

# Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

Сборник материалов Международной научно-практической конференции

Чебоксары 2017

# Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»

Издательский дом «Среда»

# ПОДГОТОВКА И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА НА ОСНОВЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Сборник материалов Международной научно-практической конференции УДК 37.013 ББК 74.0 П44

Рецензенты: Агафонова Галина Зиновьевна, канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

Гаврилова Ирина Витальевна, канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

Редакционная

коллегия: Абрамова Людмила Алексеевна, главный редактор,

д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Улья-

нова»

Кириллова Ольга Васильевна, д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

Семенова Светлана Юрьевна, ведущий редактор

Издательского дома «Среда»

Дизайн

обложки: Фирсова Надежда Васильевна, дизайнер

П44 Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта: материалы Междунар. научляракт. конф. (Чебоксары, 22 дек. 2017 г.) / редкол.: Л. А. Абрамова [и др.]. — Чебоксары: ИД «Среда», 2017. — 172 с.

#### ISBN 978-5-9500853-6-9

В сборнике представлены статьи участников Международной научнопрактической конференции, посвященные актуальным вопросам педагогики и психологии. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

Сборник размещен в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ).

ISBN 978-5-9500853-6-9

УДК 37.013 ББК 74.0

© ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова», 2017

© Издательский дом «Среда», 2017

#### Предисловие



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» представляет сборник материалов по итогам Международной научно-практической конференции «Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта».

В представленных публикациях участников Международной научно-практической конференции нашли отражение результаты теоретических и практиче-

ских изысканий в соответствии с «Национальной стратегией действий в интересах детей на 2012–2017 годы» и внедрением профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

- 1. Подготовка педагога-психолога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».
- 2. Психолого-педагогическое сопровождение образования (общего, профессионального, дополнительного).
- 3. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных и высокомотивированных детей.
- 4. Психолого-педагогическая помощь детям, испытывающим трудности в развитии, социализации.
  - 5. Коррекционно-развивающая деятельность педагога-психолога.
- 6. Помощь педагога-психолога по адаптации детей в образовательной организации.

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами (Москва, Санкт-Петербург, Севастополь, Абакан, Архангельск, Белгород, Благовещенск, Воронеж, Екатеринбург, Елец, Иркутск, Казань, Кемерово, Кострома, Наро-Фоминск, Нижний Новгород, Озерск, Оренбург, Рязань, Саранск, Саратов, Северск, Стерлитамак, Тамбов, Тула, Тюмень, Улан-Удэ, Уфа, Хабаровск, Чебоксары, Элиста) и субъектами России (Краснодарский край, Курганская область), Республики Казахстан (Алматы, Астана, Павлодар).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Амурская государственная медицинская академия, Восточно экономико-юридическая Академия, Курганская государственная сельскохозяйственная академия им. Т.С. Мальцева), университеты и институты России (Башкирский государственный медицинский университет, Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина, Белгородский государственный институт искусств и культуры, Бурятский государственный университет, Воронежский государственный педагогический университет, Елецкий

государственный университет им. И.А. Бунина, Иркутский государственный университет. Калмышкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, Кемеровский государственный университет, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева. Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. До-бролюбова, Оренбургский государственный педагогический университет, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Северный государственный медицинский университет, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тихоокеанский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Уральский государственный аграрный университет, Уфимский государственный нефтяной технический университет, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова), Республики Казахстан (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва, Казахский государственный женский педагогический университет, Павлодарский государственный педагогический институт).

Большая группа образовательных организаций представлена колледжами, школами, детскими садами, учреждениями дополнительного образования и научными учреждениями.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки от докторов и кандидатов наук ведущих вузов страны, профессоров и доцентов, аспирантов, магистрантов и студентов до преподавателей вузов, педагогов дополнительного образования, а также научных сотрудников.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в Международной научно-практической конференции «Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта», содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Д-р пед. наук, профессор кафедры философии, социологии и педагогики Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова Абрамова Л.А.

