

## СТРАТЕГИИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ОРГАНИЗАЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК НА УРОКЕ

*У.С. Дмитриева*

г.Кунгур, МАОУ лицей №1

Учёные, описывая биотоки мозга новорожденных детей, убедились, что уже на первом месяце жизни процессы восприятия и анализа информации мальчиком и девочкой различаются. Взрослые интуитивно чувствуют разницу в детской психике и по-разному разговаривают с мальчиком и девочкой, используют отличающиеся жесты и мимику. Но не у всех взрослых это проявляется достаточно четко. У большинства интуицию, направленную на ребенка, вытесняют чувства, связанные с собственным комфортом или дискомфортом. Мальчиков чаще ругают, с девочками более ласковы. То есть на половые различия в психике детей взрослые реагируют разным к ним отношением.

К сожалению, мы можем побывать только в одном из миров: кто-то был девочкой со смешными косичками, а кто-то мальчиком, да и то многое забылось. Но если не дано нам пожить в этом чужом мире, то попробовать понять этот мир мы обязаны.

### **Особенности мальчиков:**

- мальчики занимают активную позицию;
- требуется постоянная смена заданий, они не любят повторения;
- им нужен высокий темп урока, они не терпят однообразия, жаждут нового;
- очень важен конечный результат их работы;
- у них менее развито произвольное внимание;
- они хотят соревноваться и на уроке, и вне его;
- легко усваивают новый материал, если им создать проблемную ситуацию;
- к алгоритму, правилу, закону мальчики должны прийти сами, через собственную работу мысли, через свои ответы;
- они чаще опираются на догадку, интуицию, шире видят проблему;
- готовы ответить на любой вопрос, редко говорят «не знаю»;
- по лицам мальчиков не видна работа мысли. Они не смотрят на учителя, не ждут его одобрения, как делают это девочки. Глядя на них, трудно бывает выяснить, поняли они материал или нет. Правильный ответ иногда неожидан для учителя;
- им трудно работать весь урок сидя, иногда они просят разрешения постоять, им нужно чаще устраивать физкультурные минутки;
- чистота и аккуратность – не для мальчиков, они даже не видят этой проблемы;
- мальчики дольше, чем девочки входят в работу;



- любят сложные задания, чем труднее задание, тем им интереснее;
- лучше придумывают сюжеты, но им трудно построить фразы;
- в познавательной деятельности мальчики идут от сложного к простому, а не наоборот, их решения часто носят нестандартный характер;
- мальчикам трудно высказать свою мысль словами, поэтому в ход идут руки;
- звонок на урок – это команда зайти в класс и не более. Звонок с урока для них – сигнал к отдыху. Перемена для мальчиков – святое дело;
- главное – собственное мнение. Их трудно заставить принять на веру то, что противоречит их мнению.
- дисциплина в классе ниже. Мальчикам хочется толкнуть, задеть одноклассника не для того, чтобы подраться, обидеть, а чтобы погоняться друг за другом. Они при столкновении должны дать сдачи – это важно для их самоуважения. Они быстрее мирятся;
- не приемлют авторитарного стиля обучения и воспитания. Им нравится «домашняя» обстановка, когда можно и пошутить, и обсудить что-то важное. Они чутко реагируют на ласку;
- не воспринимают общие замечания, замечание должно быть обращено к конкретному ребенку;
- обычно не жалуется; если мальчик плачет и к нему подходит учитель, то слезы не усиливаются, как это бывает у девочек;
- в классе мальчиков дольше происходит поиск лидера;
- мальчики более агрессивны, но всегда готовы помочь однокласснику или взрослому. Они никому не позволят обидеть своего учителя.

#### **Особенности девочек:**

- урок для девочек должен идти по плану. Им нужно дать алгоритм, выстроить последовательную логическую цепочку;
- они легче выполняют типовые задания. Любой шаг в сторону дается им с трудом. Девочки лучше выполняют задания после совместного разбора;
- им легче дается фонетический разбор, разбор предложения;
- они не любят повышенного голоса, даже если учитель просто громко говорит;
- им труднее даются геометрия, география, история – то, где надо использовать пространственное представление. Они лучше запоминают цифры, формулы, легче ориентируются во времени;
- получив сложное задание, они обычно спросят: «А это обязательно?». Или скажут: «Я не поняла» - и будут ждать, чтобы кто-нибудь им объяснил материал. В сложных ситуациях они малоинициативны;
- если дать девочкам много нового материала, они просто отключатся;
- на любой нестандартный вопрос они отвечают: «Мы это не проходили»;
- не любят соревноваться. Им трудна работа в парах, так как каждая считает себя умнее, а в группах из 4 человек они работают хорошо;
- им нужно больше времени для обдумывания задания, необходимо дополнительное время для оформления работы;

- у девочек быстро происходит выбор лидера;
- если девочки поссорились, то долго дуются друг на друга, зато примирение превращается в праздник для всего класса. Если девочки не нравятся друг другу, то не могут даже сидеть рядом;
- девочки все видят и слышат: кто что сказал или сделал, как работал. Они следят за отметками друг друга. Они ревниво относятся к тому, что учитель кого-то выделил, похвалил;
- они стараются завладеть учителем, прикоснуться к нему. В классе девочек учитель получает больше любви, чем в любом ином классе;
- звонок на урок для девочек – сигнал к началу работы. Звонок с урока – сигнал к завершению работы, хотя работе они могут посвятить и часть перемены;
- в ответ на сложный вопрос большинство девочек сначала подумают, дадут высказаться «сильным» ученицам, утвердятся в правильности своего ответа и только тогда готовы ответить сами;
- мышление словесно - логическое;
- речь грамматически правильная;
- легко запоминают длинные тексты.

### **Особенности организации педагогического процесса**

Для мальчиков:

- Высокий темп подачи материала;
- Широкий спектр разнообразной, нестандартно поданной информации;
- Разнообразиие и постоянное обновление предлагаемых для решения задач;
- Большое количество нестандартных, логических заданий;
- Минимизированное количество повторений пройденного материала;
- Работа на уроке в режиме поисковой активности, акцент на самостоятельность принимаемых решений;
- Использование групповых форм работы с элементами соревновательности;
- Дозированная эмоциональность подачи материала, выход на эмоции, чувства через логику;
- Подход к формулированию правил через практические действия, выявление закономерностей, осмысление на уровне теории после практической работы с материалом;
- Необходимость положительной, конструктивной оценки выполненной работы.

Для девочек:

- Неспешный, размеренный темп урока, подачи нового материала;
- Достаточное количество повторений для лучшего усвоения;
- Дозирование объема и разнообразия новой информации;
- Большое количество типовых заданий, облегчающих манипулирование полученными знаниями;

- Эмоциональная окрашенность нового материала, движение от эмоций к логическому осмыслению;
- Подход к формулированию правил через речевые навыки;
- Изучение правил и обучение применению их на практике;
- Использование большого количества наглядного материала на уроке;
- Обучение с опорой на зрительную память;
- Эмоционально окрашенная оценка любой выполненной работы с обозначением перспективы.

Учёные отмечают, что время, необходимое для вхождения в урок, зависит от пола. Девочки обычно после начала занятия быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. Учителя видят это по обращённым к ним глазам и строят урок таким образом, чтобы самая трудная часть материала пришлась на пик работоспособности. И ориентируются они по девочкам. Мальчики вработываются долго и на учителя смотрят редко. К тому времени, когда мальчики достигают пика работоспособности, девочки уже начинают уставать. Учитель в это время снижает нагрузку, урок входит в другую фазу. Ключевой для урока материал и пик работоспособности мальчиков не совпадают.

Утомление сказывается неодинаково на работе мозга детей разного пола. У мальчиков больше страдают левополушарные процессы (связанные с речевым мышлением, логическими операциями), а у девочек — правополушарные (образное мышление, пространственные отношения, эмоциональное самочувствие). Предотвращать утомление помогают различные физкультурные минутки.

Например, поочередно прикоснуться к большому пальцу указательным, средним, безымянным и мизинчиком на левой и правой руке одновременно. Или, левая рука прикасается к большому пальцу начиная с мизинца, а правая с указательного. Полезно упражнение “ухо – нос”. Левая рука держит правое ухо, правая рука – нос. На счет меняем положение рук – правая рука – левое ухо, левая рука – нос. Достаточно эффективно использование на уроках в качестве физкультурных минуток пальчиковой гимнастики (“собака”, “бабочка”, “кошка”, “мышка”, “стол”, “стул” и т.д.)

Традиционное академическое образование более подходит для девочек, чем для мальчиков, поэтому в школе девочки обучаются успешнее. Следовательно, в наиболее выгодных условиях находятся левополушарные девочки, чем правополушарные мальчики. У мальчиков медленнее созревает левое полушарие, а у девочек — правое. Поэтому девочки до 10-ти лет лучше запоминают цифры и решают логические задачи.

Для развития логического мышления используется широкий спектр заданий и упражнений на разных этапах урока и русского языка, и математики, и познания мира. В условиях смешанного обучения учителю необходимо учитывать эти особенности и удовлетворять интересы и потребности как девочек так и мальчиков. Иначе о продуктивности, результативности и учете индивидуальных особенностей в образовательном процессе говорить не приходится.

## ФЕНОМЕН МАТЕРИНСТВА В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

*С.Ю. Жданова, О.А. Березина*

г. Пермь, Пермский государственный научный исследовательский университет

Проблема материнства остается одной из самых актуальных в современном обществе. Важность ее изучения продиктована социально-экономическими тенденциями, которые связаны с ростом рождаемости и огромным числом распадающихся семей, увеличением численности детей, оставшихся без попечения родителей, возрастанием случаев нарушений прав в отношении несовершеннолетних (по данным федеральной службы государственной статистики на 2014 г.).

В рамках исследований феномена материнства изучаются филогенетические аспекты (Г.Г. Филиппова, 1995-1999), факторы, влияющие на материнское поведение (С.Н. Копыл, Л.Л. Баз, 1994, В.И. Брутман, С.Н. Ениколопов, 1995, Е.А. Савина, О.Б. Чарова, 2002), родительское воспитание и отношение к ребенку (Т.В. Архиреева, 2006), девиантное материнство (В.И. Брутман, А.Я. Варга, В.Ю. Сидорова, 1999, Е.В. Бахадова, 2009). Исследуются значимые личностные характеристики матери (В.И. Брутман, Г.Г. Филиппова, И.Ю. Хамитова, 2002, В.А. Абабков, Е.В. Кайдановская, 2004, Н.Н. Васягина, 2010, Н.А. Устинова, 2011), психологические аспекты беременности (Р.В. Овчарова, 2003, 2006, К.Н. Белогай, 2004, И.Ю. Хамитова, 2005, М.С. Садагат, 2012). Изучаются представления о материнстве и образе матери (Е.Г. Ушакова, 2006, И.В. Рамазанова, 2008, К.В. Адушкина, 2010, Е.А. Брагина, 2010, Н.В. Разина, 2012, А.А. Крысько, 2014, Ю.С. Газизова, 2015).

Как научное направление «психология материнства» в отечественной психологии возникло в 1990-е гг. (термин Г.Г. Филипповой). В рамках этого направления материнство рассматривается как «часть личностной сферы женщины – системное образование, включающее потребности, ценности, мотивы и способы их реализации» (Филиппова, 2006).

Следует отметить, что ряд авторов говорят о роли культуры в формировании представлений о материнстве и реализации материнских функций (Р.В. Овчарова, 2003, Н.В. Разина, 2012, А.С. Демина, 2013). Так, согласно Р.В. Овчаровой (2003), модель материнства тесно связана с культурно-историческим подходом, где материнство рассматривается как более широкое и объемное понятие: рассматриваются влияния индивидуальных качеств матери, ее собственной семьи, общественное влияние как факторы формирования представлений о материнстве (Р.В. Овчарова, 2003).

Материнство рассматривается как часть личностной сферы женщины, как особая стадия развития самосознания (Е.А. Тетерлева, 2006). В отечественной

психологии самосознание матери определяется как самосознание женщины в связи с выполняемой ею ролью матери (Н.Н. Васягина, 2009). В структуре самосознания женщин, принявших на себя роль матери, происходят биологические, психологические и социальные изменения. Происходит трансформация отношений с отцом ребенка. Мать с изменением самосознания фиксируется преимущественно на ребенке. Идентификация себя как женщины в наибольшей степени связана с фактом материнства. При сравнении с нерожавшими женщинами у матерей обнаружена более низкая значимость социальных достижений, поскольку значимым для матери в этот период является появление ребенка (М.Ю. Чибисова, 2003).

Следует отметить, что важным этапом в становлении самосознания матери является взаимодействие с собственной матерью. Данный этап включает пренатальный период и продолжается на всех онтогенетических этапах развития при взаимодействии с собственной матерью (Г.Г. Филиппова, 2002). Данный факт подтверждается исследованием Е.А. Чухланцевой, Р.М. Фатыховой (2014): «Если с самого детства женщина была подругой своей матери, во всем ей доверяла, а мама в свою очередь поддерживала ее, тогда эта женщина становится в будущем очень хорошей мамой для своего ребенка, любит, оберегает и развивает его» (Е.А. Чухланцева, Р.М. Фатыхова, 2014).

Анализ литературы показывает, что достаточно активно в рамках исследований феномена материнства, изучаются особенности самосознания матерей и его структурные компоненты. Одной из известных структур материнского самосознания является модель, предложенная Н.Н. Васягиной (2007), в которой выделено три компонента: самопостижение, самоотношение, самореализация. Самопостижение включает в себя представления о себе как о матери, о выполнении материнских функций, о способах взаимодействия с ребенком, о доминирующем эмоциональном фоне взаимодействия, сформировавшиеся в обобщенный «Я - образ». Другой структурный компонент самоотношение заключается в собственном отношении матери к тому, что она познает, понимает, открывает относительно самой себя. Самоотношение характеризуется представлениями о себе как о матери реальной и идеальной. При несоответствии между образом «Я-мать» и образом идеальной матери женщина стремится к изменению отношений с ребенком либо представлению о себе как матери, либо представлению об идеальной матери. Под самореализацией понимается процесс организации матерью своего поведения, эмоциональное сопровождение процессов взаимоотношений с ребенком, который предполагает момент включенности в него результатов самопостижения и самоотношения (Н.Н. Васягина, 2007).

Среди исследований, посвященных проблеме самосознания матерей, можно выделить работы, направленные на обнаружение специфических особенностей у матерей в связи с выходом на работу (особенности самосознания матерей, воспитывающих ребенка дома и вышедших на работу) (Н.Г. Церковникова, 2013), числом детей в семье (особенности самосознания однодетных и многодетных матерей) (Л.Д. Дорофеева, 2012,

А.С. Образцова, Э.П. Бахчиева, 2014), наличием конфликтной ситуации материнства (особенности самосознания матерей с благоприятной и конфликтной ситуацией материнства) (Е.А. Чухланцева, Р.М. Фатыхова, 2014) и др.

Важной составляющей самосознания матерей является представление о себе как о матери или компонент самопостижение, согласно структурной организации самосознания матерей Н.Н. Васягиной (2007). Образ о себе как о реальной матери формируется на основе представлений о материнстве, которые складываются в пределах конкретной культуры.

Представление о материнстве является предметом изучения многих современных ученых. Особое место среди данных работ занимают вопросы, касающиеся представлений о материнстве в связи с этнической принадлежностью. «Исследования разных культурных вариантов материнства в современном обществе свидетельствуют о влиянии имеющихся моделей семьи, детства и ценностей, принятых в данной культуре, на материнское поведение и переживания женщины» (Е.А. Брагина, 2010).

Таким образом, принадлежность женщины к определенному этносу обуславливает особенности содержания представлений о материнстве. В представлениях женщин разных этносов (женщин русского, корейского, татарского, дагестанского этносов) материнство традиционно является ценностью. Но существуют различия в содержании представлений о материнстве (Е.Г. Ушакова, 2006, В.М. Рамазанова, 2008, Е.А. Брагина, 2010).

В восточной культуре традиционно материнство является высокой ценностью, через которую главным образом определяется социальная ценность самой женщины. Поэтому в рамках данной культуры материнство высоко значимо для женщины независимо от собственной самооценки. При этом, материнство повышает одновременно статус и самооценку женщины. Женщины в европейской культуре имеют больше возможностей для самореализации, но выбор определяется тем, на сколько женщина сможет реализовать себя как мать и как профессионал. Поэтому их самооценка может быть связана с привлекательностью материнства как важнейшей, хотя и не единственной сферы самореализации (Е.А. Брагина, 2010).

В психологии накоплен богатый эмпирический материал, посвященный вопросам изучения особенностей самосознания матерей и представлений о материнстве у женщин разных этносов. Но малоисследованной остается вопрос об особенностях самосознания матерей в связи с этнической принадлежностью. Поэтому полагаем, что данная область требует более детального изучения с привлечением выборочных совокупностей, отражающих особенности самосознания матерей разных этносов, что и будет положено в основу наших дальнейших исследований.

Проведенный анализ позволяет говорить о материнстве как о специфическом новообразовании в самосознании женщины, которое связано с биологическими, психологическими и социальными изменениями в структуре самосознания женщины-матери. На формирование материнского самосознания

значительное влияние оказывают представления о материнстве, сформировавшиеся в пределах определенной культуры, а также опыт взаимоотношений с собственной матерью.

Таким образом, важность материнского поведения для развития личности ребенка, так и для отдельного человека, и всего общества определяют материнство как специфическую реальность, требующей целостного подхода в ее изучении.

## **РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ПЛАКАТАХ, ПОСВЯЩЕННЫХ ДНЮ ПОБЕДЫ**

*С.Ю. Жданова, А.В. Шавкунова, Л.О. Пузырева, К.Н. Зубарев*

г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет

Исследование выполнялось при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15-16-59006 «а (р)»

Одна из тенденций современности – учащение войн. Все большее количество территорий сегодня подвержено боевым действиям, все большее количество людей оказываются вовлеченными в военные конфликты. Специфика современных войн заключается в том, что по своему масштабу и разрушительным последствиям, а также специфике применяемого оружия и своему военно-техническому облику они все чаще напоминают мировые войны. В связи с этим как никогда особенно актуальным становится обращение к опыту Второй мировой войны, осмысление ее роли в истории человечества и в жизни отдельного человека, сохранение исторической памяти. В этой связи особую значимость приобретает вопрос о репрезентации образа Второй мировой войны в официальном дискурсе, в качестве которого выступают средства массовой информации.

В нашем исследовании был изучен образ Второй мировой войны, представленный в плакатах, посвященных 70-летию Второй мировой войны.

Плакат от немецкого *plakat*, от французского *placard* – объявление, афиша, от *plaquer* – наклеивать – это лаконичное, броское, крупноформатное изображение с кратким текстом.

Плакат всегда несет в себе определенное сообщение и выступает в качестве средства воздействия. Современные плакаты выполняют рекламную, информационную и агитационную роль. Часто плакаты используются в праздничном оформлении. Самая распространенная роль плаката – рекламная. Популярность и эффективность плакатов заключается в том, что они способны в короткие сроки донести информацию до огромного числа людей.

Современный плакат является полиграфическим воспроизведением созданного художником оригинала, хотя нередко плакаты выполняются средствами живописи и создаются в единственном экземпляре для выставки

или других целей. В современном дизайне плакат воспринимается как четкое визуальное сообщение, ориентирующее человека на конкретные действия.

Воздействие на психику реципиента осуществляется за счет различных художественных средств. К их числу можно отнести: изобразительные метафоры, использование различных символов, сопоставление разномасштабных изображений, разновременных и происходящих в различных пространствах событий. Важную роль в плакате играет характер шрифта, расположение текста, яркое декоративное цветовое решение. В современном плакате часто используется фотография (самостоятельно или в сочетании с рисунком, живописью).

Объектом нашего анализа послужили плакаты, посвященные празднованию Дня победы, которые были расположены на улицах города Перми. Всего было проанализировано 63 плаката. Анализ плакатов осуществлялся на основе экспертной оценки. В ней приняли участие 4 человека, имеющие опыт работы с процедурой контент-анализа. В результате экспертной оценки и анализа фотографий плакатов, размещенных на улицах города Перми, были выделены следующие критерии для анализа:

- характеристика объекта, изображённого на плакате (что изображено на плакате: люди, техника, знаки);
- количество человек, изображенных на плакате (один или несколько);
- характеристика изображённых людей (генерал, солдат, труженик тыла, мужчина, женщина, ребенок);
- как сделано изображение /направление изображения (сверху, снизу, прямо);
- есть ли надписи, что написано на плакате;
- местоположение плаката.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Данные представлены на рисунке 1.

Анализ показал, что преимущественно плакаты расположены в центральной части города Перми, местах проведения праздничных мероприятий и гуляний (эспланада, Октябрьская площадь, ул. Ленина, ул. Сибирская).

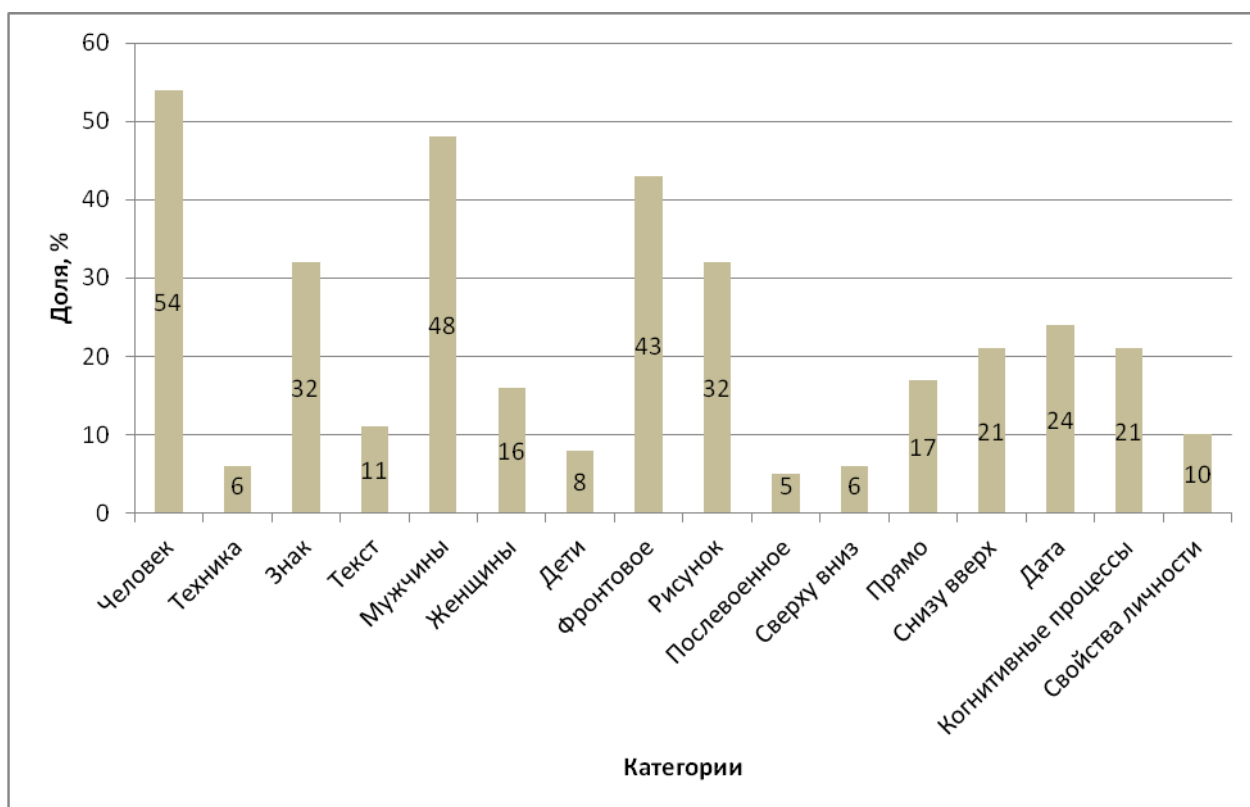
Анализ изображений свидетельствует о том, что в большей мере на изображениях присутствуют люди (54%), в меньшей мере техника (6%). Наиболее типичным является плакат, содержащий фронтное фото или рисунок солдата или нескольких солдат в рамке с указанием даты Дня Победы. Данный факт можно интерпретировать как то, что ключевую роль в победе сыграли люди, человеческий фактор. Следует подчеркнуть, что на плакатах в большинстве своем изображены солдаты, которые представлены как героико-освободители. Они показаны как обычные люди из народа, сильные, атлетически сложенные, с простыми открытыми, улыбающимися лицами. Люди, изображенные на плакатах счастливы, радуются победе, вместе с тем на их лицах заметна тень усталости, которая говорит о том, что ими была пройдена война.



Мужчины на плакатах, посвященных Дню Победы, изображаются значительно чаще (48%), чем женщины (16%); гражданские женщины изображены на 6 (10%) плакатах, военные на 3 (5%). На некоторых плакатах присутствуют дети (8%). Изображение солдата на плакатах вместе с детьми, женщинами является символом воина-освободителя, защитника Отечества.

Техника на плакатах используется редко, на одном плакате изображены танки, которые представлены на параде на красной площади, на другом плакате изображены военные самолеты времен Второй мировой войны, на плакатах, на которых изображены солдаты, изображено оружие (винтовки). Интересным является тот факт, что движение самолетов направлено влево, оружие (винтовки) находятся на плече и также расположены в левой части рисунка. На нескольких плакатах изображены труженики тыла, что свидетельствует о том, что общая победа создавалась также героической работой в тылу.

**Рисунок 1.** Распределение частот встречаемости признаков.



На большинстве плакатов изображено 9 число, символизирующее День победы, георгиевская лента, обозначены даты 1945-2014, которые символизируют 70 лет мира.

На 22 (35%) плакатах изображён орден Отечественной войны I степени, на 12 плакатах (19%) голубь, на 4 (6%) – звезда, на 2 плакатах (3%) цветы, на 1 (2%) – вечный огонь. Данные символы можно интерпретировать как символы мира, вечной памяти, великого подвига народа.

Важным является анализ надписей, изображенных на плакатах. На имеющихся плакатах, надписи символизируют День Победы, например, «Победа!»; содержат поздравления по случаю победы, например, «С Днем

победы!». В ряде плакатов подчеркивается значение Дня победы в жизни всего человечества, например, «С Днем Великой Победы!» или «Героический путь победы!». Эпитет «Великая» победа встречается в надписях на 5 (8%) плакатах. Ряд плакатов прославляют воинов, защитников отечества, труженников тыла, оружие, которое помогло одержать победу, например, «Слава труженникам тыла!», «Слава оружию победы!», «Слава Великой стране!», «За Победу! За Великий русский народ!». Часть плакатов выражают благодарность дедам и прадедам за победу, например, «Спасибо Вам за мирное небо!». Также подчеркивается, что подвиг воинов и защитников отечества будет сохранен в народной памяти, акцентируется внимание на том, что очень важно сохранить не только историческую память, но и мир на земле, например, «Мы – наследники победы!», «Славы отцов и дедов – будем достойны», «Победа! 70 лет!», «Вы победили – мы сохраним».

Для большинства плакатов характерен ретроспективный образ войны, однако наряду с ретроспективным образом войны в плакатах частично используется также синхронный образ войны. Примерами синхронного образа войны служат плакаты периода завершения войны. Это плакаты художников Леонида Голованова «Красной Армии — слава!» (1945 год) и Виктора Климашина «Слава воину-победителю!» (1945 год).

Важным в плане анализа является также направление изображения на плакате. Результаты проведенного исследования показывают, что в большинстве случаев рисунок на плакате изображен с позиции прямо, либо снизу вверх. Данный факт свидетельствует о положительной оценке происходящего, значимости данного события в жизни страны и всего народа.

В целом, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Важной составляющей образа войны является образ победы над врагом.

2. Анализ плакатов позволяет говорить о том, что на большинстве плакатов, посвященных Дню победы, присутствуют люди, в меньшей степени техника и оружие. Данный факт позволяет говорить о том, что главным фактором, обусловившем победу явился человеческий фактор, люди, которые смогли выстоять и одержать победу над врагом.

3. Плакаты, посвященные Дню победы, помимо поздравлений и прославления подвигов героев-освободителей также символизируют народную память, осознание ценности мира, понимание значения Победы во второй мировой войне для жизни всего человечества.

4. Плакаты, посвященные Дню победы, включают в себя когнитивный и эмоциональный компоненты образа. Эмоциональный компонент отражает чувства народа, проявляется с помощью вербальных средств, например, «великая победа, страна», а так же за счет невербальных характеристик таких, как улыбки людей (солдат, женщин, детей), изображенных на плакатах, объятий, а также за счет графических средств. Например, на плакатах, посвященных Дню победы, присутствует большое количество восклицательных знаков, слова Победа, Слава, Великая Победа написаны с больших букв. Все

это усиливает роль и значение Победы нашей страны во второй мировой войне. Когнитивный компонент представлен в репрезентации в плакатах понимания цены победы, подвига народа, осознании ценности мира.

5. Образ победы отражает торжество духа, силы народа, одолевшего фашизм. Наиболее частым является изображение воина-защитника, освободителя, его радостной встречи, возвращения домой, к семье, к мирной жизни. Плакаты выражают гордость за страну, за народ, одержавший победу над врагом.

## **НЕВЕРБАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОСТОЯНИЯ СЧАСТЬЯ В СВЯЗИ СО СВОЙСТВАМИ ЛИЧНОСТИ**

*С. Ю. Жданова, А. В. Печеркина*

г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет

Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ  
(грант № 14-16-59007/а)

Процессы, происходящие в обществе в последние десятилетия, под особым углом ставят вопросы о ценностях жизни и смысловых ориентациях. В заданном контексте особым образом рассматривается феноменология счастья. Счастье как психическое состояние и особое переживание является предметом исследований разных наук (философии, филологии, экономики, теории коммуникации), что свидетельствует об особом интересе ученых к данному состоянию. Что касается психологии, то изучение счастья здесь ведется с 60-70х годов XX столетия, однако полноценные научные исследования стали появляться лишь в последние 10-15 лет, особенно если рассматривать отечественную традицию. Недостаточность теоретической обоснованности изучаемого нами концепта и определяет актуальность исследований в данном направлении.

Исследование счастья может производиться с трех позиций. Первая – это изучение когнитивной составляющей, или понимание того, что лежит в основе возникновения данного состояния, иначе – что является причиной счастья. В данных работах изучаются представления о счастье в связи с возрастными, культуральными особенностями. Второе направление – изучение аффективной стороны, или самого процесса переживания человеком состояния счастья. Именно с этой позиции счастье рассматривается в концепции М.Чиксентмихайи, согласно которому счастье – это состояние потока, особое яркое, захватывающее переживание, которое сопровождает деятельность

человека. Третья исследовательская позиция – изучение поведенческого аспекта, это изучение внешних проявлений, поведенческих реакций, которые выражаются в невербальном поведении человека. В настоящем исследовании акцент ставился на изучении невербальных характеристик, проявляющихся в устном нарративе о счастье в связи со свойствами личности.

Основу невербальной репрезентации составляет чувственное восприятие мира человеком. Опыт, накопленный в процессе чувственного познания мира, находит свое выражение посредством особых знаков. Если единицами вербального языка являются преимущественно вербальные пропозиции, то знаковую систему невербального языка составляют образы (художественные, графические, скульптурные), поведенческая атрибутика (жесты, мимика, визуальные контакты), язык научных моделей (схем, формул, графиков, диаграмм) и т.д.

Несмотря на абсолютно «молчаливый» характер невербального языка, невозможно отрицать его коммуникативного характера. Как правило, передача знания в ходе невербальной коммуникации реализуется в виде сообщения. Человек, хорошо владеющий невербальным языком, может придумать подходящий текст к любой фразе коммуникативного акта, протекающего в абсолютном молчании.

Невербальная коммуникация у человека осуществляется благодаря невербальным символам, за исключением феномена «неявного» знания, которое обладает скрытой природой и присутствует в глубинах человеческого сознания. Если быть достаточно внимательным наблюдателем, то можно заметить, что невербальный язык демонстрирует даже большую «звучность», прозрачность и конкретность, чем вербальный язык. Невербальная форма является весьма эффективной репрезентативной знаковой системой, позволяющей транслировать внутреннее знание субъекта во внешнюю среду. Такую трансляцию можно рассматривать в качестве невербального коммуникативного процесса. Рассматривая процесс невербальной коммуникации как один из способов репрезентации знания, обратим внимание на некоторые ее виды, раскрывающие многообразие специфических репрезентативных форм (Сазонова, 2014).

С возникновением и развитием вербального языка устанавливается новое соотношение с несловесными репрезентациями: эмоциями, жестами, мимикой, визуальными контактами. Согласно результатам экспериментальных психологических исследований, объем использования средств невербальной коммуникации составляет 93%, из них 55% приходится на мимику и жесты, 38% на звуковое сопровождение и лишь 7% отводят устной речи (Аргайл, 2003). Исследуя вербальные и невербальные формы репрезентации знания, ученые полагают, что «оптимальным процесс репрезентации становится тогда, когда вербальный и невербальный языки дополняют друг друга и взаимодействуют в контексте целостно познавательной структуры».

Из указанных средств невербальной коммуникации наиболее репрезентативными являются мимика и жесты: независимые и в то же время

связанные друг с другом знаковые системы, способствующие формированию целостного восприятия личности и расширяющие границы познания психики человека.

Несмотря на то, что лицо является важнейшей характеристикой внешнего облика человека, возникают моменты когда интерпретация мимических выражений приобретает излишне субъективный характер, например, когда мы сталкиваемся с проявлением так называемой «двойной игры» мимики, ситуацией, когда кажущаяся позитивная эмоция приобретает ярко выраженную негативную семантическую окраску улыбка может быть выражением как радости, так и злорадства.

В связи с этим более содержательным оказывается анализ жестикуляции человека, поскольку именно жесты, или, как их принято также называть, кинемы, наиболее точно отражают природу человека и способствуют его эффективной самопрезентации. В связи с этим одной из наиболее значимых проблем, встающих перед учеными в изучении невербального взаимодействия, является проблема классификации жестов. Наиболее распространенной в настоящее время является классификация американских ученых П.Экманом и У.Фризеном. В рамках исследования влияния невербальной коммуникации на межличностные взаимоотношения, исследователями были выделены следующие категории жестов: эмблемы, иллюстраторы, регуляторы, манипуляторы и аффективные жесты.

Несмотря на то, что в истории изучения проблем социального познания накопилось огромное количество данных о роли различных личностных детерминант в восприятии, опознании, распознавании экспрессии невербального поведения, особенности самого процесса репрезентации эмоционального состояния в связи с индивидуальными характеристиками личности не рассматривались. Между тем, индивидуальные различия в поведении людей замечали еще в глубокой древности, наиболее типичные «образцы поведения» были предложены Гиппократом, позднее такие особенности изучались в аналитической психологии К.Юнга.

В проведенном исследовании анализировались жестовые особенности репрезентации состояния счастья в зависимости от свойств личности. Было выдвинуто предположение о том, что экстраверты в невербальной репрезентации используют большее количество жестов, направленных от тела, обращенных тыльной стороной ладони кверху, сами жесты занимают центральное и периферийное положение (Жданова, Шавкунова, 2014). Жестикуляция интровертов же отличается меньшей интенсивностью предъявления невербальных единиц, большей центрированностью и направленностью на себя.

Нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 60 студентов Пермского государственного национального исследовательского университета в возрасте 18-25 лет. В качестве основного метода сбора данных использовалось нарративное интервью, по результатам которого создавалась видео-запись с каждым из респондентов. Участникам

также предлагалось заполнить опросник по шкале экстраверсии из методики ВФИ Щебетенко С.А., Вайнштейна С.В.

По результатам исследования наша гипотеза частично подтвердилась. Было показано, что в невербальной репрезентации экстраверты и интроверты отличаются по форме использованных жестовых единиц. Для экстравертов характерны более напряженные жесты, в то время как для интровертов – более расслабленные.

В ходе исследования была также обнаружена устойчивая совокупность элементов, которые являются относительно постоянными и проявляются в нарративе о счастье у значительно большей части респондентов. «Жест счастья» характеризуется расслабленными кистями, ладонями, обращенными тыльной стороной кверху. Движения при этом носят дугообразный характер.

В ходе исследования было показано, что в устном нарративе о счастье проявляются различия не только в вербальной, но и невербальной репрезентации состояния счастья. Эти различия могут быть обусловлены личностными особенностями, а также традициями воспитания, принятыми в обществами нормами жестикулирования, причинами, с которыми респонденты связывают возникновение переживаемого состояния. Поэтому в дальнейшем планируется изучение репрезентации состояния счастья в связи со свойствами личности у представителей различных культур.

## **АНАЛИЗ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ФИЛЬМОВ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ)**

*С. Ю. Жданова, Л. О. Пузырёва*

г. Пермь, ПГНИУ, философско-социологический факультет  
Публикация подготовлена при поддержке гранта № 15-16-59006

Современный информационный дискурс – это пространство медиатекстов самых разнообразных видов как по наличию информационно-культурных смыслов, так и по использованию кодов восприятия. Медиатекст является сложным и многоуровневым явлением современности. В отечественных и зарубежных исследованиях он понимается как любое коммуникативное событие в рамках медиапространства. В этом плане медиатекст рассматривается как текст любого жанра, представленный во множестве средств массовой информации.

Данный термин в широком смысле можно трактовать как конкретный результат медиапроизводства. В этом плане медиатекст - это информация, изложенная в любом виде и жанре (статья, телепередача, видеоклип, рекламное

сообщение и пр.), адресованная широкой аудитории. Именно широкое смысловое наполнение термина «медиа» позволяет называть медиатекстом любой носитель информации в рамках массовой коммуникации.

Медиатекст совмещает в себе сознание адресанта и адресата и реализуется в текущий момент действительности. При всей своей видовой и жанрово-стилистической разнородности он имеет значение для адресата «здесь и сейчас» – для данной социальной коммуникации и в данном геополитическом пространстве. Таким образом конкретное медиасообщение, его часть, отдельно взятое издание, СМИ, некие глобальные метасообщения, которые включает в себе медиакультура в целом можно считать медиатекстом.

В данной статье в качестве объекта анализа выступают фильмы военной тематики, как особый вид медиатекста, организованный через систему элементов (вербальные, музыкальные, шумовые), на основе их иерархической соподчиненности, коммуникативной функциональности, смысловой интерпретации. Анализ этого вида медиатекста должен учитывать три его основные особенности: аудиовизуальная форма воспроизведения; взаимодействие (синтез) элементов (без разделения на звуковые, вербальные и визуальные составляющие); определяющая роль контекста, поскольку каждый из уровней медиатекста, обладая своим языком и семантикой, пересекаясь и взаимодействуя с другими, может приводить к появлению новых значений.

Анализ фильмов тематики Великой Отечественной войны важен по нескольким причинам. Он не только способствует пониманию историко-политического, социокультурного контекста, но и способствует развитию внимания и чувствительности к вычленению механизмов формирования стереотипных пропагандистских представлений. Кроме того анализ фильмов способствует развитию медийного восприятия, т.е. умения анализировать и интерпретировать медиатексты, формированию критического мышления.

Все фильмы о Великой отечественной войне, созданные в период с 1940-х до 1960-х годов, имеют определенные идеологические и фабульные стереотипы, обладают типичными иконографическими кодами. В ходе анализа фильмов тематики Великой Отечественной войны удалось заметить, что в качестве исторического периода, взятого за основу фильма, берется любой отрезок времени войны 1941 – 1945 годов. В качестве места действия почти в каждом случае предстает Советский союз или Германия, другие страны встречаются крайне редко.

В плане декораций, обстановки и предметов быта наблюдаются тенденции в демонстрации военных штабов, техники различного вида, будь то военные самолеты, танки, корабли, грузовики и прочее. Яркий акцент в фильмах делается на линии фронта, окопах и землянках советских военных. Мирные жители показаны в фильмах в обстановке скромных жилищ в оккупации и в тылу. Также специфическим для фильмов данной тематики является демонстрация типовой военной техники и предметов быта немецких и других западных персонажей, их более комфортабельные условия жизни.

По большей части фильмы тематики Великой Отечественной войны являются рядовыми советскими фильмами и построены на несложных дихотомиях: всегда враждебный и агрессивный империалистический порядок нацистской Германии и миролюбивый, дружный, отважный советский строй – страна патриотов, носителей коммунистических идей. Персонажей фильмов нередко разделяет не только социальный, но и материальный статус: советские солдаты предстают на экранах одетые беднее немецких, они могут быть показаны как симпатичными атлетами, так и обычными людьми. Героизм и самопожертвование противопоставляется агрессии и предательству, честность и искренность – обману и коварству.

Главная линия развития сюжета обычно в фильмах о Великой Отечественной войне сосредоточена на массовом героизме советского народа. Она приходит к логическому завершению через разоблачение, уничтожение или арест отрицательных персонажей – нацистов и их пособников к окончательной или серии промежуточных побед положительных персонажей и возвращению к мирной жизни.

Можно заметить, что на экранах мы видим не только победу великого народа, защищающего свою Родину от внешней агрессии, но и победу единственно верной коммунистической идеологии и советского строя. В плане жанрового разнообразия при анализе фильмов военного периода было выявлено, что среди них чаще всего встречаются драмы, но не так уж редко снимались детективы, мелодрамы и даже комедии.

Кроме того, необходимо обратить внимание на важность музыки в кинематографическом процессе. Музыка в соединении с поэтическим текстом переходят в относительно простой и распространенный вид медиатекстов – песни. Песня в широком значении включает в себя всё, что поётся, при условии одновременного сочетания слова и напева. Песни из кинофильмов о Великой Отечественной войне нередко начинают существовать как самостоятельно оформившиеся произведения, обретая нередко еще большую популярность и известность, чем породивший их фильм. По сей день песни военной тематики предстают перед нами как памятники истории, наполненные величием подвига, патриотизмом, они рассказывают о доблести и чести солдат, о стремлении к победе над врагом, о гордости за наш народ.

Можно заключить, что фильмы военной тематики, как особый вид медиатекстов, действующий одновременно несколько каналов восприятия информации, обладают самой высокой способностью воздействовать на массовую аудиторию. Фильмы о Великой Отечественной войне, наполненные картинками из жизни солдат, рассказами о боевых подвигах бойцов, показывают последующим поколениям, что на самом деле происходило на полях сражений, какие чувства испытывали бойцы.

Медиатексты различных жанров и видов становятся источниками ценнейшей информации, благодаря которым последующие поколения могут узнать о событиях, понять чувства, переживания и настроения людей того времени.



Анализ медиатекстов способствует формированию умения ориентироваться в медиапространстве, находить необходимую информацию, развитию способности к полноценному восприятию, оценке медиатекстов, пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых медиа.

### Литература

1. Гончарова А.В. О жанровой специфике устных мемуарных рассказов Великой Отечественной войны //Фольклор Великой Отечественной войны - Тверь: Твер. гос. ун-т; каф. истории рус. лит-ры, 2005.
2. Жданова С.Ю., Мишланова С.Л. Образ войны в различных семиотических системах //Вестник ПГГПУ Серия № 1. Психологические и Педагогические науки 2015. Выпуск 1 – Пермь, 2015. С. 11-17.
3. Жданова С.Ю., Пузырева Л.О. Психологический анализ текста (на примере анализа песен Великой Отечественной войны) //Science in the modern information society VII: Proceedings of the Conference. North Charleston, 9-10.11.2015 – North Charleston, SC, USA:CreateSpace, 2015.
4. Мельник Г.С. Медиатекст как объект лингвистических исследований //Журналистский ежегодник. № 1. (Томск), 2012. С. 27-30.
5. Пушкарев Л.Н. Досуг фронтового госпиталя: [фронтной фольклор в годы Великой Отечественной войны] //Вопросы истории, 2005, № 2. С. 149 - 152.
6. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.
7. Шак Т.Ф. Методика анализа музыки в структуре медиатекста //Музыка в информационном мире. Наука. Творчество. Педагогика: сб. науч. ст. – Ростов-на/Д.: изд-во РГК им. С.В. Рахманинова, 2003. С. 340-356.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К НОВЫМ УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*С.Ю. Жданова, А.В. Шавкунова, А.Г. Кузнецов*

Г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет

Одна из проблем системы высшего профессионального образования – низкий уровень успеваемости студентов. Студенты, поступающие в вуз, сегодня зачастую оказываются не готовыми к иной системе обучения, обладают низким уровнем познавательной мотивации, характеризуются отсутствием навыков саморегуляции, самостоятельного планирования своей учебной деятельности. Данная ситуация усугубляется последствиями демографического кризиса, следствием которого является то, что в учреждения высшего образования поступают в том числе абитуриенты, имеющие низкий уровень знаний.

Приходя в университет, вчерашние школьники попадают в совершенно иную среду, которая предоставляет много новых возможностей, но также предъявляет и новые требования. Большая учебная нагрузка, необходимость самостоятельно справиться с материалом, непривычные формы отчётности, новый учебный коллектив – все это факторы, которые могут серьезно осложнить процесс обучения в университете. Практика показывает, что некоторые студенты в условиях новой образовательной среды испытывают серьезные затруднения, что сказывается на их академической успеваемости и самочувствии.

В связи с этим особую актуальность представляет проблема социально-психологической адаптации студентов к новым условиям обучения. Чтобы помочь студентам адаптироваться к обучению в университете в рамках деятельности Центра психолого-педагогической помощи, существующего с июня 2015 г. при Пермском государственном национальном исследовательском университете, нами была, начиная с сентября месяца 2015 года, организована специальная работа по формированию социально-психологической адаптации у студентов-первокурсников к новым условиям образовательной среды. В качестве экспериментальной площадки был выбран механико-математический факультет, поскольку от руководства данного факультета поступил заказ на осуществление данного вида деятельности. Следует подчеркнуть, что работа, направленная на формирование социально-психологической адаптации у студентов-первокурсников осуществлялась нами совместно с деканатом факультета, заведующими кафедрами, преподавателями факультета, тьютерами и кураторами.

Методологическим основанием послужило диссертационное исследование Н.С. Трофимовой (Трофимова, 2015), посвященное проблемам социально-психологической адаптации студентов. Представленные в диссертационном

исследовании результаты, явились теоретико-методологической основой для разработки методов, приемов психолого-педагогического сопровождения обучения студентов первого курса механико-математического факультета и формирования у них социально-психологической адаптации к новым условиям образовательной среды.

Согласно Н.С. Трофимовой (2015), социально-психологическая адаптация личности понимается как процесс, результатом которого является достижение активного взаимодействия личности с микросоциумом на фоне эмоционального комфорта (Трофимова, 2015, с. 10). В качестве важного условия и критерия успешной социально-психологической адаптации студентов-первокурсников, с точки зрения Н.С. Трофимовой, выступает показатель субъектности личности.

Определяя субъектность личности студента как свойство субъекта учебно-профессиональной деятельности и, рассматривая структуру субъектности личности, автор считает, что в качестве важных характеристик субъектности личности, следовательно критериев социально-психологической адаптации студентов выступают: личностная зрелость, высокий уровень самосознания, активная включенность в общение и деятельность.

Результаты, полученные Н.С. Трофимовой, убедительно свидетельствуют о том, что успешная социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников к новым условиям обучения зависит от уровня развития самосознания личности, активности субъекта, его открытости социальным контактам, выраженности таких качеств как предприимчивость, стремление к эмоциональной вовлеченности, рефлексивность, эффективная самостоятельность, инициативность в деятельности и общении (Трофимова, 2015, с. 12).

В соответствие с подходом Н.С. Трофимовой нами была разработана и апробирована комплексная программа социально-психологической адаптации студентов первого курса механико-математического факультета. При разработке программы мы руководствовались данными, полученными в исследовании Р.В. Овчаровой, Н.С. Трофимовой (2012; 2014; 2015), Е.Л.Бережковской (2014; 2014а), согласно которым было обнаружено, что студенты-первокурсники имеют высокие показатели социально-психологической дезадаптации, характеризуются неразвитостью свойств субъекта самосознания, общения, деятельности, обладают низким социальным статусом. Несформированность данных свойств обуславливает трудности в адаптации в пространстве студенческой группы, вызывает серьезные проблемы при освоении программы в ходе учебной деятельности.

С целью формирования социально-психологической адаптации у студентов-первокурсников к новым условиям образовательной среды в начале сентября нами был организован психологический тренинг, направленный на формирование социально-психологической адаптации студентов, а также праздник посвящения в студенты механико-математического факультета. В организации мероприятия были задействованы тьюторы, психологи Центра психолого-педагогической помощи ПГНИУ, студенты старших курсов

механико-математического факультета, магистранты, обучающиеся по магистерской программе «Психология развития, семьи, личности». В тренинге одновременно приняли участие 8 групп студентов первого курса механико-математического факультета, общее количество студентов-первокурсников, принявших участие в тренинге, составило 160 человек.

Организуя тренинг, мы исходили из того, что одним из ключевых аспектов адаптации является знакомство студентов-первокурсников с университетской средой, а также формирование комфортного психологического климата в студенческой группе. Студенческая группа первого курса имеет свои характерные особенности – отсутствие сформированного коллектива, а также установленных правил, норм и традиций. Каждый из участников является новым человеком в данной группе, что позволяет сформировать новый социометрический статус, проявить себя с различных сторон. В связи с этим актуальной задачей социально-психологической адаптации является способствование созданию благоприятного климата с целью установления доверительных отношений в группе и позитивного образа университета.

Программа тренинга представляла собой игру с элементами тренинга и квеста, направленную на сплочение группы в процессе преодоления трудностей и решения заданий, создание атмосферы взаимного доверия и знакомство с университетом. Главной целью тренинговой программы было формирование адаптационных механизмов в системе социума, развитие положительной мотивации к обучению, формирование позитивного образа университета.

В соответствии с задачами тренинга студентам-первокурсникам было предложено две группы упражнений (данное деление является достаточно условным, поскольку все упражнения направлены на адаптацию и сплочение группы, однако, в каждом упражнении есть акцент на формирование определенного навыка). Первая группа упражнений, образующая инвариантную часть, включала в себя упражнения на психологическую адаптацию, повышение командного духа, сплочение группы, формирование коммуникативных навыков.

Вторая группа упражнений, представленная в вариативной части, включала в себя задания, предложенные в рамках традиций и ценностей, существующих на механико-математическом факультете. Данные задания разрабатывались в тесном контакте со студентами старших курсов, тьютерами, преподавателями факультета, что способствовало приобщению первокурсников к сообществу студентов факультета, индентификации себя как представителя данной группы, формированию положительного образа факультета и позитивной мотивации к обучению. Результатами прохождения тренинга явились:

- сплочение коллектива;
- адаптация студентов-первокурсников к новым условиям учебной деятельности;
- выявление норм и правил группового взаимодействия и перенесение их на учебную деятельность;

- формирование навыка эффективного внутригруппового и межгруппового коммуникативного взаимодействия;
- позитивная мотивация обучения.

На следующем этапе нашей работы было организовано психодиагностическое исследование, направленное на изучение уровня социально-психологической адаптации. Методики, согласно которым осуществлялось психодиагностическое обследование, были взяты в соответствие с подходом Н.С. Трофимовой, Р.В. Овчаровой (2015, 2014). Особое внимание в ходе исследования уделялось изучению особенностей личностной и мотивационной сферы студентов-первокурсников. Всего в психодиагностическом обследовании, посвященном изучению уровня социально-психологической адаптации, приняли участие 120 человек.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Было обнаружено, что студентов первого курса механико-математического факультета характеризует достаточно высокий уровень социально-психологической адаптации. Это проявляется в том, что студенты-первокурсники описывают окружающую среду как эмоционально комфортную, положительно оценивают одногруппников, заинтересованы в обучении, полагаются на собственные силы в достижении целей, ориентированы на личную ответственность и компетентность. Вместе с тем, как показывают результаты исследования, студенты первого курса механико-математического факультета ориентируются на мнение окружающих, являются ведомыми, не всегда самостоятельны в принятии решений.

Наиболее значимыми для студентов являются профессиональные, учебно-познавательные и социальные мотивы (данные мотивы являются важными для 80% респондентов). Полученные результаты свидетельствуют о том, что для студентов-первокурсников характерны профессиональная устремленность, желание познакомиться с профессией, стремление к ее усвоению и достижению успеха в этой деятельности.

Высокий уровень учебно-познавательной мотивации позволяет говорить об ориентации студентов на достижение результатов в учебной деятельности, направленности на самообразование и самопознание. Такие студенты ориентированы на собственную индивидуальность, личностный рост, независимы от однокурсников и преподавателей.

Результаты исследования показывают, что студентов также характерен высокий уровень притязаний и ожиданий относительно обучения в университете. В целом, высокий уровень мотивации студентов первого курса механико-математического факультета, можно объяснить эффектом проведенного тренинга, а также целенаправленной, систематической работой, осуществляемой на факультете совместно с деканатом и Центром психолого-педагогической помощи ПГНИУ.

Полученные результаты исследования согласуются с данными представленными в литературе. Вместе с тем, в ранее проведенном нами исследовании на выборке студентов 1-5 курсов механико-математического

факультета, посвященного динамике мотивационной сферы студентов, было обнаружено, что мотивация к обучению и интерес к профессии в целом начинают снижаться к 3-4 курсу, что связано со сложностью обучения, возрастающей нагрузкой, появлением новых форм и видов учебной деятельности, попытками студентов сочетать учебу и работу (Жданова, С.Ю., Кузнецов, А.Г., А.В. Печеркина, 2014). В связи с этим актуальной становится проблема сохранения познавательной мотивации и ее дальнейшее развитие на протяжении всех лет обучения.

В рамках специальной программы, направленной на психологическое сопровождение учебной деятельности студентов и формирование у студентов-первокурсников социально-психологической адаптации, нами были разработаны методические рекомендации, направленные в адрес студентов. Данные рекомендации были представлены в форме отдельных брошюр, образующих единую серию, названную «Библиотека первокурсника» и состоящих из несколько книг. Первая брошюра, обозначенная как «Книга первая», знакомит первокурсников с новой образовательной средой и направлена на развитие познавательной мотивации студентов. В данной книге достаточно отчетливо представлен эмоциональный компонент, который связан с мотивацией достижения – поступлением студента в Пермский государственный национальный исследовательский университет. Содержание данной брошюры направлено также на развитие познавательной мотивации студентов, знакомит первокурсников с условиями новой образовательной среды.

«Книга вторая» в серии «Библиотека первокурсника» называется «Учись учиться». Она знакомит студентов с приемами учебной деятельности, стратегиями активного и успешного обучения, приемами эффективного тайм-менеджмента. В этом разделе также рассказывается о том, как правильно конспектировать лекции, готовиться к семинарским занятиям, быть успешным студентом. Особое внимание уделяется знакомству с балльно-рейтинговой системой оценки качества знаний в университете, требованиями в отношении самостоятельной работы студентов. Обсуждаются вопросы совместной работы с однокурсниками (как научиться учиться вместе с другими); навыки научной работы, специфика выполнения письменных работ в вузе. Важное внимание уделяется вопросам относительно того, как эффективно сочетать работу и учебу; к кому обратиться за помощью, если, например, грозит отчисление; рассказывается о том, кто такой тьютер, чем он может быть полезен. Также рассматриваются такие вопросы, как: жизнь в общежитии; внеучебная деятельность.

«Книга третья» в серии «Библиотека первокурсника» посвящена тому, как успешно сдать сессию, преодолеть экзаменационный стресс. Другим важным направлением деятельности в системе работы по формированию социально-психологической адаптации у студентов-первокурсников стало совместное обсуждение проблем студентов-первокурсников психологов Центра психолого-педагогической помощи с преподавателями механико-математического факультета, представителями деканата, заведующими кафедрами. В этом плане

организуются совместные встречи, круглые столы, в рамках которых обсуждаются, например, результаты проведенного исследования, вопросы психологического сопровождения учебной деятельности студентов, вопросы формирования у студентов-первокурсников социально-психологической адаптации к новым условиям образовательного пространства.

Согласно данным Е.Л. Бережковской (2014, с. 29), важным условием успешной адаптации студентов-первокурсников является их включение в проектную работу, осуществляемую на кафедрах и факультетах. Причастность к важному, «настоящему», социально-значимому и осмысленному делу, как считает Е.Л. Бережковская, помогает студенту почувствовать себя субъектом собственной учебной деятельности, почувствовать себя лично-причастными к чему-то, что происходит в вузе, ощутить свою причастность к его содержательной и интересной жизни, при чем не только учебной и научной, но и в социальной и культурной сферах (Бережковская, 2014, с. 28). В связи с этим интересным направлением деятельности, способствующим социально-психологической адаптации студентов-первокурсников, является их участие в совместных проектах, осуществляемых на стыке психологического и собственно предметного научного знания.

Следует отметить, что в этом плане также ведется активная работа. Совместно с преподавателями механико-математического факультета были определены направления работы, определены точки совместных исследовательских интересов, обозначены темы курсовых работ для студентов механико-математического факультета. Так, в настоящее время осуществляется разработка программного обеспечения для диагностики социально-психологической адаптации студентов-первокурсников. Ряд проектов, в которых участвуют студенты, связаны с разработкой программного обеспечения, направленного на снятие нервно-психического напряжения и преодоления психологического стресса у студентов. Планируется получение патентов на данные программные продукты. Использование подобных технологий в работе со студентами способствует развитию их мотивации, ее сохранению на протяжении всего периода обучения и, в целом, формированию социально-психологической адаптации студентов.

Одна из тенденций возрастного развития, по данным Е.Л. Бережковской (2014, с.53), заключается в том, что сегодня все более отчетливо проявляется «противоречие между хорошей ориентировкой молодых людей в современных особенностях общественной жизни и технологий, с одной стороны, и их несоответствующей возрасту инфантильностью в плане самоопределения и поиска своего места в жизни, с другой» (Е.Л. Бережковская, 2014, с. 53). Автор считает, что самостоятельность современных детей значительно ниже, в сравнении с их сверстниками середины прошлого века. Автор объясняет данный факт тем, что современная жизнь становится настолько динамичной, сложной, агрессивной, что ребенку достаточно сложно к ней приспособиться. Также отмечается тенденция, что взрослые значительно больше тревожатся и

переживают за своих детей, чем это было прежде (Е.Л. Бережковская, 2014, с. 52-53).