#### ОГЛАВЛЕНИЕ

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ (ПСИХОЛОГ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ)»

<b>Агафонова Г.З.</b> Творческое саморазвитие студентов как основа
самореализации в будущей профессиональной деятельности9
Аплашова А.Ж., Ауталипова У.И., Бекова Ж.К., Жанзакова М.К.
On the development of professional competence of pedagogue-
psychologist in conditions of self-education12
Аплашова А.Ж., Ауталипова У.И., Бекова Ж.К., Жанзакова М.К.
On the formation of communicative competence of pedagogue-
psychologist
Егорова М.А. Социально-личностные результаты образования
и задачи подготовки педагогов-психологов
Мухина Т.Г., Мухина Д.Д. Нормативно-правовые аспекты
подготовки педагогов высшей школы к работе с обучающимися
c OB332
Ручко Л.С. Профессиональная самооценка в соответствии с тре-
бованиями профессионального стандарта педагога-психолога36
Сорокоумова Г.В. Определение уровня развития социальной
креативности будущих педагогов-психологов
Хакимова Е.К. Содержание работы по формированию эмо-
циональной компетентности студентов – будущих педагогов-пси-
хологов
<b>Щербакова Е.В., Щетинина Н.П.</b> К проблеме формирования
готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-
психологов
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ (ОБЩЕГО,
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО, ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО)
Абрамова Л.А., Верещак С.Б. О развитии психологической
службы в образовании
Алканова А.Ж., Касьянова И.В., Мушинская Н.И. Позна-
вательный интерес у обучающихся

Ваулин Г.Ф., Тихомирова А.А., Дохов М.А., Котиков П.Е.
Некоторые психолого-педагогические аспекты организации само-
стоятельной работы студентов младших курсов на кафедре меди-
цинской информатики
Герасимова Т.В., Скабелкина Т.Н. Роль дисциплины «Педа-
гогика и психология» в формировании мировоззрения будущих
врачей
Головко С.Б., Коханова Л.А. Мотивационные тренинги в кон-
тексте проектного обучения (об опыте обучения журналистов
в Филиале МГУ имени М.В. Ломоносова в Севастополе)63
Журавлева О.Н. Содержание методической подготовки сту-
дентов педвузов к организации воспитательной работы в обучении
математике в основной и средней школе
Калишкина Д.С. Личностно-профессиональная позиция педа-
гога в реализации социозащитной функции
Паршина Т.Ю., Кубекова Г.У. Технологические приемы
повышения интереса обучающихся по биологии в процессе вне-
урочной деятельности
Реутова А.С. Психотерапия как направление в деятельности
педагога-психолога
Самойлов А.А. Характеристика гуманистической концепции
психологии в современном образовательном процессе82
Сержанова З.Р., Харлаева Д.Д. Профессиональное самоопре-
деление у старшеклассников и их представления о карьере88
Смолянкин В.В., Тудупова Т.Ц. Особенности смысложиз-
ненных и карьерных ориентаций безработных с разным уровнем
познавательных способностей
Тумаш Г.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение общего
образования в условиях цифровизации сельской школы: поста-
новка проблемы
Юткина О.С. Психоэмоциональный статус студентов при си-
муляционном обучении107

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ И ВЫСОКОМОТИВИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ
Гаптрофеков К.В., Гафуров Р.Р., Никулин Р.Д., Никулин Д.Г.
Психолого-педагогическое сопровождение учебно-тренировочного
процесса боксеров 10–12 лет на этапе начальной подготовки 112
Родина И.Б., Давыденко В.А. Современные средства развития
креативных способностей обучающихся на уроках черчения в про-
фессиональных образовательных учреждениях
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ
детям, испытывающим трудности
В РАЗВИТИИ, СОЦИАЛИЗАЦИИ
Козлова Е.С., Батищева О.А. Интеграция детей с ограни-
ченными возможностями здоровья в общество через дополни-
тельное образование
<b>Лазарева А.Л., Парамонов А.А.</b> Особенности психолого-педа-
гогического сопровождения родителей, имеющих детей с трудностями
в социализации
<b>Харников М.В.</b> Трудности социализации учащихся СПО в со-
временных условиях как основа для проектирования психолого-
педагогических технологий
<b>Юсупов И.Р.</b> Коррекционная работа с детьми с синдромом
дефицита внимания и гиперактивностью
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
, ,
<b>Баландина Г.Ю., Захаров А.А.</b> Жалдак Н.Н. «Обучение логич-
ности»
психологической помощи подросткам с девиантным поведением
*
в условиях детского дома
для организации образовательного процесса с детьми с ограни-
ченными возможностями здоровья
Курганская Л.М., Николаенко Н.И. Работа психолога с детьми
с ранним летским аутизмом в условиях лома ребенка