В связи с этим важным направлением работы по формированию социально-психологической адаптации у студентов-первокурсников является работа с родителями. В начале первого триместра нами совместно с деканатом и преподавателями механико-математического факультета было организовано и проведено родительское собрание для родителей студентов-первокурсников. В ходе подготовки к собранию сотрудниками Центра психолого-педагогической помощи для родителей первокурсников была разработана памятка-брошюра, в которой были представлены рекомендации для родителей, направленные на то, как помочь ребенку в учебе в университете. В ходе данных рекомендаций было обозначено, что главная задача родителей – создавать особую атмосферу, ориентированную на поддержание ребенка в новом образовательном пространстве, формировать у него положительную мотивацию к учению, способствовать ощущению радости от того, что он учится и является студентом Пермского государственного национального исследовательского университета. Особое внимание в процессе разработки рекомендаций было уделено родителям, чьи дети приехали учиться в университет из другого города. Для родителей первокурсников была подготовлена презентация, в ходе самого родительского собрания осуществлялось индивидуальное консультирование родителей.

Таким образом, представленный опыт системной и целенаправленной работы, осуществляемой на механико-математическом факультете по формированию социально-психологической адаптации у студентов-первокурсников, может быть полезен для других факультетов, может использоваться в ходе целенаправленной работы по повышению успеваемости студентов, профилактике их отчислений по причинам их низкой успеваемости.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШКОЛЫ VIII ВИДА В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА**

*Е.В. Жуланова*

г.Оса, МБСКОУ «Специальная коррекционная общеобразовательная  
школа-интернат»

Изменения в общественно-экономической жизни государства выдвигают новые задачи по воспитанию личности способной усваивать знания, адаптироваться к изменяющимся условиям, проявлять активность в разных общественных и культурных процессах. Человеку необходимо быть не только вооруженным знаниями, но и проявлять себя самостоятельной творческой личностью.

Формирование личности происходит в деятельности. Любая деятельность требует от человека обладания качествами, определяющими его пригодность к



ней и обеспечивающими определенный уровень успешности ее выполнения. Это во многом зависит от индивидуально-психологических особенностей, которые называют способностями. Известно, что способности у всех разные. По Б.М. Теплову способности – это то, что отличает одного человека от другого.

Говоря о творческой деятельности мы подразумеваем специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого человека. К творческой деятельности относят: декоративно-прикладное творчество (ИЗО, плетение, шитье и т.д.) и художественно-эстетическое творчество (музыка, пение, хореография, театр и т.д.). Процесс творчества не только положительно сказывается на развитии эстетических чувств, пополняет навыки и умения, но и обязательно развивает все высшие психические функции, включающие моторику, воображение, внимание, память и т.д. Также творчество помогает справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями, которые часто кажутся непреодолимыми. Любому ребенку, а особенно ребенку с ОВЗ свои чувства и эмоции, знания и отношения в большинстве случаев легче выразить через создание образов, нежели вербально. Нельзя не учесть также тот факт, что средства творческой деятельности предоставляют ребенку возможность для выражения деструктивных чувств в социально-приемлемой манере, понижая их активность, а иногда ликвидируя полностью.

Доказано, что дети с особыми образовательными потребностями развиваются по тем же самым закономерностям, что и их обычные сверстники, но при этом имеют определенную специфику развития как познавательной деятельности, так и развития личности ребенка в целом.

Анализ имеющихся исследований личности ребенка с отклонениями в интеллектуальном развитии позволяет констатировать то, что в условиях специально организованного обучения и воспитания у него накапливается определенный жизненный опыт, включающий элементы художественного и эстетического развития. Эти эмоционально-эстетические впечатления могут стимулировать ребенка заниматься творчеством.

В обычном представлении творчество – есть удел немногих избранных людей, это либо талант, либо гений. На первый взгляд кажется, что необходимые качества для этого у детей коррекционной школы развиты недостаточно. Но используя адекватные методы, включающие в себя подбор специальных программ и опираясь на возможности обучающихся, помогают побудить проявления творческой активности у любого ребенка.

В работе с детьми коррекционной школы VIII вида необходимо опираться не на слово «одаренность», а на слово «потенциал». Творцом, также как интеллектуалом не рождаются. Многие зависит от того какие возможности представит окружение для реализации того потенциала, который есть у ребенка. Ферпосон отмечает: «Творческие способности не создаются, а высвобождаются».

Работая с обучающимися коррекционной школы VIII вида, в целях развития творческого потенциала, необходимо подбирать правильные методы работы и организовывать систему учитывая следующие принципы:

- принцип учета структуры дефекта;
- принцип создания ситуации успеха;
- принцип доступности материала;
- принцип эмоциональной насыщенности;
- принцип взаимосвязи разных видов деятельности;
- принцип формирования социальных навыков и умений

Методами, на которых основывается деятельность развития творческих способностей, могут быть:

- Практический метод (упражнения, игры, моделирование и т.д.);
- Наглядный метод (рассматривание рисунков, просмотр фильмов, мультфильмов, прослушивание музыки и т.д.);
- Словесный метод (рассказ, беседа, чтение, пересказ и т.д.).

Необходимо отметить, что для большего успеха необходимо сочетание методов друг с другом. На всех занятиях нужно стараться окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы самую разнообразную творческую активность и незаметно развивали бы то, что в данный момент способно наиболее эффективно развиваться.

Выше было сказано, что творчество – это свобода. Для большого творчества необходима большая свобода. При работе с детьми с ОВЗ, представленная свобода ни в коем случае не исключает, а даже наоборот предполагает умную, доброжелательную помощь взрослого.

В своей работе я заметила, что у детей с особыми образовательными потребностями, наибольшая успешность творчества обнаруживается при изготовлении поделок и рисовании. В первую очередь это обеспечивается доступностью деятельности, при этом наглядность и завершенность работы увеличивает самооценку ребенка, уверенность в себе, вызывает самоуважение. Работа с необычными материалами (крупы, пуговицы, семена, ткань и т.д.) вызывает большой интерес, создает положительные эмоции, формирует эстетический вкус и навык общения со сверстниками. И пусть поделки и рисунки будут не очень совершенны, они все равно приносят много радости и творческого удовлетворения детям.

Наиболее благоприятно на развитие творческих способностей оказывает использование нетрадиционных техник. К таким техникам можно отнести: технику монотипии; коллажа с применением крупы, семян, пуговиц; комбинированной аппликации, кляксографии и т.д. Перечисленные техники привлекательны своей своеобразной художественной выразительностью, содержат элементы новизны, активизируют индивидуальные способности, стабилизируют эмоциональное состояние.

Л.В. Выготский писал: «Творчество – это спутник детского развития». Творческая деятельность помогает укрепить нежные и добрые чувства,

развивать эмоционально-эстетические впечатления, а это так необходимо всем современным детям.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ ПО СОХРАНЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ**

*Г.А. Икрина*

пос. Майский, г. Краснокамск

«От того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш» - писал В.А.Сухомлинский. Социальный институт семьи переживает сегодня состояние кризиса. Условия нестабильности общества и социальная напряженность отрицательно влияют на воспитательные функции семьи.

Семья – уникальный первичный социум, дающий ребенку ощущение психологической защищенности, «эмоционального тыла», поддержку. В этом непреходящее значение семьи для человека вообще, а для дошкольника в особенности. Об этом же говорят и современные специалисты, и ученые в области семьи (Т.А. Маркова, О.Л. Зверева, Е.П. Арнаутова, В.П. Дуброва, И.В. Лапицкая и др.). Они считают, что семейный институт есть институт эмоциональных отношений. Каждый ребенок сегодня, как и во все времена, ожидает от своих родных и близких ему людей безоговорочной любви: его любят не за хорошее поведение и оценки, а просто так и таким, какой он есть, и за то, что он просто есть.

Эмоциональное воспитание ребёнка происходит в первую очередь в семье. Чувства играют исключительную роль в его жизни. Они окрашивают его ощущения, восприятия, представления, мысли. В них выражается отношение ребёнка к окружающему миру. Очень важно, чтобы у ребёнка в дошкольный период развивался положительный образ «я» — чувство собственного достоинства, формирование которого зависит от условий жизни и воспитания, прежде всего в семье. Задача семьи — поддерживать достоинство ребёнка, укреплять его хорошее мнение о себе. Это возможно в тех семьях, где ребёнка включают в различные виды деятельности, помогают в них расти, видеть свои достижения и ощущать, что они небезразличны родителям. Возникшее чувство гордости за хорошо выполненное задание, поручение побуждает ребёнка к новым победам.

Семья для ребенка - это ещё и источник общественного опыта. Здесь он находит примеры для подражания, здесь происходит его социальное рождение. И если мы хотим вырастить нравственно здоровое поколение, то должны решать эту проблему «всем миром»: детский сад, семья, общественность.

Родители и педагоги дошкольного образования – люди, окружающие ребенка с первых его шагов. Через нас, взрослых, ребенок постигает мир, от нас зависит, насколько легко войдет ребенок в сложный взрослый мир.

Поэтому не случайно идея взаимосвязи общественного и семейного воспитания нашла своё отражение в ряде нормативно-правовых документов, в том числе в ФГОС ДО, «Концепции дошкольного воспитания», «Положение о дошкольном образовательном учреждении», Законе «Об образовании» и др. Так, в законе «Об образовании» в ст. 18 записано, что «родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка в раннем возрасте».

Работа педагога-психолога дошкольного учреждения невозможна без сотрудничества с семьей, поскольку дети практически не имеют собственных психологических проблем, их проблемы — отражение проблем родителей. Эмоциональная и социальная нестабильность в семье приводит к повышенной тревожности и неуверенности детей, родительская некомпетентность в вопросах воспитания и обучения детей, возрастающий темп жизни, повышенное внимание к материальному обеспечению семьи, отсутствие опыта общения, утрата семейных традиций, отсутствие возможностей организовать семейный отдых – причины психологического неблагополучия детей. А ведь, именно это психологическое благополучие является необходимым условием полноценного развития ребенка. Основным условием нормального психосоциального развития признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение за ребенком.

Непонимание между семьей и детским садом всей тяжестью ложится на ребенка. Не секрет, что есть родители, которые интересуются только питанием ребенка, считают, что детский сад – место, где только присматривают за детьми, пока родители на работе. И мы, педагоги, очень часто испытываем большие трудности в общении с родителями по этой причине.

Поэтому работая с личностью родителей, меняя их поведение как по отношению к ребёнку, так и по отношению друг к другу, мы разрешаем психологические проблемы ребенка. Очень важно найти такую форму общения с семьей, при которой возможны взаимопонимание, доверительное общение, взаимопомощь в решении сложных задачах воспитания, обучения и коррекции развития детей.

С целью изучения семьи, выяснения потребностей родителей, установления контакта с её членами, для согласования воспитательного воздействия на ребенка было проведено анкетирование родителей. Результаты анкетирования: - 100% родителей знают, от чего зависит психологический настрой ребенка;

- интересуются результатами детской деятельности - 60% родителей;
- встречают ребенка из детского сада вопросом «Чем кормили?» («Что ты сегодня кушал?») - 20% родителей;

- интересуются эмоциональным состоянием ребенка, встречая его вопросом «Что было интересного в детском саду?» - 50% родителей;
- принимают мысль о несостоятельности своего ребенка, встречают его вопросом «Как ты себя сегодня вел?» - 35% родителей;
- знают, как реагировать на успехи и неудачи своего ребенка, а, следовательно, как создать благоприятную психологическую атмосферу для ребенка - 60 % родителей.

Анализ специфики семей и семейного воспитания помог лучше сориентироваться в педагогических потребностях каждой семьи, учесть её индивидуальные особенности. Эта работа выявила низкий уровень не только родительской компетентности, но и родительской инициативности и ответственности.

Решая проблему гармонизации детско-родительских отношений, мы искали более эффективные формы работы. Подводя родителей к пониманию того, что совместные усилия необходимы, прежде всего, нашим детям для их полноценного гармоничного развития.

Главной целью своей работы ставлю - вовлечение семьи в единое образовательное пространство, профессионально помочь семье в воспитании детей, при этом, не подменяя ее, а дополняя и обеспечивая более полную реализацию ее воспитательных функций.

Поставлены задачи: охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия; организация спокойной, жизнерадостной обстановки, проявление искреннего интереса к личности каждого ребенка, его состоянию, настроению; повышение педагогической культуры родителей и совершенствование условий воспитания ребенка в семье и в детском саду; установление доверительных и партнерских отношений с родителями. Нетрадиционные формы: информационно-аналитические (соц. опросы), познавательные (семинары-практикумы, тренинги игрового взаимодействия детей и родителей «Мы вместе», консультаций в нетрадиционной форме, мини-собрания, ролевые и деловые игры), досуговые, круглый стол.

Тренинги игрового взаимодействия помогают родителям дать оценку различным способам взаимодействия с ребенком, выбрать более удачные формы обращения с ним, заменять нежелательные конструктивными.

Психологические игры, упражнения, занятия с элементами тренинга проводятся как отдельно, так и в рамках родительского собрания, групповых семейных и индивидуальных консультаций. Они направлены на знакомство родителей между собой, на групповую сплоченность, на выявление стиля семейного воспитания, способствуют оптимизации семейного общения, конструктивному решению конфликтов.

Проведение психодиагностики ребенка в присутствии родителей - совмещение психодиагностики и консультирования по её итогам, это позволяет родителям более полно увидеть те или иные проблемы в развитии ребенка. По итогам психодиагностики родителям даются рекомендации

После проведения уже нескольких таких встреч возросло количество индивидуальных консультаций и бесед с родителями, где уже обсуждаются

конкретные проблемы определенной семьи, после чего проводится психокоррекционная работа. В процессе совместной деятельности дети начинают воспринимать родителей по-новому, как союзников. Родители, показывая себя ребёнку с лучшей стороны, демонстрируют те качества, которые хотят передать ему, дают ребёнку возможность гордиться ими. А гордость за своих родителей – прекрасный фундамент для развития личности. Кроме того, атмосфера, которая возникает в процессе общения детей и родителей в детском саду, переносится в домашнюю обстановку и побуждает родителей быть примером для своих детей. А мудрая пословица гласит, что «слова учат, а пример заставляет подражать».

Использование разнообразных форм работы приносит определенные результаты: родители из «зрителей» и «наблюдателей» становятся активными участниками встреч и помощниками воспитателей, создана атмосфера взаимоуважения между педагогами, воспитанниками и родителями. Позиция родителей, как воспитателей стала более гибкой, они стали ощущать себя более компетентными в вопросах воспитания своих детей, проявлять искренний интерес к жизни детского сада, научились выражать восхищение результатами и продуктами детской деятельности, эмоционально поддерживать своего ребенка.

Результатом работы стало улучшение эмоционального состояния детей, выход на более высокий уровень взаимодействия. Снизилось количество детей с высоким уровнем тревожности, выросло количество детей с адекватной самооценкой, снизился процент агрессивных детей, наблюдается положительная динамика в построении продуктивного детско-родительского взаимодействия.

Организация взаимодействия с семьей – работа трудная, не имеющая готовых технологий и рецептов. Её успех определяется интуицией, инициативой и терпением педагога, его умением стать профессиональным помощником в семье. Мы не останавливаемся на достигнутом, продолжаем искать новые пути сотрудничества с родителями. Ведь у нас одна цель – воспитывать будущих созидателей жизни. Каков человек – таков мир, который он создает вокруг себя. Хочется верить, что наши дети, когда вырастут, будут любить и оберегать своих детей.

## **ОТКРЫТЫЙ УРОК-ТРЕНИНГ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ «НАСТОЯЩАЯ ДРУЖБА – ЭТО...»**

***В.В. Казаринова***

**Цели:** осознание такой жизненной ценности, как дружба; самоанализ жизненных приоритетов.

**Материалы:** компьютер, проектор, экран, презентация, листы для рефлексии.

**Возрастная группа:** учащиеся 5-11 классов.

### Ход урока:

#### 1. Приветствие:

Здравствуйте! Идея создания нашего урока исходит от того, что подростки часто вступают в конфликты со своими друзьями, забывая что именно они способны поддержать в трудной ситуации. Надеюсь, что многие из вас задумаются о такой важной ценности как дружба.

2. Работа со слайдом. Продолжите фразу: Настоящая дружба – это ... (варианты детей). Слайд 1 Настоящая дружба – это...

3. Работа с цитатой: согласны ли вы с данным утверждением?(слушаем ответы детей ). Слайд 2 Айзек Азимов сказал: Люди на земле должны дружить. Не думаю, что можно заставить всех людей любить друг друга, но я желал бы уничтожить ненависть между людьми.

4. Просмотр видеоролика (Одноразовый друг). Сейчас предлагаю вам посмотреть очень внимательно видеоролик. После просмотра я задам несколько вопросов. Мне очень важно услышать ваше мнение.

#### 5. Дискуссия. Вопросы:

Какие чувства у вас возникли после просмотра видеосюжета?

Какие сцены вас наиболее впечатлили?

Как вы относитесь к поступку главного героя?

Был ли главный герой счастливым?

Как бы вы назвали данный видеоролик?

#### 6. Работа со слайдом 3

Я расскажу вам историю мук:

Был у меня одноразовый друг.

Только о том я не знала тогда,

Все восхищались: вот это друзья!

Были недолго друг другу верны,

Но одноразовость хуже войны!

Тайны назад забираю свои,

Наши тропинки с тобой заросли.

7. Продолжение дискуссии. Встречались ли вы в жизни с подобными ситуациями? Что с вами происходило в тот момент?

8. Просмотр видеоролика (Jung von MattLimmat Pro Infirmis Get Closer). Предлагаем вам посмотреть еще один видеосюжет. Главный герой швейцарец Фабиан выглядит отталкивающе и место в автобусе рядом с ним всегда остается свободным. Однако, он нашел выход, чтобы быть ближе к людям и понять, что же значит такие дружеские объятия.

#### 9. Дискуссия:

Какие чувства у вас возникли после просмотра видеоролика?

Как люди относились к главному герою?

Как вы думаете, есть ли у Фабиана настоящие друзья?

Зачем нам нужно маскироваться, чтобы мы стали ближе?

У этого ролика существует своя реальная история. Фабиану не хватало общения с людьми. Он зарегистрировался в социальных сетях, но свои

фотографии не выкладывал. В рамках акции «Будь ближе» для ассоциации по защите инвалидов был снят данный ролик. В настоящее время Фабиан успешный человек, который нашел настоящих друзей.

А ведь даже здоровым и с виду благополучным людям не хватает таких обнимашек, сердечных рукопожатий, ласковых касаний, поглаживаний, теплых и ласковых слов. И в заключение хотелось бы вам предложить замечательный интерактив. Ваша задача обнять как можно большее количество людей и подарить им свое тепло.

10. Подведение итогов. Предлагаю вам на листах закончить предложения (рефлексия).

Сегодня я узнал...

Для меня ценным было....

Большое спасибо! Мне было очень приятно с вами работать.

Интернет – ресурсы:

1. Одноразовый друг (электронный ресурс/видеоролик/ ограниченный режим)

2. Айзек Азимов/материал из Википедии – свободной энциклопедии

3. Фабиан/ материал из Википедии – свободной энциклопедии

4. Электронный словарь

## **ИДЕМ «СТУПЕНЬКАМИ РОСТА»**

*Т. В. Калугина*

г. Пермь, ЦППМСП г. Перми

Идея инклюзивного образования заключается в обеспечении равных возможностей всех участников образовательного процесса. Идея эта не нова. В последние годы специалисты психолого-медико-педагогических центров оказывают услуги дополнительного образования детям дошкольного и школьного возраста, имеющих разные проблемы в психическом и личностном развитии. Многие родители сами обращаются в центры психологического сопровождения населения за помощью в развитии детей раннего возраста с 2-х половиной – 3-х лет.

Таким образом, педагогами психологических центров накоплен опыт проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми раннего возраста, в том числе с инклюзивным подходом для детей с ограничениями в здоровье, по направлениям психолого-медико-педагогических консультаций.

В структурном подразделении Центра помощи детям по Индустриальному району есть свои высококлассные специалисты, работающие с детьми раннего возраста в рамках муниципального задания Департамента образования г. Перми.

Педагог-психолог высшей категории Татьяна Валентиновна Калугина 13 лет работает в психологическом центре в качестве детского психолога. Ее



педагогическое кредо – получение результатов в развитии познавательной сферы и коррекция личностного развития детей раннего возраста (с 0+).

Тема развития способностей ребенка, имеющих ограничения в состоянии здоровья, очень важна, причем она будет актуальна всегда, когда возникает такая трагедия в семье. С какого возраста сопровождать ребенка, получившего родовую травму; сопровождать ли вообще ребенка, получившего травму головного мозга; как долго (до какого возраста) продолжать сопровождение «больного» ребенка. Речь пойдет о психолого-педагогическом, а не медицинском сопровождении, которое эти детки и так получают каждодневно.

Так вот, как необходимые лекарства, как постоянная забота мамы (родственников), **необходимым условием развития способностей малыша с 0 до 3-х лет является сопровождение его профессионалом – детским психологом.** Детский коррекционный педагог-психолог становится «второй мамой – воспитательницей», семейным психологом, чутко реагирующим на любые запросы семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Ведь, только, зная возрастные особенности развития детей «группы нормы», начиная с рождения и до 18 лет (именно этот возраст согласно Конвенции о правах ребенка является итоговым детским возрастом), пропустив в практической деятельности великое множество детей, как с минимальными мозговыми дисфункциями и задержкой психического развития благоприятного исхода, так и детей, имеющих глубокую умственную отсталость и даже расстройства аутистического спектра, этот специалист может диагностировать, продумать программу индивидуального сопровождения и получить любой, пусть даже слабоположительный результат в своем сопровождении ребенка.

Результатом может быть та комфортная среда, те систематически организованные, продуманные условия для личностного развития ребенка, которые специалист может предложить на своей территории.

Основная задача для педагога-психолога в сопровождении инклюзивного раннего образования – создать доверительные отношения с семьей «проблемного» ребенка, обеспечить необходимой информацией о проводимых и намечаемых консультациях, семинарах-практикумах, родительских гостиных (иных форм индивидуального или группового сопровождения семьи); продумать реальную по требуемой семьей помощь в образовательной программе сопровождения ребенка и семьи.

Цели могут быть дополнены, если специалист понимает, что в семье кроме ребенка с ограничениями в здоровье, могут быть другие дети, не имеющие отклонений в развитии и тогда детский психолог должен заниматься как профилактикой конфликтов между детьми в семье (по запросу семьи), так и, в целом, профилактикой неблагополучного развития, как ребенка, имеющего задержку психического развития в силу определенных причин, так и других участников семейного «образовательного» процесса.

Только в совместном сопровождении ребенка раннего возраста в системе: «мама –ребенок – психолог»/специалист» видится сопровождение детей

проекта «Ступеньки роста». В Индустриальном психологическом центре в рамках проекта предложено нахождение детей вместе с членами семей на развивающих занятиях, семинарах-практикумах в игровой комнате, оборудованной для развития детей раннего возраста от 0 до 3-х лет.

На сопровождении в проекте «Ступеньки роста» 20 семей. В течение апреля 2015 г. уже 16 семей приезжали на различного рода мероприятия – знакомства с семьями детского психолога Т.В.Калугиной.

Часто детки болеют, тем более, что пилотный проект начался весной в период снижения иммунитета у детей, тогда, когда родитель между обучением и лечением, выбирает все же более эффективный метод сопровождения такого ребенка. Но уже в мае была проведена серия семинаров, на которых участвовали семьи, уже адаптированные в этом проекте.

На данном этапе проекта «Ступеньки роста» создана необыкновенно теплая обстановка вокруг детей и сопровождающих их родителей. Родители написали в отзывах о первых встречах, что детям нравится доброжелательная обстановка, игры с «тетей Таней», именно так называет себя специалист по работе с малышами. Дарина А., 1 г.7мес.: после консультации – «очень понравилось, приятное и полезное общение; после семинара – «очень понравилось, ребенок очень освоился и чувствует себя, как дома»; Андрей П., 2 г.2 мес.: «консультация очень понравилась, узнали много интересного, сын пошел на контакт, что очень радует»; «семинар прошел легко и неожиданно быстро, Андрею понравилось, быстро освоился и общался»; Вова П., 1 г.4 мес.: после консультации – «я услышала адекватную оценку уровня развития своего ребенка, позитивное настроение и уверенность в том, что все будет хорошо, передалось от Татьяны Валентиновны и нам с Вовой»; Маша Е., 2 г.: Маше очень хорошо было на занятии, активно занималась с психологом, проявляла интерес ко всему происходящему вокруг нее»; Златослава П., 1 г. 10 мес.: «консультация понравилась, надеюсь на дальнейшее успешное сотрудничество и общение»; и далее все положительные отзывы.

В планах – летние совместные поездки на теплоходе, выходы «на шашлыки» в Балатовский парк, совместные поездки мамочек проекта в зоопарк и прочее. Лето – время экскурсий на свежем воздухе, а именно это так необходимо нашим детям!

Те 20 семей, которые уже пришли в проект «Ступеньки роста» практически все имеют статус «ребенок – инвалид». Это их и объединяет, а еще – очень заинтересованные родители: мамы, папы, бабушки. Они готовы сделать «все!» и даже больше для своих любимых малышей. Родители понимают, что предложенный проект есть еще одна возможность сопровождения именно их ребенка детскими специалистами, предоставленная на родительских гостиных возможность «круглого стола» для родителей ниц, уже знающих о «проблемах» своего малыша побольше другого профессора.

Этот проект дает возможность объединиться родителям по одной проблематике лечения и индивидуального педагогического сопровождения именно их ребенка по принципу «один в поле не воин». Семьи проекта

добровольно приняли участие в желании оказать еще одну из «помощей» ребенку: психолого-педагогическую, правовую и в том числе, межведомственную поддержку семье.

В условиях большого мегаполиса, каким является наш город, важно своевременно получить такую раннюю профилактику возрастного и личностного неблагополучия ребенка. Семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья беспокоит, что они какую-то информацию не знают, ею не владеют, не «подкованы» юридически, элементарно не могут получить необходимые операции, бесплатные консультации специалистов по своим медицинским диагнозам. Эти люди не избалованы дотациями на лечение своих детей и поэтому такие «дотации» от специалистов Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи г. Перми они оценили сразу и на сегодняшний момент проект «Ступеньки роста» активно работает на базе структурного подразделения Индустриального района.

**Задачи, которые стоят перед семьями, участвующими в проекте таковы, что они определяют будущее психологическое здоровье их детишек:** доброжелательность, трудолюбие, ответственность, коммуникабельность, желание передавать свой опыт сопровождения ребенка другим семьям. Они хотят общаться, играть со своими маленькими детьми (самой младшей «ученице» - 10 месяцев, старшей – 2 года 10 месяцев) в присутствии профессионала – психолога, при этом сразу же консультируясь: «то ли я делаю для развития своего ребенка», «как сделать лучше». Настрой абсолютно у всех положительный, доброжелательный, позитивный.

**Общее желание – получить информацию – для родителей, повысить познавательный интерес, стимулировать речемыслительную деятельность – для детей.** Не случайно, темы семинаров-практикумов для родителей в мае: «Стимулирование познавательного интереса ребенка с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья)» - 5 мая; «Развитие ребенка с ОВЗ посредством музыки» - 6 мая; «Стимулирование речемыслительной деятельности ребенка с ОВЗ» - 7 мая; «Работа психолога с ребенком с синдромом Дауна» - 12 мая; «Физическое развитие ребенка с ОВЗ» - 19 мая.

Дети, участвующие в проекте – особенные. Это маленькие ангелы, которые родились в наше время, чтобы выполнить определенную миссию – сплочения семьи, примирения родителей, изменения сознания мам и пап; они сами – учителя, с умными глазками, но больным телом, трудными судьбами, но счастливые тем, что у них есть теперь заботливые семьи. Эти детки могут делать даже больше, чем родители – они организуют вокруг себя только «самых-самых» специалистов, потому что другие просто не выдержат этих умных глаз, этих гиперопекающих родителей, их требований и суперответственность к сопровождению их ребенка.

Эти юные участники проекта, пожалуй, первые в таком раннем возрасте, самые нуждающиеся в психолого-педагогическом сопровождении участники проекта. На них можно и нужно получить результат, тем более, что это

пилотный проект и он будет продолжен. Как эти дети будут расти, так и их сопровождение будет продолжаться! А иначе, зачем было начинать?!

Все детки – младшего возраста – от 10 месяцев до 3-х лет, они – такие маленькие, такие милые, нет ни одного некрасивого, уставшего лица, ничего этого нет, а есть – умильные рожицы абсолютно всех детишек, есть красивые имена, которые дали им родители: Дарина, Элана, Златослава, Лилиана и другие, есть огромный познавательный интерес раннего возраста и это видно в их желании все потрогать и взять на зуб.

В ходе консультирования нами была предложена «Анкета для родителей», которая была предназначена для первичного сбора информации о ребенке. Затем в ходе встреч с детским психологом она была дополнена анкетой «Сведения о ребенке», куда заносились сведения первичного психолого-педагогического обследования ребенка, в том числе физическое развитие – общую произвольную моторику, тонкие движения пальцев рук, познавательную активность, коммуникативную деятельность, развитие познавательных процессов – внимания, памяти, мышления, развитие речи – словарный запас, наличие связной речи, увлечения ребенка.

Прошли 1,6 месяца проекта, в ходе которых профессионал – психолог работает с детьми раннего возраста.

Конечно же, уже можно дать советы всем тем семьям, в которых только появился ребенок с ограниченными возможностями здоровья:

1. В вашей семье появился ребенок - это уже чудо!
2. Максимально расспросите специалистов медиков о диагнозе вашего ребенка – важно быть в курсе, чего нельзя делать именно с вашим чадом, а еще важнее, что можно!
3. С первых же месяцев развивайте все, что можно: можно развивать мелкую моторику – развиваем, можно и нужно развивать крупную моторику – занимаемся гимнастикой, зарядкой, можно ли делать что-либо еще – делаем!
4. Если не знаем, как – приходите к нам на консультации в Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Опыт зарубежных и российских специалистов показывает, что грамотно организованная ранняя диагностика, комплексная коррекция и реабилитация открывает для значительной части детей возможности включения в общий образовательный поток на более раннем этапе возрастного развития.

## **РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

*Н.Ю. Каменских*

с. Таборы, МБОУ «Таборская ООШ»

«С началом XXI века становится все более очевидно, что умения и навыки исследовательского поиска в обязательном порядке требуются не только тем, чья жизнь уже связана или будет связана с научной работой, они необходимы

каждому человеку. Всякий здоровый ребенок рождается исследователем. Внутреннее стремление к познанию через исследование порождает исследовательское поведение и создает условия для исследовательского обучения. «Главная цель исследовательского обучения - формирование у учащегося способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры» (Савенков, 2011)

Овладение учащимися исследовательским методом необходимо для их творческой самореализации и саморазвития в процессе учебно-исследовательской деятельности. Какие проблемы возникают при организации исследовательской деятельности учащихся?

Отсутствие соответствующих навыков и умений у большинства педагогов. Отсутствие интеллектуально творческой инициативы и активности в осмыслении не только познавательных, но и личностных затруднений на начальном этапе вхождения в учебно-исследовательскую деятельность, в процессе ее осуществления, а также в использовании рефлексии целей. Умение самостоятельно выдвигать гипотезу учебного исследования. Умение управлять собственными эмоциональными состояниями. Несформированность мыслительных умений и навыков (анализа и выделения главного; обобщения и систематизации; конкретизации, доказательства и опровержения, умения видеть противоречия).

В Таборской ООШ исследовательские методы обучения используются во внеклассной деятельности, на внеурочных занятиях. Исследовательские умения и навыки развиваются на факультативных и кружковых занятиях, в организации работы школьного НОУ «Эрудит». В организации таких занятий важно создание условий для развития значимых позитивных качеств личности, реализации их творческой и познавательной активности в различных видах деятельности. В течение двух лет (2012-2014гг.) в образовательном учреждении реализовывался проект «В каждом ребенке-солнце» (формирование системы социально - психологической поддержки способных и одаренных детей). Целью его было создание условий для развития способностей учащихся. Работа проводилась в нескольких направлениях: с педагогами, родителями, детьми. В основе мероприятий – создание атмосферы сотрудничества, взаимопомощи.

Маленькая наполняемость классов способствует лучше узнать семьи учеников, их ценности, потребности. Повседневная практика показывает, что родители часто не владеют системой знаний и умений, испытывают затруднения во взаимодействии со способным, одаренным ребенком. Это особо значимо в работе с детьми дошкольного, младшего школьного возраста, так как это сензитивный период для развития способностей и одаренности ребенка.

Уже в начальном звене важна организация совместной деятельности педагогов, родителей и детей: смысл такой деятельности- сотрудничество его участников. В рамках проекта организация «Школы для родителей» была направлена на создание условий для развития потребности родителей в

развитии способностей детей, развитию у родителей ценностного отношения к ребенку. По проблеме развития исследовательских умений у учащихся проведены семинары для учителей начальных классов, учителей гуманитарного цикла. Был организован курс занятий психолога с юными исследователями по развитию умения работать в группе, развивать саморегуляцию, уверенность в себе. В процессе реализации мероприятий были определены барьеры (страх ошибки, неуверенность в себе) на пути становления творческих способностей и одаренности. Поэтому взрослым (педагогам, родителям) необходимо не только быть сдержанными в порицании неудач, но и осуществлять поддержку учащихся на всех этапах работы над исследованием, проектом.

Роль исследования важна в современном образовании. Исследовательская деятельность помогает учащемуся в успешной социализации, развивает способность обучающихся к саморазвитию. В проведении мероприятий с педагогами, родителями был использован опыт работы А.И.Савенкова, В.В.Коробковой, Н.Б. Шумаковой.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЗРОСЛОГО С ДЕТЬМИ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО**

*Е.Г.Каменщикова*

г. Пермь, МАДОУ «Детский сад №148»

Современное дошкольное образование на сегодняшний день требует от педагога, работающего с детьми в ДОО, перестройки взаимодействия в сторону субъект-субъектной позиции. Современные программы ориентированы на развитие личности ребенка и на использование знаний, умений и навыков в качестве средства, а не цели развития, т.е. направлены на развитие активности, инициативности, самостоятельности.

Как было показано исследованиями Л.И.Божович, процесс приобретения знаний в дошкольном возрасте не является ни целенаправленным ни систематическим, а совершается лишь в меру имеющихся у детей познавательных интересов: знания являются «побочным продуктом» различных видов деятельности ребенка. Практика ДОО зачастую не учитывает этого положения, что приводит к тому, что в качестве основного метода обучения детей старшего дошкольного возраста используют упражнение, что абсолютно не адекватно закономерностям развития ребенка этого возраста, поскольку упражнение предполагает сознательное и произвольное отношение обучающегося к тому, что надо освоить, а это опять-таки не адекватно дошкольному возрасту. Забыт важный тезис Л.С.Выготского об особенностях обучения детей в дошкольном возрасте, а именно, что дошкольник учится в меру того, в меру чего программа учителя становится его собственной программой (т.е. в меру того, что он в ней принимает, что ему интересно).

В связи с этим наибольшую значимость приобретает учет деятельностного подхода (А.Н.Леонтьев) в организации взаимодействия с ребёнком. Суть

взаимодействия взрослого с ребёнком с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей со взрослыми, в реализации вместе выработанных целей и задач. Педагог не подает готовые образцы нравственной и духовной культуры, создает, вырабатывает их вместе с детьми, совместный поиск норм и законов жизни в процессе деятельности и составляет содержание воспитательного процесса. Ребёнок становится субъектом образовательного процесса. Согласно этой теории целью обучения является не вооружение знаниями, не накопление их, а формирование умения действовать со знанием дела.

Посредником между деятельностью и субъектом деятельности (ребенком) является личность педагога. Обновление содержания образования требует от педагога во-первых: знания закономерностей психического развития дошкольника: ведущей деятельности, доминирующего типа общения со взрослым, учета сензитивных периодов в развитии ребёнка; во-вторых: поиска методов, приемов, педагогических технологий, активизирующих активность, деятельность ребенка, развивающих личность ребенка в процессе различных видов деятельности.

Изучив современные требования к организации взаимодействия педагога с детьми в процессе обучения, мы разработали карту наблюдения за взаимодействием педагога с детьми **«Психологический анализ субъект-субъектного взаимодействия в ходе совместной деятельности»**. Задачи: проанализировать особенности деятельности педагога в ходе организации и проведении непосредственной образовательной деятельности, учитывая субъект-субъектный характер взаимодействия; оценить эффективность используемых приемов взаимодействия с детьми; разработать психолого-педагогические рекомендации, опираясь на индивидуальный стиль деятельности педагога и его личностные характеристики.

Критериями для анализа взаимодействия мы определили:

1. **Создание начальных условий для эффективного взаимодействия педагога с детьми:** создание общего пространства (место, время в режиме дня, расстановка мебели для проведения деятельности, целесообразное и удобное размещение материалов); использование приемов мотивации детей для деятельности; реакция педагога на детей, которые не откликнулись на деятельность; время, затраченное педагогом на мотивацию.

2. **Учет возрастных и индивидуальных особенностей при взаимодействии:** соответствие форм и методов возрасту детей; ведущему типу общения со взрослым; учет индивидуальных особенностей поведения и развития детей при побуждении к деятельности, контроле и оценке индивидуальных результатов; использование разноуровневых заданий для детей.

3. **Особенности речи педагога:** грамотность речи; соотношение монологического и диалогического общения между педагогом и детьми; голос воспитателя не доминирует над голосами детей.

4. **Руководство межличностными отношениями детей во время деятельности:** побуждение детей оценивать и корректировать друг друга; обращение внимания детей на эмоциональное состояние друг друга; помощь непопулярным детям при вхождении в группу; обучение способам

взаимодействия, показ; адекватная реакция на жалобы, педагог не замечает мелкие нарушения дисциплины, на серьезные нарушения – реагирует немедленно.

5. **Поддержка положительного самоощущения:** наличие уважительного доброжелательного отношения к детям; внимательное выслушивание ребёнка, эмоциональная реакция на каждое мнение (по возможности); преобладание поощрения; поддержание положительного эмоционального фона деятельности; предоставление и поощрение самостоятельности детей (умение «отпустить» детей во время деятельности, доверить им процесс).

6. **Особенности психологической дистанции между педагогом и детьми, целесообразность и уместность применения:** используемые позиции в общении «над», «под», «рядом», «вместе», «сзади»; тактильное взаимодействие с детьми; внешний облик педагога (мимика, пантомимика, поза).

Предлагаемая карта позволяет проанализировать взаимодействие педагога с детьми не столько с точки зрения достижения результата, сколько как процесс «проживания» совместной деятельности с детьми. Обозначенные критерии дают возможность оценить особенности взаимодействия с позиций личностно-ориентированной модели педагогического общения, наличия и поощрения субъект-субъектного принципа взаимодействия, психологического комфорта всех участников деятельности, а также выявить «сильные» и «слабые» места педагога в организации и руководстве данной совместной деятельностью.

## **РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ МЕТОДИКИ Ю.З. ГИЛЬБУХА ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДЕТЕЙ С НОРМОЙ И ПАТОЛОГИЕЙ**

*Каткова И.Г.*

г.Соликамск, МБКДУ «ПМПК»

В течение 2010 – 2015 гг. психологами МБКДУ «Психолого-медико-педагогическая комиссия» (далее – ПМПК) г.Соликамска апробировалась методика «Ориентировочного определения мыслительного возраста детей от 6 до 17 лет» Ю.З. Гильбуха. За истекший период по данной методике прошли обследование 525 человек, из них: 9 детей дошкольного возраста; 45 обучающихся 1-х классов; 20 обучающихся 2-х классов; 63 ученика 3-х классов; 135 учеников 4-х классов; 253 ученика старших классов (с 5-го по 8-й).

Специалистами ПМПК по результатам диагностики выданы следующие **рекомендации:**

- 1) обучение по АООП для детей с задержкой психического развития – 342 детям;
- 2) обучение по АООП для детей с легкой умственной отсталостью – 62 детям;
- 3) обучение по ООП – 121 ребенку.

В целом, по диагнозам картина выглядит следующим образом:

- общие расстройства психологического развития выставлено - 420 детям;
- умственная отсталость определена - 46 детям;



- интеллект в норме у 59 детей.

Во время обследования у обследуемых детей отмечались следующие особенности:

- большинство детей испытывали трудности в самостоятельности суждений, поэтому требовалась постоянная стимуляция и помощь педагога;

- многим приходилось повторять задания субтестов, в отдельных случаях – разьяснять и показывать пример;

- работоспособность детей была на низком уровне или ограничивалась 10 – 15 минутами;

В то же время, отмечается следующий момент: некоторые дети, проходившие обследование на ПМПК с целью определения готовности к школе показывали высокий уровень вербального интеллекта, превышающий их биологический возраст.

В целом отставание по шкале вниз у школьников: 1, 4 классов составляло 1 год; для учащихся 2 классов 1 -2 года; для учащихся 3 классов 1 – 3 года; у детей старшего возраста отставание по вербальным шкалам, в сравнении с прошлым годом несколько сократилось: до 1 – 3 лет (это может быть связано с тем, что предъявление субтестов Гильбуха было более дифференцированным – детям с глубокими поражениями в ходе экспресс-обследования данная методика не предъявлялась).

При этом отмечается некоторое опережение сформированности интеллектуальных способностей у отдельных детей, что может свидетельствовать о том, что «методика ориентировочного определения умственного возраста» является показателем зоны ближайшего развития детей.

**Результаты** всех взятых учебных годов в целом схожи: методика Гильбуха подтверждает показатели других специфических методик дифференциально-диагностического обследования и дает возможность специалистам ПМПК более точно определить образовательный маршрут для ребенка. Методика Ю.З.Гильбуха успешно проходит адаптацию в условиях ПМПК уже 5 год. Является объективным показателем при подтверждении и постановке диагноза, а также важным моментом при выдаче рекомендаций педагогам и родителям.

## **ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ФОРМА РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА**

***Н.Н. Кищина***

г.Чусовой, МБОУ СОШ№1

На психологов, работающих в образовательных учреждениях, возлагают большие надежды в вопросах профилактики деструктивного поведения подрастающего поколения. В школе подростки проводят большую часть дня, поэтому она является идеальной средой для проведения программы по профилактике и коррекции развития личности ребенка. После знакомства с

Порядком межведомственного взаимодействия по профилактике суицидальных попыток и суицидов среди несовершеннолетних. утвержденным Постановлением КДН и ЗП Пермского края от 03.12.2014 года и с планом мероприятий по профилактике суицидальной активности на 2015-2016 учебный год управления образования г.Чусовой, составлена программа по теме: «Деструктивное поведение подростков»

Профилактической работой необходимо охватить все уровни формирования отклонений в поведении несовершеннолетних. Основная цель моей работы по данной теме – способствовать формированию позитивного отношения к жизни у участников образовательного процесса.

Профилактические мероприятия состоят из пяти этапов. Первый этап – просвещение. С педагогами проводится просветительская и консультативная работа по вопросам деструктивного поведения детей и подростков, в том числе суицидального, сообщается информация о мерах профилактики суицида среди детей и подростков. Родителей знакомяю с формами авитальной активности; причинами, факторами, динамикой суицидального поведения. Подготовила рекомендации о том, как заметить надвигающийся суицид, что делать, если у ребенка замечены признаки суицидального поведения, куда можно обратиться с данной проблемой. Для изучения этой темы использована литература:

1. А.В. Волков, Л.А. Шилова, Методы профилактики авитального поведения подростков, Пермь, 2013 год
2. О.А. Митина, лекции семинара «Профилактика деструктивных форм поведения детей и подростков.
3. Корнетов А.Н., Шелехов И.Л., Силаева А.В., Толстолес Е.С., Морева С.А., Линок Е.А. Профилактика суицидального поведения в учебных заведениях. Томск: 2013 год и другие источники.

Второй этап – общая профилактика. Задачи педагога-психолога на данном этапе: изучение психолого-педагогических особенностей и статуса каждого обучающегося с целью проведения своевременной профилактики и эффективного решения проблем, возникающих в психическом состоянии, общении, развитии и обучении.

Третий этап - первичная профилактика. Формирование системы психолого-педагогической поддержки обучающихся разных возрастных категорий в воспитательно-образовательном процессе, а так же в период трудной жизненной ситуации.

Четвертый этап - диагностика суицидального поведения. Цель: выделение детей группы суицидального риска; сопровождение детей и их семей с целью предупреждения суицида.

Пятый этап – индивидуальная работа с обучающимися группы риска. Составление индивидуальной программы психологического сопровождения с целью коррекции эмоционального состояния подростка. Индивидуальные и групповые занятия, направленные на формирование умения регулировать своё поведение; воспитание у ребёнка чувства защищённости, его способности быть счастливым; поиска социальной поддержки, принятие её, повышению

самооценки, развитию адекватного отношения к собственной личности, эмпатии. Задачи педагога-психолога на данном этапе:

1. Сопровождение подростков группы риска. Цель- предупреждение суицида: терапия кризисных состояний, формирование адаптивных копинг-стратегий, способствующих позитивному принятию подростками себя и позволяющих эффективно преодолевать напряжённые ситуации.

2. Работа с семьей ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации или в кризисном состоянии.

Результатом профилактической работы будет: ознакомление учителей и родителей с системой знаний о детерминантах суицидального поведения (авитальной активности) детей; о причинах суицидального поведения подростков; снижение количества детей с деструктивным поведением и исключение суицидальных попыток, организация работы по оптимизации детско-родительских взаимоотношений.

В работе используется принцип ценности личности, включающий в себя ценность каждого участника образовательного процесса; принцип уникальности личности – признание индивидуальности каждого человека; принцип приоритета личностного развития, заключающегося в том, что обучение является не самоцелью, а средством развития личности каждого ребенка; принцип ориентации на зону ближнего развития каждого обучающегося; принцип эмоционально-ценностных ориентаций учебно-воспитательного процесса.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «БУДУЩИЙ ПЕРВОКЛАССНИК» КАК ФОРМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ФГОС**

*Т. Н. Кожанова*

г.Соликамск, МАДОУ «ЦРР – детский сад № 47»

Введение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и принятие новых федеральных государственных образовательных стандартов школьного образования – важный этап преемственности деятельности детского сада и школы. Под преемственностью мы понимаем последовательный переход от одной ступени образования к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий обучения и воспитания. Преемственность основывается на идее ведущей деятельности и периодизации детского развития. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью ребенка является игра. Основанием для реализации преемственности между дошкольным и школьным

образованием является создание условий для включения ребенка в новые социальные формы общения и подготовка перехода от игровой деятельности к учебной.

Одной из форм осуществления преемственности в МАДОУ «ЦРР – детский сад № 47» является действие проекта «Будущий первоклассник», который способствует формированию у детей старшего дошкольного возраста положительного отношения к предстоящему обучению, готовит к принятию новой социальной позиции «школьника». Он включает в себя четыре направления: развитие речи (кружок «Ступеньки к чтению»), развитие математических представлений (кружок «В мире логики и математики»), развитие моторики (кружок «Умные пальчики»), развитие интеллектуальной сферы и личностное развитие (психологический кружок «Скоро в школу»). Все кружки проходят в детском саду в рамках дополнительного образования с участием педагогов школ города.

*Таблица 1  
Результаты и целевые ориентиры*

<i>Результаты реализации проекта</i>	<i>Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования (ФГОС)</i>
Развитие умственных способностей.	Проявляет инициативу, любознательность, активность, способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности, склонен наблюдать, экспериментировать.
Развитие моторных функций и графических навыков.	Развита крупная и мелкая моторика; подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими.
Развитие познавательных процессов: памяти, внимания, мышления, воображения.	Обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре.
Формирование звуковой и смысловой культуры речи.	Достаточно хорошо владеет устной речью, может использовать речь для выражения своих мыслей, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах.
Формирование положительной мотивации учения.	Обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства.
Воспитание культуры поведения.	Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, старается разрешать конфликты.

Основанием для внедрения проекта послужило несколько причин: географическое расположение детского сада (удаленность от школ), большой процент неблагополучных и неорганизованных семей, мониторинговое обследование первоклассников.

Детский сад расположен в отдаленном районе города и насчитывает около 360 детей, из них около 70 – старшие дошкольники. Количество неорганизованных детей составляет около 65 человек по микрорайону. В

проекте «Будущий первоклассник» участвовали от 42% до 76% дошкольников. Из них около 18% - неорганизованные дети, около 12% - неблагополучные семьи.

В основе проекта подготовки к обучению в школе лежат личностно-ориентированные и развивающие технологии, которые направлены на формирование активной творческой личности. Развивающие технологии содержат: развивающие дидактические игры, развивающие практические задания, творческие упражнения, конструирование, аналитико-синтетические действия. Новизна проекта заключается в подборе содержания для работы по развитию детей возрастной категории 5-7 лет, что обеспечивает преемственность в деятельности педагога с дошкольниками и младшими школьниками.

Результаты реализации проекта составлены в соответствии с психологической характеристикой и достижениями ребенка на этапе завершения дошкольного образования (таблица 1). Общие результаты реализации проекта представлены в таблице 2.

*Таблица 2  
Результаты реализации проекта*

	Уровни готовности к школьному обучению			
	Высокий уровень	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
2010-2011 уч.г.	17%	20%	33%	30%
2011-2012 уч.г.	40%	24%	24%	12%
2012-2013 уч.г.	18%	18%	47%	18%
2013-2014 уч.г.	23%	38%	31%	8%
2014-2015 уч.г.	31%	29%	27%	13%

В процессе реализации проекта «Будущий первоклассник» создается комфортная предметно-развивающая образовательная среда, способствующая повышению уровня готовности к обучению в школе, что является главным критерием преемственности между дошкольным и школьным образованием.

## **ДВИГАТЕЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Н.С. Козволина*

Пермский край, п.Звездный, МБДОУ Детский сад ЦРР «Звездочка»

Каждому периоду детства соответствует свой особый вид деятельности, который в психологии и педагогике принято называть «ведущим», влияющим на все стороны жизни в каждом конкретном периоде. В дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности, а значит, именно она вызывает качественные изменения в психике ребёнка. В игре развиваются духовные и физические силы ребенка, его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость. Кроме того, игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта.

Двигательно-дидактическая игра - это особая форма деятельности ребенка, представляющая собой интеграцию трех реальностей:

- игровой деятельности ребенка;
- двигательной деятельности;
- дидактического процесса, в который включен ребенок (Т.Э. Токаева).

Специфическое отличие двигательно-дидактических игр от игр только подвижных и только дидактических заключается в том, что двигательно-дидактические игры сочетают в себе элементы дидактических игр, направленных на развитие познавательных интересов, интереса к физической культуре, здоровью, осознанное и прочное усвоение материала, расширение кругозора, активизацию мыслительной деятельности, являясь при этом действенным контролем знаний.

Существуют различные виды дидактических игр, специфика каждого из которых способствует формированию какого-либо компонента психики ребёнка, активно влияет на развитие отдельных подсистем саморегуляции поведения дошкольника, содействует становлению и эффективному функционированию психологических механизмов саморегуляции.

Главной особенностью двигательно-дидактических игр является их комплексность, то есть совмещение в одной игре двигательного и дидактического компонентов в единую сущность. Именно эта сущностная характеристика двигательно-дидактических игр проявляется в следующем:

- со стороны дидактического компонента: в наличии обучающей цели и задач - формирование целостного представления о своём Я;
- со стороны двигательного компонента: этапность и уровневость освоения способов двигательной деятельности;

– со стороны игрового компонента: в отсутствии явной цели для ребёнка (очевидный сдвиг мотива на цель) в процессе формирования целостного представления о своих двигательных возможностях.

Основное назначение двигательно-дидактических игр — усиление образовательной направленности в обучении детей движениям. Само движение остается основным и обязательным компонентом игр, но выступает уже не только как конкретное двигательное действие, где надо получить определенные результаты, а в качестве познавательного объекта. Через игры дети знакомятся с многообразием движений, их назначением; учатся дифференцировать движения по видам и способам выполнения; соотносить, сравнивать выполняемое движение с имеющимися мерками — двигательными эталонами; упражняются в применении движений в новой необычной обстановке.

С помощью дидактического компонента двигательно-дидактической игры организуется дополнительное восприятие, различение движений, узнавание их не только по внешнему действию, но и по словесному описанию. Таким образом дети учатся делать первичные обобщения, группировать движения по определенным свойствам. В результате это приводит к осмысленности движений детей, умению использовать наиболее подходящее движение не только в игровой, но и в повседневной жизненной активности, а следовательно — к росту самостоятельной двигательной деятельности детей.

Особенностью двигательно-дидактической игры является применение наглядного материала (схем, пиктограмм, предметных и графических картинок), которые играют роль дидактического материала и позволяют детям лучше запомнить, осмыслить и систематизировать материал занятий. С помощью схем можно познакомить детей с некоторыми правилами выполнения физических упражнений. Пиктограммы позволяют уточнить представления о технике выполнения движений, учат различать по существенным признакам скорость, направление движения, смену темпа и ритма, знакомят ребенка со способами проявления волевых усилий при выполнении сложных упражнений, проявлении настойчивости в достижении хорошего результата. Предметные картинки используются для того, чтобы актуализировать в памяти детей уже изученный материал и облегчить запоминание нового, так как наглядность является важным принципом обучения детей с отклонениями в интеллектуальном развитии.

На основе изученной научно-методической литературы (М.А. Руновой, Т.Э. Токаевой, В.Н. Шебеко и др.) можно определить следующие принципы применения двигательно-дидактических игр в условиях ДОУ:

1) Принцип учета возраста детей, предполагающий отбор содержания, средств и методов взаимодействия с детьми в соответствии с возрастными психофизическими возможностями.

2) Принцип учета уровня разной подвижности, который предполагает оптимизацию двигательной активности детей в их самостоятельных играх с определением индивидуальной интенсивности движений каждого ребенка.

3) Принцип осознанности предопределяет формирование у дошкольника знаний, представлений о способе выполнения физических упражнений и игр разной подвижности, которые послужат основой для развития самостоятельности в двигательной деятельности.

Необходимо отметить, что внедрение двигательно-дидактических игр в практику обучения и воспитания детей должно производиться поэтапно. На каждом этапе педагог ставит перед собой цели и задачи в соответствии с принципами организации двигательной активности детей.

**Первый этап.** Данный этап реализуется при переходе от младшего к среднему дошкольному возрасту. На данном этапе двигательная активность детей еще низкая, они имеют небольшой диапазон активно выполняемых правильных движений, не могут осознанно отобрать оптимальное движение для той или иной деятельности. На этом этапе обучение детей самостоятельным двигательным действиям происходит в процессе непосредственно образовательной или совместной с педагогом деятельности.

В соответствии с принципом индивидуального подхода на первом этапе создаются необходимые условия для развития двигательной активности, определяется тип двигательной активности ребенка (высокоподвижный, средний, малоподвижный), оказывается своевременная помощь каждому ребенку в отборе игр и упражнений, подборе пособий, места для игры, что способствует обогащению двигательного субъектного опыта ребенка и развитию его самостоятельности.

При отборе содержания двигательно-дидактических игр первого этапа следует уделить внимание пониманию, осознанию параметров любого физического упражнения. Необходимо научить детей выделять элементы техники физического упражнения, запоминать их последовательность, выделить значимость исходного положения для достижения лучшего результата, хода и последовательности выполнения упражнения, развить активное подражание по контрольным точкам, ориентировочную основу выполнения упражнения.

**Второй этап.** На втором этапе педагог сосредотачивает свое внимание на организации частичной самостоятельной двигательной активности детей и его руководство сводится к регулированию самостоятельного использования физических и спортивных упражнений детьми, подвижных игр. Этот этап является переходным от среднего к старшему возрасту и служит показателем уровня сформированности двигательной активности в той или иной возрастной группе.

На втором этапе осуществляется постепенное вовлечение детей с разной подвижностью в игры и двигательные задания с целью повышения или снижения их двигательной активности. Все применяемые педагогические приемы и методы индивидуально-дифференцированного подхода должны учитывать интерес ребенка к играм, разным видам деятельности и дидактическим пособиям.



На данном этапе важнейшей обучающей задачей становится знакомство с различными способами выполнения одного и того же движения. Ядро знаний о технике двигательных действий для дошкольников – понимание принципа называния способов движений. Эти знания помогут им самостоятельно открыть для себя новый способ действий, опираясь на название. Использование рисунков, схем и моделей приводят к лучшему осознанию структуры движений и достижению результата.

**Третий этап.** На этом этапе организуется самостоятельная двигательная активность детей, что характерно для детей подготовительной группы. Значительно расширившиеся двигательные возможности детей определяют самостоятельность в движениях, выборе подвижной игры, их качество и результат. Здесь педагогически важно развить умение ставить двигательную задачу по собственной инициативе и выбирать нужный способ для ее решения в игровой ситуации, близкой к предшествующей. Ребенок приучается пользоваться усвоенной техникой двигательных действий для решения двигательных задач не в виде изолированных действий, а объединенных в единую цель (цепочку последовательных действий).

**Четвертый этап.** На четвертом этапе происходит овладение выбором способа двигательного действия и переноса знакомого двигательного действия в зависимости от условий, ситуации и индивидуальных особенностей ребенка (роста, скоростных качеств и т.д.) Сначала в специально созданных условиях, а затем в игровой обстановке и жизненных ситуациях ребенок приобретает опыт действия известными способами в измененных обстоятельствах, что и является главным результатом формирования нового уровня двигательной активности.

В статье А.Ю. Крбашян и М.В. Славянской приводятся критерии, позволяющие оценить развитие двигательной активности и самостоятельности дошкольников:

- 1) умение выполнить двигательное задание по собственной инициативе, замечать необходимость тех или иных действий;
- 2) умение выполнять движение без посторонней помощи;
- 3) осознанность действий, наличие элементарного планирования;
- 4) умение давать адекватную оценку своим действиям, осуществление элементарного контроля;
- 5) умение переносить известные способы двигательных действий в новые условия.

Важным аспектом применения двигательно-дидактических игр является расширение кругозора ребенка, его приобщение к основам здорового образа жизни в интересной и занимательной игровой форме. Как отмечает Т.В. Хомякова, благодаря двигательно-дидактическим играм у ребенка могут быть сформированы основные физические качества и потребность в двигательной активности, он вполне может самостоятельно выполнять доступные возрасту гигиенические процедуры, соблюдать элементарные правила здорового образа жизни.

Интересные игры позволяют значительно повысить интерес ребенка, благодаря чему он живо интересуется новым, неизвестным в мире спорта и физической культуры, мире здоровья человека. Задает вопросы взрослому о физической культуре и спорте, любит экспериментировать. Ребенок способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах физкультурно-оздоровительной деятельности). В случаях затруднений обращается за помощью к взрослому. Принимает заинтересованное участие в образовательном процессе.

В двигательно-дидактических играх активно формируется эмоциональная отзывчивость. Ребенок откликается на эмоции близких людей и друзей. Сопереживает персонажам двигательных сказок, историй, рассказов. Эмоционально реагирует на мир физкультуры, спорта и здоровья.

В двигательно-дидактических играх ребенок овладевает способами взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Ребенок адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми.

В двигательно-дидактических играх развивается способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений. Ребенок способен планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели. Соблюдает правила поведения в спорте, в общественных местах (на стадионе, в бассейне, спортивной площадке и др.).

Благодаря двигательно-дидактическим играм ребенок имеет представления о себе, своей спортивной одаренности, спортивных традициях своей семьи, традициях детского сада, спортивной школы, олимпийском движении в стране и мире. В процессе двигательно-дидактических игр ребенок овладевает универсальными предпосылками учебной деятельности: умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции. Таким образом, благодаря двигательно-дидактической игре может быть оказано психолого-педагогическое воздействие на все сферы личности ребенка с нарушениями интеллектуально-познавательной деятельности, что позволяет в значительной степени улучшить его психофизическое развитие в целом.

#### Приложение

##### Тематический план методики «Игроцветик»

<i>№</i>	<i>Тема занятия</i>	<i>Цели и задачи</i>	<i>Двигательно-дидактические игры</i>
1	Знакомство со своим телом	Формирование и закрепление знаний детей о схеме тела, формирование понятий правых и левых частей тела, умений безошибочно определять правые и левые части тела у себя и другого.	Авторские игры «Разноцветные ладошки»; «Левой-правой»; «Раскрасим человечка»
2	Правила здорового образа жизни.	Формирование основных понятий здоровья и здорового образа жизни, изучение и закрепление первоначальных знаний о правилах здорового поведения (питание, гигиенические навыки, режим дня, одевание и т.д.).	Игра-занятие «Правила здорового образа жизни», игра-лото «Правила для инопланетянина»,

			игры-расписания «Накрывание на стол», «Раздевание с улицы».
3	Ориентировка в пространстве	Формирование умений и навыков детей ориентироваться в пространстве по плоскостной схеме, изображающей маршрут движения, закрепление схематического изображения понятий «вперед», «назад», «влево», «вправо».	«Найди клад», «Найди свой домик», «Два бассейна».
4	Движение	Освоение различных сложных двигательных актов по словесной и графической инструкциям: Обучить детей анализировать элементарную схему. Закрепление знаний о видах ходьбы и их применение в жизни. Учить узнавать движения по словесному описанию. Закрепление знаний о видах ходьбы, бега, прыжков. Развивать умение адекватно использовать движения для достижения поставленной цели. Дифференцирование видов и способов движений. Конкретизировать представления детей о двигательной деятельности человека; Обучение детей основным видам движений (ходьба, бег, плавание и др.), закрепление умений распознавать виды движений по схематическому изображению (пиктограмме). Конкретизировать представления детей о зимних и летних видах спорта. Закреплять умение соотносить спортивную форму, атрибуты с видом спорта. Закрепление представлений о движения, характерных для различных видов спорта Закрепление умений применять определенные движения в конкретной обстановке, тренировка в точности и координации движений	«Веселые человечки», «Угадай, что задумали», «Узнай движение», «Узнай движение по следу», «Туристы», «Лишнее движение»,  «Алфавит телодвижений» «Кто больше знает движений?», «Кто как ходит?», «Кто как бегает?».  «Что - кому?», Кроссворд «Отгадай вид спорта» Парные картинки «Одень правильно спортсмена»  Игра «Отгадай загадку»  «Состязание», «Схемы движений»

## **К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

***М.В. Колесова***

г.Пермь, ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»

К настоящему времени накопилась большая теоретическая база относительно такого феномена, как временная перспектива. Обобщение

взглядов различных авторов на этот конструкт невозможно без структурирования эмпирического материала.

Исследованием временной перспективы занимались многие отечественные и зарубежные ученые, такие как К. Левин (Левин, 1980), Дж. Нюттен (Нюттен, 2004), Ф. Зимбардо (Зимбардо, 2010), Е.И. Головаха и А.А. Кроник (Кроник, Головаха, 1988), П.И. Яничев (Яничев, 1999), К.А. Абульханова-Славская (Абульханова-Славская, 1991), О.Г. Квасова (Квасова, 2013). В научной литературе нет теоретического единства в подходе к временной перспективе. С одной стороны, временная перспектива трактуется как абстрактная, бессодержательная временная форма, складывающаяся из прошлого, настоящего, будущего; с другой стороны, временная перспектива понимается сугубо содержательно, как способность распределять жизненные события в определённом порядке и хронологии. Таким образом, одни исследователи останавливаются на эмоциональной валентности прошлого или будущего, другие на временной доминантности или на пребывании в прошлом или будущем, третьи работают над связностью между прошлым, настоящим и будущим, временной соотнесенностью и другими аспектами временной перспективы.

Анализ существующих в науке подходов к содержанию понятия «временная перспектива» позволяет нам сделать вывод о том, что временная перспектива может быть определена как динамический взгляд индивида на его психологическое прошлое, настоящее и будущее, формирующийся в едином процессе развития личности и самосознания. Временная перспектива — это важный личностный конструкт, отражающий временной аспект жизни человека и имеющий многомерную структуру, включающую определенное содержание и ряд динамических параметров: протяженность, направленность, согласованность, эмоциональный фон и другие. Временная перспектива представляет собой в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, опасения, притязания, связанные с более или менее отдаленным будущим (Краснянская, Тылец, 2013).

Формирование временной перспективы — это процесс, на который действуют множество факторов: возраст, пол, культурные и ценностные особенности личности, религиозная ориентация, уровень образования, социальный статус, различные жизненные (кризисные) ситуации (Зарубин, Сырцова, 2013). Таким образом, одним из важных факторов, влияющим на временную перспективу, является принадлежность к группе. В нашем исследовании такой группой выступает религиозная организация.

Нельзя не принять во внимание активное участие религиозных организаций в важных областях социальной сферы. Миссионеры помогают в деле реабилитации наркозависимых и людей злоупотребляющих алкоголем, оказывают содействие людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Изучение последователей религиозной организации позволит ответить нам на вопросы, касающиеся особенностей временной перспективы и ее содержания, например, изменяется ли их взгляд на прошлое, настоящее и

будущее после покаяния и регулярного посещения религиозной организации, наполняется ли временная перспектива новыми смыслами.

Большинство авторов, изучающих религиозные организации, считают, что в церковь человека приводят травматические события, желание выйти из кризисной ситуации. При этом в изучении религиозных организаций и их воздействии на людей чаще всего рассматривается негативный опыт влияния на человека. Исследования проводятся в более доступных сообществах, процессы изучаются косвенно через опрос ближайшего окружения последователя, а также опрашиваются люди уже вышедшие из церкви. Психологам приходится делать умозаключения о динамике психических процессов последователей, не прибегая к непосредственному опросу носителей данного явления. Все это не позволяет увидеть картину временной перспективы последователей религиозной организации полной и достоверной.

Для полноценного изучения феномена временной перспективы необходимо проанализировать показатели на каждом этапе пребывания в церкви. При этом сложно провести лонгитюдное исследование и исследователю приходится ограничиваться методом срезов.

Стоит отметить, что при достаточно большом количестве религиозных объединений, мы отметили недостаточное количество их исследований. Мы считаем, что это происходит из-за ряда определенных сложностей.

1) *Методологическая и методическая проблема.* Отсутствие методик для исследования именно религиозных организаций. При изучении временной перспективы это усугубляется тем, что инструменты, которые используются для измерения временной перспективы, имеют ряд недостатков, они либо сложны в применении и нет однозначной процедуры анализа полученных результатов, либо являются одномерными и не охватывают всю временную перспективу (чаще всего отсутствует «прошлое»), для многих из них не решена проблема конвергентной и дискриминантной валидности (Аппасова, 2013).

Сами последователи церкви часто заявляют о «неправильности» методик, так как они не подходят для верующих людей. Они считали, что вопросы сформулированы некорректно, поэтому верующим сложно определиться в ограниченном количестве ответов.

Асланян В.Ю. отмечает: «... на сегодняшний день назрела острая необходимость проектирования научно-методического инструментария для профессиональной оценки экспертами-психологами психологического воздействия служителей религиозных культов» (Асланян, 2009).

Пронина Т.С. считает, что процесс разработки методологии изучения нетрадиционных религиозных движений в российском религиоведении находится на стадии обсуждения, выявления закономерностей, закрепления научного терминологического аппарата: многие термины и методологические основания являются дискутируемыми. И хотя в работах западных исследователей таковые проблемы обсуждались, однако сделанные выводы и предлагаемые рекомендации к российской действительности в полной мере не применимы (Пронина, 2009).

На практике специалисты часто сталкиваются с проблемой объективности экспертных оценок, так как на основании одинаковой информации разные эксперты могут предоставлять прямо противоположные заключения в отношении одной и той же организации (Бирюков, 2007).

2) *Организационная проблема.* Закрытость религиозных организаций, то есть последователи религиозных организаций неохотно идут на контакт. Часто идет прямой запрет от пастора отвечать на какие-либо вопросы исследователей.

Выше обозначенные сложности подтверждают, что в современной психологии религии, пока не достигнут общепсихологический и общеметодологический консенсус относительно основных методологических проблем, так или иначе все они будут переопределяться и решаться в каждом конкретном исследовании (Сметанова, 2005).

## **СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ИМЕЮЩИМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В УСЛОВИЯХ «ЦДК»**

*Н.А. Котлярова*

МАОУ «ЦДК»

Актуальность темы - в связи с ростом числа «особых» детей особую значимость приобретает проблема социальной адаптации не только ребенка, но и семьи, в которой он воспитывается. Положение семьи с «особым» ребенком вследствие психологической нагрузки можно охарактеризовать как внутренний (психологический), внешний (социальный), а также соматический (депрессии, астенизация и невротизация родителей) тупики.

Психологическая работа с семьей с детьми с ОВЗ в условиях МАОУ «ЦДК» осуществляется в следующих направлениях:

- диагностико-консультационное (специалистами дефектологом, логопедом, психологами, специалистами ПМП комиссии);
- коррекция детско-родительских отношений на индивидуальных консультациях или тренингах (по заявкам учреждений);
- коррекция когнитивной и эмоциональной сфер у детей с нарушениями в развитии (ИКЗ) (логопед, дефектолог, психологи);
- просвещение (профилактика) в СМИ, на родительских собраниях в образовательных учреждениях города.

Как показывают исследования специалистов Института коррекционной педагогики, приблизительно две трети родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), не осознают определяющей роли семейного воспитания в развитии ребенка, не связывают появление вторичных дефектов в его развитии с неблагоприятными отношениями в семье, с неоптимальным стилем родительского воспитания, и, как следствие, либо уповают на чудо («ребенок подрастет, и проблемы исчезнут»), либо,

расписавшись в собственной беспомощности, надеются только на специалистов, на то, что детский сад или школа справятся со всеми проблемами в развитии ребенка самостоятельно.

Только при условии своевременного включения родителей в коррекционно-развивающий процесс можно и скорректировать, и предупредить появление вторичных отклонений в развитии, и, тем самым, достичь максимально возможного уровня личностного развития ребенка с ОВЗ с целью интеграции его в общество. Что предполагает оптимизация психологического консультирования родителей? Пять условий оптимизации работы с родителями, воспитывающих проблемных детей.

Во-первых, осуществление психоконсультирования на основе материалов углубленной диагностики;

во-вторых, целенаправленную работу по организации ранней консультативной помощи (до поступления ребенка в детский сад);

в-третьих, выделение в качестве приоритетной в консультировании задачи формирования у взрослых адекватного родительского поведения, основанного на умении выстраивать педагогически целесообразные отношения с ребенком и активно участвовать в совместной со специалистами коррекционно-развивающей работе;

в-четвертых, ориентацию специалистов на работу с семьей проблемного ребенка как с целостной системой (включение всей семьи);

в-пятых, комплексный психолого-медико-педагогический подход специалистов по поддержанию благоприятного психологического настроения родителя и семьи в целом.

В работе с семьей специалистами учитываются такие факторы, как:

1. Периодизация родительского кризиса (в каком возрасте ребёнка семья столкнулась с его нарушениями в развитии, или трудностями в обучении, поведении – при рождении или в результате болезни, травмы и т.д);

2. В какой фазе процесса адаптации находится семья: в стадии шока, отрицания (когда родители не воспринимают информацию, ищут самых лучших врачей, чудесное исцеление), в стадии агрессии (виновны все – от врачей до учителей, пишутся жалобы либо самообвинения), период депрессии (когда усилия не приносят результатов, ребёнок не социализируется, не справляется с программой обучения), до стадии принятия-социально-психологической адаптации – ребёнок с ОВЗ принимается как факт своей жизни и семья готова сотрудничать со специалистами. В лучшем случае, на проживание данного «цикла горя» уходит от полугода до 2 - 3 лет. В худшем принятие появления больного ребенка не наступает и происходит «застывание» на какой-либо из стадий.

Для оказания адресной помощи ребенку, для обеспечения взаимопонимания с родителями необходимо учитывать не только вышесказанные общие особенности, но и увидеть «неповторимое лицо», особый мир каждой конкретной семьи.

В ЦДК предусматривается:

- проведение первичной (предварительной) углубленной диагностики детей на ПМПК как этап консультативной работы с родителями,

- проводятся обследования в присутствии родителей неорганизованных детей, а также детей в ДОУ уже со старших групп, в подготовительных к школе – осенью и весной, составляются психологические заключения по результатам диагностики. Особенно этот подход важен для родителей детей с трудностями в усвоении программного материала, т.к. только многократное подтверждение выявленных особенностей ребёнка мотивирует их обращаться за медицинской помощью. В дальнейшем, при возникновении школьных трудностей, семья вновь оказывается в поле внимания наших специалистов, происходит дальнейшее её сопровождение на этапе начального обучения ребёнка и при переходе в среднее звено.

На диагностико - консультативном приёме семьи с ребёнком, имеющим проблемы в развитии, выявляются:

- отношение родителей к ребёнку (принимаящее, отвергающее), их установки, стиль воспитания,

- на каком этапе проживания стресса находится семья,

- психоэмоциональное состояние родителей,

- исходя из этого – готовность семьи принимать комплексную помощь специалистов или игнорировать её, выполнять рекомендации или отрицать факт трудностей у ребёнка.

Таким образом, на диагностико - консультационном приёме родителям детей с ОВЗ:

1. Нужно оказать психологическую поддержку, рассказать о этапах проживания семьёй стрессовой ситуации (ребёнок с ОВЗ): «Нет ничьей вины в том, у ребёнка трудности».

2. Признание чувств родителя (от агрессии до апатии) и необходимости их проживания, переориентация с поиска виновных до оказания долгой помощи и поддержки ребёнку, его социализации.

3. Переориентация родителей с негативных чувств (агрессия, позор, вина и пр.) на другие смыслы появления ребёнка в их жизни (например, на безусловную любовь, возможности приносить радость ребёнку, получать ощущение счастья от того, что делаешь его счастливым).

4. В случае сильной астенизации, депрессии родителей нужно поддержать и рекомендовать комплексную психолого-медицинскую поддержку (ориентировать на сохранение собственного здоровья).

6. Поиск новых путей развития ребенка, новых его возможностей.

7. Повышение эффективности развития возможностей проблемного ребенка через определение адекватного образовательного маршрута (страхи и сомнения родителей «о ненормальности ребёнка» с особыми образовательными потребностями, переориентация родителей на позитивное восприятие, о необходимости особенного отношения к детям (больше любви, принятия и поддержки ребёнку от родителей).



### Источник

Яковенко Т.Д. Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья - Инклюзивное образование: методология, практика, технологии - [http://psyjournals.ru/inclusive\\_edu/issue/44070\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44070_full.shtml).

## ПУТЬ ОТ МАЛЬЧИКА К МУЖЧИНЕ

*Ю.В. Краль, А.И.Кочергина*

МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №13»  
- МАОУ « Центр диагностики и консультирования».

*Наш Ванюша подрастает.  
Вот ему — три года.  
Скоро вырастет — кем станет?  
Нам узнать охота.  
Ведь профессий в целом свете  
Список очень длинный  
Мы спросили. Он ответил:  
— Буду я — мужчиной!*

«Поздравляю, у вас мальчик!» - радостно сообщает акушер. С этой самой минуты жизнь делает крутой вираж и начинает течь совсем в другом русле. Теперь вы не просто мама, а мама мальчика! И перед вами встает тяжелая задача – воспитать настоящего мужчину. Очень важно, чтобы родители, воспитывая мальчиков — хорошо понимали, что они растят – будущих МУЖЧИН, будущих МУЖЕЙ и ОТЦОВ, и потому каждый мужчина должен вырасти — сильной, самостоятельной и хорошо воспитанной и развитой Личностью.

Для начала приведем некоторые особенности мальчиков:

- Мальчики на 2-3 месяца позже начинают ходить,
- На 4-6 месяцев позже начинают говорить,
- При рождении мальчиков чаще наблюдаются осложнения, чем при рождении девочек.
- Статистика показывает, что среди детей 7-15 лет травмы у мальчиков случаются почти в 2 раза чаще, чем у девочек.
- Трудновоспитуемые дети тоже чаще мальчики.
- Мальчиков, даже совсем маленьких, чаще ругают, реже берут на руки.
- По отношению к ним речь взрослых чаще содержит лишь прямые указания (отойди, принеси, дай, сделай, перестань...), а в разговоре даже с годовалыми девочками старшие чаще упоминают о чувственных состояниях (нравится, люблю, грустный, веселый...).

Умственные способности мальчиков тоже имеют ряд особенностей:

- быстрее схватывают новый материал;
- легче усваивают алгоритмы и правила;
- любят задания на повторение;
- лучше обучаются последовательно — «от простого к сложному»;
- новую информацию анализируют с помощью левого полушария;
- труднее выполняют сложные (многоэтапные) поручения взрослых;
- им важно понять принцип, смысл задания и труднее воспринимать объяснения «от простого к сложному»;
- лучше выполняют задания на сообразительность;
- новую информацию анализируют с помощью правого полушария (пространственного, интуитивного, эмоционально-образного)

Стив Биддалф в своем труде "Воспитание мальчишек" (2009) предлагает «схему» правильного воспитания из мальчика мужчины. Рассмотрим стадии.

**Первая стадия:** нежные годы. Первая стадия включает в себя возрастной период мальчика с рождения до шести годов. В этот период мальчик - маменькин сыночек, именно связь сын и мать сейчас крепче всего. Это «ЕЁ» мальчик, маменькин сынок, несмотря даже на то, что отец вполне может играть весьма существенную роль в жизни малыша. Главное в том, как воспитать мальчика правильно в данный период – постараться передать ребенку большую любовь и абсолютное ощущение безопасности, вдохновить, «зарядить» на жизнь своего ребенка, как на большое, невероятно увлекательное путешествие, зародить в нем предвкушение чего-то потрясающего.

**Вторая стадия:** интерес к мужественности. Длительность второй стадии с шести лет и до четырнадцати. В течение данного возрастного периода мальчик, следуя своим внутренним ощущениям, желает учиться быть мужчиной. Сейчас он все больше и внимательнее присматривается к отцу, к поступкам и интересам человека, являющегося для него авторитетом. Хотя связь «сын и мать» остается довольно сильной, влияние отца много превышает, а окружающий мир для мальчика становится все интереснее. Воспитывать мальчика в этот период, нужно повышая уровень его знаний и развивая его способности, помня о доброте и открытости. Воспитывать мальчика необходимо стремясь к развитию личности гармоничной и всесторонне развитой. Именно в этом самом возрасте к вашему сынишке приходит ощущение комфорта и радости оттого, что он является мальчиком.

**Третья стадия:** становясь мужчиной. И наконец, заключительный период воспитания от четырнадцатилетнего возраста до совершеннолетия. В это время мальчик остро нуждается в участии мужчины-наставника. Только так он сможет полностью полноценно подготовиться к взрослой жизни. В этот период мама и папа уходят несколько на задний план для ребенка, поэтому их главная задача - подыскать своему сыну в наставники достойного человека, чтобы ему не довелось довольствоваться опытом и знаниями своих некомпетентных сверстников. Основными критериями выбора наставника являются безопасность и честность. На этом этапе цель воспитания – обучить навыкам

необходимым во взрослой жизни, привить мальчику чувство самоуважения и ответственности, активно вовлечь во взрослую жизнь.

Дошкольный возраст - период интенсивной полоролевой социализации, формирования представлений ребёнка о его половой принадлежности, полоролевых ценностных ориентаций. Не всегда формирование половой идентичности происходит без затруднений, возникают и проблемные ситуации.

На неправильное формирование половой идентичности влияет: большой процент разводов в обществе, преобладание неполных семей; главенствующая роль матери в семье; пассивное участие мужчин в воспитании детей; отсутствие культуры взаимоотношений мальчиков и девочек; программно-методическое обеспечение не учитывает гендерный аспект; низкий процент мужчин-педагогов; преобладание в предметно-развивающей среде «девчоночьих» материалов и пособий; отсутствие в работе с детьми у педагогов полоориентированных обращений

Какими же качествами должен обладать настоящий мужчина? Выделим на наш взгляд наиболее значимые.

*Смелость* - Как научить мальчика смелости? Просто не давайте их страхам развиваться! Старайтесь никогда не показывать своего страха.

*Сила* - В мужчине ценится не только физическая сила, но и сила характера. Мальчик, пока он маленький, не обладает ни хорошей физической силой, ни стальным характером. Все это не приходит к человеку за один день. Силу нужно развивать. Теперь о силе характера. Научите сына отвечать за свои поступки. Если он провинился, мягко укажите ему на это. Пусть не перекладывает вину на других.

*Умение обеспечить семью* - С раннего возраста дети уже интересуются деньгами и покупками. Давайте мальчику карманные деньги — пусть учится самостоятельности.

*Целенаправленность* - учите ребенка ставить перед собой цель. Объясняйте мальчику, что, если он чего-то хочет, ему надо правильно распланировать свое время.

*Честность* - не говорите ребенку неправду – лучше всего чего-то просто недосказать. Не будьте слишком строги, когда он провинился. Это заставит его соврать Вам, чтобы избежать наказания. Будьте честными со своим сыном, и он не будет врать Вам.

*Обязательность* - Покажите на своем примере. Если Вы что-то пообещали, выполняйте данное Вами слово. Пусть сын тоже учится выполнять обещанное.

*Отзывчивость* - Попросите мальчика принести Вам стакан воды, когда плохо себя чувствуете. Накормите вместе с сыном бездомную собаку. Научите сына делиться с другими детьми конфетами и фруктами. Пусть ребенок с ранних лет учится отзывчивости и милосердию.

*Романтизм* - учите ребенка быть романтичным. Можно поехать с ним в какое-нибудь интересное место, просто погулять по городу, попускать

мыльные пузыри. Таких моментов много. Покажите сыну, какой красивый мир существует вокруг него!

В эмоциональной сфере мальчики более возбудимы, нетерпеливы, раздражительны, несдержанны, нетерпимы, неуверенны в себе, агрессивны, чаще воспринимают негативную информации, они кратковременно, но ярко и избирательно реагируют на эмоциональный фактор, и в тоже время быстро снимают эмоциональное напряжение и переключаются на продуктивную деятельность. Мужчинам, как и женщинам, свойственны многие эмоции: печаль, горе, слезы, радость, ликование и смех. По сути, это обычные эмоции. Так почему же мужчина, если смеется - это хорошо, а если плачет - то плохо. Наоборот, не плакать, не выражать свои эмоции, тем более отрицательные - вот что для мальчиков плохо. Мужская психика отличается от женской, им труднее приспособиваться и переваривать происходящее. Им труднее справляться с одолевающими их эмоциями. Невыраженные, непроявленные эмоции не стираются из сознания в течение времени. Они так и остаются в глубинах нашего подсознания. Со временем они приводят к разрушению, выливаются невротами, приводят к нервным срывам, а иногда и к суициду. Бывают случаи, когда накопление в себе отрицательных эмоций, позже проявляется в язвах желудка, инфарктах и инсультах, бессоннице и головных болях, причины которых на первый взгляд понять невозможно. Если хотите научить своего сына управлять эмоциями, надо научить мальчика не стесняться их испытывать, а также правильно их понимать. Общайтесь чаще с ребенком, живите его жизнью, расширяйте круг его интересов, узнавайте про его хобби, поддерживайте в неудачах и поощряйте в успехах. Надо учить ребенка, проявив эмоцию, не растворяться в ней полностью, а искать выход из положения, другие варианты решения. Так и нужно воспитывать мужскую силу воли, разум и спокойствие.

За каждый положительный результат, за каждое проявлено качество настоящего мужчины хвалите мальчика. Тогда у мальчика появится стимул развивать в себе эти качества и в дальнейшем. И напоследок. Помните! В своем стремлении воспитать мальчика мужчиной — не переусердствуйте! Найдите золотую середину. Не опекайте сына фанатично, но и не будьте слишком строги. Хоть он и будущий мужчина, но сейчас он пока еще ребенок!

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПРИ ПОДГОТОВКЕ РУКИ ДЕТЕЙ К ПИСЬМУ**

***С. Н. Куляпина***

*Учитель-логопед*

***В. И. Рачкова***

*педагог-психолог*

г. Пермь, МАДОУ «Детский сад №175»

Мы работаем с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. У наших воспитанников нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики. Кроме того, у детей отмечается и слабое развитие мелкой моторики пальцев рук, которая характеризуется двигательной неловкостью, малым объёмом движений, недостаточным темпом и переключаемостью. Поэтому одним из важных направлений коррекционной работы с детьми логопедических групп является развитие мелкой моторики.

Развитие мелкой моторики рук имеет большое значение для общего физического и психического развития ребенка. Мелкая моторика рук взаимодействует с такими высшими свойствами сознания, как внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Уровень развития мелкой моторики – один из показателей готовности к школьному обучению. Учителя отмечают, что первоклассники часто испытывают трудности с овладением навыка письма. Техника письма требует сложной работы мелких мышц кистей и всей руки, а также хорошо развитого зрительного восприятия, произвольного внимания и ориентирования в пространстве.

В старшем дошкольном возрасте важна именно подготовка к письму, а не обучение ему, поэтому важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создавать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта ручной умелости. О важности обозначенной проблемы говорит и тот факт, что в ФГОС ДО развитая мелкая моторика, контроль и управление движениями отнесены к целевым ориентирам.

Только при тесном сотрудничестве, взаимосвязи и преемственности в работе всех специалистов и единстве требований педагогов возможно преодоление имеющихся у детей дефектов. Работу по развитию мелкой моторики, подготовки руки детей с нарушениями речи к письму проводили совместно учитель-логопед и педагог-психолог.

Цель работы - создать условия направленные на развитие мелкой моторики, подготовки руки к письму у детей с ОНР. Задачи:

1. Разработать и систематизировать комплекс пальчиковых упражнений и дидактических заданий по лексическим темам для детей с ОНР;

2. Развивать умение детей производить точные движения кистью и пальцами рук;
3. Развивать координированную работу рук со зрительным восприятием;
4. Развивать память, внимание, мышление, речь.
5. Подготовить информационно - консультативный блок для педагогов.
6. Подготовить консультационный блок для родителей.

Работу с детьми мы разделили на блоки: Пальчиковый игротренинг. Весёлый карандаш. Творческие упражнения. В начале и в конце коррекционного курса мы провели диагностический срез развития графомоторных умений детей по следующим методикам: «Домик» (по Н.И. Гуткиной); «Дорожки» (по Л.А. Венгеру); «Графический диктант» (по Д.Б. Эльконину); методика для изучения и оценки моторной персеверации (т.е. шаблонного повторения движения).

**1 блок – «Пальчиковый игротренинг».** Мы использовали статические и динамические пальчиковые упражнения в сочетании движений с речью. Для этого подобрали для каждого из пальцевых упражнений наиболее подходящий по смыслу стихотворный текст. Речь детей с ОНР, ритмизуется движениям, делается более громкой, четкой и эмоциональной, а наличие рифмы положительно влияет на слуховое восприятие. Так же использовали пальчиковую гимнастику с предметами (карандашом, массажными шариками, резинками, прищепками).

**2 блок – «Весёлый карандаш».** Применяли следующие технологии: графические диктанты, штриховка, работа по трафаретам, лабиринты, дорисовка по принципу симметрии, рисунок по образцу, волшебные узоры (раскрась картинку по цифрам).

**3 блок – «Творческие упражнения».** Предлагали детям занятие с конструкторами, игры с палочками, шнуровку; мозаику, игры с пуговицами, крупой, бусинами, рисование веревочкой.

Такая целенаправленная, комплексная работа взаимодействия специалистов детского сада с использованием игровой деятельности по развитию мелкой мускулатуры пальцев рук позволяет:

- регулярно опосредованно стимулировать действие речевых зон коры головного мозга, что положительно сказывается на исправлении речи у детей;
- совершенствовать внимание и память, психологические процессы, тесно связанные с речью;
- облегчить будущим школьникам усвоение навыков письма;
- положительно влиять на коррекцию звукопроизношения у детей;
- повысить у детей интерес к пальчиковым упражнениям, превратив их в занимательную игру.

Для систематизации и преемственности работы специалистов ДОУ, была составлена картотека пальчиковых упражнений по лексическим темам. Работу по развитию мелкой моторики проводили в тесном контакте с родителями

(консультации, мастер класс, рекомендации). Это обеспечило преемственность работы, закрепление полученных навыков, помогло достичь желаемых результатов.

Систематическая работа в данном направлении позволила достигнуть положительных результатов. Проведенная диагностика в конце коррекционного курса показала, что процент детей владеющих пальчиковой моторикой на высоком уровне вырос на 31% (с 7% до 38%).

### **Литература**

1. Бардышева Т.Ю. Ручки – говоручки. - М., 2013.
2. Данилова Л. «Пальчиковые игры» Москва: «Росмэн», 2008
3. Навицкая О. П. «Ум на кончиках пальцев» Москва: «Сова», 2006
4. Никитина А.В. 33 Лексические темы: пальчиковые игры. СПб., 2008
5. Рузина М.С. Страна пальчиковых игр. СПб., 2000.
6. Савельева Е.А. Пальчиковые и жестовые игры в стихах. СПб., 2013
7. Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. Нижний Новгород, 1995.

## **ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

***Ж.М.Курильчик***

г. Чусовой, МБОУ «Гимназия»

В современных условиях развития образования формируется особое многомерное пространство, в котором происходит становление и развитие взрослеющей личности.

Введение внеурочной деятельности в образовательный процесс предполагает согласование возможностей и готовности педагогов, учащихся и их родителей к продуктивному взаимодействию в создании условий, развивающих многогранную личность. Внеурочная деятельность направлена на достижение учащимися в первую очередь метапредметных и личностных результатов.

При выборе форм, способов и методов обучения и воспитания (образовательных технологий) на этапе основного общего образования наша гимназия руководствуется возрастными особенностями и возможностями обучающихся. Чтобы удовлетворить образовательные, творческие запросы ученика мы расширяем поле выбора за счет увеличения количества кружков и введения новых форм организации (лаборатория, студия, мастерская).

Внеурочная деятельность становится мощным творческим ресурсом и мотиватором раскрытия личностного интереса ребёнка. Не случайно говорят,

что самый короткий путь к развитию – путь через творчество и интерес. Эффективность этой работы объясняется тем, что она проникает глубоко в подсознание, давая возможность эмоционального творческого отклика.

Программа психолого-педагогического тренинга для пятиклассников «Настроение в цвете», реализуемая в гимназии четвертый год, основана на изучении и распознавании эмоций человека, на умении анализировать произведения искусства и способности их выражения через рисунок.

В ходе реализации программы у учащихся происходит осознание своего эмоционального состояния и состояния других, формируется умение интерпритировать произведения искусства (поэзия, музыка, живопись, литературные произведения) в аспекте выражения эмоционального состояния, умение выражать свое состояние средствами искусства.

В данном материале представлена разработка и анализ занятия психолого-педагогического тренинга для учащихся 5-х классов с применением арт-технологий.

### **Разработка занятия «Маска умеет говорить»**

#### **1. Организационный момент**

Приветствие участников занятия. Психологический настрой.

Как вы думаете, можно ли узнать настроение человека, если его об этом не спрашивать? Конечно можно!

#### **2. Новый материал**

Вы слышали о таком слове: «Эмоции»?

Какими способами можно показать свое эмоциональное состояние?

Более явно эмоции отражаются на нашем лице.

Лицо состоит из огромного количества мимических мышц, которые изменяют его в зависимости от переживаемых эмоций.

Мимика лица отображает внутреннее состояние человека. Показывать свое состояние при помощи мимики могут только люди и приматы.

Как может измениться лицо веселого человека?

А как вы улыбаетесь? Изобразите, пожалуйста, улыбку. Улыбнитесь мне, улыбнитесь друг другу. *(Дети обмениваются улыбками)*

Улыбка на лице достигается с помощью огромного количества мимических мышц. Улыбаясь, мы тренируем сразу от 5 до 50 мышц лица. Именно они позволяют увидеть окраску эмоций.

Наше лицо демонстрирует множество различных масок, которые отражают эмоциональное состояние человека.

Давайте посмотрим, с помощью чего можно мимически изменить лицо?

Обратите внимание на положение бровей, уголков глаз, губ.

Можно ли показать настроение через мимику?

Какое состояние отражает представленная вашему вниманию маска? Опишите ее.

Подберите, пожалуйста, синоним к слову **удивление**.

Мимика – это состояние лица, отражающая настроение.

Линия губ, бровей – как они точно передают настроение.



Мы знаем, что маска – это изображение лица человека, находящегося в определенном эмоциональном состоянии.

### **3. Проблемная ситуация и выход на проблему урока**

Ребята, давайте попробуем сформулировать тему нашего занятия

**Итак, тема:** «Маска» (*Тему записала на доске. Ставлю точку.*)

А в прочем, точку ставить рано!

В разные времена у маски были свои предназначения.

Ритуальные и обрядовые маски и маски воинов древних племен должны были вселять страх, подчинять себе.

Маска имеет богатую историю и культурные традиции.

Давайте вспомним историю Древнего мира. История знает разные маски.

Скажите, пожалуйста, какую роль играли эти маски? (*переход на глубокое эмоциональное состояние: сломить волю, вселить панику*)

Постепенно маски стали иметь магическое предназначение – **сверх сила**, что вызывало у человека оцепенение, страх.

Возможно, как герб, в Средние века, так и маска были символом принадлежности к какому-то племени.

Яркая окраска, декоративные элементы, лишний раз подчеркивали характер маски.

Мозаичные маски. Какие изображения на них вы видите?

Ящерица – как символ гибкости. Орел – символ силы и победы.

Маска была полноправным участником спектакля. Актерство было мужским делом, под маской, в том числе игрались и женские роли.

Самые распространенные образы, маска трагическая и маска комедийная.

Обратите внимание, какого героя напоминает вам эта маска? (*Пьеро*)

Что выдает его настроение? Какие черты? (*слеза, опущены веки, линии бровей*) Если убрать слезу, что нам может сказать маска?

Какую маску вы видите здесь? (*маска клоуна, шута*)

Что выражает эта маска? (*веселье*)

А настроение самого шута созвучно маске?

Маска может не только показывать, но и скрывать наше настроение.

### **Проблемная ситуация и выход на проблему урока**

*Показать грань: маска умеет говорить и маска умеет скрывать.*

Мы увидели, что под маской можно скрыть. Но ведь у маски есть и другое достоинство. Она может показать образ, понятный для зрителя.

Что может нам сообщить маска без слов? (*Возвращаюсь к теме*)

Может мы продолжим тему занятия? «Маска умеет говорить» (*Продолжила запись темы на доске. Ставлю точку.*)

### **4. Поиск решения проблемы. Практическое задание:**

У каждого из вас на столе находятся трафареты масок разной тонировки. Я предлагаю вам выбрать одну и отразить на маске свое эмоциональное состояние.

Вы – творцы. Наберитесь терпения

И откройте эмоциям дверь.

Вы – художники настроения

Вы и кисти, и акварель. *(Н.И.Щукина)*

Вы можете воспользоваться мимическими линиями-помощниками для передачи характера маски, выбрать цветовое решение, декоративно её украсить, используя различные художественные приемы. У вас на столе есть все принадлежности для рисования, пользоваться ими нужно аккуратно. Прежде чем взять в руки кисть, задумайтесь, какое состояние вы хотели бы отразить? Какое настроение придать своей маске?

А вот теперь вам стоит остаться наедине с собой. *(5 минут)*

### **5. Выражение решения проблемы**

Сегодня мы с вами попробуем выразить свое эмоциональное состояние через рисунок. Может кто-то пожелает рассказать о своей маске?

У вас была трудная задача: отобразить свое эмоциональное состояние. Это не просто изобразить портрет, а отразить летучесть своих эмоций. И, возможно, чуть-чуть лучше узнать себя.

### **6. Рефлексия.**

Возможно, кто-то не захотел поделиться своим продуктом. Предлагаю вам поработать со смайликами. Комплект смайликов находится в конверте у каждого на столе. Они разного цвета. Можно выбрать смайлик, который отражает ваше настроение, и прикрепить на доску.

Благодарю всех за работу.

### **Анализ занятия «Маска умеет говорить»**

Цель: определение эмоционального состояния ребенка через творческий продукт носит комплексный характер и предусматривает образовательные и воспитательные и развивающие задачи:

#### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ:**

1. Расширить представления о разных видах масок;
2. Помочь научиться передавать свое настроение через эмоциональную выразительность маски

#### **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ:**

1. Воспитать толерантное отношение к выражению эмоционального состояния товарищей.
2. Воспитать эстетический вкус.

#### **РАЗВИВАЮЩАЯ:** Развить творческую активность.

Главная цель урока - достижение эмоционального отклика, умение всматриваться в свое эмоциональное состояние и выражать его в творческом продукте.

На занятии использована арт-технология.

Индивидуальный подход достигался за счет деликатности и уникальности задания, которое является по сути индивидуальным. Каждый ребенок отражает свое состояние, что невозможно «списать» у соседа.

Дифференциация отражалась в глубине эмоций ребенка.

Для решения задач созданы необходимые условия, современная среда, что позволило провести занятие в интегрированном ключе, где музыка и изобразительное искусство стали средствами, помощниками самовыражения ребенка.

Активность учащихся достигалась через силу восприятия различных масок, экскурса в историю маски, культурные традиции, связанные с маской, что побуждало познавательный интерес и мотивировало их на выполнение задач урока.

Занятие показало, что учащиеся осознали и приняли учебно-познавательные задачи, нашли им практическое решение и смогли самооценить результат.

Материал занятия по сложности соответствовал возрасту детей, постановка целей адаптирована восприятию учащихся.

Тема занятия отражала его содержание.

Эффективность подбора содержательного компонента занятия достигалась следующими способами:

1. Интегрированность занятия.
2. Информационность: расширение представления о многообразии масок.
3. Психологическая составляющая: считывание эмоциональных состояний масок.
4. Самостоятельная практическая работа: самовыражение эмоционального состояния, т.е. перенос внутреннего состояния в творческий продукт.

Актуальность занятия заключается в умении всматриваться в свое эмоциональное состояние, а перспективная задача - в умении его регулировать (рефлексия - первый шаг к регулированию).

В ходе урока учащиеся выполняли мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, систематизация). Были предусмотрены внутрипредметные и межпредметные связи, достигались метапредметные связи, задания носили творческий характер.

Задание носило скрытый проблемный характер: перед ребенком стояла дилемма определения своего состояния и способов его выражения в практической работе, что требовало самоанализа, умения думать и действовать самостоятельно, и самооценки, как результата творческого задания.

Одной из воспитательных задач было воспитание толерантного отношения к собственным и чужим эмоциональным состояниям, как подготовка к дальнейшему саморегулированию.

Наглядный материал помог повысить эффективность урока и использовать эвристические приемы (работа не по образцу), позволяющие развивать творчество учащихся и повышать степень интереса к своему состоянию, делать работу собственно индивидуально.

Оценка результативности на психологии носила деликатный характер, не было давления на мнения детей, их выводы, демонстрировала уважение к проявлениям эмоциональных состояний детей.

Особенность оценки объясняется тем, что эмоции носят летучий характер, а главное они имеют личностную принадлежность, что диктует бережный подход к оцениваю.

Активность учащихся на разных этапах занятия поддерживалась за счет разнообразия материала, элементов исследования, самоанализа и самооценки, установления коммуникации между учителем и учащимися, а также творческой деятельности и обращению к опыту детей.

## **КРАТКОСРОЧНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА «ЦВЕТНЫЕ ПРАВИЛА»**

*О. А. Левина*

г.Пермь, МБДОУ «Центр развития ребенка-детский сад №210»

Краткосрочные образовательные практики носят формат практико-ориентированных курсов, которые направлены на формирование конкретного практического умения в определённой деятельности. Краткосрочные образовательные практики разрабатываются с учетом запросов ребенка и его семьи.

В ходе реализации краткосрочной образовательной практики ребенок становится полноправным соучастником процесса обучения. Данная практика относится к социально-коммуникативному направлению и способствует формированию произвольности поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Основное изменение в психике дошкольников после 5 лет – появление произвольности психических процессов: памяти, внимания, восприятия и др. В жизни мы постоянно сталкиваемся с проявлениями такой произвольности, и по собственному опыту знаем. Что такое произвольная память или внимание. Это умение заставить себя запомнить то, что само не запоминается, и быть внимательными к тому и тогда, когда это совсем неинтересно.

Что представляет собой такая произвольность психологически? Ее самая характерная черта состоит в том, что запоминание чего-то, внимание к чему-то становятся особыми самостоятельными целями (Якобсон, 2002).

Теперь в детских целях появляется другое содержание. Дети стремятся как-то повлиять, воздействовать на себя самого. На свою память, внимание, восприятие, на то, чтобы овладеть и управлять ими. Это новое изменение в деятельности и ее целях и есть произвольность психических процессов.

Произвольность психических процессов имеет решающее значение и для успешности последующего школьного обучения, и для всего дальнейшего психического развития.

### Технологическая карта краткосрочной образовательной практики

**Название практики:** «Цветные правила»

**Цель** - развитие произвольности у детей старшего дошкольного возраста

**Возраст детей:** 5 – 7 лет

**Количество детей:** 8 человек

Занятие	Задачи	План проведения	Материал к занятию	Прогнозируемый результат
«Танк для деда»	<p>*Научить раскрашивать заданную картинку по определенным правилам.</p> <p>*Развивать произвольность поведения.</p> <p>* Развивать мелкую моторику рук.</p> <p>*Учить уступать партнеру по игре, проявлять терпение и терпимость</p>	<p>1.Первый участник бросает кубик и в соответствии с выпавшей цифрой закрашивает только один участок на своем изображении.</p> <p>2. Пока первый участник будет закрашивать, кубик бросает второй и тоже закрашивает у себя на рисунке соответствующий участок.</p> <p>3. Если выпадает цифра, которой отмечены уже закрашенные участки, то игрок пропускает ход и передает возможность бросать кубик своему сопернику.</p> <p>4. Выигрывает тот, кто первым закончит раскрашивать свой рисунок</p>	Листы формата А – 5 по числу детей, кубики, листы с цветовой палитрой, цветные карандаши	Раскраска «Танк» Формирование произвольного поведения у старших дошкольников
«Я люблю свою лошадку»	<p>*Научить раскрашивать заданную картинку по определенным правилам.</p> <p>*Развивать произвольность поведения</p> <p>* Развивать мелкую моторику рук</p> <p>*Учить уступать партнеру по игре, проявлять терпение и терпимость</p>	<p>1.Первый участник бросает кубик и в соответствии с выпавшей цифрой закрашивает только один участок на своем изображении.</p> <p>2. Пока первый участник будет закрашивать, кубик бросает второй и тоже закрашивает у себя на рисунке соответствующий участок.</p> <p>3. Если выпадает цифра, которой отмечены уже закрашенные участки, то игрок пропускает ход и передает возможность бросать кубик своему сопернику.</p> <p>4. Выигрывает тот, кто первым закончит раскрашивать свой рисунок</p>	Листы формата А – 5 по числу детей, кубики, листы с цветовой палитрой, цветные карандаши	Раскраска «Лошадка» Формирование произвольного поведения у старших дошкольников
Фоторобот «Инопланетянин»	* Способствовать развитию творческого	<p>1. Каждый игрок по очереди бросает кубик.</p> <p>2. Первый круг: номер, который выпал от 1 до 6,</p>	Игральный кубик, таблица с	Создание фоторобота «Инопланетя

	<p>воображения *</p> <p>Формировать произвольность поведения</p> <p>* Развивать мелкую моторику рук.</p> <p>* Воспитывать терпение и усидчивость.</p>	<p>указывает, какой вариант головы нужно нарисовать.</p> <p>3. Второй круг: номер, который выпал указывает, какой глаз нужно нарисовать.</p> <p>4. Третий круг: номер, который выпал, указывает, какой вариант носа и рта нужно нарисовать и т.д.</p> <p>5. У каждого игрока в итоге получится свой вариант рисунка.</p> <p>6. При желании игру можно закончить созданием общего коллажа.</p>	<p>элементам и рисунка, бумага и карандаш каждому участнику игры.</p>	<p>нин»</p> <p>Формирование произвольного поведения у старших дошкольников</p>
<p>Фоторобот «Необыкновенные насекомые»</p>	<p>* Способствовать развитию творческого воображения</p> <p>*Формировать произвольность поведения.</p> <p>* Развивать мелкую моторику рук</p> <p>*Воспитывать терпение и усидчивость</p> <p>*Воспитывать умение взаимопомощи, эмпатии</p>	<p>1. Каждый игрок по очереди бросает кубик.</p> <p>2. Первый круг: номер, который выпал от 1 до 6, указывает, какой вариант головы нужно нарисовать.</p> <p>3. Второй круг: номер, который выпал указывает, какой глаз нужно нарисовать.</p> <p>4. Третий круг: номер, который выпал, указывает, какой вариант носа и рта нужно нарисовать и т.д.</p> <p>5. У каждого игрока в итоге получится свой вариант рисунка.</p> <p>6. При желании игру можно закончить созданием общего коллажа.</p>	<p>Игральный кубик, таблица с элементами и рисунка, бумага и карандаш каждому участнику игры.</p>	<p>Создание фоторобота «Необыкновенные насекомые»</p> <p>Формирование произвольного поведения у старших дошкольников</p>

## РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА

*Е. Н. Ложкина*

г. Кунгур, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №13»

Тема способностей и их развития очень важна и актуальна в современном мире. Способности формируются и развиваются в процессе обучения, в процессе упражнения, овладения соответствующей деятельностью, поэтому нужно формировать, развивать, воспитывать, совершенствовать способности детей.

Каждый родитель мечтает, чтобы его ребенок вырос способным и талантливым, хорошо учился в школе, овладел множеством знаний, стал деловым и предприимчивым. Важнейшая задача школы - давать подрастающему поколению глубокие и прочные знания основ наук, вырабатывать навыки, умения, применять их на практике. Много зависит от учителя: как он организует работу, в том числе и с учетом уровня подготовленности класса, их интересов, индивидуальных и возрастных особенностей каждого учащегося.

**Способности** – это индивидуальные психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, это такие качества, которыми отличается один человек от другого. Одни исследователи полагают, что способности природно заданы, наследственно предопределены, и мы можем только «следовать за природой», развивая задатки детей. Другие полагают, что основополагающим в развитии способностей является разностороннее воспитание и создание родителями и педагогами условий для развития ребенка. Большинство исследователей убеждены, что важно и то и другое.

Когда ребенок только родился, мы не сможем сразу ответить на вопрос: какими способностями он обладает, так как ребенок развивается с самого момента рождения. Поэтому нельзя понимать под способностями только врожденные возможности ребенка. Врожденными являются лишь задатки. На их основе под влиянием обучения и воспитания, в процессе взаимодействия человека с окружающим миром развиваются его способности. Таким образом, **задатки** - некоторые генетические особенности строения мозга и нервной системы, органов чувств и движения, которые выступают в качестве природных предпосылок развития способностей. Например, легкий опорно-двигательный аппарат и пластичные мышцы служат задатком для развития гимнастических и танцевальных способностей. Вот почему так важно как можно раньше выявить задатки детей, с тем, чтобы целенаправленно формировать их способности.

Задатки, прежде всего, проявляются в **склонностях** к определенному виду деятельности (рисованию, занятию музыкой - специальные способности) или в повышенной любознательности ко всему (общая способность). Способности

обнаруживаются только в деятельности, и притом только в такой деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей (Изюмова, 1995)

Психологи классифицируют способности в соответствии с несколькими сферами деятельности:

- интеллектуальная;
- академических достижений;
- творческого или продуктивного мышления;
- общения и лидерства;
- художественной деятельности;
- двигательная.

Каждая сфера деятельности ребенка характеризует его с той или иной стороны, что позволяет как родителям, так и специалистам распознать наличие способностей у детей. В психологии принято различать общие и специальные способности.

**Общие способности** проявляются во многих видах и областях деятельности, необходимы для выполнения различных видов деятельности. Например, такая способность, как наблюдательность, нужна и художнику, и писателю, и врачу, и педагогу; организаторские способности, критичность и глубина ума, хорошая зрительная память, творческое воображение должны быть присущи людям многих профессий. **Специальные способности** – это способности к отдельным видам деятельности, например к языкам, математические, технические, художественные, музыкальные и т. д.

Важную роль в развитии способностей играет и создание соответствующего психологического климата в школе и семье. Важен положительный эмоциональный настрой, а также личный пример взрослого. Если мама или папа чем-то увлекаются, находя в этом радость, то и ребенок видит в этом радость. И, наоборот, у папы, привыкшего проводить время на диване перед телевизором, не вырастет сын спортсмен, как бы мама не старалась.

Специалисты отмечают, что только у 10-15% детей явно выраженные склонности и устойчивые интересы обнаруживаются в раннем возрасте (до 3-5 лет). Самый верный путь определения способностей – это выявление динамики успехов ребенка в процессе обучения

«Важно, чтобы ребенку было легко учиться, - считает М. Зиганов. - Если ему легко - значит, интересно, ребенок не утомляется, уменьшается вероятность ухудшения здоровья и повышается вероятность формирования прочных знаний, умений и навыков. А легко учиться тому, у кого, наряду со всеми обычными качествами, есть еще и развитые интеллектуальные способности, которые нужны школе».

**Интеллектуальные способности** – это способности, которые необходимы для выполнения не какой-то одной, а многих видов деятельности. Под интеллектуальными способностями понимается – память, восприятие,



воображение, мышление, речь, внимание. Их развитие и является одной из важнейших задач обучения детей школьного возраста.

Самый чувствительный период для развития интеллектуальных способностей – это возраст от 3 до 9 лет. А к концу подросткового периода (к 15 годам) завершается развитие интеллектуальных способностей. Если по каким-то причинам с ребенком не проводились занятия на развитие памяти, внимания, мышления, восприятия в дошкольном и школьном возрасте, то это еще не поздно сделать и в подростковом возрасте. Но мы взрослые должны помнить, что способности развиваются в деятельности. Причем не всякая деятельность развивает способности, а только эмоционально приятная. Поэтому занятия должны проходить в доброжелательной обстановке, и обязательно взрослыми должна создаваться ситуация успеха.

У каждого ребенка есть свои сильные стороны, которые необходимо поддерживать и развивать. Один силен физически, другой хорошо рисует, третий - сочиняет стихи... Учитывая индивидуальность ребенка, его уникальность и неповторимость, мы повышаем его самооценку, уверенность в себе, корректируем проблемы поведения, организуем интересный досуг, в конечном счете, развиваем (Голубева, 1993)

Основным условием развития способностей является воспитание потребности в том или ином виде деятельности. Необходимо проводить диагностики и создавать благоприятные условия для развития определенной способности ребёнка. По этой причине, очень важны исследования, направленные на выявление способностей и тенденций их развития.

С помощью анкеты А.И.Савенкова, включающей исследование различных специальных способностей, можно определить какими способностями обладает ребенок. Как работать с анкетой?

1) Дать оценку каждому из качеств ребенка в баллах (по пятибалльной системе): 5 баллов — такое качество сильно выражено; 4 балла — выражено выше среднего; 3 балла — выражено средне; 2 балла — слабо выражено; 1 балл — качество совсем не выражено.

2) Суммировать баллы по всем качествам внутри каждой из перечисленных способностей. Общее количество набранных баллов разделить на число вопросов.

3) Составить графическое изображение способностей. Для этого: на горизонтальной оси обозначить восемь областей способностей, на вертикальной оси отметить для каждой из них средний балл. В результате получим ломаную линию — профиль способностей ребенка.

Анкета — своего рода опорная схема для наблюдений за ребенком. Предлагаемые характеристики способностей могут помочь родителям и учителям при анализе поведения ребёнка, его умственного и физического развития.

В МАОУ «СОШ №13» г.Кунгура составлена и реализуется программа «Одарённые дети», в классах состоялись родительские собрания по теме: «Как развивать способности детей». По заявкам родителей проведена диагностика –

анкета на выявление способностей детей. В начальной школе родители отвечали на вопросы предложенной анкеты, относительно развития способностей своих детей, строили графики способностей. В ходе анкетирования появился интерес к выявлению способностей детей среднего звена. Поступило предложение о том, чтобы дети 5-9 классов сами ответили на вопросы анкеты. Итоги анкет обсуждались на классных родительских собраниях. Родители, анализируя анкеты своих детей, пришли к мнению, что дети объективно оценили свои способности.

В анкетировании приняли участие 86,3% обучающихся 5-9 классов. Из них:

- обладают способностями к спорту – 60,6%,
- артистическими способностями – 56,8%,
- техническими и музыкальными – по 43,9%,
- художественными способностями – 39,4%,
- интеллектуальными – 38,6%.

Анализируя данную ситуацию нужно отметить, что в школе созданы благоприятные условия для занятия спортом. Дети посещают спортивные кружки и секции, участвуют в спортивных соревнованиях муниципального и краевого уровней. Следует отметить и то, что недостаточное внимание уделяется развитию интеллектуальных способностей, в силу отсутствия денежных средств и условий.

Возвращаясь к представленным выше данным, можно проанализировать диагностику по каждому классу и индивидуально по каждому ребёнку на основании графического изображения выявленных способностей. Результаты анкеты - это возможность обсуждения с детьми и их родителями дальнейшего развития способностей.

Интересно отметить, что на педагогическом совете после обсуждения результатов анкетирования детей, учителя предложили проверить свои способности. Возможно, учителя более критично, по отношению к себе, отнеслись к заполнению анкеты. Но результаты – это факт и повод для самосовершенствования.

**Выводы.** Любая способность не является врожденной, а формируется и развивается в результате деятельности. Поэтому первое условие для развития способностей – воспитание потребности в том или ином виде деятельности. Также необходимо уметь диагностировать задатки и благоприятные условия для развития определенной способности, создавать положительный эмоциональный фон. По этой причине, очень важны исследования, направленные на выявление способностей и тенденций их развития.

Каждый человек индивидуален и способности отражают его характер, склонности и увлеченность. Способности зависят от желания, постоянных тренировок и совершенствования в какой-либо области. Если у человека нет желания или увлеченности чем-то, то способности в этом случае нельзя развить. Нельзя так же сказать, что каждый человек способен ко всему. Если у

него есть способность к рисованию, совсем не обязательно, что он обладает музыкальным слухом.

Занимаясь развитием своих способностей, человек должен стремиться к тому, чтобы это развитие не было самоцелью. Главная задача в том, чтобы быть достойным человеком, полезным членом общества. Поэтому надо работать над формированием личности, над формированием ее положительных и, прежде всего, моральных качеств. Способности - это только одна сторона личности, одно из ее психических свойств. Если талантливый человек морально неустойчив, то он не может считаться положительной личностью. Напротив, одаренные люди, отличающиеся высоким нравственным уровнем, принципиальностью, моральными чувствами и сильной волей, приносили и приносят огромную пользу обществу.

## О РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ОТ 0 ДО 2 ЛЕТ

*Е. С. Лопатская*

учитель-логопед МАОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической помощи, «Центр диагностики и консультирования» г. Кунгур

Часто родителей волнуют вопросы «Когда заговорит мой малыш?», «Как учить ребенка разговаривать?» и другие. Многим родителям становится интересно, как должна развиваться речь ребенка и когда это начинает происходить?

«Речь ребенка развивается в результате развития головного мозга и органов слуха, если все развитие происходит гармонично, то уже в 2-3 месяца мы начинаем слышать первые речевые звуки от нашего малыша». (Методические материалы для организации логопедической работы с детьми раннего возраста. ГМО учителей-логопедов. Кунгур, 2009)

Первые голосовые реакции ребенка развиваются на базе врожденных инстинктивных реакций ребенка, то есть, основаны не на подражании. «Независимость лепета от речи окружающих, ярко выражается в том, что в лепете ребенок произносит звуки, напоминающие шелканье, бульканье, фырчание. У детей разных народов в характере лепета есть очень много общего» (Бельтюков, 1977, с.49).

Называется это гулением, по сути это различные звукосочетания, далее они перерастают в лепет – повторяющиеся слоги (па-па-па; ма-ма-ма и др.). Лепет развивается по подражанию. Отмечают в 3-4 месяца раннее появление лепета и 7-8 месяцев, когда лепет должен быть активным. В этот период родители гордятся своими детьми, что наш малыш говорит «па-па», «ма-ма», но это ещё не те долгожданные слова, потому что они не осознанные, ребенок не имеет вас в виду, он просто вам улыбается и лепечет всё, что только может в этот период. «И крики и лепет еще лишены функции речи, но они разрешают очень важную задачу подготовки речевого аппарата для овладения в

дальнейшем разными сторонами произношения. Произношение требует очень дифференцированных работ таких органов, как дыхательный аппарат, голосовые связки, небная занавеска, язык, нижняя челюсть, губы; при этом различные движения этих органов осуществляются в связи друг с другом в самых разнообразных сочетаниях» (Бельтюков, 1977, с.119) Настоящие «папа», «мама» все-таки появляются ближе к году. Всё общение ребенка строится на эмоциональной основе, на улыбку ребенок отвечает улыбкой. В этот период мы замечаем важность подражания ребенка взрослому. И только ближе к году пытается на слова отвечать словами. К одному году запас слов колеблется от 2-3 до 15-20 слов.