цеятельности педагога-психолога по развитию учебной мотивации подростков	Ouari nama P.P. Ocofovinosti, koppovinosti pospijoma
подростков	Омельченко В.В. Особенности коррекционно-развивающей
Романова А.Ю. Семинар-практикум с родителями «Испольвование образовательной кинезиологии как элемент здоровье- берегающей технологии в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога ДОУ»	деятельности педагога-психолога по развитию учебной мотивации
вование образовательной кинезиологии как элемент здоровье- сберегающей технологии в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога ДОУ»	подростков
сберегающей технологии в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога ДОУ»	
сберегающей технологии в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога ДОУ»	зование образовательной кинезиологии как элемент здоровье-
Хорошевская Н.А. Деятельность педагога-психолога по форми- рованию индивидуального коррекционного образовательного маршрута для детей с нарушением зрения	сберегающей технологии в коррекционно-развивающей работе
Хорошевская Н.А. Деятельность педагога-психолога по форми- рованию индивидуального коррекционного образовательного маршрута для детей с нарушением зрения	педагога-психолога ДОУ»
маршрута для детей с нарушением зрения	
Щербакова Е.В. Применение методов АВА-терапии в кор- рекционной работе с детьми, имеющими РДА и РАС	рованию индивидуального коррекционного образовательного
рекционной работе с детьми, имеющими РДА и РАС	маршрута для детей с нарушением зрения
рекционной работе с детьми, имеющими РДА и РАС	<b>Щербакова Е.В.</b> Применение методов ABA-терапии в кор-
<b>ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b> <i>Мальшев И.В.</i> Изучение адаптационных составляющих личности в деятельности педагога-психолога в разных условиях обравовательной среды	рекционной работе с детьми, имеющими РДА и РАС157
Мальшев И.В. Изучение адаптационных составляющих личности в деятельности педагога-психолога в разных условиях обравовательной среды	ПОМОЩЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО АДАПТАЦИИ
ности в деятельности педагога-психолога в разных условиях обра- зовательной среды	ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
вовательной среды	Малышев И.В. Изучение адаптационных составляющих лич-
Удова О.В., Гаманец А.А. Влияние материнского отношения	ности в деятельности педагога-психолога в разных условиях обра-
Удова О.В., Гаманец А.А. Влияние материнского отношения	зовательной среды
на адаптацию ребенка к дошкольной образовательной организации 164	
The second secon	на адаптацию ребенка к дошкольной образовательной организации 164

#### ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ (ПСИХОЛОГ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ)»

Агафонова Галина Зиновьевна

канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова» г. Чебоксары, Чувашская Республика

#### ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА САМОРЕАЛИЗАЦИИ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы в работе раскрыты составляющие компоненты саморазвития личности студента, выявлены педагогические условия, способствующие углублению самопознания, самосовершенствованию и творческой самореализации студентов.

**Ключевые слова**: саморазвитие, творческое саморазвитие, самопознание, самоопределение, самосовершенствование, самореализация.

Актуальность проблемы творческого саморазвития студентов в процессе обучения в вузе определяется тем, что глобальные изменения, высокий динамизм развития современного общества предполагают возрастание роли личности профессионала, его активности, индивидуального видения событий и их интерпретации, способности самостоятельно искать информацию и анализировать ее, находить нестандартные решения в профессиональных ситуациях. В складывающихся рыночно-экономических условиях, влияние которых в равной мере проявляется и в системе образования, современный специалист должен уметь творчески подходить к решению профессиональных задач, постоянно заниматься самообразованием, стремиться к личностному и профессиональному самосовершенствованию. Образовательные стандарты третьего поколения предъявляют большие требования к развитию способности к творческому саморазвитию, поскольку оно рассматривается как необходимое качество профессионала.

В психолого-педагогической литературе представлен обширный теоретический и эмпирический материал по данной проблеме (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Й.С Кон, Ю. М. Орлов, Е.В. Шорохова и др.). Ряд авторов В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова и др. рассматривают саморазвитие как фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, создавать условия своего развития; превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [3, с. 147]. Основы творческого саморазвития, в частности «Я-концепцию» творчески саморазвивающейся личности изучал В.И. Андреев. Он рассматривает творчески саморазвивающуюся личность как личность, ориентированную на творчество в одном или нескольких видах деятельности на основе самоактуализации творческих задач и проблем, в процессе разрешения которых происходит самосозидание, составными компонентами и ситемообразующими являются самопознание, самоуправление, самосовершенствование, творческая самореализация [2, с. 98].

Мы рассматриваем творческое саморазвитие студента как сложную интегральную характеристику, которая включает несколько системообразующих компонентов, таких как самопознание, творческое самоопределение, самосовершенствование, творческая самореализация в учебной и во внеучебной деятельности, способствующих развитию способности к будущей профессиональной самореализации [1, с. 335]. Профессиональное творческое саморазвитие студентов является одной из приоритетных задач педагога высшей школы, поэтому развитием этой способности необходимо заниматься в вузе в процессе освоения образовательной программы [4, с. 168].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что творческое саморазвитие студента представляет собой познание им собственных потенциальных возможностей и их творческую реализацию в процессе обучения и в будущей профессиональной деятельности, связано с пониманием психологических процессов «самости» и устремлений студента усовершенствовать самого себя. При этом в вузе должны быть созданы такие стимулирующие возможности, которые способствовали бы проявлению постоянного стремления студента реализовывать свои творческие возможности. Такими условиями, по нашему мнению, являются:

– использование в вузе разных форм обучения с преобладанием технологий проблемно-поискового методов в сочетании с элементами активных методов обучения, способствующих реализации стремлений студента к саморазвитию;

#### Подготовка педагога-психолога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»

- образовательная среда вуза обеспечивает развитие способности к саморазвитию за счет активной самостоятельной управляемой работы студентов;
- в педагогическом процессе на основе диалога между субъектами образовательного процесса, создавая ситуации свободного выбора, осуществляется осознание студентом профессиональных склонностей, интересов, способностей, цели собственного творческого саморазвития;
- преподаватели осуществляют психолого-педагогическую поддержку студентам в понимании сущности саморазвития и познании способов их осуществления.

Факторами, способствующими углублению самопознания, самосовершенствования и творческой самореализации студентов, по нашему мнению, являются четкое представление студентами «Яконцепции» творческого саморазвития, включающей мотивы, цели, ценностные ориентации, потребности, склонности, способности, особенности характера. Роль педагога заключается в оказании помощи ее формирования, углублении, расширении мыследеятельности студентов в направлении их самовоспитания, саморазвития и профессионального самосовершенствования.

#### Список литературы

- 1. Агафонова Г.З. Формирование способностей студентов высшей школы к профессиональному саморазвитию / Г.З. Агафонова, Е.К. Иванова // Х всероссийские Яковлевские чтения, посвященные 167-летию со дня рождения И.Я. Яковлева: сб. науч. ст.: Чебоксары: Изл-во Чуваш. пед. ун-та. 2015. С. 333—339.
- 2. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно- прогностический курс: Учебное пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2005. 500 с.
- 3. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М.: Школа-пресс, 1995. 381 с.
- 4. Чемерилова И.А. Профессиональное саморазвитие педагога // Педагогика профессионализма: проблемы формирования личности молодого человека в образовательном процессе. Чебоксары, 2013. С. 161–192.

Аплашова Арна Жартаевна

канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой Павлодарский государственный педагогический институт г. Павлодар, Республика Казахстан Ауталипова Улдар Ибрашевна канд. психол. наук, доцент Казахский государственный женский педагогический университет г. Алматы, Республика Казахстан Бекова Жанат Кадырбаевна канд. психол. наук, доцент Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва г. Астана, Республика Казахстан Жанзакова Мадина Козыбаевна магистр психол. наук Павлодарский государственный педагогический институт г. Павлодар, Республика Казахстан

#### ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGUE-PSYCHOLOGIST IN CONDITIONS OF SELF-EDUCATION

Аннотация: в статье обосновано самообразование как средство развития профессиональной компетенции педагогов-психологов в условиях повышения квалификации. Проведен теоретический анализ подходов к рассмотрению профессиональной компетенции педагог-психологов в психолого-педагогических науках. Раскрыты и уточнены условия, способствующие развитию профессиональной компетенции педагог-психологов в ходе повышения квалификации.