Нельзя не сказать о том, что речь ребенка развивается на основе подражания, особенно в 7-9 месяцев, именно поэтому, находясь с ребенком важно разговаривать, а не молчать. И надо сказать, что говорящие игрушки типа «Том» (говорящий кот, который повторяет за вами все слова) или «нажми кнопку и тётя скажет, или закричит какое-то животное» не заменят голосов родителей и близких людей. А тем более ребенку важно видеть рот говорящего, то есть вы должны замечать, что когда вы говорите с ребенком, он смотрит вам в рот в прямом смысле этого слова. Так как ребенок пытается повторить артикуляцию, то есть он копирует положение ваших губ, языка и др. Если вы понаблюдаете, то заметите это явление. Подражая взрослому ребенок усваивает образец речи, с помощью выше говорящей игрушки этого не происходит. И здесь важно сказать о том, что раз уж речь взрослого эталон для подражания, значит, взрослый должен избегать сюсюканья, подражания детской речи и прочие искажения речи. Иначе впоследствии будет иметь место искаженное усвоение фонем русской речи, впоследствии дефекты звукопроизношения.

Дети, осваивая речь, пользуются упрощенными и звукоподражательными словами. Все мы, как родители рано начинаем замечать «ой, ведь всё понимает, а не говорит», ребенок понимает инструкции, выполняет простые просьбы. То есть понимание резко опережает активную речь. Это мы замечаем у детей 1 г. - 1г. 4мес. В основном ребенок пользуется словами - названиями. Фразовой речи пока нет. Только могут появляться односложные предложения, выражения просьбы, ребенок показывает на яблоко и говорит: «я-я». Такое слово - предложение имеет свое значение в зависимости от ситуации. Примерно с 1г. 6мес. появляются предложения из двух слов («Мама, я-я»). И только ближе к 2 годам, увеличивается количество слов в таких предложениях до четырех слов, но они еще не связаны между собой грамматически. Толчком для развития фразовой речи служит накопленный у ребенка активный словарь, от 50- 60 слов. Особенно быстро пополняется словарь в последние месяцы второго года жизни. Словарь ребенка может достигать от 100 - 300 слов. В основном ребенок использует существительные, слова – названия предметов, игрушек, другими частями речи ребенок пока пользуется мало. В этом возрасте объем словаря зависит от общения с родителями и другими взрослыми, и какое это общение, вернемся к этому позже.

Таким образом, к двум годам ребенок пытается произносить фразы, но они не всегда правильно построены, потому как ребенок еще не использует предлоги и плохо согласовывает существительные с глаголами и плохо меняет существительные по падежам. Ребенок начинает четко проговаривать гласные звуки: а, у, и, о, но ы, э заменяют на и, е. Ряд твердых согласных заменяют мягкими т, д, с, з\_ (вместо «дай» говорят «дйй», вместо «сумка» говорит «сюмка») Вместо звуков щ, ж, говорит съ, зь, вместо л, рь, р говорит ль. И этого не надо бояться, потому что артикуляционный аппарат (губы, зубы, язык) ребенка недостаточно окреп для произношения таких сложных звуков. Кроме этого некоторые слова ребенок произносит упрощенно, сокращая количество слогов («ко» или «моко» вместо молоко).

Как было сказано выше, своим общением мы - взрослые можем повлиять на объем словаря и как следствие на речевое развитие ребенка, то предлагаю рассмотреть некоторые особенности этого общения. Главное условие не каверкать слова, не повторять за ребенком его ошибочное произношение слов, «Почему?» скажите вы, ведь это так мило, забавно. Потому, что наша речь, речь взрослого для ребенка ОБРАЗЕЦ РЕЧИ. К этому образцу ребенок стремится, просит нас ещё и ещё раз произнести какое-то слово, для того чтобы «подтянуть» свое слово до нашего уровня. А «сюсюкать» родители часто начинают с младенцами с трех, четырех месяцев. Особенность общения еще в том, что начинать общаться с ребенком надо рано, и не позволять себе думать, что ребенок еще маленький, и не за чем перед ним распинаться. Не просто после рождения, а еще до рождения надо с малышом разговаривать.

Чтобы ребенку усвоить слово, его надо услышать 325 раз, вот и поразмыслите с какого возраста и сколько раз в день надо говорить с ребенком, чтобы к году он вам выдал лесное слово «мама».

### Литература

1. Бельтюков В.И. Восприятие звуков речи. -М: Наука, 1977.
2. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия устной речи. М: Наука, 1977.
3. Методические материалы для организации логопедической работы с детьми раннего возраста. ГМО учителей-логопедов. Кунгур, 2009.

## ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

*Л.А. Малькова*

п. Шадейка Кунгурского района, МБОУ «Шадейская средняя общеобразовательная школа»

Стресс, по определению Г. Селье, универсальная реакция организма на различные раздражители. Любая неожиданность, которая нарушает привычное течение жизни и создает трудности для организма, становится причиной стресса. Причины стресса различны: развод родителей, болезнь близкого родственника, стресс у кого-то из значимых взрослых, сложности с учебой, насмешки одноклассников, перевод в другую школу, пропажа дорогих сердцу вещей.

Одним из самых сильных стрессов для ребенка является школьный стресс. С первых дней в школе дети начинают видеть, что кто-то умнее, сильнее, красивее, а кто-то богаче их – такие открытия оставляют след в слабой психике детей. Обычный урок может нести в себе много стрессогенных факторов: неправильный ответ, насмешка учителя, издёвка одноклассников, боязнь не оправдать ожидания родителей и др.

Успеваемость и эмоциональное благополучие ребенка во многом зависят от того, как складываются отношения учащихся и педагога. Привить интерес к своему предмету, желание учиться, стремление общаться с педагогом, задавать ему вопросы может именно учитель. И, наоборот, нетактичное, резкое поведение взрослых по отношению к учащимся часто рассматривается как одна из важнейших причин стресса у детей. Следовательно, одной из главных задач школьного психолога является отслеживание и своевременное предупреждение ситуаций, которые вызывают у ребенка дискомфорт.

Для выявления сфер возможной дезадаптации детей используем цветовой тест эмоциональных состояний. ЦТЭС был предложен Л.А.Ясюковой как удобный и надежный инструмент для работы с учащимися с 1 по 11 класс. Используя нормативные таблицы, можно достоверно интерпретировать результаты тестирования, которые, что важно, подтверждают слова и наблюдения учителей и родителей относительно эмоционального благополучия или неблагополучия детей.

Процедура исследования такова: на листе бумаги в случайном порядке раскладываются карточки Люшера. Ребенку предлагается выбрать, на какой цвет похоже его настроение, когда он утром идет в школу, работает на уроке математике, русского языка, отвечает у доски, разговаривает с классным руководителем.

В заключение ребенок делает выбор собственных цветовых предпочтений. Тест Л.А. Ясюковой позволяет отслеживать следующее:

- Эмоциональное состояние и установки (положительное, нейтральное или отрицательное отношение к ситуациям, тревожное, инфантильное или нормальное эмоциональное состояние);

- Эмоциональная самооценка (позитивная, негативная или инфантильная самооценка);

- Энергия (оптимальный уровень работоспособности, состояние усталости, хроническое переутомление).

Изучение адаптированности учащихся с помощью ЦТЭС проводится несколько раз в учебном году: в начале, середине и в конце года в 1-х, 5-х, 7-х классах. Во всех остальных классах тест проводится 1 раз в год.

Далее проводится расшифровка параметров, выделение основных тенденций по классу, выделяется группа риска. Исходя из полученных результатов, учителям и родителям выдаются рекомендации по преодолению стресса и снятию тревожности у детей. В качестве альтернативы используем методику Е.Ф. Бажина и А.М.Эткинда «Цветодиагностика эмоциональных состояний».

#### ***Рекомендации для учителей:***

1. Установить четкие требования по своему предмету;
2. Обговорить заранее систему оценки ответов, устных и письменных работ;
3. Заранее предупреждать о самостоятельных и контрольных работах;
4. Особо тревожных детей предупреждать о том, что их спросят;
5. Педагогическая этика и такт: стараться не выставлять напоказ неподготовленность ребенка, не высмеивать;
6. Учитывать индивидуальные особенности детей в процессе устных опросов;
7. Оказывать поддержку детям;
8. Разговаривать спокойным тоном;
9. Устраивать физкультурные паузы для снятия напряжения и двигательной разрядки.

#### ***Рекомендации для родителей:***

1. Установить четкую систему требований к ребенку;
2. Оказывать эмоциональную поддержку, помнить о том, что положительная самооценка формируется в семье;
3. Оказывать помощь в решении школьных проблем;
4. Проводить больше времени с ребенком: устраивать семейные обеды, вместе гулять, беседовать на разные темы;
5. Следить за тем, чтобы ребенок больше двигался, проводил время на воздухе;
6. Пусть ребенок занимается делом, которое ему нравится: поет, рисует, танцует.

### Литература

1. Дмитриев А. Шкала стресса // Здоровье школьника, 2006, март.
2. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников – СПб, 2003.

## СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СГОРАНИЯ В ДОУ

*Н.В. Медведева*

п.Звездный, МБДОУ ЦРР «Детский сад №4»

*Мы не можем быть больше, чем мы есть...,  
Но то, что мы есть, намного больше, чем мы думаем*  
Гарри Чернисс

Эмоциональное сгорание - один из новейших, рассмотренных в психологической литературе, механизмов психологической защиты. Некоторые из признаков и симптомов являются бессознательной попыткой получить облегчение без осознания проблемы. Все симптомы ни у кого не проявляются одновременно, потому что сгорание - процесс сугубо индивидуальный. Выгорание коварно в самом начале.

Человек, подверженный выгоранию часто мало осознает его симптомы; фактически, коллегам, как правило, более понятно, что происходит. Если педагог ригидна и "закрыта", если в ее мышлении отсутствует гибкость, ее необходимо предостеречь, и позаботится о ней. Иногда может оказаться полезным разговор с уважаемым сотрудником, который попробовал бы помочь ей увидеть то, что происходит в последнее время. Но иногда человек, страдающий от выгорания, не способен увидеть себя со стороны и понять, что происходит. Личность нуждается в поддержке, понимании и комфорте, а не в конфронтации и обвинениях. Наиболее полезным может оказаться отдых.

Является ли выгорание неизбежным? Вопрос, является ли выгорание неизбежным, сомнителен. Некоторые авторы полагают, что это - только вопрос времени. Но Maslach предпочитает верить, что выгорание не является неизбежным, а скорее должны быть предприняты профилактические шаги, которые могут предотвратить, ослабить или исключить его возникновение. Maslach пишет: «У меня такое чувство то, что многие из причин выгорания содержатся не в личностных особенностях вовлеченных людей, а в определенных социальных и ситуационных факторах» (Maslach, 1978).

Мы считаем, что развитие индивидуальных ресурсов ребенка, сохранение его психологического здоровья невозможно без личностного и профессионального роста самого педагога, профилактики его психологического здоровья, а значит, необходима организованная система работы по



психокоррекции и гармонизации личности педагога, повышению его профессиональной компетентности. В работе с педагогическим коллективом мы выбрали три основных направления:

- Повышение уровня профессиональной компетентности
- Обучение педагогов навыкам мышечной релаксации и психогимнастики
- Повышение уровня коммуникативных умений педагогов

С целью повышения уровня профессиональной компетентности в течение года организуются семинары-практикумы: применение здоровьесберегающих технологий в работе с детьми во время художественной деятельности; сюжетно-ролевая игра – как одно из наиболее эффективных средств социально-коммуникативного развития дошкольников; Культурно – историческое пространство в групповом помещении ДОУ; семинар по подготовке педагогов к аттестации. Также в течение года организуются для педагогов мастер-классы, консультации и конкурсы профессионального мастерства: «Лучшая организация сюжетно-ролевой игры в группе», «Лучшие педагогические практики ДОУ по развитию речи», «Интерактивный педагог».

Следующее направление нашей работы по профилактике СЭС – это обучение педагогов способам расслабления. Для этого мною разработана система обучающих тренингов, которые помимо обучения приемам релаксации способствуют повышению уровня коммуникативных умений педагогов, а также создают благоприятный эмоциональный фон в коллективе.

В связи с открытием нового корпуса детского сада у нас значительно увеличился коллектив, поэтому самым первым шагом на пути к реализации программы профилактики СЭС в начале учебного года, совместно с инструктором по ФИЗО, был организован веревочный курс. В результате, помимо основных задач тренинга, которые были успешно выполнены, мы расположили к себе коллектив, так сказать, вошли в зону доверия. Теперь можно двигаться дальше.

Следующим шагом была разработана электронная консультация для педагогов о том, что такое СЭС, о его проявлениях. Консультация необходима для того, чтобы на тренинг участники пришли с пониманием проблемы и с желанием научиться самостоятельно противостоять эмоциональному выгоранию.

Подробнее расскажу о тренинге с условным названием «Спокойствие, только спокойствие». Цель тренинга - профилактика синдрома эмоционального сгорания (далее СЭС) у педагогов МБДОУ ЦРР «Детский сад №4». Задачи: пробудить интерес педагогов к необходимости профилактики СЭС; научить педагогов приемам мышечного расслабления; создать эмоционально благоприятную атмосферу в коллективе.

#### **Ход тренинга:**

•Упражнение «Давайте поздороваемся». Всем участникам предлагается встать в круг. Ведущий раздает листочки, в которых написаны необычные способы здороваться. Всем предлагается поздороваться с каждым из участников.

- Участники рассаживаются в круг. Ведущий читает притчу про стакан, в которой раскрывается смысл мышечного напряжения.

- Демонстрация упражнений на мышечное расслабление. 8 поз из йоги для преодоления стресса. Этим упражнениям обучает педагогов инструктор по ФИЗО.

- Ведущий читает восточную притчу про осла и колодец. Где раскрывается смысл внутренних ресурсов.

- Упражнение «Удовольствие». Одним из распространенных стереотипов житейской психогигиены является представление о том, что лучшим способом отдыха и восстановления являются наши увлечения, любимые занятия, хобби. Число их обычно ограничено, т. к. у большинства людей есть не более 1-2 хобби. Многие из таких занятий требуют особых условий, времени или состояния самого человека. Однако существует много других возможностей отдохнуть и восстановить свои силы. Участникам тренинга раздаются листы бумаги, и предлагается написать 5 видов повседневной деятельности, которые приносят им удовольствие. Затем предлагается проранжировать их по степени удовольствия. Затем ведущий объясняет педагогам, что это и есть ресурс, который можно использовать как «скорую помощь» для восстановления сил.

- Упражнение - релаксация «Сад моей души».

- Рефлексия упражнения «дружественная ладошка».

- Анкеты «Обратная связь».

- Шеринг – вербальная рефлексия тренинга, подведение итогов.

Следующим этапом работы по профилактике СЭС будет проведены тренинги «Гимнастика для души» и «Позитивное мышление», на которых педагоги овладеют приемами саморегуляции, научатся работать с негативными чувствами и позитивно мыслить.

В результате всей проделанной в течение учебного года работы мы планируем снизить риски профессионального выгорания у опытных педагогов, помочь влиться в коллектив молодым педагогам, способствовать развитию коммуникативных умений педагогов, а также создать благоприятный эмоциональный фон в коллективе.

## **ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКАЯ АКЦИЯ «КОЛЛЕКЦИЯ – ПУТЬ К ПОЗНАНИЮ»**

***Н. В. Мельник***

*п. Сылва МДОУ Сылвенский детский сада №1 «Журавлик»*

Одним из приоритетных направлений работы нашего детского сада является работа с одарёнными детьми. А одарённость мы ищем в каждом ребёнке, развивая задатки и способности детей. Наши педагоги находятся в

постоянном поиске новых форм и методов работы, которые бы способствовали познавательной активности детей. Одним из таких методов стало детское коллекционирование в группах ДООУ и в семьях воспитанников.

Почему именно коллекционирование? Чем оно может быть полезным ребёнку и семье? Дело в том, что все дети любят что-то собирать. Они собирают динозавров, календари, киндер-сюрпризы, камни и прочее. В кармашке любознательного малыша всегда собираются вещи, которые его заинтересовали. Ведь каждая вещь несёт с собой какую-то информацию. Если родитель внимателен к ребёнку и хочет развить его интересы, то обратит внимание сына или дочки на разные свойства этих предметов (цвет, форму, размер, происхождение и т.д.), поможет рассортировать предметы, вместе с ребёнком найдёт информацию о них. Может быть с этого и начнётся коллекция юного исследователя. Очень часто именно коллекция открывает ребёнку путь к знаниям.

Коллекционирование – дело серьёзное, увлекательное и очень кропотливое. Благодаря ему развиваются такие качества как ответственность, аккуратность, упорство и усидчивость.

Коллекционирование научит ребёнка изучать предметы, находить информацию о них, систематизировать. Малыш научится мыслить системно, концентрировать внимание, расширится его кругозор, появится потребность общаться с людьми с подобными интересами, рассказать друзьям о своей коллекции. С коллекции начнется приобщение ребенка к миру открытий, загадок и тайн.

Ну и конечно, во многих семьях живёт семейная коллекция, которая передаётся из поколения в поколение. Такая коллекция отражает историю семьи, её интересы, её традиции. Через сотню лет коллекция может стать не только материально, но и информационно ценной для последующих поколений семьи. Творческий коллектив МДОУ «Журавлик» организовал акцию **«Коллекция – путь к познанию»**. Цели акции:

- Приобщение семей воспитанников к коллекционированию, как к одной из форм развития познавательной активности ребёнка;

- Укрепление детско-родительских взаимоотношений;

- Повышение значимости семейных ценностей и традиций.

Участники: педагоги, родители, дети. Продолжительность 2 недели.

## 1. Объявление о начале акции.

*Текст объявления*

### **Внимание!**

В детском саду состоится акция  
**«Коллекция – путь к познанию»**

*Все дети любят что-то собирать. Они собирают динозавров, календари, киндер-сюрпризы, камни и прочее. А в какой современной семье нет коллекции*

магнитиков на холодильнике? Ну и конечно, во многих семьях живёт семейная коллекция, которая передаётся из поколения в поколение. Часто именно коллекция открывает ребёнку путь к знаниям.

Коллекционирование – дело серьезное, увлекательное и очень кропотливое. Благодаря ему развиваются такие качества как ответственность, аккуратность, упорство и усидчивость. Коллекционирование научит ребёнка изучать предметы, находить информацию о них, систематизировать.

Малыш научиться мыслить системно, концентрировать внимание, расширится его кругозор, появиться потребность общаться с людьми с подобными интересами, рассказать друзьям о своей коллекции. С коллекции начнется приобщение Вашего ребенка к миру открытий, загадок и тайн.

**Представляйте свои коллекции, открывайте ребёнку мир знаний!**

Подробности об участии в акции у педагогов групп. Творческая группа ДОУ

2. **Подготовка к проведению акции.** Регистрация участников, разъяснение целей и задач акции, представление памятки участника.

Памятка участника акции «Коллекция – путь к познанию»

- Зарегистрироваться для участия в акции (в группе ДОУ).
- Дать название своей коллекции.
- Оформить коллекцию.
- Представить коллекцию в группе ДОУ и на «Ярмарке семейных коллекций» в музыкальном зале.
- Составить небольшую презентацию для коллекции (с чего началась коллекция, кто её начинал, кто участвует в создании, как часто пополняется, какую познавательную информацию она в себе несёт и т.д.)

3. **Оформление,** подготовка презентаций и выставка коллекций для детей в группах ДОУ.

4. **Посещение выставок** коллекций детьми ДОУ (1 неделя).

Цель - знакомство детей с разнообразием существующих коллекций. Побуждение к созданию собственной коллекции. Проводником в мир коллекционирования для детей стал сказочный персонаж Любознайка и сказка, придуманная психологом ДОУ для участников акции (см. приложение).

В течении недели дети посещали выставки коллекций в группах детского сада, показывали свои коллекции, участвовали в презентациях и представлениях. В конце недели все коллекции были выставлены в музыкальном зале для проведения следующего этапа акции.

5. **Организация «Ярмарки семейных коллекций».** На ярмарку были приглашены дети, педагоги и родители соседнего детского сада и начальной школы. Участники представили следующие коллекции:

«Слоники из разных уголков земного шара»	«Киндер - город»
«Значки моего папы»	«Смешарики»
«Свечи»	«Медали и кубки»
«Киндер-мир»	«Маленькие человечки»
«Кружки из путешествий»	«Ангелочки»
«Магниты-путешественники»	«Полотенца»
«Монеты»	«Марки»
«Храмы России»	«Куклы»
«Музей бурёнки»	«Мир камней»
«Значки открывают мир»	«В мире животных»
«Модели машин»	«Символы года»
«Куклы народов мира»	«На дне морском»
«Дед Мороз и Снегурочка»	«Чудеса света»
«Животные жарких стран»	«Бабушкина кукла»
«Герои сказок»	«Остров пиратов»
«Книжки-малышки»	«Билетики»

На ярмарке состоялось

- Торжественное открытие выставки.
- Представление участниками свои коллекции.
- Знакомство гостей с экспонатами выставки.
- Вручение дипломов участникам.

6. Оформление фотовыставки и видеофильма «Семейная коллекция».

Таким образом, участники смогли познакомиться более чем с тридцатью коллекциями, узнали историю каждой из них, приобщились к удивительному миру коллекционирования.

### *Приложение*

#### **Сказка «Приключение Любознайки»**

Жил-был мальчик. Все звали его «Любознайка», потому что он был очень любопытный и любознательный. Это значит он любил узнавать обо всём на свете. Любознайка задавал взрослым множество вопросов. Ему, конечно же, отвечали. Но больше всего на свете он любил искать ответы на свои вопросы сам. А где можно найти ответ на вопрос? Конечно же, в книгах!

И вот однажды с Любознайкой произошла такая история. В книжном шкафу он увидел яркую, красочную книгу, на которой было написано «Страна Коллекционеров». Мальчик не знал, что эта книга волшебная. Любознайка открыл книгу и попал в удивительную Страну, где было множество городов, и ни один не был похож на другой. Так начались приключения Любознайки в Стране Коллекционеров. А вы хотите попасть в эту Страну? Тогда отправляемся!

## НЕДЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ – ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Ю. М. Мокрушина*

г. Очёр, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад «Гнёздышко»

Современное дошкольное образовательное учреждение стоит на пороге новых достижений и открытий. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования нацеливает педагогов на использование таких форм и методов работы, благодаря которым происходило бы обогащение детского развития, поддерживалась инициатива детей в различных видах деятельности, обеспечивалась связь с семьей ребенка. Проблема: неумение участников образовательного процесса выразить свое эмоциональное состояние в зависимости от ситуации, а также недостаточное и неполноценное общение родителей со своими детьми.

Актуальность темы: неделя психологии – это творческая форма нетрадиционной работы взаимодействия детского сада с семьей по созданию благоприятной эмоциональной атмосферы в детском саду, приобщению к психологической культуре. Неделя психологии – это не просто набор мероприятий, которые охватывают детей, родителей и педагогов, а интерактивная, структурированная форма взаимодействия. Участие в подобных мероприятиях зависит от желания, инициативы и творчества педагога-психолога, который выступает как организатор для сотрудничества участников образовательного процесса.

На базе детского сада «Гнездышко» в феврале 2015 г. впервые прошла Неделя психологии под названием «Калейдоскоп настроений». Задачи мероприятия:

- повысить интерес участников воспитательно-образовательного процесса к деятельности психолога ДОУ;
- показать реальные формы работы, возможности психологической помощи в детском саду;
- обучить пониманию своего эмоционального состояния и состояния окружающих; устанавливать контакты детей со сверстниками, родителей с детьми.

Данное мероприятие было ориентировано преимущественно на педагогический коллектив и взрослых членов семьи, чьи дети посещают дошкольное учреждение, поскольку нередко настроение, самочувствие и личностные проблемы педагогов, мам и пап остаются без внимания специалистов. Всё начиналось с предварительной работы: родителям всех групп было предложено принять участие в конкурсах: «Познакомьтесь – это Я!» (младшая группа), «Мой ребёнок в лучах солнца» (средние группы), «Моя

любимая мамочка», либо «Мой любимый папочка» (подготовительные группы); дети старших групп создали совместно с воспитателями и своими родителями выставку - коллаж настроений.

В течение целой недели, ежедневно стенд в фойе был оформлен различными информационными материалами для родителей и воспитателей ДООУ, например: «Какие мы мамы? Какие мы папы?», «Не навреди», «Советы родителям от ребёнка», «10 рецептов хорошего настроения», «Памятка-пожелание», «Какие они – воспитатели?», плакат с высказываниями и пожеланиями старших дошкольников на тему: «Воспитатель глазами ребёнка».

Для украшения помещения детского сада, были подобраны и оформлены афоризмы известных людей об эмоциях и чувствах: «Жизнь – как фотография: получается лучше, когда ты улыбаешься», «Не удерживай то, что уходит, и не отталкивай то, что приходит ... и тогда счастье само найдёт тебя» (Омар Хайям), «Моё хорошее настроение и мамино плохое - несовместимы». Информация в групповых помещениях также обновлялась каждый день. На стендах «Устами младенца...» воспитатели групп разместили высказывания, рассуждения и изречения детей, которые вспомнили мамы, папы, бабушки. Вот некоторые из них: «Мой папа радуется, когда у него чистая машина» или «Я теперь – Гепандра, потому что быстро бегаю. Только гладить меня нельзя, а то шерсть помнётся».

Художественное оформление этих стендов в каждой группе было различным. В одной группе на листе ватмана выросло дерево с яблочками, в другой – ночной небосклон украсили мерцающие звёзды, в третьей – паровозик с вагончиками, в четвёртой – вселенная с её планетами и т.д. Огромный вклад внесли родители в создание «Педагогической копилки», где поделились своими секретами воспитания ребенка в семье, что является очень ценным не только для других родителей, но и воспитателей детского сада, поскольку именно тот или иной совет и жизненный опыт помогут найти конструктивный способ решения проблем, найти правильный подход к малышу.

Родители старших групп были приглашены на семинары с элементами тренинга, в которых с удовольствием принимали участие. Участники семинаров были ознакомлены с темами: «Языки любви», «Взрослый мир в детских мультфильмах». Многие оставили положительные отзывы.

В течение недели дети групп смогли посетить тематические занятия и развлечения. Кто-то побывал в гостях у Петушка и помог ему выздороветь, другие помирили поссорившиеся игрушки, третьи отправились в лесные приключения и познакомились с обитателями леса. Дети старших групп экспериментировали с эмоциями и узнали, что каждая из них имеет свой цвет. Подготовительные группы побывали в гостях у Сказки и смогли придумать и нарисовать сказочных героев.

Воспитатели стали участниками интеллектуальной и одновременно развлекательной викторины «Здоровый педагог – здоровый ребёнок». Ведь в нашей профессии очень важно, с каким настроением ты пришёл на работу.

Много внимания уделяется психологическому здоровью самого важного для ребенка в дошкольном периоде человека – его воспитателя.

Педагоги стали участниками психологической игры «Тайный друг, а также мастер-класса «Весёлый человечек». Изготовленные из воздушных шаров человечки стали украшением групповых комнат детского сада.

В рамках Недели проводились многочисленные психологические акции, например: «Предсказания», «Забор пожеланий», «Букет». Родителям было предложено вытянуть из кармашка один из свитков и узнать, что ожидает их сегодня. Все предсказания были разными, но всегда положительными: «Будет жизнь ваша полна, теплом друзей окружена. И личным счастьем согрета, и очень яркой, как комета!», или «Впечатлений много разных в путешествиях прекрасных!», «Не тревожит пусть забота! Ждёт вас новая работа!». На «Заборе пожеланий» предлагалось наклеить листочки со своими «страданиями и радостями», пожеланиями коллективу детского сада.

Пожалуй, самая запоминающаяся, яркая и торжественная психологическая акция прошла под названием «В детский сад приходит радость», которая была проведена в последний день «Недели психологии» родителями. В этот день дети детского сада и его сотрудники пришли в одежде жёлтого цвета - цвета радости и хорошего настроения. В группах детей ожидал сюрприз – развлечение с весёлыми клоунами Бимом и Бомом, которые играли с детьми, пускали мыльные пузыри, угощали детей сладостями.

По итогам «Недели психологии» были отмечены сертификатами и грамотами активные участники различных конкурсов и те, кто оказывал содействие в проведении мероприятия. Результаты «Недели психологии»:

- активное включение педагогов ДОО в совместную деятельность;
- сплочение участников воспитательно-образовательного процесса;
- формирование представлений дошкольников об эмоциональных состояниях;
- удивление и интерес родителей к мероприятию;
- положительные отзывы родителей и педагогов.

Успешное проведение мероприятия позволило сделать вывод о том, что тематическая неделя в ДОО является эффективной формой психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

## **ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ЯВЛЕНИЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ, КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ**

*М.В.Мухина*

г. Березники, Станция юных натуралистов

На сегодняшний день проблема дезадаптации учащихся подросткового возраста в условиях образовательных учреждений становится все более актуальной в связи с тем, что в массовой школе выявляется значительное число



подростков, которые не справляются с программой обучения, имеют различные нарушения здоровья, поведения, связанные с взаимоотношениями с одноклассниками, учителями или с невыполнением школьных норм и правил поведения.

Изменения в социально-экономической и политической жизни России, обострение многих проблем в обществе, в том числе и в системе образования, ставят педагогов и психологов перед решением задач, связанных с поисками механизмов социальной адаптации личности подростков к быстро меняющимся условиям жизни в социуме.

В этом отношении важным оказывается изучение путей и способов профилактики школьной дезадаптации учащихся старших классов. Появление «нежелательных» психологических новообразований создает предпосылки для деформации личности подростка, поэтому коррекция трудностей адаптации имеет важное значение для формирования психологически здоровой личности учащихся подросткового возраста.

Проблема адаптации/дезадаптации личности в социуме анализируется в работах Л.Н. Волошиной, С.Т. Посоховой, О.А. Саньковой, М.В. Шакуровой, Н.Е. Шустовой и др. Явления дезадаптации учащихся в русле девиантного (отклоняющегося) поведения рассматривают Н.М. Долгих, Ю.А. Клейберг, Т.М. Титаренко, И.А. Фурманов и др.

Поведение человека в целом представляет собой сложный комплекс видов его социальной деятельности, с помощью которых опредмечивается окружающий мир, практическое взаимодействие с людьми, процесс общения. По мнению Б.Г. Ананьева, поведение охватывает все действия и поступки человека целиком как особый вид взаимодействия с окружающей средой (Ананьев, 2010).

Для того, чтобы определить понятие дезадаптации, ее причины и проявления в поведении учащихся, целесообразно сначала рассмотреть феномен адаптации в целом.

С точки зрения С.Т. Посоховой, адаптация представляет собой процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособление к новым условиям. Адаптация может приобретать активный характер, результатом которого являются позитивные изменения (адаптированность), или пассивный характер, сопровождающийся негативными последствиями (переживанием стресса) (Посохова, 2009).

Особенно выделяется в настоящее время аспект адаптации подрастающего поколения в быстро меняющихся условиях среды. В век компьютеризации в жизни современных подростков происходят значительные социальные изменения, которые обусловлены бурным ростом информации, активной миграцией населения, урбанизацией, внедрением техники во все сферы труда и быта. Наряду с положительными проявлениями они имеют и отрицательные последствия: повышение требований к эмоциям, умственной деятельности, ограничение физической активности человека и т.д.

Стрессовые условия жизни стимулируют необходимость формирования качественно нового состояния – социальной адаптации как способности человека заранее предусматривать изменение поведения при установке на новые, неожиданные общественные требования, например при вхождении в новую микросоциальную группу.

Л.Н. Волошина описывает процесс социальной дезадаптации как освоение условий социальной среды путем использования принятых способов социального поведения, действия (Волошина, 2011).

По мнению Н.Е. Шустовой, основными критериями успешной адаптации являются: внутренний комфорт (эмоциональное благополучие) и внешняя адекватность поведения (способность гибко выполнять требования среды) (Шустова, 2008).

В контексте школьного обучения под адаптацией понимается не только приспособление учащегося к успешному функционированию в данной среде (к новой системе отношений, социальных условий, к новым требованиям, видам деятельности, режиму и т.д.), но и способность к его дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию.

В самом общем виде под школьной дезадаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса учащегося требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным (Санькова, 2006).

Если в младшем школьном возрасте в качестве основных критериев, характеризующих протекание адаптации/дезадаптации к обучению, исследователи отмечают состояние здоровья ребенка, изменение его показателей под влиянием учебной нагрузки и уровень психологической готовности к обучению в целом, то в подростковом возрасте явления школьной дезадаптации рассматривают в большей степени через призму девиантного (отклоняющегося) поведения учащихся.

Как отмечает И.А. Фурманов, девиантное поведение имеет сложную природу и обусловлено многочисленными факторами, которые взаимодействуют между собой (Фурманов, 2010):

1. Биологические факторы (неблагоприятные физиологические или анатомические особенности организма подростка (нарушенное умственное развитие, дефекты слуха, зрения, речи, нарушения нервной системы).

2. Психологические факторы (речь идет о поведенческих нарушениях, возможных акцентуациях характера, что выражается в виде нервно-психических заболеваний, неврастений, пограничных состояний, определяющих неадекватные ситуации реакции подростка – раздражительность, гнев, протестное поведение).

3. Социально – психологические факторы (включают в себя дефекты семейного, школьного и общественного воспитания, основанные на игнорировании половозрастных и индивидуальных особенностей подростков, что приводит к нарушениям поведения и социализации в целом).

Деадаптированность подростков в ситуации школьного обучения может быть связана с освоением новых ролей, обязанностей, что предъявляет повышенные требования к психике учащихся и требует активного приспособления к новой общественной организации.

Одной из причин возникновения деадаптации учащихся подросткового возраста можно назвать и не складывающиеся отношения со сверстниками, положение изгоя в классе, отвержение или низкая степень участия со стороны учителей, родителей. Вследствие этого, подростки могут использовать привлечение к себе внимания за счет девиантного поведения, которое отличается высокой степенью личностной включенности, сниженной критикой к совершаемому поступку и возможностью повторения.

Особенность девиантного поведения состоит в том, что оно причиняет ущерб самому подростку и окружающим его людям. Это может выражаться в дестабилизации установленного порядка, в причинении морального и материального ущерба, в физическом насилии. Крайние формы девиантного поведения могут быть выражены в поведении, представляющем угрозу для жизни, в суицидальном поведении, насильственных преступлениях, употреблении наркотиков.

И.А. Фурманов основывает явления деадаптации учащихся подросткового возраста на объяснении связи нарушений поведения с неблагоприятными условиями социального развития подростка (Фурманов, 2010):

- отклонения социально-пассивного типа (уклонение от учебы, бродяжничество, побеги из дома, погружение в мир искусственных иллюзий, компьютерные игры, Интернет);
- отклонения корыстной направленности, проявляющиеся в поступках и правонарушениях, связанных со стремлением получить имущественную выгоду, материальную поддержку (кражи, вымогательство);
- отклонения агрессивной ориентации, проявляющиеся в действиях, направленных против личности (оскорбления, хулиганства, драки).

Таким образом, при недостаточном внимании к проблеме школьной деадаптации учащихся подросткового возраста, нарушения поведения далее могут выражаться в негативном отношении подростка к нравственным нормам и правилам, к окружающим людям (неопрятность, бестактность, равнодушие, безразличие, необязательность, невыполнение заданий, пропуски школьных занятий, прогулы, уход из дома, бродяжничество, конфликты со сверстниками и взрослыми).

Для предупреждения явлений деадаптации учащихся подросткового возраста необходимо проведение комплексной психолого-педагогической работы. В содержательном плане задача деятельности педагога и психолога по профилактике и преодолению явлений школьной деадаптации может быть определена как помощь в интеграции подростков в общество, в их развитии, воспитании, образовании, т.е. социализации.

Таким образом, цель психолого-педагогической работы заключается во-первых, в создании условий для психологического комфорта и безопасности

подростков, в организации профилактической и коррекционной работы по преодолению негативных явлений в семье, ближайшем окружении, образовательном учреждении; а во-вторых, в создании адекватных условий для формирования самосознания учащихся подросткового возраста, ответственности за собственную жизнь и совершаемые в ней выборы.

Коррекция как вид психолого-педагогической деятельности по предупреждению явлений школьной дезадаптации представляет собой выявление неблагополучия в системе отношения подростка с внешним миром (снятие синдрома тревожности, раздражительности, упрямства, агрессивности, замкнутости), изменение социальной ситуации, в которой находится подросток (коррекционные и социально-психологические программы, совместные коррекционные занятия с родителями и подростками).

Еще одним важным направлением коррекционной работы по предупреждению явлений дезадаптации учащихся подросткового возраста является воспитание у них культуры поведения. В отличие от социализации, которая включает подростка в структуру социума, делая носителем определенных социальных ролей и общественных отношений, культура формирует человеческую индивидуальность, предполагая возможность выбора тех ценностей, которые подросток усваивает.

С точки зрения Н.М. Долгих, методологические основы воспитания культуры поведения должны строиться на личностно-деятельностном подходе:

- педагогическая поддержка подростка, сохранение его телесного и душевного здоровья;
- культурная идентификация (оказание помощи в обретении подростком высокого культурного уровня);
- социализация, т.е. взросление, вхождение в жизнь, развитие духовных потребностей подростка;
- развитие индивидуальности, становление «Я-концепции»;
- духовно-нравственное развитие (формирование нравственных регуляторов поведения).

Таким образом, анализ литературы и опыта педагогической деятельности показывает, что актуальными задачами психолого-педагогической коррекции школьной дезадаптации являются: развитие адаптационного потенциала личности подростка, формирование благоприятного социального окружения, включение подростков в значимые для них формы деятельности.

Обобщая теоретические и практические разработки других авторов по проблеме коррекции дезадаптации учащихся подросткового возраста и соглашаясь с ними, важным, на мой взгляд, является обозначение необходимости проведения с подростками полноценной образовательной программы по формированию нравственной основы личности с целью снижения девиантного поведения и устранения явлений школьной дезадаптации.

Мной разработана образовательная программа «Социально-психологическая коррекция девиантного поведения подростков», являющаяся

одним из модулей образовательной программы «Социально-психологическая адаптированность старшеклассников как основа их успешности в будущем».

Основные акценты в данной программе поставлены на формирование нравственной основы личности, способности подростков брать на себя ответственность за свои поступки, осознавать их последствия, совершать правильные жизненные выборы. Учет возрастной специфики подросткового периода обеспечивает реалистичность программы. В программе сбалансированы научно-методические, материально-технические ресурсы (лекционный материал, психодиагностические методики, методическое обеспечение программы).

Отличительные особенности данной программы от уже существующих в том, что она основывается на принципе субъективности, т.е. акцентируется личное участие подростков: не просто пассивно воспринимать теоретический материал, а учиться совершать правильные жизненные выборы, формируется нравственная основа поведения посредством активного участия в практических занятиях программы.

Программа «Социально-психологическая коррекция девиантного поведения подростков» успешно реализуется на базе средней общеобразовательной школы № 11 и клуба по месту жительства «Альтаир».

Таким образом, на мой взгляд, в психолого-педагогической работе по предупреждению явлений дезадаптации учащихся подросткового возраста необходима такая организация деятельности, которая приводила бы к наиболее адекватному приспособлению подростков к существующим условиям, позволяла формировать социальные навыки, ориентировку в окружающей среде, позволяла бы подросткам проявлять свои возможности, свой потенциал в исследовании окружающего мира, человеческих отношений, культуры поведения, что является важным условием удовлетворенности подростка отношениями с окружающим миром, залогом его физического и психического развития.

## **КОНСУЛЬТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ТЕЛЕФОНУ ДОВЕРИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Л.Б. Мырзина*

г. Красновишерск, МАОУ СОШ № 8

Психологическая служба в нашей стране за последние 20 лет прошла значительный путь становления и развития. В крупных городах и районных центрах функционирует обширная сеть социально-психологических служб, в образовательных организациях работают школьные педагоги-психологи. Специалисты этих организаций оказывают различные психологические услуги, результатами их работы можно считать повышение психологической грамотности населения и возникновение спроса на такой вид социальной работы. Несмотря на то, что детям и родителям предоставили возможность

получать психологическую помощь, пользуются они ею неохотно, ориентируясь в основном на коррекцию психологического развития ребенка и решение его учебных трудностей.

Что мешает родителям и детям обращаться со своими личными проблемами к педагогу-психологу? Можно выделить несколько причин: с одной стороны, нежелание рассказывать другому о своем личном, если есть опасение, что об этом могут узнать родители, учителя; с другой – дети относят школьного педагога-психолога к педагогическому коллективу, в их понимании он почти не отличается от других учителей. Родители в связи с занятостью предпочитают обращаться к педагогу-психологу лишь в экстренных случаях, когда, по их мнению, без специалиста уже невозможно решить проблемы. Таким образом, к психологу обращается не более 1% населения. В некоторой мере оказать помощь в разрешении личных проблем людей может дистанционное консультирование по телефону.

Службы экстренной психологической помощи по телефону (ТЭПП), которые имеют традиционное название «Телефон Доверия», свою историю ведут с начала XX века, когда в 1906 году американский пастор Уоррен организовал в Нью-Йорке лигу, целью которой было предоставление моральной поддержки по телефону. Позже (в 1953 году) английский священник Чад Вара, основатель движения добровольцев «Самаритяне» - общества для оказания помощи тем, кто нуждается в участии, - создает телефонную службу дружеской помощи людям, склонным к самоубийству. В 1964 году служба добровольной телефонной помощи организуется в Чехословакии, а в 1967 году в – Польше. И, наконец, в 1981 году Телефоны Доверия впервые появляются в России. А в сентябре 2010 года Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации при поддержке государства введен единый общероссийский номер Детского Телефона Доверия.

Поначалу они создаются как медико-психологические службы для превенции суицида. Однако постепенно стало ясно, что на Телефоны Доверия обращаются люди не только на пороге выбора между жизнью и смертью, но и когда переживают любовные перипетии, когда необходимо принять жизненно важное решение, когда происходят конфликты в семье и на работе, когда хотят выйти из круга повторяющихся неудач и т.д.

С тех пор прошло более 30 лет. Но до сих пор мы все еще встречаем людей, которые не знают о существовании Телефонов Доверия, или не представляют себе истинного назначения этих служб, или путают их с Телефонами Доверия ФСБ, УВД и т.п.

Кроме того, многие люди до сих пор имеют смутное представление о том, чем именно занимается психолог-консультант. Не всегда люди знают и о том, что такое психологическая проблема и в каких случаях помощь профессионала им просто необходима.

Но даже тогда, когда человек имеет представление о сути этих понятий, существует много других факторов, блокирующих их возможность обратиться к психологу. Основными из них являются:

- ложное убеждение о том, что обращение за помощью для разрешения проблем психологического характера – признак слабости или глупости («К психологам обращаются дураки и слабаки»);

- ложное представление о том, будто к психологу обращаются только психически неуравновешенные люди («Что я псих, что ли, к психологу обращаться?»);

- отсутствие представления о том, как строится консультативная беседа с психологом («Что я буду говорить? Я даже не знаю, с чего начинать. Да и как расскажешь, когда самому не все ясно?»);

- страх чужого вмешательства в личную жизнь («Как с такой проблемой может разобраться посторонний человек? Не хочу, чтобы кто-то учил меня жить»);

- страх раскрыть свои тайны перед посторонним человеком и распространения конфиденциальной информации о себе («Я не могу рассказать об этом никому: узнает один – узнают все. Я не могу подставить себя под такой удар»);

- отсутствие финансовых возможностей получить консультацию психолога («Чтобы получить консультацию психолога, надо иметь деньги. Это очень дорогое удовольствие»);

- полное отсутствие знания о существовании анонимной, конфиденциальной и бесплатной службы «Телефона Доверия».

Ко всем блокировкам у подростков прибавляется еще и специфические – возрастные:

- неумение разговаривать о своих чувствах и, даже более того, неумение понять свои чувства;

- предшествующий негативный опыт общения со взрослыми: непонимание, отсутствие интереса к переживаниям ребенка, жестокое обращение;

- подростки считают, что обращение за помощью к взрослым является признаком «детскости», в то время как их возрастной особенностью является желание отделиться от родителей, повышенное стремление к самостоятельности.

Для того чтобы телефон экстренной психологической помощи был востребован, необходимо, чтобы люди, в том числе и подростки, знали не только о его существовании, но и о самой сути услуг, которые предоставляются. А для того, чтобы снять блокировки, необходимо последовательно распространять знания по этим вопросам.

Основные темы просвещения детей и родителей могут быть:

- что такое Телефон Доверия, и каковы условия его работы;

- какую помощь оказывает Телефон Доверия и что такое психологическая консультация;

- что такое психологическая проблема;

- каковы основные правила взаимодействия с консультантом Телефона Доверия.

Донести необходимые знания можно, используя самые разнообразные формы работы. Это могут быть:

- функционирование информационного стенда в образовательной организации с указанием номеров Телефона Доверия образовательной организации, города, края, единого общероссийского номера;

- издание и распространение листовок, буклетов, брошюр, ведение странички в Интернете и т.п.;

- ведение психологических рубрик на информационных стендах в образовательной организации или выпуск психологом газеты;

- организация и проведение семинаров со специалистами помогающих профессий – социальными работниками, медицинским персоналом, педагогическими работниками и т.п.

- организация тренингов для учащихся и их родителей.

Важно помнить, что любая просвещающая информация должна быть легкой по стилю изложения, понятной и лаконичной. Не последнюю роль играет и юмор в подобных мероприятиях. Всегда легче усвоить новые знания или перешагнуть через блокирующие установки и страхи, если это делается с добрым юмором. Даже если в вашей организации просветительская деятельность организована успешно, важно осознавать какие трудности могут возникнуть при оказании психологом помощи по Телефону Доверия и соблюдать алгоритм работы.

### **Работа с ребенком**

**1. Начало разговора.** Недоверие к незнакомому взрослому и проверка серьезности намерений оказать помощь.

**Пример.** Часто разговор начинается с вопроса: «А вы правда психолог?», «А вы будете со мной говорить?» В телефонной трубке звучит довольный смех и пара междометий, адресованных не психологу. Абонент звонит явно с поддержкой. Затем кривляющийся голос пытается сформулировать проблему: «А мне нравится мальчик из другого класса...» Пауза.

В этом случае специалисту надо быть терпеливым, доброжелательным, показать ребенку, что он готов работать с любой его проблемой, и через начало взаимодействия перейти к описанию чувств ребенка, вызванных данной ситуацией, т.е. того, что он может описать и пережить «здесь и сейчас» в непосредственном взаимодействии со специалистом.

**2. Пояснение проблемы и формулировка запроса.** На этом этапе не следует торопиться с выводами и интерпретациями, главное – услышать, что и как говорит ребенок, присутствуют ли в его словах эмоционально насыщенные фразы, как он реагирует при прояснении их психологом.

**Пример.** «Меня в классе все обижают. Никто не хочет со мной общаться». В ходе диалога выясняется, что существует конфликт с одним из одноклассников, который сомневается в самостоятельности выполнения домашнего задания клиентом.

### **Работа с проблемой:**



- поддержка абонента в готовности разговаривать о проблеме и желании ее решить;

- выявление причины проблемы. В чем ошибка ребенка (поведенческие, эмоциональные):

- с помощью уточняющих вопросов проясняется круг актуальных для ребенка трудностей, препятствующих решению заявленной проблемы;

- совместный поиск путей решения проблемы: проговаривание различных приемлемых образцов поведения, наблюдение за поведением других детей.

**3. Предложение альтернативных путей решения проблемы,** анализ каждого варианта, выбор наиболее приемлемого, информирование абонента о способах его применения в реальной ситуации.

**Пример.** Девушка – подросток. По национальности – азербайджанка. Призналась в любви мальчику азербайджанцу. Совместную переписку мальчик опубликовал в социальных сетях с соответствующими комментариями. Девушка опасается, что информация дойдет до ее отца.

Этот этап очень ответственный для специалиста, т.к. его задачи – не только вместе с абонентом найти подходящий и действенный для него способ решения проблемы, но и мотивировать ребенка к осуществлению этого способа в жизни.

**4. Завершение контакта.** Сложный вопрос в рамках телефонного консультирования: кто решает, что помощь оказана, и можно заканчивать разговор? Часто бывает, что абонент удовлетворен предложенным решением, но ему хочется еще пообщаться, и он пытается продолжить беседу, либо наоборот, он выговорился, получил что-то для себя и готов на этом закончить.

**Пример.** «А можно вам еще перезвонить, вдруг у меня не получится?» Консультант поддерживает желание клиента и предлагает сообщить результат в следующий раз.

Бесспорно, психолог обязан контролировать это взаимодействие, и он решает, оказана ли помощь, и можно ли завершить общение. Для принятия решения он должен получить обратную связь от абонента о его самочувствии и степени удовлетворенности беседой, в конце суммировать все, к чему партнеры пришли в ходе взаимодействия, и только после этого прощаться.

### **Работа с родителями.**

Алгоритм работы с родителями в целом похож на описанный выше, но в нем есть ряд специфических особенностей.

**1. Начало работы.** Взрослые готовы к работе с психологом по заявленной проблеме. На первом этапе взаимодействия с родителями необходимо уделить внимание повышению объективности предъявляемой ситуации, для этого нужно рассмотреть проблему во всех ее аспектах, выяснить наивысшие точки напряженности, как для родителей, так и для ребенка, вместе с абонентом построить реальную ситуацию протекания проблемы и переформулировать ее с психологической точки зрения.

**Пример.** «Я нахожусь в декретном отпуске. Очень устала. Муж поздно приходит с работы, с ребенком мало общается.

**2. Анализ проблемы, психологическое просвещение.** На этом этапе консультант может применять следующие техники: активное слушание, «отражение чувств», интерпретация, самораскрытие, обратная связь, логическая последовательность.

**Пример.** «Здравствуйте. Мы планируем отдать ребенка в детский сад, но думаем, что он не сможет там находиться, ему будет плохо». В ходе беседы выясняется, что ребенок в семье первый, долгожданный, не имеет опыта общения с другими детьми, т.к. немаловажную роль в этой семье играют религиозные представления отца и личностные установки матери. Этот пример иллюстрирует необходимость информирования матери об особенностях пребывания ребенка в первые дни в ДООУ, и о возможном варианте построения первой беседы с воспитателем с целью доведения до нее информации об особенностях развития данного ребенка.

**3. Построение схем.** Часто родители находятся в растерянности по причине того, что не могут мысленно охватить весь спектр вариантов решения проблемы. Для облегчения этой работы удобно построить схемы, в которые могут быть помещены все приходящие на ум варианты. Работа с такой схемой заключается в последовательной оценке всех вариантов методом прямого выбора или методом исключения. Часто этого достаточно, чтобы взрослый сам осознал свои ошибки и пришел к верному решению.

**Пример.** «У меня ребенок не хочет ходить в горшок. Мы ему покупали разные горшки: и с игрушкой, и с музыкой...». Мать описывает очередной способ приучения ребенка к горшку, который очень похож на предыдущий способ и, соответственно, не эффективный. Предлагаю пошаговую инструкцию.

Таким образом, дистанционное консультирование детей и родителей – деятельность достаточно сложная. Для того чтобы оказать эффективную помощь по телефону, необходимо знать этапы работы, владеть приемами и техниками краткосрочного консультирования. А также быть терпеливым, устойчивым к взаимодействию с разными типами абонентов, иметь достаточный опыт работы и желание помочь людям.

## ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ И СТАРШИХ КУРСОВ

*А. А. Никитин*

г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет

В основе любой деятельности, включая учебную, лежит мотивация. Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии.

Мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера референтной группы, уровня развития студенческого коллектива и т.д. С другой стороны,

мотивация учебной деятельности, как и мотивация поведения человека, выступая как психическое явление, всегда есть отражение взглядов, ценностных ориентаций, установок того социального слоя (группы, общности), представителем которого является личность. Кроме того, мотивация учебной деятельности характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью. Ее устойчивость и иерархия ее основных подструктур определяется доминирующими внутренними мотивами. Социальные мотивы обуславливают постоянную динамику вступающих в новые отношения друг с другом побуждений.

Применительно к студентам высшей школы исследовались многие личностные, когнитивные и индивидуально-типологические свойства и диспозиции, выступающие в роли детерминант учебно-профессиональной деятельности (экстраверсия-интроверсия, ценности, смыслы, самосознание, самооценка, когнитивные стили и др.). Вместе с тем некоторые аспекты мотивационной сферой студента вуза остаются недостаточно изученными.

Под нашим руководством, студенткой Н.А.Петровановой проведено эмпирическое исследование, цель которого - выявление и сравнение особенностей учебной мотивации студентов 1 и 5 курсов. Была выдвинута гипотеза о существовании различий в учебной мотивации студентов 1 и 5 курсов. В исследовании приняли участие 80 студентов гуманитарных факультетов 1 и 5 курсов Пермского государственного национального исследовательского университета. Из них 40 первокурсников и 40 пятикурсников.

Для анализа особенностей и сравнительной выраженности показателей учебной мотивации студентов 1 и 5 курсов использовались «Диагностика учебной мотивации студентов» А.А.Реана и В. А. Якунина в модификации Н.Ц.Бадмаевой, а также методы описательной статистики и ранжирования.

Сравнительная выраженность показателей учебной мотивации студентов первого курса распределилась следующим образом (табл. 1).

**Таблица 1**

Ранжирование показателей учебной мотивации студентов 1 курса

<b>Показатели учебной мотивации</b>	<b>Сред.зн</b>	<b>Ст.откл</b>	<b>Ранг</b>
Коммуникативные мотивы	3,95	0,41	1
Мотивы избегания	2,97	0,91	7
Мотивы престижа	3,61	0,78	5
Профессиональные мотивы	3,51	0,94	6
Мотивы творческой самореализации	3,66	0,75	4
Учебно-познавательные мотивы	3,73	0,68	3
Социальные мотивы	3,81	0,53	2

Из таблицы видно, что у студентов 1 курса наиболее выраженным учебным мотивом является коммуникативный. На втором месте следуют социальные мотивы, за ними – учебно-познавательные, затем – мотивы творческой самореализации и престижа, затем – профессиональные мотивы и, в конце, мотивы избегания.

Таким образом, у студентов 1 курса наблюдается, в первую очередь, направленность на коммуникации со сверстниками, а также более широкий социум (последняя выражается в представлении об общественной значимости, полезности профессии). Учебно-познавательные мотивы следуют лишь на 3 месте. Наименее выраженным мотивом является мотив избегания, что свидетельствует об активной позиции первокурсников в отношении процесса обучения.

У студентов пятого курса данные сравнительной выраженности показателей учебной мотивации распределились следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

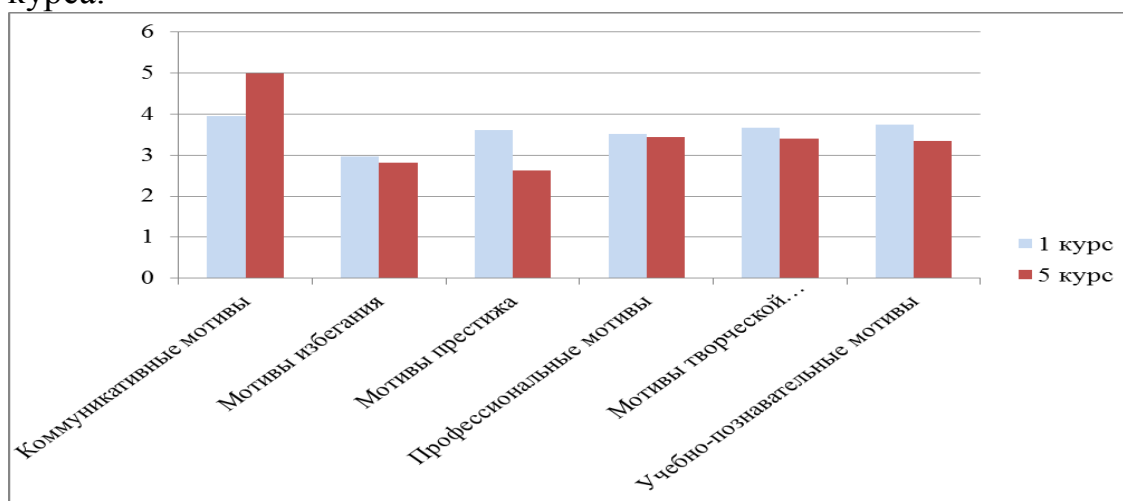
Ранжирование показателей учебной мотивации студентов 5 курса

Показатели учебной мотивации	Сред.з	Ст.отк	Ранг
	н.	л.	
Коммуникативные мотивы	4,98	2,17	1
Мотивы избегания	2,81	1,51	6
Мотивы престижа	2,63	1,38	7
Профессиональные мотивы	3,43	1,46	2
Мотивы творческой самореализации	3,39	1,60	3
Учебно-познавательные мотивы	3,34	1,41	4
Социальные мотивы	3,30	1,46	5

Как видно из таблицы, у студентов 5 курса наиболее выраженным учебным мотивом, также как и у студентов первого курса, является коммуникативный. На втором месте следуют профессиональные мотивы, за ними – мотивы творческой самореализации и престижа, затем – учебно-познавательные, социальные и, на последнем месте, – мотивы избегания.

Таким образом, у студентов 5 курса наблюдается, как и у студентов 1 курса, направленность на взаимодействие со сверстниками. Однако, с учетом окончания вуза, профессиональные мотивы перемещаются на второе место. На третье место выходят мотивы творческой самореализации, а учебно-познавательные мотивы несколько теряют в значимости, перемещаясь с 3 на 4 место. Направленность на более широкий социум и представления об общественной значимости профессии смещаются на одно из последних мест. Наименее выраженным мотивом остается мотив избегания, чуть менее игнорируемым становится мотив престижа.

На рисунке 1 представлено наглядное отображение различий по показателям учебной мотивации между студентами первого курса и студентами пятого курса.



**Рис. 1.** Гистограмма различий в выраженности средних значений показателей учебной мотивации у студентов 1 и 5 курсов

Анализ различий показывает, что студенты 1 и 5 курсов отличаются по показателям таких видов учебных мотивов, как *коммуникативные*, *мотивы престижа* и *социальные мотивы*. По показателям мотивов избегания, профессиональных мотивов, учебно-познавательных мотивов и мотивов творческой самореализации между первокурсниками и пятикурсниками значимых различий не наблюдается.

Сравнение средних значений свидетельствует о том, что мотивы престижа и социальные мотивы в большей степени выражены у студентов 1 курса, чем у студентов 5 курса. Вместе с тем коммуникативные мотивы в большей степени выражены у студентов 5 курса, чем у студентов 1 курса.

Можно предположить, что по сравнению с первокурсниками пятикурсники в большей степени ориентированы на признание коллег, широкого окружения; большое значение для них приобретает уверенность в себе. Они рассматривают учебу как один из способов реализации коммуникативных установок.

Первокурсники по сравнению с пятикурсниками демонстрируют большую выраженность мотивов соревновательности и престижа. Перед ними стоит задача занять определенное место в учебной группе, проявить себя. Для реализации этой задачи они готовы демонстрировать высокое прилежание в учебе, зарабатывая авторитет как себе лично, так и группе в целом. Кроме того, первокурсники по сравнению с пятикурсниками имеют, вероятно, более идеализированные представления о своем будущем профессиональном успехе, социальном статусе, что объясняет более высокую выраженность у них социальных мотивов учебы.

Итак, результаты проведенного исследования показали:

1. Студенты-первокурсники нацелены на коммуникации со сверстниками, а также на более широкий социум, что выражается в

представлении об общественной значимости, полезности профессии. Наименее выраженным у первокурсников является мотив избегания, что свидетельствует об их активной позиции по отношению к процессу обучения.

2. Как и первокурсники, пятикурсники нацелены на коммуникации со сверстниками. Однако направленность на более широкий социум и представления об общественной значимости профессии смещаются у них на одно из последних мест. Наименее выраженным мотивом остается мотив избегания, чуть менее игнорируемым становится мотив престижа.

3. Учебные мотивы престижа и социальные мотивы в большей степени выражены у студентов 1 курса, чем у студентов 5 курса. Вместе с тем коммуникативные мотивы в большей степени выражены у студентов 5 курса, чем у студентов 1 курса. Это свидетельствует о том, что по сравнению с первокурсниками пятикурсники в большей степени ориентированы на признание коллег, широкого окружения; большое значение для них приобретает уверенность в себе. Они рассматривают учебу как один из способов реализации коммуникативных установок. Первокурсники по сравнению с пятикурсниками демонстрируют большую выраженность мотивов соревновательности и престижа.

Таким образом, можно констатировать, что выдвинутые в нашем исследовании гипотеза о существовании различий в учебной мотивации студентов получили эмпирическое подтверждение: в процессе обучения в вузе обнаруживаются качественные изменения и наблюдается положительная динамика показателей учебной мотивации студентов.

### **Литература**

1. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н. Ц. Бадмаева // Методика для диагностики учебной мотивации студентов: монография. (А.А.Рван и В.А.Якунин, модификация Н.Ц.Бадмаевой). – Улан-Удэ, 2004. – С. 151–154.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб., 2006.
3. Чаденкова О. А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов: автореф. дис. по ВАК 19.00.07, канд. психол. наук / О. А. Чаденкова; Самара, 2003.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И УРОВНЯ УСПЕВАЕМОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

*А. А. Никитин*

г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет

Особенности личностного и когнитивного развития младших школьников, а также их соотношения являются предметом изучения многих психологических исследований. Рядом авторов (Л.С. Выготский, П.Я.

Гальперин, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон, Л.И. Божович, А.Н. Прихожан, Н.Н. Толстых, Г.А. Цукерман и др.) проделана значительная работа в этом направлении. Достаточно хорошо изучены особенности познавательной сферы и личности учащихся 1-2-х классов. Однако наблюдается недостаточная теоретическая и эмпирическая разработанность данной проблемы у учеников 4-х классов (10-11 лет). В периодизациях нормального развития интервал 10-12 лет – это "ничья земля" (Цукерман Г.А). Отсутствие полных знаний о 10-12-летних школьниках маскируется тем, что одни ученые рассматривают этот возрастной интервал как завершение детства, другие видят в этом же возрастном интервале все зачатки отрочества и рассматривают его в рамках подросткового возраста.

Целью проведенного исследования, выполненного под нашим руководством студенткой И.С.Караваевой, является взаимосвязь когнитивных и личностных характеристик младших школьников в возрасте 10-11 лет (учащихся 4-го класса) с их уровнем успеваемости.

В качестве предмета исследования выступили познавательные (внимание, память, творческое мышление) и личностные (школьная мотивация, школьная тревожность, самоконтроль) характеристики учащихся 4х классов, а также успеваемость школьников.

Перед проведением исследования были выдвинуты следующие гипотезы:

1) уровень школьной тревожности связан с успеваемостью и показателями когнитивного развития учащихся. Менее тревожные школьники характеризуются более высоким уровнем развития внимания, памяти и параметров творчества;

2) уровень самоконтроля ученика 4-го класса и показатели его внимания, памяти и творческого мышления взаимосвязаны. У учащегося начальной школы, обладающего высоким уровнем самоконтроля, наблюдаются высокие показатели когнитивных характеристик;

3) существует связь между показателями школьной мотивации, успеваемости и познавательной сферой младшего школьника. Дети, отличающиеся наличием выраженных познавательных мотивов, учатся лучше и демонстрируют высокий уровень развития памяти, внимания и творческого мышления;

4) когнитивные и личностные характеристики младших школьников с разным уровнем успеваемости различаются.

Для исследования познавательной сферы младших школьников были использованы следующие методики: «Корректирующая проба», «Методика оценки кратковременной памяти младших школьников», «Тест креативности Торренса П.». Для исследования личностных характеристик – «Анкета школьной мотивации Лускановой Н.Г.», «Методика исследования уровня самоконтроля младших школьников», «Тест школьной тревожности Филипса».

Полученные эмпирические данные были подвергнуты статистической обработке. Выявленные различия особенностей познавательной и личностной

сферы младших школьников, учащихся успевающих на «3» и «5» представлены на диаграммах (рис. 1 – 6).

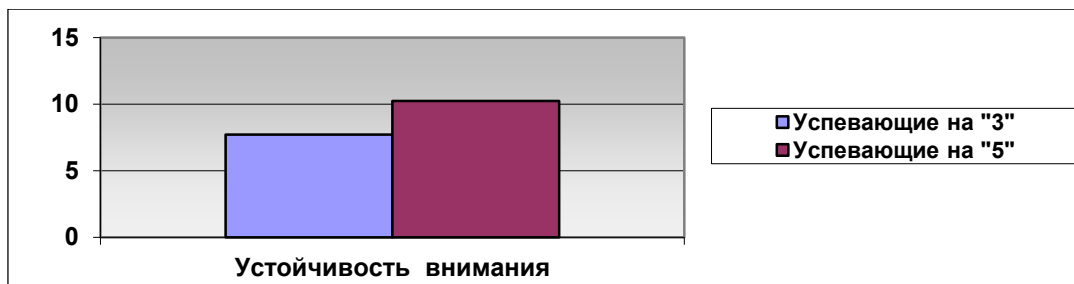


Рис. 1. Средние значения показателя «устойчивость внимания» младших школьников с разным уровнем успеваемости

Сравнение младших школьников, успевающих на «3», с учениками начальной школы, успевающими на «5», выявляет значимые различия по 7 показателям личностных и когнитивных характеристик. Так, отличники легче сосредотачиваются и дольше сохраняют по времени продуктивность деятельности благодаря тому, что дольше могут удерживать внимание на чём-либо, чем троечники (показатель устойчивости внимания).

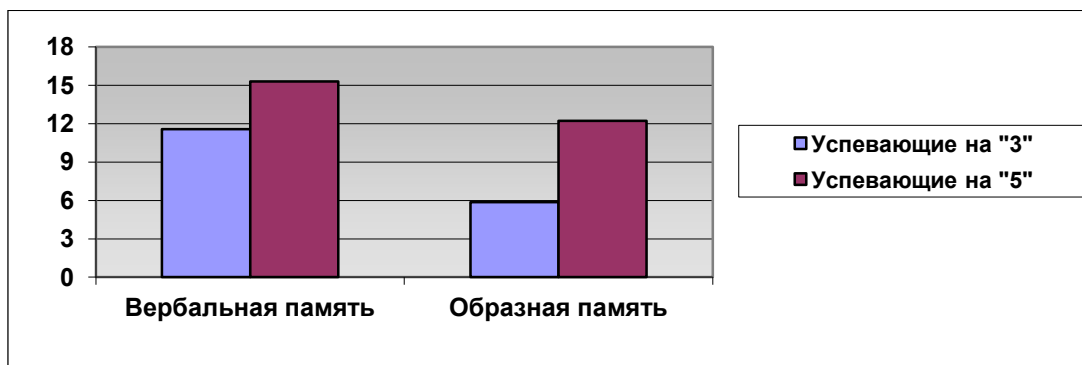


Рис. 2. Средние значения показателей памяти младших школьников с разным уровнем успеваемости

Кроме того, школьники, успевающие на «5» имеют более высокие показатели образной памяти, т.е. они лучше усваивают информацию, представляемую в виде зрительного образа, чем школьники, учащиеся на «3». В свою очередь дети со средним баллом успеваемости «3» имеют более выраженный показатель такого параметра творческого мышления как оригинальность, т. е. они способны выдвигать больше интересных идей, отличающихся от очевидных, банальных, чем отличники. Выявленные различия по данному параметру могут также объясняться особенностями некоторых образовательных программ, в которых акцент делается на воспроизведение, а не на творчество.



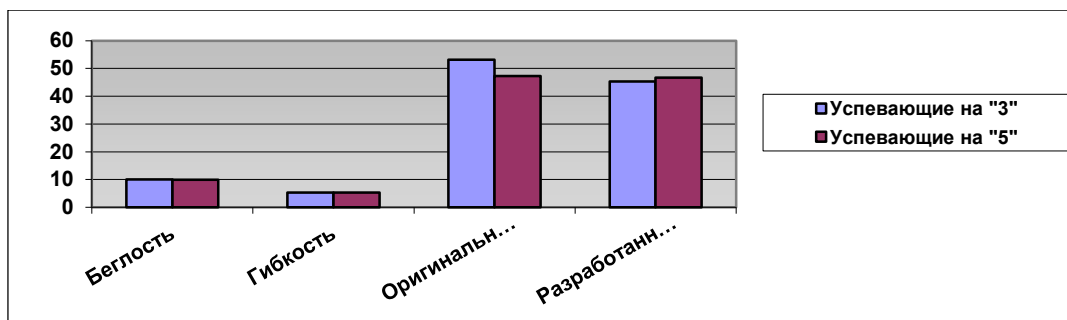


Рис. 3. Средние значения показателей творческого мышления младших школьников с разным уровнем успеваемости

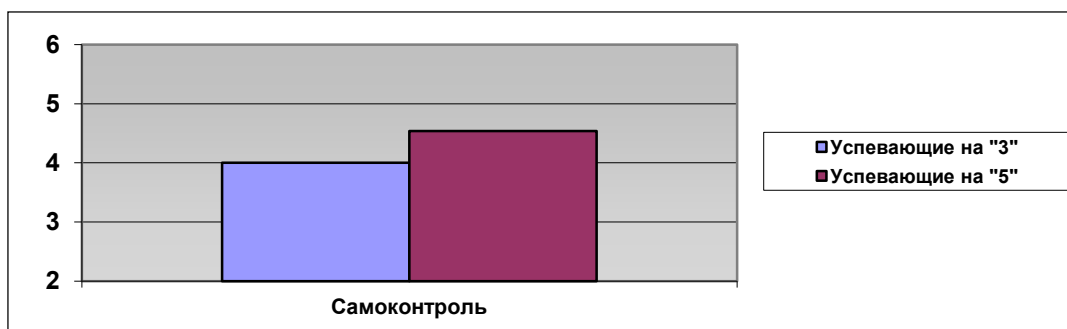


Рис. 4. Средние значения показателя «самоконтроль» младших школьников с разным уровнем успеваемости

Младшие школьники, учащиеся на «5», отличаются от своих одноклассников, успевающих на «3» наличием высоких познавательных мотивов (показатель школьной мотивации). Они больше стремятся успешно выполнить предъявляемые школой и учителем требования. Выявленные значимые различия по данному признаку являются дополнительным подтверждением выдвинутого в исследовании предположения о взаимосвязи школьной мотивации с успеваемостью и когнитивными характеристиками младших школьников.

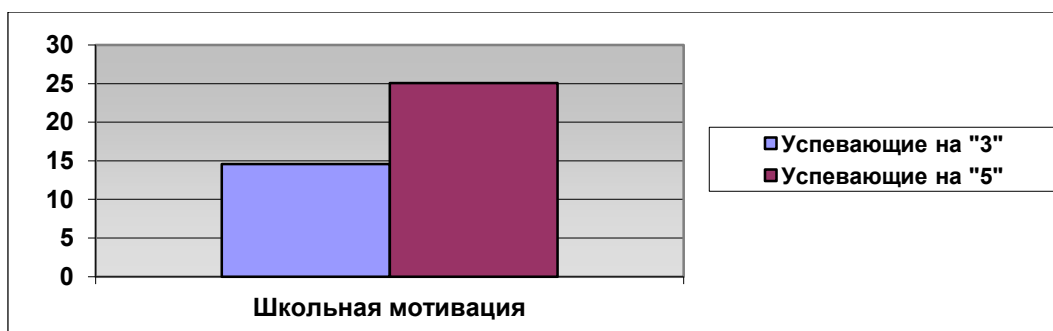


Рис. 5. Средние значения показателя «школьная мотивация» младших школьников с разным уровнем успеваемости

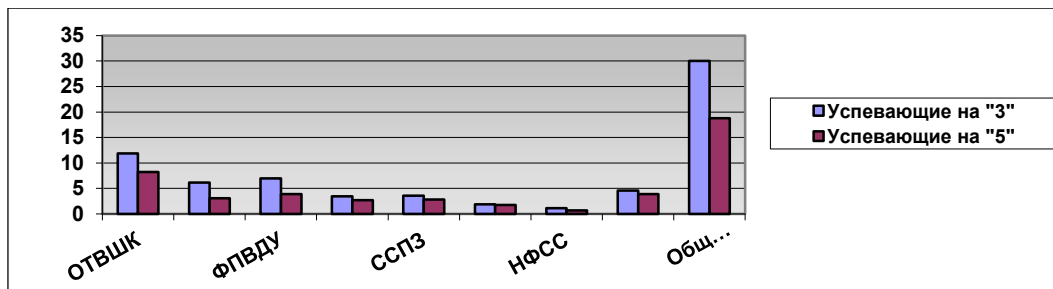


Рис. 6. Средние значения показателей тревожности младших школьников с разным уровнем успеваемости

Примечание: ОТВШК (общая тревожность в школе); ПСС (переживание соц.стресса); ФПВДУ (фрустрация потребности в достижении успеха); СС (страх самовыражения); ССПЗ (страх ситуации проверки знаний); СНОО (страх не соответствовать ожиданиям окружающих); НФСС (низкая физиологическая сопротивляемость стрессу); СВОСУ (страх в отношениях с учителями); ОбщТрев (общий показатель тревожности).

У школьников со средним баллом успеваемости «3» оказались значимо более высокими, чем у отличников, показатели тревожности по трем факторам: переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха и общий показатель тревожности. На основании полученных данных можно сделать вывод о повышенной тревожности младших школьников, успевающих на «3», особенно ярко выражающейся при выстраивании социальных контактов и попытках достижения каких-либо высоких результатов, достижения успеха.

Наличие статистически значимых различий между группами по показателям переживания социального стресса, фрустрации потребности в достижении успеха и общей тревожности также подтверждает гипотезу нашего исследования о связи уровня школьной тревожности с успеваемостью и показателями когнитивной сферы.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

1. Уровень школьной тревожности учащихся 4-х классов связан с успеваемостью, устойчивостью их внимания, вербальной памятью, а также беглостью и оригинальностью творческого мышления:

- уровень устойчивости внимания учащихся 4-х классов находится в обратной взаимосвязи с уровнем переживания социального стресса, общей тревожностью и низкой физиологической сопротивляемостью стрессу;

- однако в некоторых случаях переживание стресса положительно сказывается на когнитивных характеристиках, а именно, показатели вербальной памяти положительно коррелируют со страхом самовыражения. Это можно объяснить тем, что ребенок, боясь спонтанно выражать свои мысли и чувства, чаще пользуется заученными фразами и клише, что положительно сказывается на его вербальной памяти;

- показатели по шкале беглости теста положительно коррелируют с фрустрацией потребности в достижении успеха и уровнем общей тревожности. Это может быть связано с тем, что боясь неудачи, ребенок привык больше и продуктивней придумывать различные способы решения задач;

• та же ситуация наблюдается и с показателями оригинальности, которые напрямую связаны с переживанием социального стресса. Возможно, именно стресс стимулирует ребенка на создание оригинальных решений. Но эти предположения нуждаются в дополнительных исследованиях.

2. Существует взаимосвязь уровня самоконтроля младших школьников с такими показателями творческого мышления как гибкость и оригинальность. Ученикам, обладающим низким уровнем самоконтроля, легче выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общепринятых; им проще переключиться на другой аспект деятельности, что расширяет репертуар их идей и стратегий. Связи показателей самоконтроля с другими когнитивными характеристиками не выявлено.

3. Уровень школьной мотивации положительно коррелирует с устойчивостью внимания, образной памятью и успеваемостью. Дети, отличающиеся наличием выраженных познавательных мотивов, учатся лучше, они способны дольше удерживать внимание на одном и том же объекте или деятельности, кроме того, им легче воспроизвести воспринятую ранее информацию в виде образа. Однако не выявлено связей школьной мотивации с другими когнитивными характеристиками, такими как творческое мышление и вербальная память. Возможно, эти показатели находятся в меньшей зависимости от меры выраженности познавательных мотивов.

4. Различия в когнитивных характеристиках между группами по успеваемости справедливы лишь для устойчивости внимания, образной памяти и такого показателя творческого мышления как оригинальность. Учащиеся 4-х классов со средним баллом успеваемости «3» способны выдвигать больше интересных идей, отличающихся от очевидных, банальных, чем отличники. Однако уровень устойчивости внимания и образной памяти у них ниже.

При сравнении учащихся 4х классов с разным уровнем успеваемости по личностным характеристикам выявлены значимые различия по уровню школьной мотивации и некоторым показателям тревожности. Уровень школьной мотивации гораздо выше в группе более успешных детей. У более успешных учеников ниже уровень переживания социального стресса и они меньше переживают фрустрацию потребности в достижении успеха.

## **ДЕТИ НЕ ЧИТАЮТ. ПОЧЕМУ?**

*Л. В. Новикова*

г. Кунгур, МАОУ СОШ №1

В век современных технологий в нашем обществе появилась проблема «не читающих» детей. Наверное, это часто обсуждаемая образовательно-воспитательная проблема нашего времени.

Приходя на родительское собрание, как психолог школы, часто слышу возмущение от педагогов, что дети читают очень мало, особенно печатных

книг. Родители многие обеспокоены: "Мой ребёнок совсем не читает! Не знаем, как приучить, заставить... Что делать? Как сделать так, чтобы чтение было не повинностью, а удовольствием? Эти вопросы заинтересовали меня, и заставили задуматься, какова же истинная причина этого явления. Своими рассуждениями, хотела бы поделиться.

Во-первых, при беседах с родителями, всегда интересуюсь, как ребёнок в дошкольном возрасте «общался» с книгой, ведь знакомство с книгой, всё таки, надо начинать с самого раннего возраста, если не с рождения то месяцев с 5- 6. Сначала рассматривать и комментировать яркие крупные предметные картинки, на которых изображены животные, игрушки, цветы, деревья, предметы быта. Примерно с года читать потешки, короткие сказки ("Репка", "Курочка Ряба"...), стихи А.Барто, С. Маршака, С.Михалкова, К.Чуковского. Многие мамы говорят: "Зачем читать, он не слушает!" Конечно, маленький ребенок не всегда может дослушать сказку до конца. Но это и неважно. Пусть послушает несколько строк. Ни в коем случае не нужно настаивать, чтобы он слушал до конца. Малыш растёт, и через пару месяцев или чуть позже спокойно дослушает, да еще и попросит перечитать несколько раз. Это вообще свойственно маленьким детям: любимые книжки они готовы слушать по 10 раз. Не ленитесь прочитать сказку несколько раз.

Одна из ошибок некоторых современных родителей заключается в том, что они сначала читают ребенку пока он маленький, но перестают это делать, как только ребенок освоил буквы. Более того, ребенка лет в 6-8 буквально заставляют читать, напирая на слово "Нужно!" Конечно, так можно вызвать только отвращение к чтению надолго, если не навсегда. Сделайте так, чтобы чтение у ребенка ассоциировалось не со словом "нужно", а со словами "хочу" и "интересно". Предложите почитать ему. Читать можно и нужно, не только 3-летним детям, но и 13-летним (у многих детей не сформировано произвольное внимание и запоминание, им трудно читать самостоятельно). Просто предложите «Хочешь, я тебе почитаю?», а вдруг согласится? Почитайте ему пару недель и обрывайте чтение на самом интересном месте, и, возможно, в разгар следующего дня вы обнаружите его за книгой. Он сам захочет дочитать ее, потому что интересно. Начните с одной из этих книг, которые будут интересны и взрослым и детям.

Во-вторых, основой обучения всегда был собственный пример. Ведь это совсем нетрудно! Главное чтобы ребенок это видел, т.к. он берет с вас пример. Если чтение не привлекательно для вас, то почему оно должно быть привлекательным для ваших детей? Также, если вы смотрите телевизор или целый вечер проводите за компьютером, то и он будет делать то же самое. Задумайтесь, как часто ребенок видит вас читающими? Поделитесь с ребенком интересными цитатами, примерами, персонажами, поступками, которые поразили вас самих. Любимый ребенок любит интересную историю. Детям старшего возраста полезно будет услышать, что чтение это не просто действие; оно является сложной деятельностью, включающей такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление.

Начните вместе с ребенком формировать его собственную домашнюю библиотеку. Сводите его в книжный магазин и позвольте выбрать любую книгу. Когда ребенок сам делает выбор, намного выше шансы, что он прочтет книгу, чем когда вы подсовываете ему «правильную» книгу.

Отдельным пунктом, хочу сказать о взаимосвязи «ребёнок- компьютер». Почему ребенок так тянется к компьютеру, планшету, телевизору? Быстрая смена ярких картинок, динамика..... Работа за компьютером дает ощущение легкости исполнения замысла, от идеи до исполнения – буквально рукой подать, одно движение. Набирая буквы на клавиатуре компьютера, ребенок осуществляет по факту более сложную деятельность, чем складывая буквы в слова. И чем сложнее деятельность, тем она интересней. Парадокс, но это так. Компьютер дает ребенку иллюзию управления, включенности во взаимодействие с миром, а чтение – это пассивный процесс восприятия событий, в ход которых ребенку не удастся вмешаться. Играя на компьютере, он технически исполняет последовательность только ему интересных операций. Компьютерная игра закрепляет детский эгоцентризм и тормозит развитие произвольных («волевых») навыков. С появлением новых технологий стал распространяться феномен «механического чтения». Состоит он, на мой взгляд, в том, что в развитии познавательных навыков все больший упор делается на оперативные характеристики, кратковременную память и непроизвольное внимание. Именно эти навыки лучше всего тренируются при работе за компьютером. Вся информация «устаревает», если перейти от одной игры к другой. Точно так и книги «забываются» после того, как текст, прочитан и не использован.

Если обобщить этот пункт, то получается, что во всем виноваты современные медиа-средства? Однозначно - нет. Просто, уважаемые взрослые, обратите внимание на детей, научите во время чтения задействовать свое воображение на полную мощность, чтение развивает мышление. Пусть каждый образ он сделает ярче, звуки громче, ощущения живее. Пусть представит себя главным действующим лицом в этом книжном пространстве, а не просто наблюдателем со стороны. И когда поток воображения захватит его целиком, он поверит, что книга лучше любого фильма.

Итак, мне кажется, что вопрос стал понятней. Основная причина это, всё-таки непонимания взрослыми, всех этапов, связанных с процессом обучения. Сами-то дети еще и не понимают всей прелести и пользы чтения. Обратив внимание на книгу стоит как можно раньше, еще в ту пору, когда малыш только знакомится с буквами. И ещё, дети должны понимать, что учатся читать для себя, а не для мамы с папой. По сути: чтение - это привычка, которая рождает удовольствие!

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Ю. В. Онищенко*

г.Пермь, МАОУ «Гимназия № 5»

Образовательный стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: предметные, личностные, метапредметные, включающее освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

Мониторинговые исследования проводятся в гимназии с 2003 года. Мониторинг — это отслеживание, диагностика, прогнозирование результатов деятельности, предупреждающее неправомерную оценку события, факта по данным единичного измерения (оценивания). Начинаясь он как мониторинг познавательных процессов, общих способностей, общеучебных умений, затем добавлялся личностный компонент, поскольку комплексное изучение гимназиста без этого невозможно.

В результате к 2012 году, к моменту внедрения новых ФГОС в нашей школе сложилась целостная система изучения обучающихся. Мы считаем, что именно она позволяет предупреждать многие проблемы, осуществлять профилактику и превентивные мероприятия. Обследование по параллели позволяет выявить преобладающие проблемы класса, «точно» и предметно работать именно над ними.

Лонгитюдные исследования с использованием одних и тех же методик позволяют прогнозировать проблемы и трудности на моменте перехода детей в основную школу, видеть различия между обучающимися одного и того же возраста. Система обследования, которая сложилась на данный момент таблицы 1.

*Таблица 1  
Диагностический комплект для 1 классов*

<b>Познавательный блок</b>	
<i>Показатель</i>	<i>Методика</i>
Устойчивость внимания	Корректурная проба по Кеэсу
Продуктивность зрительного запоминания	«Запомни 10 картинок»
Наглядно-образное мышление	Конструктивный праксис («Рыбка»), «4 лишний» из теста МЭДИС Щеблановой, «Последовательные картинки»
Логическое мышление	Зрительные аналогии, закономерности по Савенкову и Семаго, «Последовательный рассказ» по Глазунову Дополнительно: «Найди 9 фигуру»
Воображение	«Дорисуй треугольники» по Торренсу

Учебная активность и усвоение знаний	Методика Александровской
<b>Коммуникативный блок</b>	
Отношение к сверстнику и к учителю	Методика Александровской, Проективный тест «Веселый – грустный» Ковалевой, Синициной
Дополнительно: навыки сотрудничества	«Варежка» по Цукерман
<b>Регулятивный блок</b>	
Поведение на уроке и на перемене, настроение	Методика Александровской
Самоконтроль	Анкета для родителей
Дополнительно: саморегуляция и произвольность	«Образец и правило», «Узор» по Венгеру, «Домик» по Гуткиной, Тест Бендер
<b>Личностный блок</b>	
Мотивация	Рисунок «Что мне нравится в школе?», анкеты для детей Лускановой Дополнительно: проективная методика Гинзбурга
Дополнительно: самооценка	«Лесенка»

Таблица 2

*Диагностический комплект для 2 классов*

<b>Познавательный блок</b>	
Восприятие	«Найди слова» по Мюнстербергу
Устойчивость и переключаемость внимания	«Корректирующая проба Рыбки» по Овчаровой, «Кодирование»
Мышление: обобщение, классификация, аналогии, осведомленность	Изучение понятийного мышления по Замбавичене
Продуктивность зрительного запоминания	Методика на узнавание по Бернштейну
<b>Коммуникативный блок</b>	
Сотрудничество	Наблюдение в совместной деятельности
<b>Регулятивный блок</b>	
Самоорганизация	Анкета для детей
<b>Личностный блок</b>	
Мотивация	«Домик ценностей» (авторская), «Цветограмма»
Дополнительно: самооценка	«Лесенка»
Дополнительно: тревожность	Проективный тест тревожности по Прихожан

**Таблица 3**  
**Диагностический комплект для 3 классов**

<b>Познавательный блок</b>	
Устойчивость внимания и работоспособность	Тест Тулуз-Пьерона
Понятийное мышление	Субтест «Словарь» Векслера
Словесно-логическое мышление	Классификация и обобщение, аналогии, логические задачи по Заку
<b>Коммуникативный блок</b>	
Эмоциональный и учебный статус	Социометрия
Коммуникативная компетентность	«Коммуникативная компетентность» (Тест Михельсона, Гильбуха),
Совместная проектная деятельность	Наблюдение, анализ результата
Навыки сотрудничества и разрешение конфликтных ситуаций	Фрустрационный тест Розенцвейга
<b>Регулятивный блок</b>	
Самоорганизация	Анкета для детей по самоорганизации
Общеучебные навыки	Анкета для детей «Умею ли я учиться?»
<b>Личностный блок</b>	
Самооценка	Методика самооценки по Будасси
Нравственный выбор	«Цветик-семицветик»
Личностная зрелость	Мини-сочинение «Почему самостоятельность приносит свободу?», рассказ о себе, составление странички для портфолио «История моего имени», «В каком возрасте я бы хотел очутиться на машине времени и почему?»

**Таблица 4**  
**Диагностический комплект для 4 классов**

<b>Познавательный блок</b>	
Словарный запас, спонтанная грамотность	Тест «Слова»
Навыки счета, внимательность	Счет с переключением
Дополнительно: интеллектуальное развитие	Прогрессивные матрицы Равена
<b>Коммуникативный блок</b>	



Эмоциональный и учебный статус	Социометрия
Навыки учебного сотрудничества	Наблюдение за работой в малой группе
<b>Регулятивный блок</b>	
Саморегуляция	Методика «Изучение саморегуляции» У. В. Ульенковой (тест «Черточки-палочки»)
<b>Личностный блок</b>	
Мотивация	«Изучение школьной мотивации» по Гинзбургу
Личностные качества	Личностный вопросник Кеттелла
Самооценка	«Самооценка» Дембо-Рубинштейн
Тревожность и личностная направленность	Тест тревожности и «Незаконченные предложения» по Прихожан

По каждой методике высчитывался средний процент и рейтинг по классу. Кроме того, для продуктивного взаимодействия в триаде «Школа – Семья – Ученик», проводится мониторинг среди родителей по удовлетворенности качеством образовательных услуг и освоения новых образовательных программ. Вот, например, какие результаты мы получили за 2014 - 2015 учебный год:

- ✓ Психологический климат в ОУ – удовлетворенность на 77%.
- ✓ Профессиональная подготовка педагогов ОУ - удовлетворенность на 80%.
- ✓ Качество знаний учеников - удовлетворенность на 76%.
- ✓ Качество материально-технической и учебно-методической базы ОУ - удовлетворенность на 76%.
- ✓ Работа администрации ОУ - удовлетворенность на 72%.
- ✓ Информирование родителей и учащихся - удовлетворенность на 90%.

В целом удовлетворенность качеством образовательных услуг родителей начальной школы на 79%. Педагоги и родители отмечают, что мониторинги позволяют им улучшить результаты познавательной деятельности детей, увидеть проблемы саморегуляции, коммуникативные или личностные трудности. Для администрации результаты мониторинга позволяют увидеть перспективы деятельности, прогнозировать решение проблем.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ОБРАЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «Я» У МАГИСТРАНТОВ**

*Е. Е. Опутина*

г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет

В период обучения в вузе студент складывается и как профессионал, и как личность, способная эффективно существовать в едином общемировом пространстве, в котором высшее образование является важнейшим конкурентным преимуществом на рынке труда. Обучение в магистратуре направлено на подготовку специалистов, обладающих профессионализмом высокого уровня, способных решать сложные управленческие, аналитические, исследовательские задачи (Каташинских, 2012).

В процессе перехода России к двухуровневой системе высшего профессионального образования магистратура становится все более привлекательной для абитуриентов вузов. К сожалению, в ажиотаже приемных кампаний трудно своевременно определить и объективно исключить из числа потенциальных магистрантов тех абитуриентов, которые поступают в магистратуру по каким-то формальным мотивам, для выбранной сферы являются людьми случайными и в дальнейшем не планируют работать в данной области. Потребность в оптимизации профориентационной работы с будущими магистрантами, а также процесса их дальнейшего обучения актуализирует исследования по вопросу о мотивации поступления в магистратуру.

На сегодняшний день всё большую распространенность стало приобретать обучение в магистратуре. На базе высшего образования – бакалавриата или специалитета, магистранты продолжают обучение по выбранному ими направлению в рамках полученной профессии. Среди выпускников вузов очень актуальна стала потребность в повышении уровня профессиональных знаний, умений и навыков. Обучение в магистратуре оказывается для студентов своеобразной «отсрочкой, предоставленной молодому человеку, который еще твердо не определил ни себя, ни то, что ему соответствует в будущем» (Буюкас, 2000).

Эмпирическими предпосылками к постановке проблемы исследования послужили исследования Т.В.Разиной, Н.С. Голиковой, посвященные изучению мотивации учебной и научной деятельности у магистрантов, а так же уровню зрелости мотивов их учебной и научной деятельности. Исследованием мотивом обучения в магистратуре также занимались Л.Г.Горобец, О.В. Захватова, Е.В. Камышова. Предпосылкой к исследованию послужили труды Т.М. Буюкаса, посвященные изучению уровня готовности выпускников вузов к началу профессиональной деятельности. (Разина, Голикова, 2014).

Обучение в магистратуре направлено на подготовку специалистов, обладающих профессионализмом высокого уровня, способных решать сложные управленческие, аналитические, исследовательские задачи.

Исследование С.В. Каташинских позволило выделить следующие особенности ориентации студентов на продолжение обучения в магистратуре:

1. Студенты плохо информированы о ходе реформирования системы высшего профессионального образования в России, поэтому их выбор ступени высшего профессионального образования не связан с ориентацией на мировую систему образования;

2. Отношение к введению двухуровневой системы высшего профессионального образования (бакалавриат-магистратура) противоречиво: многие работодатели, а так же общество в целом, считает бакалавриат незаконченным высшим образованием; поэтому обучение в магистратуре – это получение «полноценного высшего образования».

3. Приоритет материального фактора при трудоустройстве является одним из мотивов продолжения обучения в магистратуре (Каташинских, 2012).

В ходе исследования Т.В.Разиной было выяснено, что многие магистранты и аспиранты выбирают данные формы обучения из-за некоторых косвенных предпочтений (например, нежелание идти в армию, возможность получать стипендию и параллельно работать, что особенно характерно для магистратуры). Не секрет, что во многих вузах обучение по магистерским программам проводится в вечернее время, поскольку в дневное студенты работают, т.е. занимаются трудовой деятельностью. В итоге качество подготовки страдает не столько от низкого уровня организации учебного процесса и качества преподавания, сколько от нежелания учащихся заниматься как учебной, так и научно-исследовательской деятельностью (Разина, Голикова, 2014).

В целом проблему можно сформулировать так: достаточно ли осознанно и целенаправленно (с ориентацией на продолжение научной работы) современные студенты идут в магистратуру в сравнении с аспирантурой прошлых лет. У нас есть основания предполагать, что именно содержание профессионального опыта (трудового или учебно-профессионального) будет в итоге определять направленность личности магистранта, поскольку, как считает Е.В. Конева, «Ситуации проблемности, решаемые человеком в быту или в трудовой деятельности, остаются в его психическом арсенале, способствуя формированию структур, которые составляют немаловажную часть его профессионального опыта».

Таким образом, если в процессе обучения в магистратуре, молодые люди в основном сталкиваются с прикладными, трудовыми задачами, то структуры (в том числе и мотивационные) ответственные за научную деятельность просто не будут формироваться. Произойдет разделение, схизис трудовой, практической и научно-исследовательской, теоретической деятельности. Безусловно, этот вопрос необходимо решать, сравнивая степень сформированности компетенций. Однако успешность овладения компетенциями в учебном процессе во многом зависит от энергетической и ценностно-смысловой базы учащегося, т. е. от мотивации.

По результатам исследования Т.В.Разиной, у магистрантов мотивация научной и мотивация трудовой деятельности будут крайне слабо связаны друг с другом в силу того, что эти два вида деятельности не связаны во внешнем поведенческом плане и не отождествляются во внутреннем плане сознания. Магистранты действительно воспринимают научную деятельность как средство, как способ достижения вненаучных целей (в частности коммуникативных). В самой научной работе на первый план для них выходит внешняя, формальная сторона, представления о сущности научной деятельности еще сформированы недостаточно. Подобная ситуация, с одной стороны, может быть следствием возрастных особенностей, однако значительную роль здесь играет и незрелость научной мотивации.

Таким образом, подготовка молодых научных кадров в новой российской магистратуре должна получить пристальное внимание со стороны, как руководства вузов, так и профессорско-преподавательского состава. Если по итогам подготовки в вузе мы хотим иметь мотивированного на научно-исследовательскую деятельность сотрудника, то в процессе обучения в магистратуре необходимо верно расставить акценты в основной деятельности студента (Разина, Голикова, 2014).

Результаты современных исследований (Горобец, Каташинских и др.) показывают, что образ профессионального «Я» большинства магистрантов сформирован не окончательно. Об этом свидетельствует тот факт, что многие из них продолжают обучение с целью увеличения вероятности трудоустройства по профессии, а так же повышения недостаточного уровня профессионализма. Мотивы обучения в магистратуре не всегда осознанны и содержательно не однозначны; обучение в магистратуре в некоторых случаях рассматривается студентами как способ продлить период профессионального самоопределения, а также как возможность отсрочить момент выбора дальнейшего пути, «растянуть» период поиска работы. Эти данные так же свидетельствуют об отсутствии ясности и сформированности образа профессионального «Я» некоторых магистрантов, а так же незавершенности их профессионального становления.

Таким образом, для подавляющего большинства магистрантов поступление в магистратуру связано с желанием улучшить перспективы своей занятости. Фактически обучение в магистратуре для них — это инвестиции в будущий личностный и профессиональный рост (Горобец, 2015).

Перечисленные примеры далеко не полный перечень того, что может быть и должно быть сделано для формирования адекватной мотивации научной деятельности учащихся новой Российской магистратуры. Тем не менее, подобная проблема существует не только в России, но и за рубежом, существуют пути и способы ее решения, которые должны быть использованы (Разина, Голикова, 2014).

Так, говоря о качестве профессиональной подготовки магистрантов, предполагается его ориентированность на интересы будущего магистра, создание необходимых условий для раскрытия его возможностей, организацию

ценностно-смыслового взаимодействия субъектов образовательного процесса, а, следовательно, и профессионального саморазвития магистрантов.

Этап профессионального саморазвития магистрантов выделяется тем, что происходят оценивание достигнутых результатов и соотнесение их с показателями качества образования. Идет поиск возможного места работы или дальнейшей учебы, усиливается мотивация успешности качества обучения в вузе, что соответствует деятельностному компоненту качества подготовки магистрантов. Профессиональное саморазвитие характеризуется тем, что осуществляются необходимая коррекция, самоанализ учебно-профессиональных, научно-исследовательских и жизненных достижений, актуализируется потребность в дальнейшем саморазвитии. На данном этапе реализуется деятельностный компонент качества подготовки магистрантов (Гурьева, 2013).

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ**

***О. И. Польшгалова***

г. Оса, МБ ДОУ «ДС № 9 «Алёнка»

***М. А. Ошмарина***

г. Оса, МБДОУ ДС «Золотой петушок»

Нельзя не отметить, что в последние годы увеличивается количество детей с нарушениями эмоционально-личностного развития. К типичным симптомокомплексам эмоциональных нарушений дошкольников относятся эмоциональная неустойчивость, агрессивность, гиперактивность, тревожность, страхи, застенчивость, замкнутость и другие. Данные диагностики в ДОУ свидетельствуют, что у 30% детей наблюдаются проблемы эмоционально-личностного развития. Педагогами-психологами учреждений ведется профилактическая и развивающая работа, направленная на развитие эмоционально-волевой и личностной сферы дошкольников.

Однако практически в каждой возрастной группе выделяются дети, которым требуется индивидуальная, адресная помощь. Для работы с такими детьми появляется необходимость составления индивидуальной программы развития эмоционально-личностной сферы. При составлении данных программ у педагогов-психологов возникало много вопросов по структуре программы. Поэтому на методическом объединении педагогов-психологов Осинского района Пермского края в сентябре 2014 г. было принято решение о создании творческой группы по проектированию единой структуры индивидуальной программы развития эмоционально-личностной сферы дошкольников. В состав творческой группы вошло четыре специалиста О. И. Польшгалова,

М.А.Ошмарина, И.В. Иванова, Я.М.Ожгихина, был разработан план деятельности. Работа группы велась в течение 2014-2015 учебного года.

**Целью** работы явилось индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с проблемами и трудностями в развитии эмоционально-личностной сферы. **Задачи:**

1. Изучить теоретические и практические аспекты, отражённые в психолого-педагогической литературе по данной теме.
2. Определить основные проблемы эмоционально-личностного развития детей и их причины.
3. Проанализировать методы, приёмы, технологии психокоррекционной работы с детьми по профилактике нарушений эмоционально-личностного развития дошкольников.
4. Разработать структуру индивидуальной программы развития эмоционально-личностной сферы дошкольников.

**Результат:** структура индивидуальной программы развития эмоционально-личностной сферы дошкольников. В ходе работы творческой группы педагогами была изучена психолого-педагогическая литература по данной проблеме, рассмотрены различные варианты программ, предложенных коллегами. За основу программы были взяты индивидуальные программы познавательного общения взрослых с детьми, отраженные в работе М.Ю. Стожаровой (20). Таким образом, в результате деятельности творческой группы педагогов-психологов была разработана структура программы, которая представлена ниже.

### **Индивидуальная программа развития эмоциональной сферы воспитанника МБ ДОУ (фамилия, имя ребенка)**

#### **1Блок. Психолого-педагогический эпикриз.**

*Дата рождения:*

*Сведения о семье* (полная, неполная, родители в разводе, многодетная, комбинированная и др.)

*Особенности эмоционального развития, проблемы* (агрессивность, застенчивость, замкнутость, страхи, тревожность, эмоциональная неустойчивость, заниженная самооценка и др.)

*Предполагаемые причины* (особенности нервной системы, когнитивные причины, семейная ситуация, особенности воспитания в семье и др.)

*Социальное развитие* (особенности общения со взрослыми и детьми – как идёт на контакт, как взаимодействует со взрослыми и детьми, принимает помощь или действует самостоятельно):

*Анализ поведения ребенка* (в совместной деятельности с детьми и со взрослыми, в режимные моменты).

*Мотивы деятельности* (игровые, познавательные, соревновательные)

*Виды лично-значимой деятельности* (игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, восприятие художественной литературы,

самообслуживание и элементарный бытовой труд, конструирование, изобразительная, музыкальная, двигательная)

*Особенности познавательного развития* (средний, низкий, высокий уровень)

## 2 Блок. Условия реализации программы

*Запрос*

*Цель и задачи коррекционно-развивающей работы*

*Условия* (периодичность, на какой промежуток рассчитан цикл, продолжительность занятия, смена деятельности в процессе одного занятия, организующий взрослый, развивающая среда)

*Работа специалиста с педагогами и родителями* (индивидуальные и подгрупповые консультации, семинары-практикумы, клуб родительских встреч, предоставление психолого-педагогической литературы и др.)

*Предполагаемый результат* (ожидаемая динамика в развитии, в чём должна проявиться)

## 3 Блок. Методические рекомендации к программе

*Рекомендации родителям*

*Рекомендации педагогам*

## 4 Блок. Технологическая карта.

*(фамилия, имя ребенка, группа)*

Цели, задачи	Средства, психо-коррекционные технологии, игры	Литература	Примечания
Подгрупповая работа			
Индивидуальная работа			

## 5 Блок. Карта реализации программы

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_

Группа \_\_\_\_\_

Дата начала занятий \_\_\_\_\_

Педагог-психолог по коррекционной работе \_\_\_\_\_

Дата	Направленность занятия	Содержание занятия	Динамика	
			Положительная	Отрицательная

Результативность (на конец курса занятий) \_\_\_\_\_

Рекомендации по дальнейшей работе \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

Подпись \_\_\_\_\_

В процессе работы группы была составлена таблица «Теоретические аспекты и практические методы работы с детьми, имеющими трудности в развитии эмоционально-личностной сферы», в которой отражены следующие показатели: *трудности развития эмоциональной сферы, характеристика, причины, методы работы с детьми, рекомендации родителям и педагогам.* Данная таблица была разработана с целью оказания помощи педагогу-психологу при написании индивидуальной программы развития эмоциональной сферы. Кроме того, были подобраны рекомендации родителям и педагогам для взаимодействия с детьми, имеющими определенную проблему развития эмоционально-личностной сферы, и составлены картотеки игр и упражнений. Считаем, что данная работа является актуальной и необходимой в деятельности психологической службы ДОУ на современном этапе развития дошкольного образования.

### Литература

1. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду. М.: Сфера, 2003.
2. Роньжина А.С. Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению. М., 2008
3. Стожарова М.Ю. Результаты психолого-педагогической диагностики как база для составления индивидуальных программ познавательного общения взрослых с детьми // Детский сад от А до Я, 2006 №5 с.112-151
4. Формирование коммуникативных навыков у детей 3-7 лет: модели комплексных занятий /авт.-сост. Полякевич Ю.В., Осинина Г.Н. Волгоград: Учитель, 2009
5. Шорохова О.А. Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников. М.:ТЦ Сфера, 2006
6. 24.Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада /Запорожец А.В. Неверович Я.З. М.: Просвещение, 1985
7. Юрчук Е.Н. Эмоциональное развитие дошкольников. Методические рекомендации. М.:ТЦ Сфера, 2008



## ФОРМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ДЕТСКО – РОДИТЕЛЬСКИХ ГРУППАХ НА ОСНОВЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ИГР

*Ж. С. Ощепкова*

Г. Чусовой МБУ «Психологический центр»

Задачи, стоящие сегодня перед системой образования, повышают ответственность родителей за результативность учебно-воспитательного процесса в каждом ДОУ, так именно родительская общественность непосредственно заинтересована в повышении качества образования и развития своих детей (ФГТ ДО ч.1 п. 1.6 п. п. 9). Детско-родительская группа для неорганизованных дошкольников в период подготовке к школе реализуется специалистами центра на протяжении ряда лет, и ежегодно остается востребованной. Главной задачей детской – родительской группы, является создание и укрепление сильных сторон семейной системы, коррекция затруднений детско-родительских отношений.

За годы функционирования группы сложилась система взаимодействия с детьми и с родителями. Через тематические лекции, семинары, групповые и индивидуальные консультации, беседы и рекомендации специалистов Центра удается вовлечь родителей в процесс формирования психологической готовности к началу обучения в школе. Основным направлением в детско – родительской группе является совместная деятельность детей и родителей. Привлечение родителей к организации досуговых мероприятий, подготовку праздников, изготовление костюмов, участие в спортивных эстафетах, фотографирование и видеосъемку позволяют им лучше узнать своего ребенка, увидеть его затруднения и успехи в ситуации взаимодействия с детьми и взрослыми.

Опыт показывает, что ресурсом позитивно влияющим на гармонизацию детско-родительских отношений является обращение к ресурсам детства самого родителя. Для активизации данного ресурса, используется игра.

Игра как ведущий вид деятельности формирует и обеспечивает высокий уровень познавательной мотивации дошкольника. Игра есть в опыте каждого родителя, и этот опыт чаще всего эмоционально положительный. В совместной игровой деятельности, каждый родитель учится видеть мир с позиции ребенка, учится принимать своего ребенка с его сильными и слабыми сторонами, учится преодолевать собственный авторитаризм.

Потрясающий эффект в формировании уверенности дошкольника во взаимодействии с социумом несут в себе фольклорные игры и фольклорные танцы. Фольклорные игры не требуют специального оборудования, специально отведенного для этого времени, просты, доступны, легки в организации. Фольклорные игры дают радость от общения. Традиционно их разделяют на несколько видов:

- Подвижные игры

Преимуществом таких игр является создание положительной атмосферы в группе, установление более тесных контактов между взрослыми и детьми. В них можно играть по дороге в детский сад, во время прогулки, путешествий. Они позволяют развивать музыкальные способности, ритмичность, координацию движений.

- Хороводные игры

Хороводные игры включают себя песню, хореографические движения, диалог и пантомимику. Такие игры нужны для того, чтобы развивать чувство ритма, выразительность движений, фантазию и воображение, совершенствовать двигательные навыки: прыжки, подскоки, переменные шаги, стремительный бег. Музыка помогает найти необходимый двигательный образ, придает движениям пластичность и выразительность. Хороводные игры помогают поддерживать доброжелательные отношения между партнерами, удовлетворяют потребность в общении и физическом контакте. Примером таких игр является любимая многими поколениями игра «Золотые ворота».

- Ситуативные игры («дразнилки – морилки») Их назначение - снижение эмоционального напряжения, тревожности, поддержание положительного эмоционального фона в занятии.

Для дошкольного возраста крайне важны игры по правилам. Чаще всего в игре существует два типа правил – правила действия и правила общения с партнерами. Правила действия определяют способы действий с предметами, общий характер движений в пространстве. Правила общения влияют на характер взаимоотношений участников игры, очередность выполнения наиболее привлекательных ролей, последовательность действий, их согласованность. Так, в некоторых играх участники действуют одновременно и одинаково, что сближает и объединяет, учит доброжелательному партнерству. В других играх участники действуют по очереди, небольшими группами. Это дает возможность участнику наблюдать за сверстниками, сравнивать их умения со своими. И наконец, в каждой игре есть привлекательная, ответственная роль, которая способствует формированию смелости, ответственности, приучает сопереживать партнеру в игре, радоваться его успехам.

Фольклорные танцы обладают положительной эмоциональной энергией, просты, доступны, не требуют особой техники. Сопровождающая их музыка приятна, мелодична и легко запоминается. Сам танец дает возможность почувствовать частицей единой системы и в результате получить огромный положительный заряд. Особенностью танцев является коллективное участие, где образуется творческий процесс, появляются навыки взаимодействия с партнером, учатся ощущать поддержку, давать ее. В этот момент включаются и начинают гармонично взаимодействовать все психические сферы, участвующие в организации поведения человека - воля, эмоции, интеллект. При этом разрешаются многие проблемы: двигательные, эмоциональные, социальные.

Совместная деятельность является активной формой сотрудничества детей и родителей, желающих улучшить свои взаимоотношения с собственным

ребенком, сделать общение более открытым и доверительным. Уровень притязаний родителей по отношению к своим детям становится более адекватным, появляется интерес к познанию направленности личности ребенка. Многие родители начинают внимательнее и критичнее относиться к собственным воспитательским установкам, стремятся развивать и совершенствовать собственные творческие умения. Все это, безусловно, гармонизирует детско – родительские взаимоотношения.

### Литература

1. Панфилова М.А . Игротерапия общения - М.: Гном и Д, 2000
2. Осорина М.В. Секретный мир детей – Спб., 2000
3. Бурагина А.И. Коммуникативные танцы – игры для детей. Спб., 2004

## ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ПОДДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ

*М. А. Пирожникова*

педагог-психолог МБОУ «Плехановская СОШ»

В течение последних десятилетий особенно острой стала проблема сохранения психического здоровья педагога в образовательном учреждении. Современное общество представляет высокие требования к системе образования. Педагоги, стремясь соответствовать этим требованиям, вынуждены беспрестанно повышать уровень профессиональной компетентности, что, в свою очередь, уже ведет к физическим и интеллектуальным перегрузкам.

Профессиональное «выгорание» - это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека. Возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них. Опасность «выгорания» состоит в том, что это не кратковременный проходящий эпизод, а долговременный процесс «сгорания дотла».

Поэтому в настоящее время становится актуальной коррекция психологического состояния и развития эмоциональной устойчивости педагога. Педагог должен уметь эффективно «сбрасывать» напряжение и восстанавливать работоспособность, а целенаправленное использование приемов саморегуляции поможет педагогу повысить свое профессиональное мастерство, оптимально построить свое общение со школьниками и коллегами по работе.

Сохранить психическое здоровье педагогов в образовательной среде, возможно решив следующие задачи:

- Познакомить с понятием профессиональное “выгорание”, с его характеристиками.
- Проанализировать проявления признаков “выгорания”, выделить источники неудовлетворения профессиональной деятельностью.
- Создать условия, способствующие профилактике синдрома профессионального “выгорания”.
- Дать представление об основных понятиях и функциях саморегуляции.
- Снять эмоциональное напряжение путем освоения способов саморегуляции эмоционального состояния.

Выявить уровень эмоционального выгорания педагога можно с помощью методики В.В.Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания». Эффективны занятия психолога с педагогами с целью освоения способов саморегуляции эмоционального состояния.

На занятиях целесообразно научить педагогов способам **физиологической саморегуляции** (различные движения потягивания, расслабления мышц, релаксация), **эмоциональной саморегуляции** (смех, улыбка, юмор, вдыхание свежего воздуха, размышления о хорошем, приятном, чтение стихов, рассматривание цветов в помещении, пейзажа за окном высказывание похвалы, комплиментов, занятие любимым делом – хобби), а также напомнить о существовании **естественных способов регуляции организма** (длительный сон, вкусная еда, общение с природой и животными, движение, танцы, музыка) и др.

В течение 2-5 минут, затраченных на выполнение психотехнических упражнений, учитель сможет снять усталость и обрести состояние внутренней стабильности, свободы, уверенности в себе. Это как бы «психологический душ», очищающий психику учителя и способствующий быстрому и эффективному отдыху.

Дополнительно можно размещать материалы в учительской на **стенде «Помоги себе сам!»** (знакомство с новыми приемами и способами саморегуляции, упражнениями). Таким образом, в качестве мер профилактики синдрома эмоционального выгорания предлагается: непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, административные меры по организации рабочих мест с учетом психологической разгрузки и релаксации, системы поощрения педагогов, овладение педагогами системой саморегуляции психических состояний, аутогенной тренировкой, приемами психокоррекции.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ РИТМОПЛАСТИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, НУЖДАЮЩИМИСЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ

*Л. В. Попова*

г. Соликамск, ГКОУ ПК «Детский дом»

Ритмопластика как метод психокоррекции представляет собой синтез арт-терапевтических и телесно-ориентированных техник, сказкотерапии, духовной практики и восточной философии. В основу метода положены представления об изначальном ритме, органичной природе человека; гармоничных формах и движениях (Зинкевич-Евстигнеева, 2001). В этом смысле ритмопластика сближается с большой группой методик, использующих язык тела в психокоррекционной и психотерапевтической работе с детьми любого возраста. В частности это – психогимнастика, телесно-ориентированная терапия, психодрамма, эвритмия.

*Психогимнастика* – включает игры, упражнения и этюды, в основе которых лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации. Это курс специальных занятий, направленных на коррекцию и развитие различных сторон психики человека (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы).

*Психодрамма* – метод импровизированного моделирования в театрализованной форме различных сюжетов и ситуаций. Суть этого метода заключается в разыгрывании сцен из жизни, в которых воспроизводятся конфликтные ситуации и создается возможность адекватно отреагировать на них.

*Телесно-ориентированная терапия* - направлена на расширение самосознания и развитие возможностей человека, на восстановление естественной грации и свободы движений, утверждение образа «Я». Телесно-ориентированную терапию разделяют на две части:

- психофизическая – предполагает непосредственную работу с телом через дыхание, активную и пассивную манипуляцию мышцами и суставами, движение и голосоведение.

- этико-культурологическая – это целостное включение личности в эмоциональное креативное действие, предполагающее изменение поведенческих аспектов.

Эвритмия – (с др.-греч. - уравновешенность (элементов), слаженность, соразмерность, гармоничность) — искусство художественного движения, появившееся в начале XX века в Европе. Это сочетание особого гармонизирующего движения, напоминающего танец и пантомиму, с поэтической речью или музыкой.

Ритмопластика – это совокупность физических упражнений, поз, движений, жестов, мимики, воображения, согласованно передающих темп, ритм, содержание и динамику музыкального сопровождения в импровизации,

применяемых не только для обучения движений, укрепления здоровья, но и для гармоничного развития личности. Ритмопластика основана на теории физического воспитания и теории сценических искусств, то есть связана с основами сценического движения (пластикой) и основными элементами хореографии (танцевальные движения). Ритмопластика связана с большим эмоциональным напряжением во время занятий, с особым психологическим состоянием вхождения в образ, соответствующий музыкальной теме, то есть с искусством перевоплощения.

Ритмопластика – это своего рода психотерапия в сочетании с физической нагрузкой, которая психологически разгружает и духовно очищает человека, воспитывает культуру чувств, а в сочетании с дополнительными средствами и культуру поведения. Обучение языку движений, языку мимики развивает эмоциональную сферу, позволяет снимать эмоциональное напряжение и мышечные зажимы, корректировать настроение, отдельные черты характера, формирует позитивное отношение человека к различным сторонам жизнедеятельности.

Ритмопластику можно рассматривать как эффективный инструмент раскрытия многих человеческих способностей, в частности, способности познавать себя, окружающий мир, развития навыков взаимодействия с другими людьми, а также коррекции некоторых негативных состояний и проявлений. Маленькие дети владеют естественной грацией тела; все они проявляют свое поведение через движение. Изначально почти всю информацию об окружающем мире дети получают через телесные ощущения. Очень важно при развитии детей постараться оставить на их теле как можно меньше негативных «отпечатков», напряжений и зажимов. Имеются в виду не только физические наказания, раны и травмы, но и психологические зажимы на теле, образующиеся в результате переживаний и эмоциональных проблем. При снятии телесного напряжения детям становится проще общаться со сверстниками, легче выражать свои чувства и лучше понимать чувства других. У них вырабатываются положительные черты характера (уверенность, честность, смелость, доброта, открытость, общительность, настойчивость, решительность и т.п.), изживаются невротические проявления (страхи, различного рода опасения, неуверенность, упрямство, тревожность и т.п.) (Чистякова, 1995).

К основным психотехническим приемам ритмопластики относят: формирование сотрудничества, партнерства, которые успешно реализуются в процессе группового взаимодействия детей; развитие рефлексии, которая способствует формированию гуманизма, сопереживания, самоконтроля.

Ритмопластические упражнения помогают вовлекать, активизировать и пробуждать интерес к деятельности вообще. Организация движений с помощью музыкального ритма развивает у детей внимание, память, внутреннюю собранность.

По мнению И.Г. Малкиной-Пых, ритмопластика положительно влияет на чувство уверенности в себе, на способность к установлению эмоциональных

контактов с окружающими, а положительно влияя на эти симптомокомплексы психических свойств личности способствует повышению самосознания – адекватности представлений о себе, развитию образа «Я», - что лежит в основе социальной адаптации ребенка (Малкина-Пых, 2007).

Занятия ритмопластикой, формируя у детей осознанное владение своим телом, развивают произвольную регуляцию поведения, волевою, эмоциональную, когнитивную сферы. Основываясь на вышеизложенном, можно сформулировать следующие цели ритмопластики:

- расширение сферы сознания ребенком собственного тела; это позволяет гармонизировать эмоциональное состояние;
- повышение самооценки путем развития положительного образа тела, который связан с положительным образом «я»;
- совершенствование социального опыта в групповом взаимодействии: совершенствуется социально приемлемое поведение; поведение дополняется средствами творческой невербальной коммуникации;
- высвобождение подавленных чувств и исследование скрытых конфликтов, являющихся источником психического напряжения (Изотова, 2004).

Основные задачи цикла коррекционно-развивающих мероприятий с применением ритмопластики:

- обеспечить успешную адаптацию детей в новом коллективе;
- сформировать у детей представление о внутреннем мире человека, о его месте в окружающем мире;
- повысить уровень общего интеллектуального развития;
- активизировать ценностно-смысловой компонент сознания и личности детей, побудить их к осмыслению общечеловеческих ценностей, к осознанию собственной внутренней позиции, формированию собственных ценностных ориентаций;
- научить детей анализу и оценке поведения с точки зрения эталонов и образцов, представленных в культуре;
- развить умение чувствовать и понимать другого;
- сформировать адекватную самооценку детей, их уверенность в себе;
- воспитать желание помочь, поддержать, посочувствовать, порадоваться за другого;
- способствовать развитию творческих способностей и воображения, индивидуальному самовыражению детей;
- развить любознательность, наблюдательность.

Таким образом, психолого-педагогическая ценность ритмопластики заключается в том, что она способствует развитию эмоциональной, познавательной сферы ребенка, развитию личности в целом, позволяет раскрыть черты самостоятельности, творческого мышления. Через ритмопластику дети знакомятся с культурными ценностями, занятия позволяют расширить кругозор, содействуют укреплению нравственных качеств.

### Литература

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. – СПб.: Изд-во «Речь»; «ТЦ Сфера», 2001. – 400 с.
2. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Телесная терапия. Справочник практического психолога. – М.: ЭКСМО, 2007. – 752 с.
4. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Булнова. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 160 с.



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ГОСТИНЫЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

*Е. М. Проскорякова*

*психолог*

*О. В. Фёдорова*

*педагог-психолог*

г.Пермь, МАОУ «Гимназия № 31», Психологический центр «Гармония»

Работа педагога – это «работа сердца и нервов».

В. А. Сухомлинский

Современное образование находится в процессе реформ, инноваций, изменений. Задача учителя соответствовать всем требованиям, поставленным государством.

Тем не менее, статистика показывает, что учителя, как профессиональная группа, имеют низкие показатели физического и психического здоровья. И поскольку деятельность учителя - это взаимодействие с людьми: дети, родители, коллеги, всё это требует от него умений контролировать себя, владеть собой в любой ситуации, адекватно реагировать на происходящее.

Опыт показывает, что учителю в большей мере необходима социально - психологическая поддержка, целью которой является помощь в выработке необходимых профессиональных качеств, умений и навыков, направленных на сохранение психоэмоционального потенциала, повышение адаптации к напряжённым ситуациям в педагогической деятельности. Наблюдение психологов за педагогами в различных ситуациях, их настроением и личный запрос самих учителей об оказании психологической поддержки, показало необходимость создать цикл психологических гостиных для педагогов.

Данный цикл состоит из четырёх встреч (раз в сезон), на которых учителя получают возможность научиться приёмам саморегуляции, позитивному восприятию окружающей действительности. Такая работа является профилактикой синдрома психоэмоционального состояния.

**«Осенний разговор».** Данная встреча с учителями направлена на психоэмоциональную разгрузку, адаптацию к новому учебному году, выстраивание конструктивной (здоровой) психологической стратегии во взаимоотношениях со всеми участниками образовательного процесса. Через творческую деятельность у педагогов появляется возможность ощутить себя «здесь и сейчас», снять тревожность, напряжение.

1. Под лирическую музыку «Осенняя песнь», Октябрь П. И. Чайковского проходит встреча гостей – педагогов. Учителя входят в комнату по осенним кленовым листьям, создавая эффект шуршания. Рассаживаются.

2. Просмотр презентации «Осенние пейзажи» (на фоне золотой осени влюблённые пары, смеющиеся дети, животные и т.п.)

3. Ведущий читает стихотворение Э. Асадова «Дорожите счастьем, дорожите!...

4. Упражнение «Разноцветные стёклышки». На столе разложены вырезанные из цветных пластиковых папок кленовые листья (жёлтые, красные, розовые, зелёные, голубые, чёрные, фиолетовые). Участники выбирают лист любого цвета. Ведущий предлагает посмотреть на какой-либо предмет комнаты или в окно через цветной лист. Далее учителя обмениваются листьями

(чтобы цвет не повторялся) и смотрят на тот же предмет другими «глазами» и т.д.

После этого упражнения проводится рефлексия (каждый смотрит на мир через призму своего эмоционального и душевного состояния, от нас самих зависит наше настроение и т.п., включение эмоционально-волевой сферы – работа над собой).

5. Упражнение «Леплю себя – люблю себя». Осень богата многообразием красок и нам есть чему поучиться у неё. Она дарит на свои краски не зависимо от нашего настроения, благосостояния, здоровья. Каждому из нас присуще эталонное состояние (энергетический ресурс), когда у нас прекрасное настроение, мы здоровы, полны сил, идей – состояние счастья. Предлагаем слепить из пластилина свой эталонный образ, украсив его различными деталями. Презентовать свой продукт (пластилиновую куклу) другим. Каждый участник уходит с поделкой с целью использовать её в качестве вдохновителя в нужных жизненных ситуациях. Результат должен послужить точкой опоры, то, что даёт стабильность, уверенность- гармонию!

6. Подведение итогов «осеннего разговора». Рефлексия.

7. Чаепитие «Осенне разнотравье» (самовар, музыка)

**«Зимняя сказка».** Ориентируемся на природные условия: природа замирает, умиротворение. Задача наполниться внутренним спокойствием, эмоциональной уравновешенностью. Научиться пользоваться природной мудростью, чтобы сохранить психологическое здоровье и женскую природу. Основной цвет белый – сдержанность, спокойствие. Коллегам предлагается по желанию быть одетыми в светлые тона.

1. Входят в гостиную по разбросанным снежинкам не спеша, медленно.

2. Презентация «Зимние пейзажи» с женскими или сказочными образами «Фэнтэзи» под музыку П. И. Чайковского «Времена года. Зима»

Работа с ощущениями, чувствами, переживаниями. Выход на женский образ и его предназначение: выражение лица, взгляд, волосы, руки, осанка и т. д. Эта работа необходима для осознания учителями своей женской сути, т.к. изначально дан биологический женский костюм, у которого есть своя главная функция – дарить красоту, быть женой, мамой, сестрой, подругой. Ощущение комфортности в этом состоянии придаёт учителю уверенности, радости в своей профессии.

3. Упражнение «Зимне-сказочный комплимент». Сказать коллегам комплимент из ярких, позитивных слов, используя зимнюю тематику.

4. Арт-упражнение «Я в сказке». Нарисовать себя восковыми мелками, нанести фон акварелью. Сделать рамочку, украсить её. Рефлексия. Как в повседневной жизни наполнять себя и восстанавливать женскую энергию (чтение стихов, ухаживание за цветами, рукоделие и т.п.)

5. Рефлексия. Пожелание себе качеств, эмоций, занятий и т.п., то, что позволит быть спокойной, уверенной, сдержанной, красивой.

**«На весеннем пороге».** Весна – пробуждение оживление. Встреча гостей проходит под звуки пения птиц, журчание ручья.

1. Погружение через презентацию в состояние «весны» - пробуждение, (новые планы, жизненная энергия, активность, полнота сил, ощущение счастья, обновление- цель: осознание необходимости пройти этап обновления для гармоничной жизни. Природа показатель цикличности (день, утро, лето, весна, круговорот воды, человек часть природы, и человек не может нарушать

природную цикличность). Если идём в ногу с природой, то и чувствуем себя хорошо!

Рефлексия.

2. Диаграмма жизни. Строят кривую.

3. Постановка целей и планов жизни (в сравнении с работой: на работе есть много ланов, а в жизни – план жены, план матери, план женщины). Подарок от психологов плана женщины на месяц с пустыми последующими страницами, куда каждый впишет свой план на год.

4. На последней странице, каждый обдуманно записывает (зарисовывает) ожидаемый результат, благодаря выполнению плана женщины. Показ презентации с шуточными иллюстрациями женщин воплотивших свой план в жизнь и наоборот.

Рефлексия. Что может помешать воплощению плана, от кого зависит конечный результат. Акцент на том, что всё в наших руках, всё зависит от нас самих!

5. Вручение свидетельства о прохождении весеннего курса пробуждения.

**«Остров романтики».**

1. Стихотворение Э. Асадова «Остров романтики» до последних двух четверостиший.

2. Ассоциации со словом романтика.

3. Отдых – выдох.

4. Карта мечты с островом романтики. Работа с образами. Нужно представить себе отдых, сконцентрироваться на нём и запечатлеть (листы разного формата)

5. Итог. Получившиеся карты с островом романтики перемешать, выбрать каждому участнику чью-либо работу. Задача: позитивным взглядом со стороны озвучить яркие моменты, увиденные на карте другого и пожелать успеха в их осуществлении.

6. Закончить словами Асадова последними двумя четверостишиями.

7. Рефлексия. Музыка о романтике, отдыхе.

Результатом такой работы является удовлетворительный психологический климат, доброжелательность в отношениях, применение психологических приёмов для нахождения эффективных способов решения разных вопросов. Важным показателем является снижение количества обращений учителей к психологу с профессиональными трудностями.

## **РЕБЕНОК И СТРЕСС: ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОМОЩИ**

*Т. М. Рублёва*

г. Кунгур, МАОУ «ЦДК»

Умей спокойно относиться к тому,  
не в силах изменить.

Сенека

Стресс – состояние телесного или психического беспокойства, вызванное физическими, химическими или эмоциональными факторами любое влияние, которое нарушает стабильность и баланс функций организма. Физические и

химические факторы: травмы, инфекции, токсины высокая и низкая температура среды, заболевания и повреждения любого вида. Эмоциональные факторы: конфликты, непонимание, перегрузки, высокий темп жизни, наказания, завышенные требования, одиночество.

**Проблема школьных стрессов и их преодоления.** В современной школе психические нагрузки на школьников часто чрезмерны, они не соответствуют адаптивным возможностям детского организма и вызывают психическую *перегрузку* у детей и подростков. Психологической защитой от таких психических перегрузок у школьников может быть отказ от учебы, ухудшение восприятия учебного материала или возникновение психосоматических заболеваний.

Известно, что школьники, находящиеся в состоянии психоэмоционального стресса, не могут сосредоточиться на изучаемом предмете, имеют неустойчивое внимание, низкую работоспособность, их мотивация на хорошую учебу понижена. К сожалению, никто в настоящее время не учит школьных учителей специальным методам работы с психически неуравновешенными и эмоционально неустойчивыми детьми. Однако сама жизнь заставляет нас считаться с тем, что дети в состоянии эмоционального стресса значительно хуже воспринимают учебный материал, чем это предусмотрено программой обучения, и искать способы снятия эмоционального стресса для повышения качества усвоения учебного материала. Пора подключать к этой работе психофизиологические методы коррекции психоэмоционального состояния детей. **Симптомы стресса:** утомляемость, вялость, беспокойный сон или повышенная сонливость, головная боль или боль в животе, капризность, плаксивость, снижается аппетит, обостряются хронические заболевания, ослабляется иммунная система.

Ребенок, находящийся в состоянии стресса, может отказаться не только делать уроки, но и вообще идти в школу, причем отказ может выражаться в форме бурного протеста. Если ребенку не удастся преодолеть школьный стресс, то он может перерасти в невроз, с такими проявлениями как истерика, повышенное упрямство, мышечные подергивания, заикание и т. д.

**Причины стресса:** начало школьного обучения, учебные перегрузки, страх перед экзаменом, задержка развития, фактор соревновательности, отсутствие дружеских отношений, смена школьного коллектива, педагоги, семья.

Какие же условия необходимо создать для комфортной образовательной среды?

- Адресная помощь ребенку в решении актуальных задач обучения и развития (собственно учебные затруднения, личностные и межличностные проблемы)

- Активное предупреждение возникновения острых, деструктивных проблем развития ребенка в процессе обучения.

- Эффективное применение адекватных методов и технологий работы в условиях стресса.

•Повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов, психологов, управленцев, родителей и самих детей, включая овладение ими технологиями индивидуальной и групповой работы в условиях стресса.

В книге И.Ю.Митевой «Курс управления стрессом» даются рекомендации, направленные на снижения стресса. Как считает автор книги, гидромассаж лучше всего помогает при стрессе. Очень эффективен *точечный массаж* на лице, шеи, голове. Прежде всего, необходимо обнаружить участки затвердевшей кожи, а затем их необходимо растирать и сильно щипать. *Физические упражнения*, с точки зрения автора, снижают стресс и вызывают в теле химические реакции, благодаря которым человек чувствует себя хорошо. Заниматься рекомендуется ежедневно, как минимум 30 минут.

*Арт-терапевтическая помощь при совладании со стрессом.* В настоящее время в психологии все больше и больше внимания уделяется различным методам арт-терапии, которые служат для успешного совладания со стрессовыми ситуациями. Хедер Уильямс в своей книге «Говорящий рисунок, или как познать свое глубинное “Я”» дает советы, как справиться со стрессом. Для выполнения *упражнения «Выражаем тревогу»* Хедер Уильямс предлагает: занять удобную, расслабляющую позу; найти в себе ощущение тревоги; определить, где она локализуется: в животе, лице, голове, ногах; взять цветные карандаши; субдоминантой рукой выплеснуть из себя тревогу и перенести ее на бумагу.

Люсия Капаччионе для снятия стрессов предлагает *упражнение "рисование обеими руками"*. С ее точки зрения это упражнение позволяет активизировать обе руки и оба полушария головного мозга. Данное упражнение освобождает разум от ненужных тоскливых, тревожных мыслей, успокаивает нервы.

Для снятия или уменьшения действия стрессовых факторов Сарвир И. в своей книге «Долой стресс» предлагает использовать *свои внутренние ресурсы*: антистрессовое дыхание; минутная релаксация (напряжение и расслабление мышц); смена обстановки; расслабление; отвлечение (переключение мыслей); музыка; арифметика (счет в обратном порядке от 50-ти); общение.

По мнению Митевой И.Ю. *Смехотерапия*, также является мощным инструментом при снижения стресса. Улыбка дает отдых мышцам лица: грусть затрагивает 43 мышцы, улыбка – только 17. В свою очередь, это ведет к охлаждению крови в сосудах головного мозга; образуются вещества, которые стимулируют работу левого полушария, отвечающего за радостные ощущения.

**Экспресс – помощь при стрессе.** Противострессовое, успокаивающее дыхание. Медленно глубоко вдохните через нос; на мгновение задержите дыхание, после чего сделайте выдох как можно медленнее. Постарайтесь представить, что с каждым выдохом напряжение, стресс, злость выходят из вас, а с каждым вдохом входят спокойствие и уверенность.

Смейтесь! Улыбайтесь! Как можно чаще! Смех - лучшее лекарство, которое особенно хорошо действует против стресса. Умение увидеть смешное,

забавное в собственных трудностях - лучший способ изменить отношение к проблеме. К тому же перевести конфликт, оскорбление в шутку - прекрасный способ обезоружить вашего оппонента.

Постарайтесь освоить до уровня навыка, превратить в привычку хотя бы некоторые из перечисленных приемов, те, которые наиболее подходят именно вам, и применяйте их исходя из конкретной ситуации.

### **Литература**

1. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб.: Гиппократ, 1995.
2. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение, 1986.
3. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000.
4. Оклендер В. Окна в мир ребенка. М.: Независимая фирма «Класс», 1997.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. Москва–Воронеж, 2000.
6. Левис Ш., Левис Ш.К. Ребенок и стресс.-СПб: Питер Пресс, 1996.

## **ДЕТСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ДОУ.**

### **ДЕТСКИЙ ПРОЕКТ «МОИ ПЕРВЫЕ РАБОТЫ ИЗ ЧЕКАНКИ»**

***Н. Н. Рычкова***

Педагог-психолог  
МБДОУ «Детский сад №2», г. Губаха

Главным принципом современных преобразований в системе образования является ориентация на индивидуализацию обучения. Под индивидуализацией понимается процесс раскрытия индивидуальности ребенка в специально организованной образовательной среде. Каждый ребенок имеет право на собственный путь развития. Поэтому необходимо создать условия для воспитания и обучения всех детей, а также каждому дошкольнику предоставить возможность проявить индивидуальность и творчество. И здесь неотъемлемой частью такого обучения и воспитания выступает проектная деятельность.

Проектная деятельность отвечает всем современным тенденциям в образовании. Данный вид деятельности направлен на актуальную проблему саморазвития дошкольника. Основной целью проектного метода в детском саду является развитие свободной творческой личности ребёнка.

Тема детского проектирования актуальна по целому ряду причин:

- человек должен как можно раньше получить позитивный социальный опыт реализации собственных замыслов;

- все возрастающая динамичность экономических и социальных отношений требует поиска новых, нестандартных действий в самых разных обстоятельствах. Нестандартность действий основывается на оригинальности мышления;

- идея гармоничного разнообразия как перспективная форма социального развития также предполагает умение проявлять продуктивную инициативу.

Целенаправленное использование детского проектирования и детского исследования как формы, обеспечивает активность детей в определении собственного желания (хочу знать про это, хочу научиться делать это и т.д.), поиске информации (спрошу у воспитателя, мамы, попрошу помочь найти в книге и т.д.), создании продуктов проекта и их презентации.

Основной путь развития исследовательской активности – практический, это организация ребенком собственных исследований. Чтобы исследовательское поведение у детей развивалось, они должны иметь бесконечно много возможностей для полной свободной фантазии, конструктивной деятельности и общения.

Детское проектирование важно не только для развития познавательных процессов и мыслительных операций, но и для формирования самостоятельности, целеполагания, способности преобразовывать предметы и явления для достижения определенного результата. Оно характеризуется насыщенностью эмоций, затрагивающих глубинные личностные структуры ребенка.

Родители и воспитатели – это две мощные силы, роль которых в процессе становления личности каждого человека невозможно преувеличить. Актуальное значение приобретает не столько их взаимодействие в традиционном понимании, сколько взаимопонимание, взаимодополнение детского сада и семьи в воспитании и образовании подрастающего поколения.

Привлечение взрослых к реализации проектов в детском саду обусловлено несколькими причинами:

- в силу своих возрастных особенностей дети не могут быть абсолютно самостоятельными и им необходима помощь взрослого.

- объединение детей и взрослых особенно важно в ситуации широко распространенного дефицита внутрисемейного общения.

Действия воспитателя при реализации проекта можно характеризовать такими словами:

- помогает ребенку определить цель деятельности;
- помогает в определении источника получения информации;
- определяет возможные формы деятельности;
- содействует прогнозированию результатов выполняемого проекта;
- создает условия для активности ребенка;
- является партнером;

- помогает ребенку оценить полученный результат и т. д.

Основная цель привлечения родителей к проектной деятельности в детском саду:

- сотрудничество,
- содействие,
- партнёрство с ребёнком и педагогами ДОУ.

Действия ребенка можно охарактеризовать так:

- определяет цель своей деятельности;
- открывает новые знания;
- экспериментирует;
- презентует полученный результат

Поэтому в работе над проектом у ребенка должен быть определённый набор качеств и умений:

-качества: самостоятельность, инициативность, целеполагание, креативность;

-умения: исследовательские, оценочные, информационные, презентационные, рефлексивные.

Для успешных занятий проектной деятельностью необходимо наличие обязательных условий:

- желание самого ребёнка;
- благоприятная среда;
- грамотный доброжелательный взрослый – консультант.

Проявление заинтересованности со стороны родителей- важный фактор поддержания мотивации и обеспечения самостоятельности ребенка при выполнении им проектной деятельности.

В ходе работы над проектом родители могут выступать одновременно в нескольких ролях. Они:

- консультируют;
- отслеживают выполнение плана;
- решают оперативные вопросы;
- помогают в предварительной оценке проекта;
- участвуют в подготовке презентации;
- обеспечивают наиболее подходящий режим работы, отдыха и питания.

Исследовательская деятельность, личностно-ориентированное взаимодействие педагога с детьми, проектная деятельность и другие - есть новые педагогические технологии гарантирующие достижения дошкольника и в дальнейшем гарантируют его успешное обучение в школе.

Как появился наш проект? Разработка проекта начинается с определения актуальной проблемы, выявления предпочтения детей к различным видам деятельности. В ходе беседы применялись следующие методики для изучения познавательной активности детей «Дерево желаний» авт. В.С. Юркевич, исследование предпочитаемого вида деятельности «Выбор деятельности», авт. Л.Н. Прохорова которые проводилась с детьми старшего дошкольного возраста.



В ходе проводимой работы выявился интерес ребенка к чеканке. Для того чтобы инициатива ребенка была адекватной, она должна вписываться в контекст той культуры, которая поддерживается взрослыми, в частности дедушкой мальчика, в семье которой проходит жизнь ребенка. Семья творческая, дедушка и бабушка поддерживают интерес и увлечения ребенка. Заниматься чеканкой мальчика научил дед, но историю возникновения чеканки он не рассказал. Ребенок сам заинтересовался этим.

Далее работа проводилась уже с родными мальчика. Проектная деятельность имеет адресный характер, поскольку в ходе проектной деятельности ребенок выражает свое отношение, он всегда ищет адресата – человека, к которому обращено его высказывание, оформленное в виде продукта.

Была сформулирована задача проекта, разработан план, который выполнялся взрослыми и ребенком поэтапно дома. Каждый этап фотографировался. Информацию искали в основном в литературе:

- познакомили с понятием чеканка
- кто занимается этим ремеслом, и какие инструменты используются
- где использовали изделия из чеканки.

Далее ребенок наносил рисунок самостоятельно. Свои поделки он принес в группу детского сада, а так же не законченную работу. Перед ребятами группы Егор самостоятельно презентовал свой проект, продемонстрировал свои работы и рассказал про чеканку, а так же показал, как с помощью специального инструмента выбивается рисунок. Все свои результаты он самостоятельно продемонстрировал во время защиты собственных исследовательских работ. Он излагал добытую информацию, убеждал детей, доказывал свою точку зрения. Получил от этого эмоциональное удовлетворение. Изделия чеканки были помещены на полочку красоты в группе и долго радовали автора работ и детей группы.

Технология проектирования позволяет в достаточной мере реализовать принцип индивидуализации образовательного процесса, обеспечивая каждому ребенку признание собственной важности и необходимости в коллективе.

В результате проектной деятельности дошкольник приобретает способность самостоятельно выдвигать темы проектов, у него развивается логика, способность определять свою позицию, понимание того, что на сложный вопрос нет простых ответов, что явление необходимо исследовать с разных сторон. Ребенок начинает осознавать значение совместных усилий при работе в творческой группе; понимать свои возможности и значение; у него развивается подлинная активность и самостоятельность. Активное применение проектной деятельности дает возможность дошкольнику осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде, развивать его компетентность.

### Литература

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика- Синтез, 2008.
2. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ. – М., 2006.
3. Проектная деятельность старших дошкольников /авт.-сост. В.М. Журавлева. Волгоград: Учитель, 2009.
4. Проектный метод в деятельности дошкольных учреждений: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ /авт.- сост.: Л.С. Кисилева В. И др. – М.: АРКТИ, 2003

## ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*И. Г. Рябичева*

г. Пермь, МАДОУ «Детский сад № 317»

Современным обществом декларируется образ социально успешного человека, это образ уверенного в себе человека, самостоятельного и решительного, достигшего карьерных успехов. Многие люди стараются соответствовать этому образу, чтобы быть востребованными в обществе. Исследователи обратили внимание на довольно часто встречающееся состояние эмоционального истощения у лиц, занимающихся в различных сферах коммуникативной деятельности: педагогов, врачей, работников социальных служб, психологов, менеджеров. Люди данных профессий на определенном этапе своей деятельности неожиданно начинали терять интерес к ней, формально относиться к своим обязанностям, конфликтовать с коллегами по принципиальным вопросам. В дальнейшем у них обычно развивались соматические заболевания и невротические расстройства. Наблюдавшиеся изменения, по результатам исследований, вызывались длительным воздействием профессионального стресса. Появился термин «burnout», который в русскоязычной психологической литературе переводится как «выгорание» или «сгорание» (Ларенцова, 2002).

Многочисленные исследования показывают, что педагогическая профессия - одна из тех, которая в большей степени подвержена влиянию «выгорания». По данным ВОЗ синдром эмоционального выгорания сформировался у 60 % педагогических работников. Это связано с тем, что профессия педагога - это профессия, альтруистического типа, её отличает очень высокая эмоциональная загруженность, что повышает вероятность возникновения выгорания. Общество предъявляет повышенные требования к качеству работы педагога, устанавливает жесткий контроль за деятельностью,

ограничивая рамками государственного образовательного стандарта и программы. В современных условиях деятельность воспитателей и специалистов дошкольных учреждений буквально насыщена факторами, вызывающими профессиональное выгорание: большое количество социальных контактов за рабочий день с родителями воспитанников, с детьми, с коллегами, с руководством.

Возросли профессиональные требования к педагогам ДООУ в свете новых ФГОС и профессиональных стандартов. Опрос воспитателей показал, что к психотравмирующим моментом своей работы они относят: необходимость быть все время в «форме»; ежедневная работа в утреннее и вечернее время с родителями по вопросам воспитания и развития детей; регулирование конфликтных вопросов с родителями; регулярные проверки по наполняемости развивающей среды и другие; электронное тестирование воспитателей; работа с электронным портфолио самого педагога в рамках профессиональной аттестация и ведение электронного портфолио на каждого ребенка – дошкольника; сопровождение детей с ОВЗ в условиях обычного детского сада; ежедневная работа с 27-30 детьми в группе, при списочном составе 35; работа в 2 смены по 12 часов в день; предельно высокая ответственность за то, что ты делаешь.

В настоящее время существует единая точка зрения на сущность профессионального выгорания и его структуру. Согласно современным данным, под «психическим выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального, умственного истощения, проявляющееся в профессиях эмоциональной сферы (Орел, 2001).

Рассмотрим стадии эмоционального выгорания, которые выделяет К.Маслач:

- стадия напряжения: переживается как повышенная ответственность за выполняемую работу, появляются трудности в общении с субъектами деятельности,

- стадия резистенции: сопротивление психотравмирующим факторам,

- стадия истощения: снижение эмоционального тонуса; эта стадия показывает, что предшествующее ей сопротивление оказалось неэффективным. Забегая вперед, можно сказать что профилактика, это есть не что иное, как предотвращение перехода от стадии резистенции к стадии истощения.

Академик РАМН, П.Сидоров приводит следующие определения синдрома эмоционального выгорания (СЭВ):

- реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессионального стресса.

- это процесс утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляется в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворенности работой.

- это выработанный личностью механизм психологической защиты, функциональный стереотип, который позволяет дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы (Сидоров, 2002).

Отмечает следующие личностные особенности, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания:

- высокий самоконтроль при подавлении отрицательных эмоций, рационализация мотивов своего поведения,
- склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям,
- ригидная личностная структура.

Организационные факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания:

- высокая рабочая нагрузка,
- недостаток или отсутствие социальной поддержки со стороны коллег и руководства,
- недостаточное вознаграждение за работу,
- высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работы,
- невозможность влиять на принятие решений, двусмысленные требования к работе,
- бесперспективность деятельности,
- необходимость внешне проявлять эмоции не соответствующие реалиям,
- отсутствие интересов вне работы.

Проблема профессионального выгорания может возникнуть вне зависимости от возраста человека, семейного положения и его социального статуса. Не допустить появление “выгорания” – в силах каждого. На сегодняшний день используется целый арсенал методов, помогающих преодолеть СЭВ. Следует отметить, что исследователи сходятся в одном: наилучший способ снижения уровня СЭВ – профилактика данного состояния. Как отмечалось, ранее профилактическая работа заключается в том, чтобы предотвратить переход от стадии резистенции - сопротивление психотравмирующим факторам к стадии истощения - снижение эмоционального тонуса. Своевременная профилактика выгорания включает в себя три направления работы: организация деятельности, улучшение психологического климата в коллективе, работа с индивидуальными особенностями. Решающую роль в предотвращении синдрома профессионального выгорания является социальная поддержка со стороны коллег, руководителей, семьи, друзей. Особенно значимой является поддержка администрации (Формалюк, 1994).

Работа по профилактике выгорания в нашем учреждении ведется через создание психологического комфорта совместно с администрацией ДОУ. С данной целью проводятся регулярно выездные педагогические советы в Усть-Качку приуроченные к профессиональному празднику «День воспитателя» и итоговые с подведением результатов профессиональной и творческой активности коллектива в течение года. С педагогическим коллективом проводились командообразующие тренинги, КВН, профессиональные и не

профессиональные конкурсы мастерства, лучшие воспитатели и специалисты были награждены дипломами, переходящими вымпелами «Лучшая группа ДООУ», памятными подарками за профессионализм и преданность любимому делу. Через все различные мероприятия педагоги смогли объединиться в коллектив единомышленников, сплотиться в группу людей переживающих и поддерживающих друг друга. Благодаря пребыванию на природе, спортивным соревнованиям педагоги имели возможность снять груз переживаний, расслабиться.

По профилактике “выгорания” проводилась психодиагностика эмоционального выгорания по методике В.Бойко, давалась информация о стрессе, рекомендации к действию при первых признаках эмоционального выгорания, проводилось обучение способам саморегуляции: технике управления мышечным тонусом и дыханием, технике релаксации и создания позитивных мысленных образов, формулирование позитивных установок.

Велась психологическая работа по развитию у сотрудников умения своевременно разрешать конфликтные ситуации. Участникам таких игровых группы предлагалось проиграть различные стратегии поведения в различных проблемных ситуациях, с целью развить и расширить репертуар ролевого поведения в конфликтных ситуациях. На таких тренингах обыгрывались конкретные жизненные ситуации, отрабатывались конкретные умения, например, умение, преодолевать конфликт со своими коллегами, умение общаться с агрессивно настроенными родителями, шел поиск вариантов выхода из ситуаций предложенных для обсуждения коллегами. Такая работа помогает развить профессиональные навыки, повысить уровень коммуникативности педагогического коллектива, раскрыть творческие способности педагогов. Через знакомство со способами саморегуляции педагоги, определили для себя, какими способами регуляции они уже владеют и пользуются ими спонтанно в жизненных ситуациях, смогли сделать осознанный выбор наиболее приемлемых для применения в рабочее время способов управления своим состоянием, разучили и отработали их. Воспитатели после применения их отмечают эффект успокоения, ослабления проявлений утомления.

Данная работа повышает стрессоустойчивость педагогов, благоприятно влияет на эмоциональную и психофизиологическую активность, что положительно сказывается на профилактике синдрома эмоционального выгорания.

### Литература

1. Ларенцова Л.И., Максимовский Ю.М., Соколова Ю.Д. Синдром «эмоционального выгорания» (burnout) у врачей стоматологов // Новая стоматология, 2002, № 2, С.97-99.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении. М., 1996.
3. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал, 2001, Т.22, № 1, С.90-101.

4. Формалюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии, 1994, № 6, С.57-64.
5. Сидоров П. Синдром эмоционального выгорания // Медицинская газета. 2002. № 43.
6. Филин С. О синдроме профессионального выгорания и технике безопасности в работе педагогов и других специалистов в социальной сфере // Школьный психолог. 2003. №43
7. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1991 № 5
8. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения /Авт.-сост. О.И. Бабич. – Волгоград: Учитель, 2009.
9. Шебеко В. Если вас охватил стресс: бежать от него или управлять им?- «Дошкольное воспитание» №12, 2009

## **ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВОЙ АГРЕССИИ**

*С. А. Самоукова*

п. Звёздный, Пермский край, МБУ ДО ЦДТ «Звёздный»

На современном этапе развития российского общества, обусловленном новой социокультурной ситуацией, актуализировалась проблема формирования личности школьника, ее оптимального саморазвития и самореализации в окружающем социуме. Самоопределение современного школьника происходит в условиях кардинальной смены духовно-нравственной парадигмы жизни страны, характеризующейся социальным расслоением, обострением межнациональных конфликтов, ростом преступности, нивелированием традиционных нравственных ориентиров, внедрением в массовое сознание идеологии культа силы и насилия, эгоизма и эгоцентризма. Пропаганда морально-нравственных ценностей западного образа жизни изменила духовную атмосферу российского общества, оказав существенное влияние на массовое сознание и общественное мнение различных групп населения и в особенности подростков. Наибольшее внимание и тревогу вызывает бурный рост различных форм агрессивного (убийства, драки, хулиганство, разбои и др.) и аутоагрессивного (самоубийство, рискованное поведение, злоупотребление психоактивными веществами и др.) поведения. В этих условиях особенно актуализируется проблема анализа агрессивного поведения подростков, и в первую очередь возможность его коррекции, управления и контроля.

Проблема агрессивности подростков вызывает беспокойство педагогов, родителей, психологов и острый научно-практический интерес исследователей. Однако попытки объяснить агрессивные действия молодых людей

затрудняются тем, что не только в обыденном сознании, но и в профессиональных кругах и многих теоретических концепциях явление агрессивности получает весьма противоречивое толкование, мешая как его точному определению, так и возможности воздействия на агрессивность.

В психолого-педагогической литературе стало традиционным обозначать подростковый возраст термином «трудный», «конфликтный» «критический» и т.п. При этом до сих пор не изжито мнение, что причина кризиса – в физиологических изменениях подростков. Отсюда зачастую дается узкое определение подросткового возраста в качестве пубертатного периода, где главную роль играет половое созревание. Однако в фундаментальных работах российских и зарубежных психологов показано, что половое созревание, как и другие изменения, связанные с развитием организма, несомненно, оказывает свое влияние на психическое развитие ребенка, но, во-первых, это влияние опосредовано отношениями подростка к окружающему миру, сравнением себя со сверстниками и взрослыми, во-вторых, не биологические особенности являются определяющими в развитии растущего человека как личности, а его выход на качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества. (Бютнер, 1991)

При этом тревожащие моменты в поведении части подростков, такие, как агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, принимают устойчивый характер, обычно в процессе стихийно-группового общения, складывающегося вразного рода компании. Но это общение, это система отношений, в том числе и строящихся на почве жестоких законов асоциальных подростковых групп, является следствием не генетической расположенности, изначальной агрессивности и пр., а выступает в большинстве случаев лишь как ситуация замещения при неприятии подростка в мир социально-значимых отношений взрослых.

В этом убеждают исследования по изучению подростков – правонарушителей (объектом которого были психически и физически здоровые дети), проведенное Д.И. Фельдштейном. Оно показало, что ядром конфликтной ситуации, приведшей к нравственной деформации личности этих детей, являются не биологические свойства детей, а недостатки семейного и школьного воспитания. У этих подростков, в частности, утрачен интерес к учебе, фактически утеряны связи со школой. В результате они, как правило, отстают на 2–4 года по своему образованию от сверстников. (Фельдштейн, 2008) Однако отставание, как и деформация познавательной и других духовных потребностей, ни в коей мере не определяется психическим развитием данных детей. Они обладают нормальными умственными возможностями и целенаправленное включение их в заданную систему многоплановой деятельности обеспечивает успешную ликвидацию психической задержки и пассивности.

Рассмотрим социально-психологические факторы развития агрессивности подростков в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика социально-психологических факторов развития агрессивности у подростков

<i>Факторы, влияющие на развитие агрессивности у подростков</i>	<i>Характеристика социально-психологических факторов</i>
Биологические факторы	генетические факторы, которые обуславливают аномалии характера; органические нарушения мозга; психосоматические заболевания; инфантилизм и акселерация
Природные особенности (темперамент)	эмоциональная неустойчивость, повышенная возбудимость, неуравновешенность, неадекватность реакций, выливающихся в неоправданную резкость и повышенную конфликтность, что затрудняет отношение с окружающими
Особенности воспитания в семье	конфликтность в семейных отношениях, семейное насилие, неправильное воспитание, разводы, безнадзорность
Социальные факторы	Неудовлетворенность положением в обществе, протест против непонимания взрослых, воздействие средств массовой информации, возрастание частоты и роли межличностных, межэтнических конфликтов

К сожалению, сложившаяся ныне в обществе система воспитания детей, принятые к ним требования, отношения взрослых к растущим людям не учитывают особенностей их личностного становления, приводя к конфликту с подростками, у которых развивается потребность к самостоятельности, самореализации, избавлении от опеки. (Драгунова, 1972) Критически осмысливая себя окружающих, подросток протестует против ханжества взрослых, их мнимой праведности, при нередкой лживости поступков.

Полученные в ходе ряда исследований данные показывают, что агрессивные подростки, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами: бедностью ценностных ориентации, их примитивностью, отсутствием увлечений, духовных запросов, узостью и неустойчивостью интересов, в том числе и познавательных; повышенной внушаемостью, подражательностью, неразвитостью нравственных представлений; эмоциональной грубостью, озлобленностью как против сверстников, так и против окружающих взрослых; наличием крайних самооценок (либо максимально положительной, либо максимально отрицательной, в последнем случае агрессия может выступать как защитная реакция компенсирующая собственную уязвимость), повышенной тревожностью, страхом перед широкими социальными контактами; эгоцентризмом, неумением находить выход из трудных ситуаций, преобладанием защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. (Рожков, 2006)

**К проблемам, существенным образом оказывающим влияние на динамику отклоняющегося поведения, могут быть отнесены:**

- миграция и связанное с этим ослабление влияния традиционной системы поддержки со стороны семьи и общества;

- появление в рамках данного общества новых запросов в области технологии, требующих от индивида новых умений и навыков;



- воздействие средств массовой информации, распространяющих идеи и ценности, противоречащие идеям и ценностям, свойственным индивиду в силу его воспитания и образования;

- влияние вертикальной социальной динамики, активно пропагандируемой и поощряемой социумом;

- возрастание частоты и роли межличностных, межэтнических и межконфессиональных контактов;

- различные факторы международного характера (экономика, угроза миру и личной безопасности, экология, терроризм и др.), воздействие которых люди не в силах контролировать.

**Основными показателями социально-психологических последствий неблагополучия являются:**

- изменение качества жизни;

- изменения в уязвимости различного рода стрессорам, в том числе к различным жизненным трудностям и ситуациям;

- широкий спектр поведенческих и социальных проявлений дезадаптации, т.е. ухудшение психического здоровья.

К наиболее значимым сферам, влияющие на ухудшение психического здоровья подростков, относятся личностная, социальная и семейная.

**В личностной сфере** наиболее часто встречающимися проявлениями являются: изменения в самосознании (заниженная или завышенная самооценка, нарушения в самоотношении, нарушения полоролевой идентичности, нарушения саморегуляции и др.), психосоматические заболевания (астма, мигрень, гипертония и др.), рост конфликтности, агрессивности и раздражительности, нарушения межличностных отношений. (Кривцова, 1997)

**В социальной сфере** социально-психологические последствия проявляются в нарастании отчуждения и аномии, следствием чего являются различные формы бегства от действительности, такие как: алкоголизм, наркотизм, участие в различных религиозных, чаще всего сектантских, движениях, бездомность, суициды. Кроме того, отмечается рост преступных проявлений как насильственных, вплоть до терроризма, так и корыстных (особо следует отметить мало раскрываемые мелкие кражи, совершаемые бездомными и безработными).

**В семейной сфере** отмечаются такие проявления как: конфликтность в семейных отношениях, разводы, семейное насилие, особенно по отношению к наиболее беззащитным, т.е. детям, старикам, больным. Данные сферы рассмотрены в таблице 2.

Таблица 2

**Основные сферы и социально-психологические проявления последствий ухудшения психического здоровья подростков**

<i>Сферы, влияющие на развитие агрессивности</i>	<i>Последствия ухудшения психического здоровья подростков</i>
Личностная сфера	- изменения в самосознании; - психосоматические заболевания; - рост конфликтности, агрессивности и раздражительности;

	- нарушение межличностных отношений
Социальная сфера	нарастание отчуждения, бегство от действительности (алкоголизм, наркомания, участие в религиозных движениях, бездомность, суициды)
Семейная сфера	Конфликтность в семейных отношениях, разводы, семейное насилие и др.

Все эти факторы, как вместе взятые, так и каждый в отдельности, вызывают стрессы у детей подросткового возраста. Сила их воздействия наиболее велика в ситуациях, где у индивида мало возможностей самому определять свою судьбу или где эти возможности в силу каких-либо причин ограничены (Занков, 1989). Естественно, что подростки и молодежь являются одной из наиболее уязвимых групп населения. Произошедшие в нашей стране резкие перемены только усиливают эти общие для всех стран положения.

Исходя из вышесказанного, можно предложить ряд общих рекомендаций по психокоррекционной работе с агрессивными подростками:

- необходимо строить коррекционную работу в преодолении тревожности и негативизма, обогащения эмоциональной сферы подростка повышения его интеллектуального уровня;

- наиболее эффективным методом коррекции агрессивного поведения является включение подростка в социально-общественную деятельность. Это даёт ему возможность проявить себя как личность, индивидуализироваться в обществе. В процессе деятельности подросток чувствует свою нужность, значимость и уникальность;

- средством коррекции агрессивности может стать личностно-ориентированная модель взаимодействия с подростком со стороны педагогов;

- со стороны родителей необходим грамотный тактичный контроль деятельности подростка, который со временем станет самоконтролем. Повышение уровня самоконтроля, в свою очередь, будет способствовать относительному снижению агрессивности.

## **ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ С ИТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЧЕРЕЗ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАДАНИЯ**

*В. А. Смылова*

Частинский р-н, МКОУ «Ножовская школа-интернат VIII вида»

Ключевое отличие нового образовательного стандарта от предшествующих разработок заключается в переходе от знаний, умений и навыков к формированию личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных базовых учебных действий, кратко (БУД). Понятие «Базовые учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к

саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Представляю:

- классификацию заданий по целям воздействия и формированию БУД;
- систему оценки сформированности каждого действия;
- +/- сводную таблицу оформления результатов мониторингового обследования сформированности БУД.

**Таблица 1**

**Классификация заданий по целям воздействия и формированию БУД**

Базовые учебные действия	Коррекционно-развивающие задания	Психические процессы
1	2	3
Познавательные: логические базовые действия. Регулятивные: принимать и сохранять учебную задачу	«Закономерности»	Развитие операций анализа и синтеза, зрительного внимания и зрительной памяти
Познавательные: логические базовые действия. Регулятивные: контроль	«Исключение лишнего»	Развитие вербально-логического мышления
Познавательные: логические базовые действия. Личностные: учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой задачи	«Кроссворд»	Развитие вербально-логического мышления
Познавательные: логические базовые действия.	«Подбери пару»	Развитие вербально-логического мышления
Познавательные: логические базовые действия. Регулятивные: контроль	«Продолжи ряд»	Развитие мыслительных: анализа, синтеза, сравнения, наглядно-образных представлений, способности к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения
Познавательные: логические базовые действия. Регулятивные: принимать и сохранять учебную задачу	«Продолжи числовой ряд»	Развитие логического мышления и внимания
Познавательные: логические базовые действия. Регулятивные: принимать и сохранять учебную задачу	«Противоположное слово»	Развитие операций абстрагирования и отвлечения
Познавательные: логические базовые действия. Личностные: учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам	«Ребусы»	Развитие логического мышления, зрительного восприятия, произвольного внимания

решения задач		
Познавательные: логические базовые действия, общеучебные базовые действия	«Сходство и различие»	Развитие вербально-логического мышления
Познавательные: логические базовые действия. Регулятивные: принимать и сохранять учебную задачу	«Чего не хватает?»	Развитие аналитико-синтетической деятельности, устойчивости и концентрации внимания
Познавательные: логические базовые действия. Регулятивные: контроль	«Забавный счет»	Развитие зрительного восприятия, произвольного внимания; закрепление порядкового счета
Познавательные: логические базовые действия, постановка и решение проблемы Регулятивные: контроль, коррекция	«Запомни и повтори»	Развитие слуховой памяти, слухового восприятия и внимания
Познавательные: логические базовые действия, постановка и решение проблемы Регулятивные: контроль, целеполагание	«Что изменилось?»	Развитие зрительной памяти, внимания
Познавательные: логические базовые действия, постановка и решение проблемы Регулятивные: контроль	«Буква потерялась»	Совершенствование навыков моделирования односложных слов
Познавательные: логические базовые действия, постановка и решение проблемы Регулятивные: контроль, коррекция, целеполагание	«Начерти план»	Активизация долговременной памяти
Познавательные: логические базовые действия, постановка и решение проблемы Регулятивные: контроль, коррекция, целеполагание	«Зрительный диктант»	Развитие зрительной памяти и внимания
Познавательные: логические базовые действия, постановка и решение проблемы Регулятивные: контроль, коррекция, целеполагание Коммуникативные действия	«Кто самый внимательный»	Определение уровня речевого умения в соответствии с контекстом и речевой ситуацией

Для оценки сформированности каждого действия используется следующая система оценки:

0 баллов — действие отсутствует, обучающийся не понимает его смысла, не включается в процесс выполнения вместе с учителем;

1 балл — смысл действия понимает, связывает с конкретной ситуацией, выполняет действие только по прямому указанию учителя, при необходимости требуется оказание помощи;

2 балла — преимущественно выполняет действие по указанию учителя, в отдельных ситуациях способен выполнить его самостоятельно;

3 балла — способен самостоятельно выполнять действие в определенных ситуациях, нередко допускает ошибки, которые исправляет по прямому указанию учителя;

4 балла — способен самостоятельно применять действие, но иногда допускает ошибки, которые исправляет по замечанию учителя;

5 баллов — самостоятельно применяет действие в любой ситуации.

Балльная система оценки позволяет объективно оценить промежуточные и итоговые достижения каждого учащегося в овладении конкретными учебными действиями, получить общую картину сформированности учебных действий у всех учащихся, и на этой основе осуществить корректировку процесса их формирования на протяжении всего времени обучения.

**Таблица 2**

**Результаты мониторингового обследования сформированности БУД в... классе**

.И.	Личностные		Регулятивные		Познавательные		Коммуникативные		Общий результат развития
	Познавательный интерес, мотивация	Ориентация на моральные нормы	Контроль и коррекция своих действий	Целеполагание	Логические	Постановка и решение проблемы	Сотрудничество с учителем, сверстниками	Соблюдение норм речевого этикета	

Реализация представленных в данной презентации развивающих заданий и упражнений способствует повышению познавательной активности, увеличению уровня развития психических процессов, что обеспечивает выпускникам начальной школы достижение предметных и личностных результатов, предусмотренных ФГОС.

## АССОЦИАТИВНО-ПРОЕКТИВНЫЙ МЕТОД. ЗАНЯТИЕ ПО ПСИХОЛОГИИ «ВЗАИМООТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ»

*Л. А. Соколова*

г. Пермь, психолог МБОУ «ОСОШ№4»

Ниже представлен конспект занятия по психологии на тему «Взаимоотношения родителей и детей». Форма: ассоциативно-проективный метод. Цель занятия - дать ребенку возможность осознания ценности родителя в его жизни. Общая продолжительность занятия: 1 час 20 минут.

Оборудование, материалы: мультфильм «Моя жизнь», тетради рабочие, авторучки, листы-бланки для заполнения «оборотки».

Контингент: учащиеся 9 класса, 8-15 человек.

**Ход занятия.** Вступительное слово преподавателя, объяснение темы, цели и порядка работы.-5 минут.

1. Шеринг (5 минут): Чего я жду от занятия? Я бы хотел....
2. Разминка:-в присутствии взрослых я проявляю себя....( 3 прилагательных)-15 минут ; -на самом деле я....( 3 прилагательных) - 15 минут .
3. Просмотр мультфильма « Моя жизнь»-5 минут
4. Оборотка-30 минут. Инструкция. Заполните таблицу: просто ответьте на вопросы, которые сформулированы на основании содержания просмотренного мультфильма. Оборотка: замените фразы блока 1 на блок 2 в первой колонке.

**БЛОК 1:**

- а) какими видит родителей главный герой мультфильма?
- б) как относится к родителям главный герой мультфильма?
- в) как родители относятся к главному герою мультфильма?
- г) в чем помогают родители главному герою мультфильма?
- д) чего не хватает во взаимоотношениях с родителями главному герою мультфильма?
- е) каким будет этот ребенок (главный герой), когда вырастет?
- ж) как ты думаешь, в чем значимы родители, взрослые для главного героя мультфильма?

**БЛОК 2:**

- а)я вижу свои отношения с родителями как...
- б)я отношусь к своим родителям...
- в)мои родители, я думаю, относятся ко мне...
- г)родители мне помогают....
- д) мне не хватает во взаимоотношениях с родителями
- е)когда ты станешь взрослым, ты будешь...
- ж) родители для тебя значимы в....

Зачитайте и обсудите результаты в парах.

5. Завершающая рефлексия в группе (10 минут): Что поняли для себя о своих отношениях с родителями? Какие сейчас испытываете чувства? О чем думаете?

### ПРИЛОЖЕНИЕ «ОБОРОТКА»

#### БЛОК 1. Ответьте на вопросы

вопросы	ответы
а) какими видит родителей главный герой мультфильма?	
б) как относится к родителям главный герой мультфильма?	
в) как родители относятся к главному герою мультфильма?	
г) в чем помогают родители главному герою мультфильма?	
д) чего не хватает во взаимоотношениях с родителями главному герою мультфильма?	
е) каким будет этот ребенок (главный герой), когда вырастет?	
ж) как ты думаешь, в чем значимы родители, взрослые для главного героя мультфильма?	

#### БЛОК 2

Замените вопросы	
а) я вижу свои отношения с родителями как...	
б) я отношусь к своим родителям...	
в) мои родители, я думаю, относятся ко мне...	
г) родители мне помогают....	
д) мне не хватает во взаимоотношениях с родителями	
е) когда я стану взрослым, я буду...	
ж) родители для меня значимы в....	

#### Литература

1. Беллак Л., Абт Л.Э., Оллпорт Г.У. и др. Проективная психология. М., 2000.
2. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию / Л.Ф Бурлачук. -Киев: Ника-Центр, 1997..
3. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы. — Харьков: Изд-во гуманит. университет, 2007.
4. Жижина М. В. Курс «Основы медиапсихологии»: Учебно – методическое пособие. — Саратов: ИЦ «Наука», 2008. С. 4.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975
6. Савенко Ю. С. Проективные методы в исследовании бессознательного. — В кн.: Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования. Тбилиси, 1978.

7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
8. Соколова Е. Т. К теоретическому обоснованию, проективного метода исследования личности. - В кн.: Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования. Тбилиси, 1978.
9. Мультфильм «Моя жизнь» YouTube - <http://krasnov.tv/moya-zhizn-multfilm>

## **ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА – ПСИХОЛОГА В «СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ – ИНТЕРНАТ» С ДЕТЬМИ ООВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Я. С. Стаиш*

г. Чусовой. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат»

Образование детей с особыми образовательными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребёнку успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Коррекционно – развивающая программа для учащихся VIII вида является составной частью комплексной работы специалистов С(К)ОШИ. Программа реализуется на базе С(К)ОШИ, ориентирована на оказание помощи и поддержки детям младшего школьного возраста (1 – 4 классы); способствует поиску эффективных путей преодоления возникающих трудностей в совместной учебно-игровой деятельности. Все занятия проводятся в групповой форме, два раза в неделю в течение года. Считаю, что при такой форме работы наиболее успешно происходит нейтрализация психологического барьера, как правило, имеющегося у учащихся VIII вида обучения, что позволяет учащемуся чувствовать себя равным членом группы.

Групповая работа также предоставляет детям возможность для развития коммуникативных навыков и навыков общения, необходимых для установления дружественных и деловых контактов со взрослыми и сверстниками. Кроме того, групповая форма работы позволяет активно использовать приемы моделирования ситуаций взаимодействия, позволяющих



акцентировать внимание членов группы на сильных качествах каждого ребенка, что является важным этапом в обучении учащихся VIII вида.

Первое занятие проводится вводное, для снятия эмоционального напряжения, создания в группе атмосферы взаимного доверия и принятия, самопознания. Затем проводятся основные занятия на развитие познавательных процессов (внимания, мышления, памяти, восприятия).

Во всех занятиях используются разные формы работы: игры и упражнения на коррекцию и развитие познавательной, коммуникативной, эмоционально-волевой сферы, развитие мелкой моторики, упражнения для профилактики нарушения зрения, где каждое занятие заканчивается рефлексией. Так же используется дидактический материалы: схемы, таблицы, картинки, для понимания нового материала. Упражнения предлагаются вначале максимально простом варианте, а за тем в сложном, с использованием многократных указаний и наводящих вопросов к инструкции. Для улучшения повышения самооценки у детей, в укреплении веры в свои силы, педагогу следует быть открытым, улыбчивым, искренним, а так же уметь поощрять за каждую проделанную работу.

Структура занятия. Каждое занятие начинается с приветствия. Этому этапу следует уделить особое внимание. Это связано с тем, что у учащихся VIII вида обучения, как правило, низкий уровень сформированности коммуникативных и психоэмоциональных навыков. Создание ритуала приветствия является первым опытом совместной деятельности, и кроме того, позволяет педагогу оценить уровень сформированности коммуникативных навыков каждого ребенка. Ритуал приветствия способствует сплочению детей, позволяет создать атмосферу группового доверия и принятия.

Для данного этапа использованы игры:

- «Привет!»;
- «Разноцветные ладошки»;
- «Улыбка»

В дальнейшем использование созданного школьниками ритуала приветствия в начале занятия способствует установлению благоприятного эмоционального фона, группового доверия и принятия каждого ее члена.

Начиная со второго или третьего занятия по завершении ритуала приветствия педагог - психолог, предлагает детям оценить свое эмоциональное состояние к началу занятия. Для этого используется шкала настроения «Термометры» - вертикальная линия, в верхней части которой располагаются положительные значения, а в нижней отрицательные:

- «Ромашка» - учащиеся выбирают лепесток из цветной ромашки, цвет которой обозначает эмоциональное состояние ребенка;
- «Квадрат, круг моего настроения» - в квадрате или круге ребенок закрашивает цветными карандашами свое настроение на начало занятия;
- «Лента» – состоящая из цветных прямоугольников (по Люшеру), прикрепленная на доске, ребенок выбирает цветной квадрат, соответствующий его эмоциональному состоянию на данный момент.

При переходе от одного упражнения к другому требуется проводить разминку – средство воздействия на эмоциональное состояние детей, их активность, настрой на продуктивную совместную деятельность, снятие психоэмоционального напряжения.

Затем проводится основная часть занятия развитие познавательных процессов: восприятия, воображения, внимания, мышления, памяти, развитие мелкой моторики, координации в системе «глаз – рука», произвольности, коммуникативных навыков:

«Логически – поисковые задания» - найти и вычеркнуть в таблице слова.

«Мозговая гимнастика» - нарисовать в воздухе глазами (руками) цифру восемь.

«Муха» - провести муху по точкам.

Заключительная часть занятия заключается в рефлексии – «Что я узнал? Что я делал? Как буду применять полученные знания? Что запомнилось больше всего, были ли трудности при выполнении упражнений?»

Каждое занятие представляет собой комплекс, включающий не только задания на развитие познавательных процессов, но и упражнения для профилактики нарушений зрения, элементы дыхательной и координационной гимнастики, упражнения на расслабление, развитие мелкой моторики, коммуникативных навыков.

Занятия построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим. Это позволяет сделать работу детей динамичной, насыщенной и менее утомительной благодаря частым переключениям с одного вида деятельности на другой.

Считаю, что необходимым условием плодотворной работы с учащимися VIII вида обучения является создание ситуации успеха на занятиях. С этой целью каждое занятие заканчивается упражнениями, помогающими ребенку поверить в свои силы, почувствовать себя успешным.

Использование в программе шкал – настроения создает положительный настрой в группе, снижает утомляемость, облегчает процессы коммуникаций, вызывает эмпатию у участников, дает положительные результаты в развитии внутреннего контроля и повышении адаптационных способностей детей, способствует их самовыражению.

Дети которые испытывающие трудности в обучении, получающие комплексную психолого-педагогическую помощь, включающую занятия с психологом, логопедом, при условии своевременности и правильности подобной помощи, имеют возможность выйти на качественный новый уровень развития, что подтверждают результаты проводимой нами диагностики.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЁЛОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Н. Г. Суровцева*

г. Кунгур, МБОУ «СКОШ для учащихся с ОВЗ»

Состояние детей с тяжелой умственной отсталостью с первых дней жизни отличается тяжелым недоразвитием: поздно начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить, испытывают затруднения в переключении движений, смене поз и действий. Моторная недостаточность у различных групп детей проявляется по-разному. Тормозной тип – двигательное недоразвитие обнаруживается в бедности, однообразии движений, резкой замедленности их темпа, вялости, неловкости (Переслени, Мастюкова, 1989).

У детей с преобладанием процесса возбуждения отмечается повышенная подвижность, но их движения беспорядочны, им нелегко производить последовательные действия. Особенно затруднены у детей тонкие дифференцированные движения рук и пальцев – мелкая моторика.

У детей категории «особый ребенок» грубо нарушены все стороны психики: внимание, восприятие, память, речь, мышление, эмоционально-волевая сфера. Развитие моторики создает предпосылки для становления многих психических процессов. Доказано влияние моторики на функции высшей нервной деятельности и развитие речи. Психика выражается в моторных актах, но эта связь обоюдна: моторика влияет на психику. Следовательно, развивающая работа с данными детьми должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот (Программа «Особый ребёнок», 2010)

Планируя работу по формированию коррекции психомоторных умений и навыков, необходимо опираться на данные диагностического обследования, которые могут определить уровень актуального развития ребенка, а также спрогнозировать зону его ближайшего развития (Лубовский, 1972). В нашей школе разработаны индивидуальные карты на каждого ребенка, в которой отмечается наличие или отсутствие навыка (Приложение 1).

Одна из важнейших проблем – это дифференциальная диагностика. Она актуальна в связи с тем, что обучению и воспитанию детей с тяжелой умственной отсталостью стали уделять большое внимание. Поэтому появилась необходимость чёткого представления об уровне потенциальных возможностей обучения каждого ребенка.

Знание психолого-педагогических особенностей детей категории «особый ребенок» с разной степенью интеллектуальной недостаточности позволит выбрать не только рациональные приемы работы, но и дифференцировать содержание учебного материала. Психолого-педагогическая





руками или отдаёт предпочтение одной.																				
Использует в работе все пальцы.																				
Пользуется степлером.																				
<b>Простейшие графомоторные навыки.</b>																				
Рисует, копирует, простые узоры, картинки.																				
Умеет пользоваться линейкой.																				
Копирует геометрические фигуры.																				
Обводит по трафарету.																				
Рисует по клеточкам, соединяя точки.																				
Раскрашивает.																				
Штрихует.																				

### Литература

1. Волковская Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития. – М., 2003.

2. Левченко И.Ю., Забрамная С.Д. Психолого – педагогическая диагностика нарушений развития.- Сфера, 2007

3. Левченко И.Ю., Киселёва Н.А. психологическое изучение детей с отклонениями в развитии. –М.: Книголюб, 2007

4. Лубовский В.И. высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с ЗПР//Дефектология. 1972. №4. С.10-16

5. Программа «Особый ребёнок» /Центр развития образования Пермского края, 2010

### **СОЗДАНИЕ БЛАГОПРИЯТНЫХ УСЛОВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ОБЛЕГЧЕНИЮ ПЕРИОДА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*А. В. Тимошок, Е. Д. Чалова*

Г. Пермь МАДОУ «Детский сад №135»

Как помочь маленькому ребенку приспособиться к новой социальной среде, чтобы адаптация прошла легко и безболезненно? Ведущая педагогическая идея адаптационного периода заключается в создании благоприятных условий для успешной адаптации детей к дошкольному

учреждению. Именно поэтому необходима целенаправленная организация жизни дошкольника раннего возраста при поступлении его в дошкольное учреждение, которая приводила бы к наиболее адекватному, безболезненному приспособлению ребенка к новым условиям, позволяла бы формировать положительное отношение к детскому саду, навыки общения, прежде всего со сверстниками.

Для успешной адаптации дошкольника раннего возраста к условиям дошкольного учреждения необходимо, прежде всего создать у него положительную установку, положительное впечатление о детском саду, чтобы он ходил туда с желанием. А это зависит в первую очередь от воспитателей, от их умения и желания создать атмосферу тепла, доброты, внимания в группе. К детям нужно проявлять индивидуальный подход, особенно к очень чувствительным, замкнутым, сильно плачущим. Воспитатель должен быть снисходительным к плачу детей, отзывчивым на просьбы их и родителей, внимательным, спокойным, способным обеспечить группе благополучный эмоциональный климат. Воспитатель должен быть хорошим актером: уметь вовремя рассказать сказку, спеть песенку, знать много произведений устного народного творчества: потешек, пестушек, колыбельных песен, чтобы при случае отвлечь ребенка; использовать игры-забавы в качестве сюрпризного момента.

Для формирования чувства уверенности в окружающем необходимо знакомство, сближение детей между собой, знакомство с воспитателями, установление открытых, доверительных отношений между воспитателями и детьми, знакомство с группой (игровая, спальная и др. комнаты), знакомство с детским садом (музыкальный зал, медкабинет и др.), знакомство с педагогами и персоналом детского сада.

Как ни странно, взрослые гораздо хуже адаптируются в этой новой для них обстановке, чем дети. Существенной причиной затрудненной адаптации является необщительность родителей, интровертированный (обращенный внутрь) характер личностного реагирования, что не способствует развитию контактности детей и легкому общению со сверстниками в группе.

Поэтому одна из главных задач нередко состоит в оказании помощи именно взрослым. Для того чтобы сделать процесс адаптации менее болезненным, необходимо, чтобы родители и сотрудники детского сада поддерживали тесный контакт. Воспитатели должны оказывать родителям необходимую им педагогическую помощь в процессе ежедневного общения с ними: консультировать через материалы родительского уголка, на родительских собраниях, вечерах досуга, знакомить с основными принципами организации жизни ребенка в адаптационный период.

Информация, передаваемая родителям об их малышах, должна быть всегда своевременная и разнообразна по всем видам деятельности детей. Игровая деятельность имеет исключительно важное значение в развитии ребенка. Она оказывает влияние на все стороны его психического развития.

Игра — одно из важных средств познания окружающего мира. Это сложная, внутренне мотивированная, но в то же время легкая и радостная для ребенка деятельность. Основная задача игр в этот период - **формирование эмоционального контакта, доверия детей к воспитателю**. Ребенок должен увидеть в воспитателе доброго, всегда готового прийти на помощь человека (как мама) и интересного партнера в игре. Эмоциональное общение возникает на основе совместных действий, сопровождаемых улыбкой, ласковой интонацией, проявлением заботы к каждому малышу.

Первые игры должны быть фронтальными, чтобы ни один ребенок не чувствовал себя обделенным вниманием. Инициатором игр всегда выступает взрослый. Игры выбираются с учетом игровых возможностей детей, места проведения и т.д.

### **Правила, которые необходимо соблюдать при организации игр**

**1.** Первое, и самое важное, правило — добровольность участия в игре. Необходимо добиться того, чтобы ребенок захотел принять участие в предложенной игре. Заставляя, мы можем вызывать в малыше чувство протеста, негативизма, а в этом случае эффекта от игры ожидать не стоит. Напротив, увидев, как играют другие, увлекшись, ребенок сам включается в игру. Для того чтобы игра действительно увлекала детей и лично затронула каждого из них, необходимо выполнять

**2.** Взрослый должен стать непосредственным участником игры. Своими действиями, эмоциональным общением с детьми он вовлекает их в игровую деятельность, делает ее важной и значимой для них. Он становится как бы центром притяжения в игре. Это особенно важно на первых этапах знакомства с новой игрой. В то же время взрослый организует и направляет игру. Таким образом, второе правило заключается в том, что взрослый совмещает две роли — участника и организатора. Причем совмещать эти роли взрослый должен и в дальнейшем.

**3.** Многократное повторение игр, которое является необходимым условием развивающего эффекта. Воспитанники по-разному и в разном темпе принимают и усваивают новое. Систематически участвуя в той или иной игре, дети начинают понимать ее содержание, лучше выполнять условия, которые создают игры для освоения и применения нового опыта. А чтобы при повторении игра не надоела, необходимо выполнять

**4.** Наглядный материал (определенные игрушки, различные предметы и т.д.) надо беречь, нельзя его превращать в обычный, всегда доступный. Во-первых, так он дольше сохранится, а во-вторых, этот материал долго останется для детей необычным.

Очень важно соответствие подобранных игрушек возрасту ребенка. Необходимо предлагать ребенку для развития движений — мячи, обручи, машины, тележки, каталки, коляски, шарики. Для развития предметной деятельности — пирамидки, матрешки, кубы, вкладыши, «почтовый ящик», строительный материал, лопатки, ведерки, формочки для игр с песком, снегом.



Для развития сюжетных игр – куклы, собачки, медвежата, предметы одежды, утюжок, полотенце, мебель для кукольного уголка.

Для развития речи и кругозора – набор игрушечных животных, набор кукол, книги, картинки. При этом не рекомендуется частая смена игрушек и пособий, так как это утомляет ребенка, не дает возможности их освоить, или у него вырабатывается к ним небрежное отношение. Обучение действиям с игрушками воспитатель планирует через показ, совместные действия с ребенком, упражнения в действии, похвалу за совершенное действие.

5. Взрослый не должен оценивать действия ребенка: слова типа «Неверно, не так» или «Молодец, правильно» в данном случае не используются. Дайте ребенку возможность проявить, выразить себя, не загоняйте его в свои, даже самые лучшие, рамки. Он по-своему видит мир, у него есть свой взгляд на вещи, помогите ему выразить все это!

## **КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*И. А. Толпышева*

г. Пермь, МАДОУ «Детский сад №317»

Важнейшей проблемой дошкольного детства на современном этапе является увеличение количества детей с речевой патологией. Больше стало детей страдающих алалией, дизартрией, ринолалией.

У детей, страдающих ОНР, отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограничены возможности его распределения, снижена вербальная память при относительно сохранной смысловой памяти. Дети забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. У них ограничены возможности познавательной деятельности. Дети отстают в развитии словесно – логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. У них недостаточно развита ручная моторика, часто нарушена координация движений.

По мнению нейрофизиологов, кинезиологов, определяющую роль в возникновении речевых нарушений играют нарушения функциональной асимметрии коры больших полушарий головного мозга и межполушарного взаимодействия. То есть одной из причин является «координационная неспособность» к обучению, неспособность правого и левого полушария к интеграции.

Для преодоления имеющихся нарушений необходимо проведение специализированной комплексной коррекционной работы. Одним из наиболее результативных методов является развитие межполушарного взаимодействия, который называется кинезиология. Это наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные

упражнения. Эти упражнения позволяют создать новые нейронные связи и улучшить работу головного мозга, отвечающего за развитие психических процессов, в том числе речи и интеллекта. Следовательно, развивающая работа должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот. Кинезиология относится к здоровьесберегающей технологии.

Я работаю педагогом–психологом в детском саду комбинированного вида. Наше дошкольное учреждение предназначено для детей с общим недоразвитием речи; с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в речевом и психическом развитии воспитанников.

Образовательная кинезиология, что меня и интересует, в основном применяется в педагогических целях для улучшения обучаемости. Применение данной методики позволяет улучшить у воспитанников память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снизить утомляемость, повысить способность к произвольному контролю. Кинезиологические упражнения дают как немедленный, так и кумулятивный, т. е. накапливающийся эффект. Многие упражнения направлены на развитие одновременно физических и психофизиологических качеств, на сохранение здоровья детей, и профилактику отклонений в их развитии.

Основным требованием к квалифицированному использованию специальных кинезиологических комплексов является точное выполнение движений и приемов. Педагог обязан сначала сам освоить все упражнения до уровня осознания субъективных признаков изменений, происходящих в системе организма. После этого обучать каждого ребенка. Обязательное условие – передача положительных эмоций. При индивидуальной оценке нужно отметить активность, удачу, пусть даже маленькую, или просто хорошее настроение того или иного ребенка. Упражнения проводятся по специальным комплексам, длительностью 2 недели. Кинезиологические упражнения для дошкольников несложны, дети с легкостью могут их выполнять.

Комплексы кинезиологических упражнений включают в себя растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики, массаж, упражнения на релаксацию.

Растяжки – нормализуют гипертонус и гипотонус мышц опорно-двигательного аппарата («Снеговик» «Дерево», «Тряпичная кукла и солдат», «Сорви яблоки», «Сова», сгибание стопы, «Кораблик»).

Дыхательные упражнения – улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность («Свеча», «Дышим носом», «Нырлящик», «Облако дыхания», «Костер»).

Глазодвигательные упражнения – позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие, развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма («Взгляд влево вверх», «Ленивые восьмерки», «Алфавитные восьмерки», «Глаз – путешественник»).

Телесные движения – развивают межполушарное взаимодействие, снимаются непроизвольные, непреднамеренные движения и мышечные зажимы

(«Перекрестное марширование», «Мельница», «Паровозик», «Робот», «Маршировка», «Локоть-колени», «Яйцо»).

Упражнения для развития мелкой моторики – стимулируют речевые зоны головного мозга («Колечко», «Кулак–ребро– ладонь», «Лезгинка», «Лягушка», «Ухо-нос», «Замок», плетение кос на специальном тренажере, психомоторная пирамидка, скатывание тесьмы, закручивание гайки на болт).

Массаж – воздействует на биологически активные точки («Думающий колпак» - массаж ушных раковин, кнопки: «Космоса», «Земли», «Мозга», «Баланса», массаж «Волшебной перчаткой», массаж в технике Су-Джок, массаж мячом «Ежиком», самомассаж в сухом бассейне, пуговичный массаж, «Заботливые щетки», «Прищепки – кусачки», «Узелки»).

Упражнения на релаксацию – способствуют расслаблению, снятию напряжения («Дирижер», «Путешествие на облаке», «Кулачки», «Лед и огонь»).

«Зеркальное рисование» (квадраты, треугольники, горизонтальные линии, буквы и т.д.).

Составляя комплексы кинезиологической гимнастики, я руководствуюсь этими упражнениями, используя их в качестве основы.

Под влиянием кинезиологических тренировок в организме наступают положительные структурные изменения. И чем интенсивнее нагрузка, тем значительнее эти изменения. Упражнения развивают тело, повышают стрессоустойчивость организма, синхронизируют работу полушарий, улучшают мыслительную деятельность, способствуют улучшению памяти и внимания, облегчают процесс чтения и письма. В результате повышается уровень эмоционального благополучия, улучшается зрительно-моторная координация, формируется пространственная ориентировка. Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы.

Комплексный подход к коррекции речевых нарушений у дошкольников предполагает активное участие в этом процессе и родителей. Родители логопедической группы всегда в курсе того, что изучают и чем занимаются дети. Различные формы работы с родителями (родительские собрания с показом занятий, школа для родителей, день открытых дверей, индивидуальные беседы и консультации по интересующим вопросам, интеллектуальные игры, семинары-практикумы, информационные стенды, анкетирование) позволяют повысить их грамотность в области коррекционной педагогики, пробуждают интерес и желание заниматься со своими детьми.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ПЯТЫЙ КЛАСС «ПУТЬ К УСПЕХУ»**

*С. В. Трапезникова*

г. Кунгур, МАОУ СОШ № 21

**Цель игры** - формирование коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных, универсальных учебных действий выпускника начальных классов в приобретении и реализации статуса «ученик среднего звена школы». **Задачи психологической игры:** стимулировать активность

детей в личностном росте; повысить уровень самооценки учащихся; развить качества уверенного, целеустремленного человека с активной жизненной позицией; работать над понижением уровня тревожности при переходе учащихся в пятый класс.

**Результат психологической игры:** уверенный в себе выпускник начальных классов, готовый к активной целенаправленной деятельности для реализации своего внутреннего потенциала в роли успешного ученика среднего звена школы и дальнейшего обучения. Продукт деятельности: «Карты успеха»

**Ход игры. I Блок активизации и стимулирования учащихся на результативную деятельность.**

1. Работа по слайду, где спортсменка А. Чирцова несет олимпийский огонь по улицам города Кунгура.

2. Рассказ о спортсменке А. Чирцовой, входящей в состав Олимпийской Сборной России. «Интервью с тренером А. Чирцовой.»

3. Обобщение информации.

- Так почему же Анастасия добилась таких результатов.

**II Блок определения темы игры.**

\_ А у вас есть своя звезда? Но ведь сейчас день, и никаких звезд не видно... Что это за звезда такая (Цель. Слово «проектируется» на доску.)

**III Основной блок. «Формула успеха»**

1. Работа в группах.

- Какие они, наши спортсмены в Сочи? (Целеустремленные). Задание: из предложенного списка качеств выделить сойственные целеустремленному человеку.- Подумайте и выделите те качества, которые, по-вашему, свойственны целеустремленному человеку.

2. Обсуждение деятельности, в результате которого на доске появляются слова, выбранные детьми.

3. Работа над выводением «формулы успеха»

А) Упражнение «Прекрасное далеко...»

- Закройте глаза и представьте себя взрослыми. Кем вы себя видите.

Б) Обсуждение.

В) Минута размышлений...- Что нужно, чтобы ваша мечта, цель в жизни осуществилась? (трудиться, действовать)

Г) Составление «Ленты деятельности» На доске: цель-деятельность

- А какая ваша ближайшая цель? (сдать экзамены и перейти в 5 класс)

- Какими вы хотите стать пятиклассниками?(На доске слова: успешный человек)

Д) Индивидуальная работа. Игра «Свой путь». Работа с указателем путей: «к пятеркам любой ценой», «главное, чтобы меня хвалили», «к тройкам через лень»

- Прислушайтесь к себе, выберите свой путь и встаньте на выбранную

« дорожку». - Вам уютно на этой дорожке, может быть, кому-то захотелось поменять решение? -Можно перейти на другой путь.

- Что вам помогло выбрать дорожку? (Свои способности и интересы )

Е) Обсуждение результатов.

Ж) Составление «Ленты деятельности».

- Значит, чудо произойти все-таки может, но не вдруг, а если приложить старание, проявить деятельность. В результате обсуждения и обобщения на доске формула: цель + деятельность + интересы и способности = успех

4. Обобщение по блоку «Формула успеха»

- Мы с вами составили формулу успеха. Запомните ее, пусть ваша жизнь строится в соответствии с ней. Будьте пытливы и любознательны, открывайте новое для себя, не переставайте удивляться прекрасному и жизнь ваша будем насыщенной и интересной. А поддержкой по жизни будут ваши родители и друзья.

**IV Блок «Все порадуйтесь за нас: переходим в пятый класс!»**

\*Игра «Портфель успешного пятиклассника». Проанализируют свои личностные качества, напишите самое важное, необходимые для хорошего обучения в пятом классе и вложите его в портфель. Обсуждение результатов.

\* Игра «Мусорная корзина»

- Подумайте, «загляните глубоко в себя», определите, запишите на листке и отправьте в «корзину» качества, которые, по- вашему представлению, могут мешать в дальнейшей самореализации. Обсуждение результатов.

V Рефлексия.

- Мы вместе составили «Карту успеха». Она останется у вас в классе, чтобы стать путеводителем во всех ваших делах. Такую карту получит каждый участник игры. Повесьте ее дома и следуйте намеченным маршрутом.

-Можно ли сказать, что каждый человек в душе должен быть олимпийцем? Почему?

- А вы почувствовали в себе силы идти вперед, к своей мечте, к своей звезде? Расскажите об этом.

-На доске есть звездочки, но они не светятся. Может быть, там есть ваша звезда?..

- Бегите, коснитесь ее, зажгите свою звезду. (дети касаются звезд на доске и они загораются)

Пусть эти звезды горят ярко и озаряют вам путь. Подарок классу за работу: плакат «Выдающихся спортсменов Прикамья».

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ**

*О. В. Турובה*

г. Пермь, МАДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад №272»

Формирование пространственных представлений является важной предпосылкой для социальной адаптации ребенка и его дальнейшего обучения в школе. В работах А.В. Семенович и других исследователей этой школы

(Семенович, Умрихин 1998) делается правомерный вывод о том, что пространственно-временные представления лежат в основе не только формирования высших психических функций, но и эмоциональной жизни ребенка.

Недостаточно сформированные у ребенка пространственные представления и ориентировки в пространстве напрямую влияют на уровень его интеллектуального развития. Их несформированность к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками. Подобные недостатки в развитии проявляются в нарушениях графической деятельности, при чтении, письме, в овладении математическими операциями.

У детей наблюдаются трудности формирования пространственных представлений, а также трудности их языкового оформления. И без специальной помощи эти представления не будут дифференцироваться и обогащаться. Все это отразится на личностном и социальном развитии детей. Очевидно, что работа по формированию пространственных представлений у детей должна вестись планомерно и целенаправленно.

Пространственный фактор начинает формироваться на первом году жизни ребенка, развивается медленно и заканчивает своё развитие к 9 годам. Нормальное развитие ребенка связано с нормативным восприятием сенсорной информации. Н.Я.Семаго, М.М.Семаго выделяют следующие уровни формирования пространственных представлений:

1. Первый уровень. Пространственные представления о собственном теле
2. Второй уровень. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу)
3. Третий уровень. Уровень вербализации пространственных представлений. Стоит отметить, что у ребенка вначале в импрессивном плане, а позже в экспрессивном (иногда параллельно) появляется возможность вербализации представлений второго уровня.
4. Четвертый уровень. Лингвистические представления (пространство языка). Психологу или дефектологу необходимо выявить тот уровень, на котором произошел «сбой» в развитии ребенка, и определить «исходную точку» и объем работы по формированию и развитию у него пространственных представлений.

Методическим инструментарием для оценки пространственных представлений ребенка являются такие общеизвестные психологические методики, как «Кубики Кооса», «Разрезные картинки», Диагностический комплект исследования особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста (Семаго, 1999), нейропсихологические пробы и тесты (Цветкова, Ахутина, 1977), методики Ю.Ф. Гаркуши (1992). Практически каждая психологическая методика может дать определенную информацию о сформированности того или иного уровня

пространственных представлений. Общеизвестно, что наиболее благоприятные условия для развития детей создаются в специально организованных играх-занятиях, в дидактических играх и в упражнениях.

Вопросами теории и практики использования дидактических игр занимались, как зарубежные (Ф.Фребель, Д.Дьюи, О.Декроли и др.), так и отечественные педагоги (Блонский П.П., Венгер Л.А., Михайлова З.А., Сикорский И.А., Тихеева Е.И. и многие другие). Авторами было выявлено, что дидактические игры не только способствуют обобщению и закреплению знаний на занятиях и в повседневной жизни, но и являются средством ознакомления с новым материалом, в частности, с новыми способами восприятия и формирования полноценных представлений об окружающем мире.

Учитывая структуру развития пространственных представлений, работу по формированию и развитию пространственных представлений, а также работу по коррекции возможных отклонений пространственных представлений целесообразно проводить по следующим основным направлениям:

- ориентирование в схеме собственного тела;
- в окружающем пространстве;
- на плоскости;
- восприятие пространственных отношений между предметами.

Предлагаем примерный перечень дидактических игр и упражнений:

1. Ориентировка "на себе"; освоение "схемы собственного тела"

Здесь чаще используются задания на поднятие правой или левой руки, показа правого уха правой рукой, левой – левого и т.д. Постепенно задания усложняются.

Игра «Обезьянки». Игра проводится без учета зеркального отражения частей тела. Детям надо, повторяя все действия за педагогом, показать и назвать части лица, головы.

Игра «Путаница». Детям предлагают правой рукой закрыть левый глаз; левой рукой показать правое ухо и правую ногу; дотянуться левой рукой до правого носка, а правой рукой - до левой пятки и т.д.

Упражнение «38 попугаев». Ребенку предлагается вспомнить мультфильм про слоненка, мартышку и удава. Затем предлагается измерить несколько предметов или расстояний при помощи различных частей своего тела. Вслед за этим ребенку дают мелкие предметы (буквы, цифры) и просят разложить их так, чтобы между ними было расстояние в его ладонь, а от каждого из них до края стола - его указательный палец. Рекомендуется предложить как можно большее количество вариантов расположения предметов (на расстоянии стопы, от колена до пятки, от локтя до кисти и т. д.).

Упражнение «Маркеры». Маркируется левая рука ребенка при помощи браслета, колокольчика, яркой тряпочки и т. п.

Каждое из направлений закрепляется определенным движением. Например: "вверх" - прыжок, "вниз" - присесть, "вправо" - прыжок с разворотом направо, "влево" - прыжок с разворотом налево.

Упражнение «Зеркало». Упражнение выполняется либо в паре с ведущим, либо двумя детьми. На первом этапе упражнение выполняется в положении сидя на коленях и на пятках. Сначала ведущий совершает медленные движения одной рукой, затем другой, затем двумя. Ребенок зеркально повторяет движения ведущего. Когда упражнение освоено, можно переходить в положение стоя и подключать движения всего тела.

Упражнение «Телевизор». Это упражнение аналогично предыдущему, только движения повторяются той же рукой, какой показывает ведущий (если ведущий берется правой рукой за левое ухо, ребенок тоже берется правой рукой за левое ухо).

Игра «RingLding» или «Резиночки» (<http://nataliigromaster.com>). Удобно использовать игровые задания, предложенные Н.Я.Семаго в комплекте демонстрационных материалов “Элементарные пространственные представления”. Например: «Назови, что находится выше носа», «Угадай, какую часть тела я загадала» и др.

Следует отметить, что для многих дошкольников эти задания при кажущейся простоте вызывают трудности, особенно выделение правой и левой сторон. Некоторым детям требуется многократное повторение, возможно, в течение всего учебного года. Использование заданий типа «Покажи, где...» не требует много времени и специальной организации. Использование соревновательного момента «Кто больше назовет...» позволяет активизировать детей.

2. Ориентирование в окружающем пространстве. Игры на формировании ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета “от себя”. В игре «Что где находится?» ребенок показывает правую руку и называет, что находится справа, а затем ему предлагают закрыть глаза, повернуться на одном месте несколько раз, предлагают открыть глаза, и опять просят показать правую руку, назвать то, что находится справа от него. Таким образом, проводится работа и с левой рукой.

Игра «Что стоит внизу, наверху, (Кто стоит)». Цель: знакомство с пространственными отношениями, выраженными с помощью предлогов “на”, “под”, “рядом”.

Игра «Заводная кукла». Взрослый предлагает детям представить, что они игрушки на пульте управления, которые умеют точно выполнять команды своего инструктора. Взрослый подает команды: “Игрушки, сделайте два шага вперед, поворот налево. Руки за спину, один шаг назад. Руку правую вверх, три шага вперед и т.д.”

Игра «Скажи наоборот». Эту игру можно проводить как со всеми детьми, так и с 1-2. Взрослый называет пространственные ориентиры, а ребёнок, получивший знак (мяч, стрелка, фишка и т.п.), называет ориентир, противоположный по значению. Например: лево – право, верх – низ, и т.д.

Игра «Магазин». Ребенок получает «покупку», точно назвав местоположение предмета.



Игра «Тук-тук». Дети сидят на стульях по кругу. Один стул – пустой. Ребенок, у которого рядом свободный стул, говорит такие слова: «Тук-тук, правая (левая) рука, сядь ... (имя ребенка из круга), справа (слева) от меня!» Ребенок, чье имя названо, перебегает на свободный стул.

Игры на формирование ориентировки в окружающем пространстве с системой отсчета “от другого” и “от объекта”

Игра «Контролер»: ребенок (контролер) располагается перед другими участниками игры – пассажирами, у которых есть билеты красного и зеленого цвета. Сзади «контролера» с правой и левой стороны кладутся обручи, обозначающие автобусы. «Пассажиры» с красными билетами направляются «контролером» в левый автобус, а с зелеными в правый.

3. Игры на формирование умений ориентироваться на плоскости (ориентировка на листе бумаги, т.е. в двухмерном пространстве)

Игра «Назови соседей». Для этого используется лист бумаги, на котором хаотично расположены изображения различных предметов.

Вариант 1: Взрослый просит найти изображение какого-то предмета и определить: - что изображено справа от него, - что нарисовано под ним, - что находится вверху справа от заданного предмета, и т.п.

Вариант 2: Взрослый просит назвать или показать предмет(ы), который(е) находятся: - в правом верхнем углу, - вдоль нижней стороны листа, - в центре листа, и т.п.

«Геометрический диктант». Перед детьми лежит лист бумаги и набор геометрических фигур. Взрослый даёт инструкции, а дети должны выполнять в быстром темпе. Например, красный квадрат положить в левый верхний угол, жёлтый круг – в центр листа, и т.д. после выполнения задания дети могут проверить правильность выполнения.

Игра «Я еду на машине». Перед каждым ребёнком лист бумаги (А4) и маленькая машинка. Дети, слушая инструкции взрослого, передвигают машинку в нужном направлении. Например, из центра листа машинка поехала в правый нижний угол, затем вдоль правой стороны в правый верхний угол, затем в левый нижний угол, к середине правой стороны и т.д.

Игра «Муха». Необходимо игровое поле, которое состоит из 9 клеток. Муха в центре. Взрослый говорит, в какую сторону и на сколько клеточек нужно передвинуть «муху», а ребёнок выполняет команду. Кроме того, ребенок не должен выпустить «муху» с поля. Он должен хлопнуть в ладоши, как только взрослый произнесет команду, которая выпустит «муху» за пределы поля.

«Графические диктанты». Ребенок под диктовку взрослого выполняет команды в различных направлениях на листе бумаги в клетку.

4. Игры на восприятие пространственных отношений между предметами

Игра «Давай меняться». Взрослый даёт инструкции: например, Саша, встань так, чтобы справа от тебя была стена, а перед тобой была Полина. Если Саша отыскал место верно, то ребёнок, стоящий на этом месте, встаёт на Сашино место.

Игра «Да-нет». Цель – формирование умения определять пространственное положение предмета. Например: «Я загадала предмет, а вы с помощью вопросов должны определить его местонахождение». Дети задают вопросы: «Этот предмет находится справа? Справа у окна? Справа у розы? На подставке? В шкафу? На верхней полке?» и т.д.

Планирование игр осуществляется с учетом закономерностей развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста. Несомненно, ориентировка в схеме собственного тела является исходной, а на основе этого у детей формируются пространственные представления и ориентировки в пространстве, на плоскости, происходит овладение пространственными наречиями и предлогами. Если ребенок не усваивает пространственно-временные представления или испытывает трудности при их усвоении на третьем или четвертом уровне (лингвистических) необходимо подобрать специальные игры и упражнения для нижележащего уровня.

## **ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

*Д. В. Фоминых, М. В. Алексеева*

г. Пермь, МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №161» г. Пермь

Задачи гуманизации и индивидуализации процесса воспитания и обучения детей требуют обязательного учета психофизиологических особенностей каждого ребенка, создания оптимальных условий для их полноценного развития, личностного становления, формирования индивидуальности, оказания психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Дети с ОВЗ нуждаются в своевременном выявлении социально-психологических проблем, в реализации потенциальных возможностей ребенка и создании условий для их развития психолого-педагогическими средствами. В этой связи возрастает интерес со стороны педагогической общественности к психологической проблематике, к обсуждению проблемы интеграции детей с особыми нуждами в общеобразовательную среду и применения новых технологий для работы с такими детьми.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) составляют основную массу детей, имеющих наиболее тяжелые, требующие специальной психолого-педагогической, а иногда и медицинской помощи нарушения в социально-личностном развитии. В настоящее время в разработке методов психологического сопровождения детей с ОВЗ все большее значение приобретает проблематика коррекционной помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС). Данная группа расстройств характеризуется различными нарушениями общения и социальных связей, а также стереотипным поведением и крайне узким кругом интересов. Характерной

чертой психического развития ребенка с РАС является противоречивость, неоднозначность их проявлений. О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг подчеркивают, что психическое развитие при аутизме происходит в особых условиях, когда нарушена регуляция психического и общего жизненного тонуса, снижены пороги аффективной чувствительности. Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что для ребенка наиболее значимыми становятся как задачи активной адаптации к миру, так и задачи защиты и саморегуляции. Это приводит к искажению в развитии психических функций ребенка с РАС (Кашкина, 2014). Степень нарушения психического развития при аутизме может значительно различаться и иметь свои особенности.

Распространена среди психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ проблема помощи детям с интеллектуальными нарушениями, которые зачастую являются частью сложного нарушения совместно с РАС. В настоящее время наметилось три главных подхода к изучению умственно отсталых детей: биологический, клинический и аспект социальной адаптации. Эти вопросы отражены в ряде работ отечественных психологов-исследователей (Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, О.Е. Фрейеров, М.Г. Блюмина, и др.) Почти у всех детей с умственной отсталостью наблюдается отсутствие или значительное снижение, по сравнению с обычными детьми, интереса к окружающему, общая патологическая инертность, которая не исключает крикливость, раздражительность, расторможенность (Ульенкова, 2007). В раннем возрасте ребенку не интересны игрушки, подвешенные над кроватью или находящиеся в руках взрослого. Позже - игрушки других детей, сюжетно-ролевые игры с ними.

В МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №161» г.Перми ведется активная работа по коррекции и обучению детей с ОВЗ. На сегодняшний день группы компенсирующей направленности посещают дети дошкольного возраста с диагнозами: задержка психического развития, умственная отсталость и расстройство аутистического спектра (РАС). Именно потребность в новом подходе к психолого-педагогической коррекции детей с РАС натолкнуло нас на изучение вербально-поведенческого подхода. Мы познакомились в прошлом учебном году с особенностями данного подхода и обнаружили его положительное влияние на работу с детьми и с другими особенностями здоровья, такими как: дети с интеллектуальными нарушениями, дети с задержкой психического развития, отягощенной проблемами поведенческого характера.

Вербально-поведенческий подход описан в книге Мэри Линч Барбера «Детский аутизм и вербально-поведенческий подход» и построен на исследованиях, относящихся к сфере прикладного анализа поведения (М.Л. Барбера, 2014). Это относительно новый и популярный в США подход, сформированный из основных приемов прикладного анализа поведения в течении последних 10-15 лет. Вербальное поведение в этом подходе включает все виды невербальной коммуникации: указывания, письмо, жестикуляцию.

Суть вербально-поведенческого подхода заключается в определении опорных стимулов, т.е. того, что нравится ребенку, в дальнейшем эти действия, предметы используют как мотиваторы (их называют «подкрепителями»), чтобы склонить ребенка к выполнению действий, необходимых для того, чтобы он начал учиться. Как только определен набор «подкрепителей», центральной темой вербально-поведенческого подхода становится обучение ребенка навыку выражения просьбы. Этот навык необходимо развивать как у детей неговорящих (что очевидно), но также этот навык требует своей коррекции у детей, использующих речь, но использующих ее или не корректно (путаю слова), или не в полном объеме (например, говорит «Пить» вместо «Я хочу пить»), или сопровождают речь не социально-адаптированным поведением (истерика, капризы и прочее).

Поскольку вербально-поведенческий подход учитывает в первую очередь потребности ребенка, очень важно, чтобы специалист был снабжен подкрепителями. Это накладывает особенные требования к оснащению кабинета специалиста или кейса, который он использует на выезде. Так, у нас в кабинете педагога-психолога появились: сухой бассейн, мячики-массажеры для рук, пружинка-радуга, настольный фонтан, игрушки-релаксанты (с пересыпающимися частицами песка) и многое другое. Все эти игрушки и оборудование появляются по мере изучения детей с РАС в процессе наблюдения и специального мониторинга.

Для некоторых детей подкрепителями становятся съедобные предметы (сладости, орешки, сухарики и прочее). В этом случае, по согласованию с родителями ребенка, специалист приобретает данные угощения и делит их на очень маленькие кусочки, и, в течении занятия он может несколько раз поощрить ребенка. Действует этот метод и в отсроченном режиме, когда поощрение (например, целая конфета или разрешение купаться в сухом бассейне) дается только при условии выполнения всех заданий специалиста на это занятие. Это мотивирует закончить начатое действие до конца. Для использования отсроченного метода с детьми с РАС применяют систему карточек PECS. Система PECS или общение с помощью специальных картинок, требует специального обучения специалистов. Поэтому, временно, мы заменили систему PECS принятой в группе системой символов-картинок. При накоплении ребенком необходимого количества символов за занятие, ребенок ждет получение результата.

Отдельно остановимся на системе мониторинга детей с РАС. С точки зрения психологических особенностей таких детей на первый план выделяются следующие параметры:

1. Способность к имитации

- имитирует движения повторяя за взрослым
- имитирует движения с игрушками самостоятельно, исходя из социального опыта (играет с игрушечной посудой, одевает куклу и т.п.).
- имитирует движения животных по просьбе взрослого после показа
- имитирует движения животных по просьбе взрослого самостоятельно

## 2. Подражание:

- откликается на просьбу дать предмет, на который указывает взрослый
- откликается на просьбу дать определенный предмет без указательного жеста

- повторяет за взрослым простые движения
- выполняет параллельные действия вслед за взрослым самостоятельно

## 3. Распознавание состояний, намерений, эмоций другого человека:

- улыбается в ответ на улыбку взрослого
- улыбается при слове «весело»
- не улыбается при рассказе грустного сюжета
- распознает грусть и радость по фотографиям или картинкам
- распознает грусть и радость по пиктограммам
- распознает три и более эмоции по рисункам
- распознает три и более эмоции по пиктограммам

## 4. «Переворачивание» обращенной речи

- говорит о себе в первом лице
- отвечает на простые вопросы (а не повторяет формулировку вопроса)

## 5. Распознавание смысла в контексте

- показывает предмет, аналогично картинке
- находит «такой же» предмет
- находит картинку по названию изображенного на ней предмета
- находит картинку по названию изображенного на ней действия

Ключом к успеху в начале использования вербально-поведенческой программы оказывается создание ассоциативных пар по типу «стол-подкрепители», «преподаватель – подкрепители», «развивающие материалы – подкрепители». Цель в том, чтобы ребенок начал стремиться к встрече со специалистом и к посещению комнаты для занятий.

Поощряющие предметы в кабинете педагога-психолога дополняются также предметами и оборудованием для реализации подавленной потребности, которая зачатую лежит в основе негативного поведения детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития.

Итогом частичного внедрения вербально-поведенческого подхода в психолого-педагогическую коррекцию детей с РАС и детей с умственной отсталостью за 2014-2015 учебный год стала положительная динамика развития не только социальных навыков, но и некоторых показателей когнитивной деятельности: закрепились в сознании детей изучаемые сенсорные эталоны, наметилось формирование наглядно-действенного мышления. Так, из наблюдения за развитием 5-ти детей с умственной отсталостью (4-5 лет) и 2-х детей с РАС (3-4 и 4-5 лет), положительная динамика по фактору когнитивного развития обнаружена у 5-ти детей с умственной отсталостью и одного ребенка с РАС. Положительная динамика по трем из пяти факторов мониторинга детей с РАС наблюдалась у обоих детей.

Принцип подхода вполне понятен с первого взгляда, но когда начинаешь его использовать, возникает множество вопросов, специалист может делать ошибки, метод может быть не принят родителями. Но при практическом погружении в вербально-поведенческий подход, обучения у специалистов со стажем в этом методе, обсуждении его с коллегами, шаг за шагом мы преодолеваем собственные трудности и трудности наших детей. А маленькая победа – это шаг к большому результату.

### Литература

1. Барбера Мэри Линч Детский аутизм и вербально-поведенческий подход.-
2. Психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра. /составитель: Кашкина Е.Б. – Южно-Сахалинск, 2014.
3. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии /Под ред. Проф. У.В. Ульенковой.- СПб.: Питер, 2007.
4. Кондакова О.Н. Комплексная психолого-педагогическая коррекция детей с РДА – необходимое условие успешной интеграции ребенка в социум - [http://www.rusnauka.com/5\\_SVMN\\_2013/Pedagogica/5\\_129424.doc.htm](http://www.rusnauka.com/5_SVMN_2013/Pedagogica/5_129424.doc.htm)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

*О. В. Фурина*

Кунгурский район, МАОУ «Комсомольская СОШ»

В условиях модернизации российского образования значительно возрастают воспитательные функции школы, главная цель которой – воспитание личности растущего человека. Ключевая роль в решении задач воспитания принадлежит классному руководителю.

В настоящее время классный руководитель идет в ногу со временем, он методически и психологически подкован, владеет знаниями по теории и методике воспитательной работы. И каждый подбирает для себя определенные способы и средства, позволяющие решить те трудности, с которыми сталкивается при общении с родителями.

Родители бывают пассивны, бывают часто чем-то недовольны – конфликтные родители, бывают активные и творческие или тревожные родители. В каждом классе их соотношение особенно. Классному руководителю приходится работать со всеми родителями, причем как коллективно, так и индивидуально.

При этом важны следующие этапы взаимодействия классного руководителя и родителя:

- 1) установление контакта;

2) прояснение предмета разговора, пробуждение интереса к предмету разговора;

3) обсуждение и принятие совместного решения с опорой на ресурсы родителя.

Нельзя пропускать или переставлять этапы. В связи с этим задача классного руководителя – при общении с родителями использовать такие инструменты взаимодействия, чтобы добиться выполнения названных этапов. Опыт моей работы педагогом-психологом свидетельствует об эффективности использования следующих методов и приемов:

- Упражнения на снятие психоэмоционального и физического напряжения, создание позитивного эмоционального настроения;

- Упражнения типа: «Продолжи фразу», «Назови ассоциацию»;

- Упражнение – эксперимент, упражнение – игра;

- Графическое изображение по какому-либо показателю и подсчет среднего результата по классу (*например, оценка параметров родительского влияния: отличные взаимоотношения с ребенком – плохие, демонстрируете положительные эмоции – отрицательные, всегда защищаете ребенка – никогда не защищаете, всегда хвалите ребенка – всегда ругаете*);

- Психологические упражнения, элементы тренинга, после проведения которых идет личностная работа;

- Знакомство с техниками «Я – высказывание», «Активное слушание», «Закрытые и открытые вопросы»;

- Показ медиаматериалов, чтение стихов, мнений, отзывов и т.д.;

- Организация выставки достижения детей;

- Получение обратной связи от родителей (*анкета, выяснение ожиданий, уровня осведомленности по той или иной проблеме, позиции по тому или иному вопросу*);

- Послание родителям от детей (*рисунок, письмо др.*);

- Применение экспресс-мониторинга (*например, родителям нужно высказать с помощью стикера свое согласие с одной из формулировок по поводу обучения и воспитания; степень согласия определяется так: чем ближе к утверждению, тем больше согласен*);

- Принятие решений по какой-то педагогической или психологической проблеме (*необходимо четко договориться: кто будет делать, что и когда, а потом оценить реализацию плана*).

Важно показать веру в родителя! Не обвинять родителя в имеющихся трудностях, а попросить помощи в сложившейся ситуации. Привлекать родителей к совместным проектам, к деятельности группы. Важно показать, что только совместная деятельность поможет создать благоприятные условия для ребенка.

Таким образом, грамотно спланированная организация общения помогает предотвратить появление многих проблем, которые порой могут возникать между родителем и педагогом. Доброжелательная атмосфера, доверие к педагогу, интерес родителя к активному сотрудничеству служат хорошей

основой для сглаживания различных конфликтных ситуаций, для выстраивания продуктивного взаимодействия между педагогами, родителями и детьми.

## **ИГРОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА В ШКОЛЕ**

*Н. Г. Шамурина*

г. Кунгур, МБОУ «СКОШ для учащихся с ОВЗ»

В последние годы специалисты отмечают стремительный рост количества детей с синдромом аутизма и расстройствами аутистического спектра. Все чаще дети данной категории появляются в детских садах, специальных (коррекционных) школах. Особенности развития аутичных детей (стереотипность, трудность перенесения опыта из ситуации в ситуацию, трудности в установлении социальных контактов), как правило, затрудняют прохождение этапа адаптации в школе.

Хорошо известно насколько важна игра для нормального развития ребенка. Изучение окружающего мира, знакомство с житейскими правилами и усваивание их, проигрывание, «проживание» социальных ролей происходит в именно в игре.

Игра ведет за собой не только развитие психической и социальной сфер, но и физиологической. Так, известный физиолог И.А.Аршавский называет игру «инстинктом глубочайшего физиологического смысла». Он отмечал, что потребность в игре у ребенка также естественна, как и потребности в еде, дыхании и сне. Конечно, ребенок, лишенный игры, не погибнет, но позже подавленный инстинкт проявит себя физиологической незрелостью, отставанием в росте, весе, в общем развитии.

В отечественной психологии игра всегда являлась особым предметом исследования. Так, например, П.П. Блонский называл игру «великой ученицей», видел в ней естественную форму активной деятельности, в которой ребенок упражняет свои силы, расширяет ориентировку, усваивает социальный опыт (Аршавский, 1967).

Отечественная психологическая традиция рассматривает игру как ведущую деятельность в дошкольном возрасте (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина). Классическими являются утверждения Л.С.Выготского о том, что именно игра – источник развития личности ребенка и создает зону его ближайшего развития: «...по существу через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т.е. определяющей развитие ребенка» (Выготский, 1966). По А.Н. Леонтьеву «ведущей мы называем такую деятельность, в связи с которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготовляющие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития» (Леонтьев, 1983). Эльконин Д.Б. определяет детскую игру как деятельность, в



которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной направленности (Эльконин, 1999).

Эти классические положения отечественной психологии и педагогики являются ориентирами не только при выборе занятий с обычными детьми, но и в той ситуации, когда речь идет о форме и содержании коррекционной помощи детям с нарушениями развития. И при таком сложном варианте дизонтогенеза, как детский аутизм, игровые занятия представляются наиболее эффективным средством специальной помощи ребенку.

Специалисты Института коррекционной педагогики выделяют несколько преимуществ игровых занятий для коррекции и развития аутичных детей. Так, М.М. Либлинг отмечает, что игра, как наиболее естественный вид деятельности ребенка, способствует его эмоциональному и когнитивному развитию. Игровое взаимодействие помогает ребенку осмыслить окружающий мир, события собственной жизни, социальные правила и человеческие отношения (Либлинг, 2014).

Игровое взаимодействие, эмоциональная связь, общение – это те условия, в которых происходит нормальное развитие ребенка. Воссоздание, формирование этих условий в школе носит не только коррекционно - развивающий, но и адаптационный характер.

Также игровое взаимодействие с аутичным ребенком развивает у ребенка интерес к окружающему миру, формирует возможность взаимодействия с другими людьми, позволяет проявлять инициативу в контакте, что важно при прохождении этапа адаптации к школе. Для того чтобы оценить коррекционно-развивающую роль игрового взаимодействия для аутичного ребенка необходимо рассмотреть различные виды детских игр, характерных для нормального развития ребенка.

Существует множество классификаций детской игры. Исследователи Института коррекционной педагогики выделяют три вида игры, которые важны для понимания коррекционных возможностей игрового взаимодействия в работе с аутичными детьми.

Первый вид игр – игры с сенсорными предметами. К данному виду игр относятся такие игры с предметами, в которых ребенок не использует их по функциональному назначению, а исследует различные свойства этих предметов. Например, ребенок может просто стучать ложкой, чтобы извлечь определенный звук, или выкладывать ложки в ряд, а не пытаться покормить этой ложкой куклу. Или ребенок подолгу может перебирать крышки от кастрюль, шуршать бумагой, переливать воду и т.д. В данных играх ребенка привлекают ощущения, которые он испытывает, играя с сенсорными свойствами предметов. Необходимо добавить, что такие игры не только доставляют ребенку удовольствие, но и развивают его, помогают почувствовать, сравнить и оценить, что теплое, а что холодное, что шершавое, а что гладкое, что большое, а что маленькое, какого цвета эти предметы, каковы они на вкус.

Сенсорные игры влияют на психический тонус ребенка, так, игры с мыльными пузырями, верчение и кружение радуют и возбуждают ребенка, а игры с водой, песком – успокаивают, сосредотачивают. В процессе игрового

взаимодействия с аутичным ребенком с помощью сенсорных игр возможно не только сенсорное развитие, но и регуляция психического тонуса. Сенсорные игры необходимо дозированно включать во взаимодействие, в зависимости от ситуации и состояния ребенка.

Второй вид игр – игры, основанные на аффективном заражении. Данные вид игр при нормальном развитии ребенка появляется очень рано, благодаря ежедневному взаимодействию матери и младенца. Примером данного вида игр выступают все игры, основанные на различных потешках («сорока-ворона», «ладушки», «по кочкам...» и т. д), которые проигрывают взрослые со своими детьми на коленях. Позже, когда ребенок умеет ходить появляются игры в догонялки, прятки, перебрасывание мяча со взрослыми и т.д. В данном виде игр есть и моменты сенсорного удовольствия и тактильного контакта от покачивания на коленях у взрослого, от мелодии, ритма и рифмы стиха, от беготни. Главным моментов в такой игре выступает эмоциональное взаимодействие (вместе побегать, посмеяться, покричать). Аффективное «заражение» состоянием другого человека служит развитию способности понимать чувства других людей и сопереживать им. М.М. Либлинг отмечает необходимость и незаменимость таких игр в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения общения, задержку в развитии навыков коммуникации. Данные игры также нужно дозировать, так как они могут перевозбудить ребенка (Либлинг, 2014).

Третий вид игр – сюжетные игры. Сюжетная игра берет свое начало в имитации; ребенок может играть в нее самостоятельно, со сверстниками, со взрослыми. Формирование сюжетной игры происходит позже, чем сенсорные игры и игры аффективного заражения, ведь постепенное овладение сюжетной игрой появляется после 3-х лет. Сначала дети обыгрывают бытовые ситуации (например, «дочки – метери»). Далее сюжеты усложняются, становятся более развернутыми. Дети проигрывают праздники, поездки, играют в «детский сад». Дети в сюжетной игре примеряют на себя различные роли: врача, воспитателя, продавца.

Самостоятельную активную деятельность ребенка с аутизмом тоже можно назвать игрой, но она имеет свои характерные особенности:

1. Направленность на аутостимуляцию. Игра аутичного ребенка нацелена на получение определенных, слуховых, зрительных, тактильных и других ощущений.

2. Игра с неигровыми предметами. Играет ребенок с аутизмом с крышками от кастрюль, веревочками, инструментами для ремонта, бумагой, пакетами. Это еще раз говорит о преобладании сенсорных игр у детей данной категории.

3. Отсутствие или свернутость сюжета. В игре аутичных детей чаще всего нет сюжета; если он есть, то очень «свернут». Это объясняется ограниченность социального и эмоционального опыта аутичного ребенка, отсутствием его интереса к житейским событиям, пониманию связи между ними. Как правило, чаще запоминаются только аффективно насыщенные моменты.

4. Стереотипность игры. Самостоятельная игра аутичного ребенка, как правило, стереотипна, однообразна. Даже в сюжетной игре ребенок проигрывает один и тот же сюжет несколько раз.

5. Невозможность вовлечь в свою игру другого человека (взрослого или ребенка). При попытках присоединиться к игре аутичного ребенка сталкиваемся с тем, что ребенок не обращает внимания или может активно протестовать или стремиться уединиться. Это объясняется несформированностью у такого ребенка навыков взаимодействия, его склонности к стереотипности.

6. Невозможность включиться в общую игру или пассивное следование в игре указаниям других детей. Ребенок с аутизмом чаще всего не играет с другими детьми, особенно со сверстниками. Подключиться он может только к играм, основанным на аффективном заражении: побегать вместе с другими детьми, покататься с горки. (Никольская, Баенская, Либлинг, 1997)

Проанализировав игровую деятельность аутичного ребенка, мы можем сделать вывод о заметном отличии игры аутичных детей от игры обычных сверстников, что она имеет иную динамику и логику развития. Самостоятельная игра аутичного ребенка направлена на аутостимуляцию, получение тонизирующих сенсорных впечатлений, и выполняет функцию защиты от слишком резких для ребенка, постоянно меняющихся впечатлений окружающего мира.

Итак, аутичный ребенок, пришедший в школу, сталкивается с множеством неизвестных ему требований, правил, особенностей совместной деятельности. Процесс адаптации ребенка с аутизмом в школе всегда более сложен и длителен, чем у детей без аутизма.

Учитывая все особенности аутичных детей в школе, адаптируя и модифицируя используемые дидактические материалы, визуализируя учебный материал, мы не только снижаем уровень непредсказуемости происходящего, что так важно для ребенка с аутизмом, но и способствуем более комфортному прохождению процесса адаптации.

Наряду с уже известными требованиями к организации учебного пространства для детей с аутизмом, игровое взаимодействие играет немаловажную роль. Учитывая все особенности игры аутичных детей, мы можем постепенно корректировать ее (игру), расширять ее, тем самым способствовать более «мягкому» прохождению процесса адаптации.

Игра с аутичными детьми может использоваться как для стимуляции психического развития, для преодоления аффективных проблем так и для улучшения социальной адаптации. В самом общем виде логика игры такова, что на первоначальном этапе используются более простые виды игр, доступных ребенку, с постепенным усложнением, развитием сюжета и обогащением его новыми деталями и событиями.

Включение в ежедневные занятия сенсорные игры, игры, основанные на аффективном заражении и сюжетные игры, развивается возможность эмоционального взаимодействия с другими людьми (детьми) и сопереживания; осмысливаются и принимаются культурные формы поведения; в сюжетной игре ребенок осваивает пространственную и временную «развертку» событий;

развивается способность к подражанию другим людям (имитируя поведение других людей, ребенок усваивает новые формы социального поведения, учится понимать житейские правила); благодаря игровому подражанию и осмыслению сюжета игры прогрессирует речь.

Помочь аутичному ребенку более комфортно пройти процесс адаптации могут несколько субъектов образовательного пространства: педагог, тьютор, психолог, родители. Использование игрового взаимодействия возможно как на уроках, индивидуальных занятиях с тьютором или психологом, так и в домашних условиях.

Путь, пройденный в игровом взаимодействии со взрослым: от аутостимуляции – к осмыслению отдельных событий – к связыванию их в простой сюжет – к детализации, развертке сюжета – к сюжету «с приключениями», - это путь эмоционального осмысления того, что происходит в жизни, и, в конечном итоге, путь социализации и успешной адаптации ребенка с аутизмом.

## **ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ: РАБОТА ПСИХОЛОГА**

*Ю. И. Шарова*

педагог-психолог, г. Кунгур, МАОУ СОШ №18

Проблема насилия и жестокого обращения с детьми в современной России - одна из самых актуальных. Одна из причин этого - кризис современной семьи. Обесцениваются понятия «любовь», «брак», «семья»; снижается ценность родительства; уменьшается количество заключаемых браков, всплеск внебрачной рождаемости; преобладание малодетных семей; распространение альтернативных семей (материнская семья, сожитительство, семья с раздельным проживанием супругов и др.); снижение уровня родительской компетентности.

Частично компенсировать недостатки воспитательной функции родительской семьи, последствия психологической неготовности к родительству призваны социально-психологические службы по вопросам семьи и детства. Вместе с тем, вся краевая система защиты детства переживает нормативный кризис.

Слишком поздно семья, в которой нарушаются права ребенка, попадает в сферу услуг. И даже когда услуги семье оказываются, качество их оставляет желать лучшего и вследствие этого страдает ребенок. Преодолеть его можно через профессионализацию всей сферы защиты детства. Жестокое обращение рассматривается как одна из возможных причин аномального развития ребенка, что приводит к таким негативным явлениям как детская и подростковая преступность, алкоголизм, наркомания, беспризорность, бродяжничество.

Наше общеобразовательное учреждение с 2011 года внедряет инклюзивное обучение: дети с ограниченными возможностями здоровья, задержкой психического развития (многие из этих семей являются кризисными). По

состоянию окончания 2014-2015 учебного года в школе обучается 624 человека, 43 семьи состоит на учете как семья группы риска, 12 семей – как семья особого положения. 2 девушки состоят на учете как пытавшиеся совершить суицид. Случаев жестокого обращения не выявлено. Но это не значит, что таких случаев нет по факту, слишком шокирующая статистика по всей России! В своей практике часто встречаюсь, что дети иногда косвенно, иногда прямо говорят о фактах жестокого обращения к ним со стороны взрослых.

Родители часто не осознают факт жестокого обращения с ребенком. Они часто обращаются за помощью, как правило, не с проблемами своего поведения в отношении детей и не с желанием измениться, а с жалобами на ребенка: повышенная агрессивность, конфликтность, демонстративность, обидчивость, плаксивость и др. Как известно, ребенок, подвергающийся моральному или физическому насилию, может вести себя как агрессор, транслируя жестокость в отношении окружающих, или как жертва, «притягивая» жестокое обращение. Изучение детского опыта этих родителей, как правило, выявляет серьезные проблемы в их собственном детстве: моральное или физическое насилие со стороны своих родителей.

В общении со своим ребенком они воссоздают ситуацию своего детства, не умея расстаться с ней. Они не умеют быть «хорошими родителями», то есть не понимают своих детей, эмоционально отстранены, не знают, как выразить позитивные чувства, и имеют бедный поведенческий репертуар. Они не имеют позитивных целей воспитания ребенка, их действия непоследовательны, хаотичны. Такие нарушения в семье, с которыми необходимо работать для прекращения насилия.

Проявление насилия в отношении детей имеет многомерную природу, что обуславливает необходимость многомерного, комплексного подхода к решению проблемы. Ни законодательство, ни общественное мнение не обеспечивают в полной мере защиты детей от физического и особенно психологического вреда со стороны взрослых. Оказание психологической помощи в преодолении таких кризисных ситуаций — достаточно известная и вместе с тем мало разработанная область в отечественной психологии.

Наша школа совместно с автономной некоммерческой организацией «Региональный центр практической психологии и социальной работы «ВЕКТОР» апробирует и внедряет услугу «Краткосрочное кризисное консультирование семьи» на базе своей организации для семей микрорайона, также организует информационно-просветительские мероприятия по продвижению данной услуги. Одна из целей - предупреждение детского семейного неблагополучия, увеличения объема и обеспечения качества социальных услуг детям и семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Педагог – психолог школы – в моем лице - прошла обучение по программе профессиональной переподготовки «Психосоциальные технологии помощи ребенку и его семье, находящимся в кризисном состоянии», является доверенным специалистом региональной семейно-ориентированной

социальной сети Краевого ресурсного центра по работе с семьей «Вектор» - Семейный портал «Все МЫ РФ».

Вообще, работа с родителями по поводу жестокого обращения с детьми, а также пострадавшими детьми имеет свои технологии. Первичный прием. Используются технологии выявления случаев насилия в отношении детей. Сбор информации, прояснение ситуации в семье, задаются открытые вопросы, важно соблюсти организационные моменты, дать возможность клиенту отреагировать. Оценить, насколько высок риск. Формирование у родителей первичной мотивации для психологических изменений, долгосрочной работы с педагогом - психологом, психологическая поддержка ребенка. Отрабатывается алгоритм интервью с родителями по поводу жестокого обращения с ребенком. Родители знают, какая помощь может быть предоставлена ему и его ребенку для предотвращения дальнейших случаев жестокого обращения, он готов искать помощи, также знает о возможных для него последствиях при жестоком обращении с ребенком. Взрослый осознает свое поведение, он мотивирован на предотвращение в дальнейшем подобных инцидентов. Индивидуальная психотерапия родителей. Проработка травматических детских впечатлений, формирование позитивной Я-концепции. Обучение навыкам конструктивного взаимодействия с детьми.

Индивидуальная психотерапия ребенка. Проработка травматических переживаний, работа с посттравматическими расстройствами, формирование позитивной Я-концепции, коррекция в эмоциональной и потребностно-мотивационной сферах. Широко используются возможности сенсорной комнаты. Проводятся тренинги с детьми для эмоциональной коррекции, формирования социальных навыков, развития сферы самоконтроля и волевой регуляции поведения.

На протяжении всех этапов производится сопровождение семьи. Специалисты (социальный педагог, классный руководитель и др.) курируют семью: подбадривают, мотивируют, настаивают, интересуются состоянием дел ребенка и родителя, подчеркивая интерес и уважение к личности (но не к проблемному поведению) и веру в существование ресурсов семьи. Работа с такой семьей является долгосрочным процессом, стойкие изменения формируются за полтора-два года работы. По истечении этого периода семье удается мобилизовать собственные ресурсы и достичь позитивных изменений.

Проводя работу, всегда помню, что, исследуя каждый отдельный случай, сталкиваюсь с противоречием между правом ребенка на защиту и правом семьи на неприкосновенность частной жизни. Основное внимание уделяю не расследованию (тем более административному разрешению проблемы), а помощи ребенку, гуманному подходу к семье как системы.

Придерживаюсь принципов: соблюдения интересов несовершеннолетнего; добровольности - желание со стороны всех членов семьи; доверия к несовершеннолетнему - принятие на веру любой информации, которую несовершеннолетний преподносит в процессе общения, как фактор в установлении доверительных отношений с ребенком.

Психологическая профилактика как технология - это особая форма, как просвещения, так и психологической помощи. Цель – повышение социально-психологической компетентности педагогов и родителей по вопросам раннего выявления жестокого обращения. Перечислю некоторые приемы из своей практики.

Работа с педагогами. На выступлениях на педагогических советах, семинарах, групповых дискуссиях предлагала памятки «Выявление случаев насилия на основании физических признаков». На конкретных примерах педагоги заполняли «Форму оценки безопасности и оценки риска жестокого обращения с ребенком». По обозначенным 10 критериям легко оценить безопасность нахождения ребенка в конкретной семье, выявить непосредственную угрозу для его жизни, здоровья, развития. Педагоги с интересом откликнулись на одно из упражнений «Осознание своих ценностей»: активно работали в подгруппах, горячо обсуждая высказывания. Спорили, приводили свое видение. Презентация: жестокое обращение, его виды, факторы, связанные с жестоким обращением с детьми и т.д. нашли отклик. Учителя задавали вопросы, отметили, что приводимую информацию они, в общем, знают. Их смутило: не будем ли мы насильственно влезать в семью с оценкой риска жестокого обращения, т.к. это частная жизнь. Звучали вопросы: «Зачем вообще внедрять данную услугу в школу, если и так кругом одна работа, отчеты?» Важно при освящении такой серьезной темы как жестокое обращение в отношении детей, актуализировать собственные ресурсы. Предложила терапевтическую модель BASIC-Ph для развития навыков совладения с кризисными ситуациями, так называемую «Модель чувств» израильского ученого М. Лаад. Также предложила интересную технику «Беседа с деревом» К. Фопеля.

Полагаю, что данную работу нужно проводить систематически для того, чтобы «расшевелить» мышление педагогов с основной целью – защиты детства. Считаю, что необходимо включать в планы работы с семьями и детьми меры, направленные на удовлетворение их эмоциональных потребностей.

У родителей тема насилия в отношении детей, освещаемая на родительских собраниях нашла больший отклик и интерес, чем у педагогов. Они с интересом откликнулись на упражнение «Мои личные ценности». Активно работали в подгруппах, горячо спорили, доказывали. Чаще обсуждали ценности, которые важны для детей, (в их представлении, в моем – родительские ожидания в воспитании собственных детей). Дискутировали, представляли различные точки зрения. Обозначенные в презентации моменты о жестоком обращении с детьми, его видах, причинах и последствиях на здоровье и развитие ребенка большинство родителей не оставили равнодушными. Родители задавали вопросы. Некоторые родители приводили установки «Меня били, ничего, вырос...», «Понимает только силу», «Слышит, если закричу» и подобные. Развеивали подобные мифы в совместных обсуждениях, размышлениях. Был случай: мама ребенка заплакала, так ее затронула

информация. Пыталась донести факт, что с каждым разом насилие в отношении ребенка становится чаще и глубже.

Родителям была предложена «Анкета на выявление типичных способов воспитательного воздействия на ребенка» (когда анонимная, когда просто для размышления, без оценивания). Они отмечали, насколько часто используют методы воздействия на ребенка: приказ, команда, уговоры, угрозы, предупреждения, советы, готовые решения, нотации, поучения, критика, похвала, анализ поведения, обращение в шутку, утешение, обзывание, насмешка, обида на ребенка, наказания, физические наказания. Чаще, увы, взрослые применяют в отношении собственных детей неконструктивные способы воспитательного воздействия.

Родителям заполняли по желанию анкету обратной связи. Привожу некоторые ответы на заданные вопросы.

Чем полученная информация ценна для вас? (Узнала очень многое. Очень интересна мотивация моего ребенка. Для знания. Для воспитания моего ребенка. Напоминание о главных ценностях. Всем. Полезна).

Ваши открытия? (Общение с ребенком. Обширные. Эмоциональное и физическое насилие. О понимании «Кризис семьи». Много новое узнала).

Что было самое удивительное, интересное в нашей работе сегодня? (Больше времени нужно уделять своему ребенку. Помогает лучше узнавать и понять ребенка. Сенсация. Семейные ценности. Работа группами. Очень много, мне все понравилось. Все было понятно. Презентация).

Как повлияет полученная сегодня информация на ваше взаимодействие с ребенком? (Буду больше времени уделять. Хочется больше разговаривать и общаться с ребенком. Да, повлияет. Более уважительное общение с ребенком. Еще раз убедилась в правильности поведения и воспитания со своим ребенком, но есть стороны развития. Не знаю. Понимание между нами будет принято. Любовь к ребенку, понимание. Только в лучшую сторону).

Предлагала различные памятки для родителей, например, «Когда следует обратиться к психологу», «Семейные кризисы», «Жестокое обращение с ребенком. Причины, последствия, помощь». Систематически провожу информационно-просветительские занятия для детей, родителей, специалистов в образовательном учреждении о возможностях детского телефона доверия как способа экстренной психологической помощи. В нашем учреждении оформлен стенд с информацией, куда можно обратиться, если в отношении детей применяется насилие, нарушаются их права, где указаны адреса и телефоны служб защиты детства, как Кунгура, так и Пермского края.

Смею надеяться, что полученные мною знания на обучении позволяют своевременно оказывать психологическую помощь ребенку и его семье, также педагогам школы при возникновении кризисных ситуаций, в частности различных видах насилия; учитывать личностное внутреннее принятие каждого; владеть профессиональными компетенциями, гуманитарными технологиями, которые помогают осуществлять собственную деятельность в



ситуациях оказания помощи семьям, находящимся в кризисном состоянии, а также для получения экстренной дистантной супервизии.

#### Литература

1. Алексеева И.А, Концова Ю.Л., Селищева А.Н., Шадура А.Ф. Лекции. По материалам профессиональной переподготовки психологов по программе «Психосоциальные технологии помощи ребенку и его семье». – Пермь: Автономная некоммерческая организация «Региональный центр практической психологии и социальной работы «Вектор», февраль – июнь 2015.

2. Кравчук О.А. Жестокое обращение с детьми в семье. [Текст]. — Режим доступа: [http://sociosphera.com/files/conference/2014/k-06\\_03\\_14.pdf](http://sociosphera.com/files/conference/2014/k-06_03_14.pdf), С.178.

## ГИПЕРАКТИВНОСТЬ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

### *З. В. Швецова*

г. Пермь, Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №54 VIII вида»

Каждый ребенок приходит в этот мир особенным. И мы не можем повлиять на то, каким именно он родится — мы можем только сотрудничать с природой, чтобы позволить этому ребенку развиваться согласно его потенциалу и его внутренней тайне. Одна из наиболее часто встречающихся проблем, которая стоит перед педагогами, психологами, дефектологами работающими с детьми с ОВЗ - гиперактивность детей. У детей с интеллектуальной недостаточностью чаще всего замечается нарушения внимания, которое вызывает большие трудности при усвоении материала, а у гиперактивного ребёнка этот недостаток внимания выражен особенно ярко. Неусидчивость и чрезмерная подвижность могут быть проявлением темперамента, индивидуальных особенностей развития ребенка. За плохим поведением ребенка и его неуспеваемостью могут скрываться самые разнообразные проблемы: от серьезных психических расстройств до последствий перенесенной им черепно-мозговой травмы, эндокринных, соматических заболеваний. По отдельности эти проявления не рассматривают как патологию, но если они наблюдаются в комплексе, в ярко выраженной форме, на протяжении длительного времени и в разных сферах жизни.

**Нарушения внимания** включают в себя:

- Неспособность сохранять внимание (неумение выполнять задание до конца, **несобранность** при выполнении);
- Снижение избирательного внимания;
- Неспособность сосредоточиться на предмете;
- Забывчивость (ребенок забывает то, что нужно сделать);

- Повышенную отвлекаемость;
- Повышенную возбудимость (суетливость, снижение внимания в непривычных ситуациях или при необходимости действовать самостоятельно).  
Формы проявления **импульсивности** могут быть следующие:
- Неряшливое выполнение школьных заданий вопреки прилагаемым усилиям все сделать правильно;
- Частые выкрики с места во время уроков;
- Встревание в разговоры или работу других детей;
- Неспособность ждать своей очереди во время уроков;
- Частые конфликты с другими детьми.

Чем старше ребенок, тем заметнее импульсивность для окружающих. **Гиперактивность** – праздная синдрома нарушения внимания. Двигательная активность качественно и количественно отличается у таких детей от нормы. Гиперактивные дети непрерывно бегают, вскакивают, не могут усидеть на месте, постоянно суетятся. С возрастом гиперактивность часто уменьшается, хотя другие симптомы могут проявляться и в дальнейшем.

### ***Возрастные проявления гиперактивности***

Первые предвестники гиперактивности отмечаются в период младенчества: у малышек наблюдаются нарушения сна, синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости. Когда дети подрастают, они становятся крайне непослушными и чрезмерно подвижными, их поведение с трудом контролируется родителями. Про таких непосед говорят, что они «сначала делают, а потом думают». Они не выносят долгого ожидания, плохо справляются с работой, требующей длительных усилий, живут сегодняшним днем, не умея планировать и принимать решения, легко возбуждаются, с трудом успокаиваются и своей чрезмерной подвижностью и склонностью к излишнему риску доставляют массу хлопот родителям, воспитателям и учителям. При этом сами дети с интеллектуальной недостаточностью страдают от постоянных замечаний и заниженной самооценки. Возникновение и нарастание симптомов гиперактивности чаще происходит в определенные возрастные периоды, связанные с усилением требований к самостоятельности, целеустремленности, сосредоточенности (начало посещения детского сада, школы), а также гормональным всплеском (12-14 лет).

### ***Поведение умственно отсталого ребенка с гиперактивностью в школе***

Проблемы умственно отсталых детей с гиперактивностью особенно усиливаются после поступления в школу. До тех пор пока повышенные школьные требования не превышают индивидуальных возможностей ребенка, он с нагрузками справляется. Но стоит ситуации выйти за рамки, и происходит срыв. Ребенку с гиперактивностью из-за нарушений поведения не удается достичь результатов, соответствующих его способностям. Навыки чтения и письма у таких детей могут быть снижены из-за нарушений тонкой моторики, перцептивно-пространственных процессов, речевого развития. В подростковом возрасте сохраняется более чем у половины детей, страдающих им в детском возрасте, в 30% случаев симптомы переходят и в зрелый возраст.

Наиболее эффективной при гиперактивности является комплексная помощь, при которой объединяются усилия врачей, психологов, педагогов,

работающих с ребенком, и его семьи. Комплексная помощь психологов должна быть своевременной и обязательно включать:

- помощь семье ребенка с гиперактивностью - приемы семейной и поведенческой терапии, обеспечивающие лучшее взаимодействие в семьях детей;

- выработку у родителей навыков воспитания детей с гиперактивностью, включая программы тренинга родителей;

- просветительскую работу с учителями, коррекцию плана школьного обучения - через особую - подачу учебного материала и создание такой атмосферы на уроке, которая максимально повышает возможности успешного обучения детей;

- психотерапию детей и подростков с гиперактивностью, преодоление трудностей, в ходе специальных коррекционных занятий;

Факторами неблагоприятного прогноза синдрома являются его сочетание с психическими заболеваниями, наличие психической патологии у матери и отца. Социальная адаптация детей с синдромом гиперактивности может быть достигнута только при условии заинтересованности и сотрудничества семьи и школы.

### Литература

1. Гасанов Р.Ф., Макаров И.В. Особенности терапии синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей с эпилепсией. — СПб, 2008. — 52 с.

2. Заваденко Н.Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей. — Мир психологии, 2000. — № 1. — С. 121-135.

3. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, — 1989. — 104 с.

4. Морозова, Е.А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: истоки, клиника, лечение / Е.А. Морозова, Ф.Л. Ратнер. — Казань, 2009.— 82 с.

5. Морозова Е.А., Зайкова Ф.М., Карпова Е.О., Мадякина А.А., Калимуллина Р.Р. Неврологические аспекты подростковой заболеваемости. — Общественное здоровье и здравоохранение, 2010. — № 2, С. 62-68.

6. Морозова Е.А., Зайкова Ф.М., Карпова Е.О., Мадякина А.А., Калимуллина Р.Р. Клиническая эволюция перинатальной патологии головного мозга: синдром дефицита внимания с гиперактивностью и эпилепсии у детей. — Казанский медицинский журнал, 2010. — Т ХСІ. — № 4, С. 449-455.

7. Мубаракшина А.Р. Асфиксия как фактор риска развития синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей. — Рос. вестник перинатологии и педиатрии, 2007. — № 6. — С. 67-72.

8. Мухин К.Ю. Эпилепсия. Атлас электроклинической диагностики / К.Ю. Мухин, А.С. Петрухин, Л.Ю. Глухова. — М.: Альварес Паблишинг, 2004. — 440 с.

9. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. — М.: АРКТИ, 2000. — 208 с.

10. Чутко Л.С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства. — СПб, 2007. — 136 с.

11. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. — С., 1997. — 58 с.

12. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с минимальными мозговыми дисфункциями. — СПб. — 1997. — 78 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СУПРУГОВ В СИТУАЦИЯХ ОБЫДЕННОГО ОБЩЕНИЯ

*Н. И. Шлыкова*

г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет

Усиление роли коммуникации и массовой информации во всех областях жизни обуславливает растущую актуальность таких вопросов, как умение понимать намерения говорящего и понятным образом выражать свои, разрешать возникающие в коммуникации конфликты и прогнозировать их, противодействовать нежелательному воздействию со стороны и самому эффективно оказывать воздействие на других.

Изучение интенциональной организации семейного дискурса, вскрывая «внутренне-сущностные механизмы взаимодействия в общении» (Гребенщикова, Зачесова, 2012), позволяет подойти к решению этих вопросов. Кроме того, семейный дискурс как один из источников позитивно направленного общения имеет психотерапевтическую ценность в жизни человека, что с повышением уровня социальной напряженности особенно важно в современной действительности. Супружеский диалог представляет собой разновидность дискурса обыденной жизни и остается наименее изученным ввиду трудности получения материала исследования.

Актуальность исследования связана с возрастающим интересом общества к ресурсам психологического благополучия современного человека, важным фактором которого является характер его взаимодействия с членами семьи. Наиболее ярко оно отражается и реализуется в диалоге с близкими людьми, который признается базовой формой общения.

В рамках данного подхода, получившего известность как интенмент-анализ, подчеркивается, что изучение интенциональных оснований дискурса позволяет понять, чем обуславливается выбор тех или иных речевых средств выражения, протекание взаимодействия, использование коммуникантами приемов речевого воздействия (Зачесова, 2005, Кубрак, 2009, Павлова, 2000). Обращение к интенциональному аспекту супружеского диалога позволяет получить новые данные о том, почему то или иное высказывается собеседниками, как в результате речевых шагов складывается их взаимодействие и как эти условия влияют на последующую организацию диалога. Структура проводимого исследования такова (рис. 1).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования использовался метод интенмент-анализа, который в свою очередь связан с исследованием психологического содержания речи. Метод *интенмент-анализа* – теоретико-экспериментальный подход к изучению интенций, позволяющий выявить стоящие за речью интенции коммуникантов и их влияние на организацию дискурса (Ушакова, Павлова, Латынов, Цепцов, Алексеев, 2000).



Рис. 1. Структура проводимого исследования

При сборе и обработке эмпирического материала использовался метод «скрытого диктофона». Супружеский диалог записывался в непринужденной домашней обстановке каким-либо членом семьи, либо самим экспертом с помощью диктофона. Супруги предупреждались о планируемой записи их бесед, но не знали, в какой именно момент будет производиться запись, но на что предварительно давали свое согласие.

Рассмотрим последовательно полученные в ходе исследования результаты.

На первом этапе исследования осуществлялась квалификация психологического содержания речи методом интен-анализа. На втором этапе производилось описание типичных вариантов семейного взаимодействия, реализуемого в сочетаниях ведущих интенциональных направленностей коммуникантов.

Единицей кодирования считался коммуникативный ход – высказывание, содержащее конкретную интенцию. Аудио-материал 12-ти диалогов был транскрибирован с учетом пауз, хезитаций (речевых колебаний, связанных со спонтанностью речи), интенциональных выделений речи.

Таблица 1. Результаты организации взаимодействия субъектов ведущими интенциональными направленностями

Интенциональные категории	Интенции	Абсолютный показатель	Относительный показатель
1. Побудить к обсуждению	запросить информацию	45	0,087
	поинтересоваться	25	0,048
	поболтать	8	0,019
	сообщить	79	0,153
	вернуться к теме	3	0,007
	упрекнуть/выразить недовольство	25	0,060
	поделиться	4	0,009
	Всего: 7	189	Всего:
2. Побудить к действию	указать	13	0,031
	запросить информацию	25	0,060
	советовать	5	0,011
	выразить заботу	1	0,002
	обосновать свою позицию	1	0,002
	Всего: 5	45	Всего:
3. Поддержать обсуждение	поболтать	9	0,021
	пояснить свое мнение	7	0,016
	информировать	35	0,068
	выразить мнение	6	0,014
	уточнить позицию партнера	7	0,016
	пошутить	3	0,007
	Всего: 6	67	Всего:
4. Поддержать отношения с партнером	поболтать	8	0,019
	поинтересоваться	25	0,048
	сообщить	79	0,153
	пожаловаться	1	0,002
	пояснить свое мнение	7	0,016
	выразить мнение/отношение	11	0,026
	поделиться	1	0,002
	Всего: 7	132	Всего:
5. Выступить против партнера	упрекнуть/выразить недовольство	26	0,062
	возразить/критиковать позицию партнера	10	0,024
	пояснить свою позицию	1	0,002
	выразить издевку	4	0,009
	Всего: 4	41	Всего:

6. Изменить мнение/представление партнера	возразить/критиковать позицию партнера	10	0,024
	информировать	15	0,035
	оправдаться	2	0,004
	выразить мнение	1	0,002
	Всего: 4	28	Всего:
7. Уклониться от обсуждения, предписания, навязывания мнения	пояснить свою позицию	1	0,002
	сменить тему	1	0,002
	уточнить позицию собеседника	7	0,016
	оправдаться	2	0,004
	Всего: 4	11	Всего:
Общее количество интенций: 29		513	

В данной работе было выделено 7 ведущих интенциональных направленностей (ВИН) коммуникантов на основе исследования Т.А.Гребенщиковой и И.А.Зачесовой, представленной в статье «Интенциональный аспект взаимодействия в семейном диалоге», подтвержденного рядом экспертов. Были выделены следующие ВИН:

- 1) побудить к действию;
- 2) побудить к обсуждению;
- 3) поддержать обсуждение;
- 4) поддержать отношения с партнером;
- 5) выступить против партнера;
- 6) изменить мнение (представление) партнера;
- 7) уклониться (от предписания или навязываемого мнения).

Полученные данные можно рассмотреть в приведенной ниже таблице (таблица 1).

Каждая направленность соотносится с определенными частными интенциями, определяющими ее функциональную специфику. Каждая ведущая интенциональная направленность (ВИН) отличается от любой другой по выраженности интенций в своем составе. Рассматривая содержание ВИН, нельзя отрицать и функциональное сходство некоторых направленностей. Например, «побудить к действию» и «побудить к обсуждению» связаны в силу общей иницирующей тональности, которая может вывести на дискуссию, сходство «изменить мнение» и «уклониться» (от навязываемого мнения) отражает усилия коммуникантов в формировании желаемой модели ситуации друг у друга. Близость направленностей «поддержать обсуждение» и «поддержать отношения с партнером» объясняется кооперативным характером диалога, когда тема, заявленная собеседником, поддерживается его партнером, а пару «изменить мнение» - «выступить против партнера» объединяет столкновение интересов коммуникантов. Редко встречаются случаи, чтобы та или иная интенция проявлялась исключительно в одной ВИН. Данное положение соответствует многоплановости интенционального подтекста.

Согласно полученным результатам, только четверть из них имеет высокую частотность. К ним относятся, например, сочетания ВИН1 (побудить к

обсуждению), встречающиеся 189 раз, где преобладает направленность на партнера, на текущую коммуникацию, где акцент ставится на сообщении информации (79 раз) и на запросе информации (45 раз). На втором месте по встречаемости оказывается ВИН4 (поддержать отношения с партнером), встречающееся 132 раза, из которых можно сделать вывод об оказании поддержки друг другу, заинтересованности в партнере, сообщении значимой информации. По мнению Т.Г. Винокур, поддержка отношений с партнером связана с преобладанием чисто «фатических» интенций, лишенных информативной необходимости, которые свидетельствуют лишь о желании поддерживать взаимодействие как таковое. В меньшей мере демонстрируется количество негативных оценок партнеров – ВИН5 (выступить против партнера), которые встречаются 41 раз, но при этом в данной ВИН5 акцентируется внимание на преобладании в диалогах интенций «упрекнуть/выразить недовольство», что в принципе, характерно для семейного дискурса. Хотелось бы отметить, что в статье Т.А. Гребенщиковой, И.А. Зачесовой первые два места по распространенности в семейном дискурсе занимают сочетания с преобладанием фатического компонента – ВИН3 (поддержать обсуждение) 290 раз, и ВИН4 (поддержать отношения с партнером) 589 раз, что мы можем наблюдать некоторое сходство полученных результатов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что супруги в процессе коммуникации в большей мере заинтересованы друг в друге, направлены на поддержку разговора, сообщении значимой и важной информации, информировании и выражении своих мнений и позиций, нежели в ситуациях проблемной коммуникации. Также интенциональные направленности в случаях критики, стремлениях упрекнуть или настоять на своем встречают согласие и принятие со стороны собеседника, а заявленная тема подхватывается и обсуждается.

Подводя заключение, следует также отметить, что основные задачи супружеского диалога во многом связаны с регуляцией совместной жизни и поддержанием отношений между супругами. Согласно выдвигаемой гипотезе, взаимодействие субъектов в диалоге организуется их ведущими интенциональными направленностями.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ С СЕМЬЕЙ, В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС ЧЕРЕЗ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ «РОСТОК»**

*М. А. Штольц*

МБДОУ «Детский сад №38 «Белочка» г.Чусовой

В современных условиях перехода на ФГОС приоритетными направлениями являются:

- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития



способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром (раздел 1, п. 1.6 (п.п.4);

- обеспечение психолого – педагогической поддержки семьи и повышение компетенции родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. (раздел 1, п. 1.6 (п.п.9)

- создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности (раздел 2, п.2.4.).

Для реализации обозначенных направлений, созрела идея использования проектного метода в виде детско-родительского клуба «Росток» в работе с детьми раннего возраста, родителями, специалистами и воспитателями.

Взаимодействие семьи и детского сада является жизненной необходимостью, так как решая задачи воспитания и обучения детей очень важно тесное сотрудничество. Планируя работу детско-родительского клуба было много размышлений о том, как найти путь к сердцу каждого родителя, как сделать воспитание детей общим делом всех участников образовательного процесса, как построить работу, чтобы в проблемы воспитания ребенка прониклись сами родители.

Дошкольное образовательное учреждение представляет собой комплексную систему воспитательно-образовательного процесса, которая может являться гарантом полноценного развития личности ребенка, при условии заинтересованности и включенности в процесс воспитания и обучения всех его участников.

Особую значимость приобретает внедрение наиболее эффективных технологий привлечения родителей к взаимодействию с воспитателями и специалистами ДОУ.



**Р**ОСТОК

## **ПРОЕКТ** **Детско-родительский клуб**

Данный проект направлен на детей, педагогов и родителей. Использование проектного метода в работе с детьми раннего возраста и родителями позволит значительно повысить уровень адаптации детей к условиям детского образовательного учреждения, обеспечит психолого-педагогическую поддержку семьи, будет способствовать повышению компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и воспитания, охраны и укрепления здоровья детей, делает образовательную систему ДОУ открытой для активного участия родителей.

**Механизм реализации проекта.** Всего в проекте будет включено 10 сотрудников, четыре группы раннего возраста и их родители. Сотрудники:

- самообразование педагогов и специалистов по данной теме;
- установление интегрированных связей.

Родители:

- просветительская работа;
- вовлечение родителей, как активных участников процесса работы клуба;
- развитие интереса к данной теме.

**Постановка проблемы.** В настоящее время идет интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышается интерес к личности ребенка раннего возраста, его уникальности, развитию у него потенциальных возможностей и способностей.

Переход ребенка из одних условий пребывания в другие сложен всегда. В случаях отсутствия у него психологической готовности к переходу в новые социальные условия, в период адаптации наблюдаются нарушения сна, аппетита, повышается заболеваемость, отмечаются неадекватные реакции на окружающее и трудности в поведении.

Современные социальные условия вынуждают родителей прибегать к общественным формам воспитания уже на самых ранних этапах жизни ребенка, несмотря на признание семейное воспитание наиболее важным для ребенка данного возраста. Особенности раннего возраста взаимосвязаны с психофизическим развитием. Дети раннего возраста отличаются неустойчивостью эмоционального состояния. Разлука с близкими людьми и изменение привычного образа жизни вызывают у детей негативные эмоции и страхи. От того, насколько ребенок подготовлен в семье к переходу в детское учреждение, зависит и течение адаптационного периода, и его дальнейшее развитие. Чтобы период адаптации детей проходил легче, необходима профессиональная помощь малышу и семье. В этом отношении активную помощь может предоставить педагог-психолог и другие специалисты дошкольного образовательного учреждения, поскольку обладают определёнными потенциальными возможностями.

Актуальность проблемы обуславливается тем, что прежняя система взглядов на воспитание детей раннего возраста не соответствует современным представлениям о целях и задачах дошкольной педагогики. Большинство общеобразовательных программ рассчитано на работу с дошкольным возрастом без учета раннего (от 1,5 до 3 лет).

Ранний и дошкольный возраст являются сензитивным периодом в социально-коммуникативном развитии человека. Поэтому очень важно в этот период для ребенка получить грамотную помощь взрослого.

Осуществление помощи в развитии социально-коммуникативной области наиболее эффективно через игру, которая является основным видом деятельности ребенка на протяжении раннего и дошкольного возраста. Игра имеет огромное значение, в ней отражается окружающая действительность, мир взрослых людей и других детей.

Новизна Проекта программы состоит в том, что расширено взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи: родители детей *раннего возраста* имеют возможность вместе с детьми посещать ДРК «Росток» в условиях детского сада, а также получать квалифицированную помощь педагога-психолога и других специалистов в вопросах развития и воспитания детей.

Важнейшим условием работы ДРК «Росток» является развитие конструктивного взаимодействия между специалистами, воспитателями ДОУ и семьей.

**Цель проекта** - создание необходимых условий для позитивной адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ в тесном взаимодействии с родителями и педагогами детского сада. **Задачи:**

- Содействовать в создании в детском саду условий для разнообразного по содержанию и формам сотрудничества, способствующего развитию конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми.

- Пополнить знания родителей о возрастных особенностях детей раннего возраста

- Познакомить с понятиями: внимание, мышление, память, моторика и физическая культура исходя из особенностей развития психических процессов детей раннего возраста.

- Учить способам эффективного общения родителей с детьми, выполняя совместные задания на развитие психических процессов.

- Обеспечить психологическую готовность, как детей, так и родителей к дошкольной жизнедеятельности.

**Этапы достижения поставленной цели.** Реализация поставленных задач будет проходить в три этапа: подготовительный, реализационный, итоговый.

I этап – анкетирование и информирование родителей о предстоящей работе ДРК, подбор методической справочной литературы. Наблюдение за процессом адаптации.

II этап – реализационный проект.

Форма работы	Тема	Ответственные	Сроки проведения
Анкетирование детей и родителей	Анкета №1 (информированность и опыт воспитания) Социологическая анкета	Воспитатель	Сентябрь Май
Совещание при заведующей	«Интеграция усилий педагога и специалистов в воплощении проекта программы ДРК «Росток» в ДОУ»	Руководитель МДОУ, педагог-психолог	Сентябрь
Совместная деятельность с детьми и родителями	Приглашение в мир общения» «Листопад» Серия занятий на развитие психических процессов «Играя,	Педагог-психолог воспитатель, уч. – логопед, муз.	Сентябрь Ноябрь Январь Февраль

(в парах - родитель и ребенок)	развиваемся»: восприятие, речь, внимание, память, мышление, моторика, физическая культура	рук-тель, инструктор по физ. культуре	Март Апрель
Консультация родителей	По темам встреч в ДРК «Росток»	Педагог-психолог	Каждый месяц
Создание пособий	Игрушки: солнышко, петушок, альбом загадок, карточки для работы, раздаточный материал, подарки для детей (ручного изготовления)	Педагог-психолог	В течение работы клуба
Участие в обогащении групп раннего возраста РППС	Уголок уединения, дидактические игры, термометр настроения, алгоритм настроения, «часы» - «Мой день», альбом «Улыбнись»	Педагог-психолог	В течении учебного года
Буклеты, памятки	К каждой встрече буклет «Росток» с кратким обзором тем предстоящих встреч.	Педагог-психолог	Каждый месяц
Информация на сайт ДОУ	Тематический консультации, обзорные листы, фото отчеты.  Информация о работе ДРК в течении 2015/2016 учебного года в виде презентации	Педагог-психолог	В течение работы клуба В завершении учебного года

III этап - итоговый - включает в себя подведение итогов, анализ полученных результатов, обобщение опыта работы. По окончании проекта будет проведено анкетирование воспитателей, специалистов и родителей с целью выявления степени эффективности проекта.

**Ресурсное обеспечение проекта.** Кадровое обеспечение проекта.  
Расписание работы ДРК «Росток»

п\п	Тема	Месяц
	«Здравствуй, детский сад» Ведущие: педагог-психолог воспитатели	Сентябрь
	«Приглашение в мир общения» Ведущие: педагог-психолог, музыкальный руководитель	Ноябрь
	Играя, развиваемся. Восприятие. Ведущие: педагог-психолог	Январь
	Играя, развиваемся. Речь. Ведущие: педагог-психолог, учитель-логопед	Февраль
	Играя, развиваемся. Внимание, мышление, память. Ведущие: педагог-психолог	Март
	Играя, развиваемся. Физическая культура. Ведущие: педагог-психолог инструктор по физической культуре	Апрель

**Порядок проведения встреч ДРК «Росток».** Встреча с родителями /дети в это время находятся в группе с воспитателем/ - 20 минут /получение

информации от специалистов ДОУ; фрагменты тренинговых упражнений, вопросы-ответы и т.д. По окончании теоретической части родители проходят в группу за детьми и вместе возвращаются для совместной деятельности.

Игровые занятия с детьми /родители непосредственные участники/ - 10 минут. Общее время встречи – 30-35 минут. Набор группы – не более 10 пар (родитель–ребенок) на одну встречу в ДРК «Росток». Для участия необходимо предварительно записаться в регистрационном листе, который находится в приемной комнате группы или у воспитателя.

**Материально-техническое обеспечение:** музыкальный зал детского сада, ноутбук, музыкальный центр, видеоаппаратура, расходные материалы.

**Программно-методическое обеспечение:** методическая литература, перспективные планы, конспекты, картотеки, диагностики, фонотека, дидактические игры и другое.

### **Ожидаемые результаты**

При условии реализации данного проекта мы рассчитываем следующие результаты:

1. Созданы комфортные условия для разнообразного по содержанию и формам сотрудничества, способствующего развитию конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми.
2. Повысится компетентность родителей в воспитании детей раннего возраста.
3. Родители овладеют способами эффективного общения с детьми
4. Родители познакомятся с понятиями: внимание, мышление, память моторика и физическая культура исходя из особенностей развития психических процессов детей раннего возраста.
5. У детей и родители сформируется психологическая готовность к дошкольной жизнедеятельности.

### **Продукты деятельности:**

1. На каждой группе картина «солнышка» с лучиками – «следами» детских рук и рук родителей.
2. Буклеты по темам встреч ДРК.
3. Фоторепортаж в виде альбома по теме интегрированного занятия педагога-психолога и музыкального руководителя: «Листопад»
4. Фоторепортаж в виде альбома по теме интегрированного занятия педагога-психолога и учителя логопеда: «Развиваем речь ребенка»
5. Фоторепортаж в виде альбома по теме интегрированного занятия педагога-психолога и инструктора по физической культуре: «Физкультурой нам не лень заниматься каждый день»
6. Краткий обзор работы ДРК по темам встреч в уг. психолога и на сайт ДОУ.
7. Памятки с описанием телесно-ориентированных игр.

### **Контрольно-оценочный аспект проекта.**

Оценка эффективности данного проекта будет проводиться по трем направлениям: педагоги, дети, родители.

Оценка качества вовлеченности родителей в жизнедеятельность ребенка и группы будет складываться из наблюдений воспитателя группы

Оценка качества практической деятельности будет оцениваться при изучении и анализе продуктов деятельности.

Оценка качества взаимодействия воспитателя с родителями будет выявляться с помощью анкетирования родителей.

### Литература

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» - 0-13 Москва: Проспект, 2014.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155

1. Афонькина Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение в ДОУ развития ребенка раннего возраста. Методическое пособие. –М.: АРКТИ, 2010.
2. Батяева С.В., Савостьянова Е.В. Альбом по развитию речи для самых маленьких. – М.: РОСМЭН, 2014.
3. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: Вторая группа раннего возраста.- М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.
4. Елисеева Л.Н. Хрестоматия для мал.: Пос-ие для воспитателя детского сада/ Сост. Л.Н.Елисеева. 4-е изд., пер. и доп. – М.: Просвещение, 1982.
5. Железнова Телесно-ориентированные игры. Диск.
6. Ларичена Е. Развивающие игры с предметами для малышей 1-3 лет; ООО «Издательство «Речь», Санкт-Петербург; 2014
7. Школа семи гномов. Занятия с детьми с 1 до 2 лет и с 2 до 3 лет. /Ред. А.Дорофеева.Москва: изд. МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2004.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ОБЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ С УЧЁТОМ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

*Г.Р. Дмитриева*

г.Губаха, МАДОУ «Детский сад №10»

Изучение индивидуальности в психологии имеет большую историю. При изучении взаимодействия психических процессов в исследованиях личности и поведения значение индивидуальных различий возрастает настолько, что практически всегда оказывается, что мы имеем дело лишь с разными формами их проявления.

Начиная с середины XVIII века, развивались теории темперамента, связанные с некоторыми свойствами нервной системы.

Не малый вклад в изучение данного вопроса внесли работы И.П.Павлова, Б.М.Теплова, В.Д.Небылицина (1976г.), М.В.Бодунова (1977г.), В.М.Русалова, И.М. Палей, Л.Б. Ермолаевой-Томиной и многих других.

Проблема индивидуального подхода в обучении разрабатывается в отечественной науке давно, однако, в настоящее время актуальность таких исследований особенно велика. Учет индивидуальных особенностей обучающегося необходим в отношении различных сторон его личности, в том числе в отношении особенностей темперамента.

Без знаний теории темпераментов сложно строить взаимоотношения. Знание черт темперамента детей позволяет правильнее понимать некоторые особенности их поведения, дает возможность варьировать приемами воспитательных воздействий.

Если не учитывать темперамент ребенка в учебно-воспитательном процессе, то труднее раскрыть особенности личности. Вот почему, тема изучения особенностей темперамента детей дошкольного возраста очень важна для педагогов, актуальна для них. Конечно, образовательная деятельность в ДОУ построена таким образом, что у педагогов нет возможности заниматься с каждым в отдельности, но выделять среди детей представителей четырех типов темперамента и учитывать это при: распределении заданий, при определении объема и времени выполнения заданий, и т.д. он может. Такой подход существенно повысит эффективность учебно-воспитательного процесса с детьми дошкольного возраста.

В связи с обозначенной проблемой данный мастер-класс разработан с целью обозначения особенностей общения с детьми с учётом индивидуализации и решает следующие задачи:

- обобщить знания педагогов о типах темперамента
- расширять знания педагогов об особенностях воспитательских позициях
- обучить методам и формам общения с детьми разных типов темперамента.

Ход мастер-класса:

Наша встреча посвящена индивидуализации. А что такое индивидуализация без индивидуальности? А индивидуальность без темперамента? А что такое темперамент?

Темперамент - совокупность индивидуальных особенностей, характеризующих динамическую и эмоциональную стороны поведения человека, его деятельности и общения.

Все дети разные. Какие ваши дети? А ваши? (ответы педагогов)

Характеристика типов темпераментов.

Темперамент детей можно подразделить на четыре типа:

Холерик - имеет сильную, подвижную, неуравновешенную нервную систему с преобладанием процесса возбуждения над процессом торможения. Ребёнок не просто смеётся, а хохочет, не сердится, а приходит в ярость. Дети-холерики любят подвижные игры и занятия, в которых можно проявить себя, стремятся исполнить главную роль в игре, организовать товарищей и руководят ими. пытаются руководить и взрослыми. Ребёнок с возбудимой нервной системой с трудом засыпает, спит спокойно, но просыпается быстро и сразу же включается в обычный жизненный ритм. Он без конца что-то выдумывает и изобретает, стремится проникнуть в самые запретные места. В коллективе с такими детьми особенно трудно: они излишне подвижны, шумливы, импульсивны, вспыльчивы, с трудом подчиняются установленным правилам, конфликтуют из-за игрушек, правил игры, обижаются на замечания взрослых.

Сангвиник – с сильной, подвижной, уравновешенной нервной системой. Активны, имеют живую мимику, пользуются жестами, говорят быстро и громко. Ребёнок быстро засыпает и легко просыпается, без особых сложностей переходит от подвижных игр к спокойным занятиям, и наоборот. Особенность сангвиников – их лёгкая приспособляемость к любым условиям. Сангвиники живо откликаются на всё что видят и слышат, задают много вопросов, одновременно интересуются самыми различными явлениями. Ребёнок за короткое время легко осваивается в яслях, в детском саду, период привыкания к детскому саду длится недолго – утром привели в детский сад, а к вечеру он чувствует себя как дома. Он способен переключаться с одного занятия на другое. Ребёнок легко включается в новую деятельность. Основное свойство сангвиника – неустойчивость (поведения, интересов, привязанностей). У ребёнка быстро формируются привычки, навыки, но столь же быстро они разрушаются. Поэтому основная работа с ребёнком-сангвиником - формирование у него настойчивости. Ребёнок послушен.

Флегматик – имеет сильную, уравновешенную, но малоподвижную нервную систему. Дети- флегматики трудно засыпают и просыпаются с трудом, после сна остаются некоторое время вялыми. Смеются негромко, плачут тихо, мимика слабо выражена. Нет лишних движений, жестов. Речь тоже особая – неторопливая, с паузами не только между предложениями, но и между словами. Ему трудно быстро реагировать на любые воздействия, поэтому между вопросом к ребёнку и его ответом следует пауза. Прежде чем начать деятельность, следует период раскачки, бездействия. Поведение



ребёнка-флегматика отличается устойчивостью, его трудно вывести из себя. Привычки, навыки формируются долго, но, сформировавшись, становятся прочными. Всё новое, непривычное для ребёнка воспринимается не сразу. Флегматики неуютно себя чувствуют в гостях, неохотно знакомятся с новыми детьми. В привычной обстановке ребёнок без принуждения выполняет правила поведения, справляется с незнакомой работой, любое дело выполняют тщательно и аккуратно. Флегматик имеет свои положительные и отрицательные стороны, связанные с особенностями нервной системы. Положительные стороны – это стремление к усидчивости, тщательности, добросовестности, надёжности, по всех проявлениях, отрицательные – вялость, низкая активность, замедленный темп действий.

Меланхолик – чуткий и ранимый. Это тип ребёнка, о котором говорят, что его «не видно и не слышно». Он громко не кричит, не смеётся, а улыбается, не просит, а жалобно смотрит на желаемое, малоактивен, предпочитает спокойную деятельность, не требующую движений. Ему не свойственно активно включаться в разговор, демонстрировать свои знания и умения. Ребёнок говорит тихо, нерешительно, запинаясь. Он склонен к играм в одиночестве или с товарищем, которого хорошо знает, шумные сверстники его утомляют. Такие дети быстро устают – от шума, от новых людей, от замечаний. С трудом формируются навыки, долго не складываются привычки, но всё что у них удаётся сформировать, отличается прочностью, надёжностью, устойчивостью и не требует дополнительного контроля. Пассивность, утомляемость, замкнутость, медлительность – основные недостатки ребёнка меланхолика. В то же время они имеют такие ценные свойства, как чуткость, отзывчивость, устойчивость интересов, привязанностей, привычек.

- А теперь давайте подумаем и скажем, какой тип темперамента у каждого из нас.

Вот это и есть наша с вами индивидуальность.

У каждого темперамента есть ещё и роль (воспитательская позиция). Каждую воспитательскую позицию олицетворяет сказочный герой: Мери Поппинс, Карабас-Барабас, Наседка, Мальвина, Красная Шапочка, Спящая красавица, Снежная королева.

Сказочные герои. Воспитатели дают характеристики к каждому сказочному герою.

### **Карабас-Барабас**

Этому педагогу нужны послушные и умелые дети. Для достижения своих целей он использует следующие способы воздействия: окрик, диктат, наказание. Педагог не обучает, а дрессирует, добиваясь определенного успеха: дети овладевают тем набором знаний, умений и навыков, которые нужны для педагогу, они боятся такого педагога, немногие убегают от него, большинство не смеет и убежать. Но и те, и другие в его присутствии не высказывают своих истинных чувств, парализованные страхом перед ним.

**Мальвина**

Педагог искренне считает, что все дети должны следовать правилам. Когда же поведение детей не укладывается в те нормы, которые педагог считает единственно правильными, она наказывает детей. Действия такого педагога мотивированы теми нормами, которые она считает истинными, но у нее отсутствует гибкость, она не допускает иных способов поведения, решения задач, разрешения конфликтов.

**Красная Шапочка**

Педагог ведет себя так, как это свойственно ребенку-дошкольнику. Она беспечна, эмоциональна, весела. Способ воздействия воспитателя - предъявление своего натурально - ситуативного «я», которое может быть весьма привлекательным для детей. Такой воспитатель в качестве образца задает непродуктивный с точки зрения психического развития вариант. Вместо реальных, предлагаются чудесные решения, а для них не нужно планирование действия.

**Спящая красавица**

Воспитатель фактически находится вне ситуации взаимодействия с детьми. Он предоставляет их самим себе. Предоставленные самим себе, они перенимают друг у друга как социальные, так и асоциальные формы поведения. Проводя дни с безразличным воспитателем, дети становятся неорганизованными, разболтанными: занялся одним, не закончил, начал делать другое, схватился за третье. Такое поведение свидетельствует об отсутствии целенаправленной деятельности, являющейся показателем психического развития.

**Наседка**

Педагог любит своих детей. Она постоянно тревожится о детях, оберегает их, не даёт им свободы выбора. Воспитатель, занявший данную позицию, наносит ущерб, психическому развитию детей, постоянно опекая их, делая многое за них. У детей пропадает желание узнавать, они не хотят учиться самостоятельно, преодолевать трудности.

**Снежная королева**

Цель педагога - власть над миром, и, в частности, над детьми. Воспитатель обучает процессу ради процесса, лишённому смысла. Это приводит к тому, что дети (а потом взрослые) становятся покорными исполнителями чужой воли, у них нет стремления сделать что-либо по собственному намерению. Педагог искусно воспитывает рабов и функционеров.

**Мери Поппинс**

Педагог весьма образованная особа, замечательно рассказывающая разные истории, хорошо воспитанная и точно представляющая, как следует себя вести в разных ситуациях. С другой стороны такой педагог прекрасно разбирается в детях: понимает, что они чувствуют, думают, хотят или не хотят. Воспитатель преследует одну единственную цель - развитие ребенка. Обучает детей так, что они этого не замечают. Она постоянно ставит перед ними новые задачи, создает условия для развития воображения, учит нормам поведения, оптимальным

способам разрешения конфликтов. Педагог обучает по своей программе, превращая ее при этом в программу ребенка.

Мы с вами знаем, что типы темпераментов у всех людей разные, в том числе и у нас, педагогов и у детей.

Давайте проиграем, как педагог с той или иной воспитательской позицией будет взаимодействовать с детьми разных типов темпераментов.

Присутствующим предлагается проиграть ситуации взаимодействия педагога с детьми:

Мери Поппинс - ребёнок – меланхолик,

Мери Поппинс - ребёнок - холерик,

Мери Поппинс - ребёнок – сангвиник,

Мери Поппинс - ребёнок - флегматик .

Карабас-Барабас - ребёнок – меланхолик,

Карабас-Барабас - ребёнок - холерик,

Карабас-Барабас - ребёнок – сангвиник,

Карабас-Барабас - ребёнок – флегматик.

Ясно, что нельзя детей с различным темпераментом воспитывать одинаково. К каждому из них необходим индивидуальный подход.

Попробуйте провести на рабочем месте один день в роли каждого из сказочного персонажа и отметьте для себя, с каким настроением вы будете уходить с работы.

Всё то, что мы получили сегодня, это только начало. Следующий ваш шаг – это научить своих детей взаимодействовать между собой в зависимости от их индивидуальных особенностей.

Уважаемые педагоги! Как вы думаете, где вам может пригодиться полученная сегодня информация?

Следующий этап выстраивания правильного взаимодействия с детьми на основе индивидуализации – это работа в кружках.

## **ДЕТСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ДОУ. ДЕТСКИЙ ПРОЕКТ «МОИ ПЕРВЫЕ РАБОТЫ ИЗ ЧЕКАНКИ»**

**Рычкова Н.Н.**

г. Губаха, МБДОУ «Детский сад №2»

Главным принципом современных преобразований в системе образования является ориентация на индивидуализацию обучения. Под индивидуализацией понимается процесс раскрытия индивидуальности ребенка в специально организованной образовательной среде. Каждый ребенок имеет право на собственный путь развития. Поэтому необходимо создать условия для воспитания и обучения всех детей, а также каждому дошкольнику предоставить

возможность проявить индивидуальность и творчество. И здесь неотъемлемой частью такого обучения и воспитания выступает проектная деятельность.

Проектная деятельность отвечает всем современным тенденциям в образовании. Данный вид деятельности направлен на актуальную проблему саморазвития дошкольника. Основной целью проектного метода в детском саду является развитие свободной творческой личности ребёнка.

Тема детского проектирования актуальна по целому ряду причин:

- человек должен как можно раньше получить позитивный социальный опыт реализации собственных замыслов;

- все возрастающая динамичность экономических и социальных отношений требует поиска новых, нестандартных действий в самых разных обстоятельствах. Нестандартность действий основывается на оригинальности мышления;

- идея гармоничного разнообразия как перспективная форма социального развития также предполагает умение проявлять продуктивную инициативу.

Целенаправленное использование детского проектирования и детского исследования как формы, обеспечивает активность детей в определении собственного желания (хочу знать про это, хочу научиться делать это и т.д.), поиске информации (спрошу у воспитателя, мамы, попрошу помочь найти в книге и т.д.), создании продуктов проекта и их презентации.

Основной путь развития исследовательской активности – практический, это организация ребенком собственных исследований. Чтобы исследовательское поведение у детей развивалось, они должны иметь бесконечно много возможностей для полной свободной фантазии, конструктивной деятельности и общения.

Детское проектирование важно не только для развития познавательных процессов и мыслительных операций, но и для формирования самостоятельности, целеполагания, способности преобразовывать предметы и явления для достижения определенного результата. Оно характеризуется насыщенностью эмоций, затрагивающих глубинные личностные структуры ребенка.

Родители и воспитатели – это две мощные силы, роль которых в процессе становления личности каждого человека невозможно преувеличить. Актуальное значение приобретает не столько их взаимодействие в традиционном понимании, сколько взаимопонимание, взаимодополнение детского сада и семьи в воспитании и образовании подрастающего поколения.

Привлечение взрослых к реализации проектов в детском саду обусловлено несколькими причинами:

- в силу своих возрастных особенностей дети не могут быть абсолютно самостоятельными и им необходима помощь взрослого.

- объединение детей и взрослых особенно важно в ситуации широко распространённого дефицита внутрисемейного общения.

Действия воспитателя при реализации проекта можно характеризовать такими словами:

- помогает ребенку определить цель деятельности;
- помогает в определении источника получения информации;
- определяет возможные формы деятельности;
- содействует прогнозированию результатов выполняемого проекта;
- создаёт условия для активности ребенка;
- является партнёром;
- помогает ребенку оценить полученный результат и т. д.

Основная цель привлечения родителей к проектной деятельности в детском саду:

- сотрудничество,
- содействие,
- партнёрство с ребёнком и педагогами ДОО.

Действия ребенка можно охарактеризовать так:

- определяет цель своей деятельности;
- открывает новые знания;
- экспериментирует;
- презентует полученный результат

Поэтому в работе над проектом у ребенка должен быть определённый набор качеств и умений:

- качества: самостоятельность, инициативность, целеполагание, креативность;
- умения: исследовательские, оценочные, информационные, презентационные, рефлексивные.

Для успешных занятий проектной деятельностью необходимо наличие обязательных условий:

- желание самого ребёнка;
- благоприятная среда;
- грамотный доброжелательный взрослый – консультант.

Проявление заинтересованности со стороны родителей- важный фактор поддержания мотивации и обеспечения самостоятельности ребенка при выполнении им проектной деятельности.

В ходе работы над проектом родители могут выступать одновременно в нескольких ролях. Они:

- консультируют;
- отслеживают выполнение плана;
- решают оперативные вопросы;
- помогают в предварительной оценке проекта;
- участвуют в подготовке презентации;
- обеспечивают наиболее подходящий режим работы, отдыха и питания.

Исследовательская деятельность, лично-ориентированное взаимодействие педагога с детьми, проектная деятельность и другие - есть

новые педагогические технологии гарантирующие достижения дошкольника и в дальнейшем гарантируют его успешное обучение в школе.

Как появился наш проект? Разработка проекта начинается с определения актуальной проблемы, выявления предпочтения детей к различным видам деятельности. В ходе беседы применялись следующие методики для изучения познавательной активности детей «Дерево желаний» авт. В.С. Юркевич, исследование предпочитаемого вида деятельности «Выбор деятельности», авт. Л.Н. Прохорова которые проводилась с детьми старшего дошкольного возраста.

В ходе проводимой работы выявился интерес ребенка к чеканке. Для того чтобы инициатива ребенка была адекватной, она должна вписываться в контекст той культуры, которая поддерживается взрослыми, в частности дедушкой мальчика, в семье которой проходит жизнь ребенка. Семья творческая, дедушка и бабушка поддерживают интерес и увлечения ребенка. Заниматься чеканкой мальчика научил дед, но историю возникновения чеканки он не рассказал. Ребенок сам заинтересовался этим.

Далее работа проводилась уже с родными мальчика. Проектная деятельность имеет адресный характер, поскольку в ходе проектной деятельности ребенок выражает свое отношение, он всегда ищет адресата – человека, к которому обращено его высказывание, оформленное в виде продукта.

Была сформулирована задача проекта, разработан план, который выполнялся взрослыми и ребенком поэтапно дома. Каждый этап фотографировался. Информацию искали в основном в литературе:

- познакомили с понятием чеканка
- кто занимается этим ремеслом, и какие инструменты используются
- где использовали изделия из чеканки.

Далее ребенок наносил рисунок самостоятельно. Свои поделки он принес в группу детского сада, а так же не законченную работу. Перед ребятами группы Егор самостоятельно презентовал свой проект, продемонстрировал свои работы и рассказал про чеканку, а так же показал, как с помощью специального инструмента выбивается рисунок. Все свои результаты он самостоятельно продемонстрировал во время защиты собственных исследовательских работ. Он излагал добытую информацию, убеждал детей, доказывал свою точку зрения. Получил от этого эмоциональное удовлетворение. Изделия чеканки были помещены на полочку красоты в группе и долго радовали автора работ и детей группы.

Технология проектирования позволяет в достаточной мере реализовать принцип индивидуализации образовательного процесса, обеспечивая каждому ребенку признание собственной важности и необходимости в коллективе.

В результате проектной деятельности дошкольник приобретает способность самостоятельно выдвигать темы проектов, у него развивается логика, способность определять свою позицию, понимание того, что на

сложный вопрос нет простых ответов, что явление необходимо исследовать с разных сторон. Ребенок начинает осознавать значение совместных усилий при работе в творческой группе; понимать свои возможности и значение; у него развивается подлинная активность и самостоятельность. Активное применение проектной деятельности дает возможность дошкольнику осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде, развивать его компетентность.

#### Список литературы

- Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика- Синтез, 2008.
- Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ. – М., 2006.
- Проектная деятельность старших дошкольников /авт.-сост. В.М. Журавлева. Волгоград: Учитель, 2009.
4. Проектный метод в деятельности дошкольных учреждений: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ /авт.- сост.: Л.С. Кисилева В. И др. – М.: АРКТИ, 2003

## СООТНЕСЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТОВ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

*Ф. В. Дериш, А. А. Мелентьева, Е. В. Репина,  
А. А. Ладкина, Ю. М. Марышева, И. В. Цымбалюк*

Пермь, Институт психологии

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

На современном этапе развития образования психолог в сфере образования должен обладать таким набором компетенций, которые позволили бы ему в дальнейшем обеспечить полноценное сопровождение объектов образовательного процесса на основе правового обеспечения профессиональной деятельности.

Для выполнения профессиональной деятельности педагога-психолога в соответствии с требованиями профессионального стандарта (ПС) (Приказ Минтруда от 22.03.2010 года № 200) выпускник должен обладать необходимыми компетенциями, которые формирует образовательное учреждение, руководствуясь Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению психолого-педагогическое образование (Приказ Минобрнауки России от 24.07.2015 года № 514н [бакалавриат] и от 16.04.2010 года № 376 [магистр]). При сравнении этих двух стандартов можно заметить расхождения в качественном и количественном соотношении между формируемыми

компетенциями и требованиями профессионального стандарта, которые обеспечивают выполнение бакалавром и магистром собственных трудовых функций как педагога-психолога.

Таким образом, целью данной работы является выявление степени соответствия требований к результатам освоения образовательных программ бакалавриата по психолого-педагогическому направлению и требованиями профессионального стандарта «педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

При сопоставлении требований образовательного и профессионального стандартов, руководствуясь ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ВПО, мы исходили из следующих положений:

- 1) ориентация на трудовые действия как наиболее близкие к понятию «компетенция» в деятельности педагога-психолога.
- 2) рассмотрение степень бакалавра как квалификации выпускника, который в результате освоения образовательной программы, будет обладать базовыми компетенциями для выполнения своих профессиональных обязанностей;
- 3) рассмотрение степени магистра как квалификации выпускника, который в результате освоения образовательной программы, будет выполнять свои профессиональные функции, обладая при этом узкоспециализированными компетенциями и более высоким уровнем базовых компетенций. базой для сравнения.

Трудовые действия второго блока по своему содержанию во многом дублируют трудовые действия первого блока, различие лишь в том, что в этом блоке акцент делается на работе с детьми с ОВЗ, а также с обучающимися, испытывающими трудности в освоении ООП, развитии и социальной адаптации. В это же время компетенции, описанные во ФГОС магистра затрагивают только аспект работы с обучающимися с ОВЗ, а во ФГОС бакалавра вообще нет соответствующих компетенций.

Так, в результате анализа документов, описывающих требования, обязательные при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования (ФГОС ВПО [бакалавриат], ФГОС ВПО [магистратура]) и трудовых функций педагога-психолога, содержащих в себе требования к работнику данной профессиональной сферы, мы отметили некоторое несоответствие уровня подготовки и профессиональных требований.

Согласно ПС педагог-психолог функцию экспертизы может осуществлять только в отношении обычных детей («группа нормы»). Сформированные во время обучения компетенции выпускника-психолога уровня магистратуры охватывают все трудовые действия данной функции. Выпускник же уровня бакалавра может выполнять эту функцию лишь частично.

В свою очередь, трудовая функция педагога-психолога «Психологическое консультирование» в нормативно-правовом аспекте



обеспечена достаточным уровнем подготовки выпускников степени как бакалавра, так и магистра.

Компетенции, формируемые в процессе обучения у бакалавра обеспечивают выполнение функции «Коррекционно-развивающая работа» для блока А по всем ее аспектам. Выполнение данной трудовой функции блока В могут обеспечить компетенции магистра, что наталкивает на мысль о дополняющем характере компетенций магистра.

Также, выпускник-психолог будет готов проводить диагностическое обследование, используя современные и стандартизованные методы и техники, работать с детьми с ограниченными возможностями, при этом не будет готов провести мониторинг психического и личностного развития обучающихся он не будет готов и работать с несовершеннолетними правонарушителями или свидетелями преступлений, так как компетенции, представленные во ФГОС, охватывают лишь аспект работы с лицами с ОВЗ.

Для оказания психолого-педагогической помощи в поддержке лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации выпускник-бакалавр будет обладать необходимыми компетенциями для просветительской деятельности, но лишь по вопросам психического развития ребенка. Выпускник-магистр будет обладать более обобщенными компетенциями в отношении трудовых функций блока В.

Выпускник-психолог готов к разработке рекомендаций и психопрофилактике субъектов образовательного процесса, однако разъяснить необходимость применения здоровьесберегающих технологий он не сможет, так как компетенции, представленные во ФГОС, охватывают лишь разработку рекомендаций, психопрофилактику и выявление условий аспект работы и только в отношении лиц с ОВЗ.

В целом можно отметить, что выявленные несоответствия между требованиями к выпускникам по направлению психолого-педагогическое образование и требованиям к трудовым функциям показывают недостаточность подготовки бакалавра для полноценного выполнения трудовых функций, и компенсаторную роль магистра. Гипотетически обладая компетенциями двух уровней (бакалавра и магистра) по направлению психолого-педагогическое образование позволит более целостно выполнять трудовые функции.

В целом основное количественное и качественное несоответствие в требованиях профессионального стандарта и требований к компетенциям содержится в области исполнения трудовых функций педагога-психолога при работе с лицами, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления. Важным является

то, что педагог-психолог в результате освоения образовательной программы не будет обладать компетенциями, необходимыми для работы с одаренными детьми и для проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Отсутствие необходимых компетенций, возможно, является следствием нескоординированности разных министерств или же отсутствия учета при создании Профессионального стандарта деятельности педагога-психолога. Другой возможной причиной является тот факт, что изменения в обществе, в области государственной социальной политики, произошедшие за пять лет определили иные актуальные проблемы в деятельности психологической службы образования. С другой стороны компетенции, необходимые для целостного осуществления трудовых функций педагога-психолога, вероятно, могут быть сформированы в ходе профессиональной деятельности.

Научное издание

**Психологическая наука и практика:  
взаимодействие, опыт, инновации**

Материалы V Форума психологов Прикамья  
(Пермь, 27 ноября-28 ноября 2015 г.).

Верстка текста –  
Дмитрий Виноградов, Александра Потапова, Валерия Мельникова

Подписано в печать 27.11.2015. Формат 60x90 1/16  
Бумага ВХИ. Усл. печ. л. 18,0. Тираж 200 экз. Заказ 728

Издательско-полиграфический комплекс «ОТ и ДО»  
614094, Пермь, ул. Овчинникова, 19; тел./факс: (342) 224-47-47