**Ключевые слова**: профессиональная компетентность, педагогпсихолог, условия, повышение квалификации.

Abstract: the article justifies self-education as a means of development of professional competence of a teacher-psychologist in the conditions of further training. Theoretical analysis of the approaches to the study of professional competence of a teacher-psychologist in psycho-educational sciences has been conducted. Conditions contributing to development of professional competence of a teacher-psychologist in the conditions of further training have been revealed and specified.

**Keywords**: professional competence, teacher-psychologist, conditions, further training.

Professional competences of a pedagogue – psychologist are a complex integrated formation which is acquired as a result of professional

training and self-training and can act as a functional state as well as personal quality implying the teacher is interested in students' education and has corresponding professional skills and knowledge. Basing on the methodology of system approach allowing to study the phenomenon of pedagogue - psychologist professional competence in the context of structural components of a personality ordered according to its principal characteristics, we reason from the consideration of educational orientation being the central component of general personality structure as an integrated professionally significant quality of a pedagogue – psychologist. Acting as a basic foundation and core component of the structure of pedagogue – psychologist professional competence, educational orientation determines the development of other structural components and contributes to professional and personal development of pedagogue – psychologist. Educational orientation can be applied to the model of specialists if we speak about self-improvement and consider personal profile of a pedagogue – psychologist according to selected characteristics of successfully working pedagogue - psychologist. Therefore, educational orientation is understood as a set of prevailing motives forming their needs, interests, beliefs, values displayed as positive emotion and value attitude to educational activity and inciting it together with professional and personal development and aspiration for educational mastery. which determines the intention to relate the implementation of one's professional plans and self-education motivation with educational activity. Professional and personal development of a pedagogue – psychologist is impossible without established educational reflection [1]. We understand educational reflection as a component of pedagogue – psychologist professional competence consisting in analysis and evaluation of educational activity due to which pedagogue – psychologist can comprehend their professional experience and form professional and personal development model on its basis. In our study we believe that the development of pedagogue – psychologist professional competence will be put into effect, if the process of self-education contributing to the development of educational orientation and educational reflection is organised within further training. Self-education as conscious purposeful activity aimed at personal self-improvement of a pedagogue – psychologist brings the teacher to a whole new level of self-regulation: from the level of non-reflexive uncritical attitude to reality to the whole new level of life activity transforming the essence of pedagogue – psychologist work [2]. Using the proposition of theories on self-education as selfregulating and self-managed activity, as a component ensuring that students are ready for continuous education, we define «teacher's self-education» as a type of educational activity aimed at conscious, independent, and reasonable update and improvement of pedagogue – psychologist knowledge, skills, and abilities in order to achieve the desired level

of professional mastery and develop professional competences. Self-education oriented towards the development of pedagogue – psychologist professional competences requires specially organised educational environment ensuring motivational, cognitive, and reflective conditions. Motivational component of the conditions implies stimulation of motivation of professional and personal growth; cognitive component consists in the orientation of self-education process towards the formation of knowledge on the requirements to pedagogue – psychologist professional competence and their awareness in the field of modern studies of pedagogue – psychologist psychogram; reflective component ensures pedagogue – psychologist self-evaluation of the level of their professional competence within self-analysis of their work efficiency [3, 4]. Favourable environment for the development of pedagogue – psychologist professional competence can be formed through organisation of the process of pedagogue – psychologist self-education within further training aimed at such development.

We have developed a model of self-education process aimed at the development of professional competence within pedagogue – psychologist further training. The developed model is a graphic and verbal logical description of organisational and educational elements of educational process of further training institution creating such conditions for pedagogue – psychologist self-education which ensure the development of educational orientation and educational reflection as important components of professional competence of pedagogue – psychologist.

The model includes: target, informative, educational, ensuring, procedural, and resulting components. Target component of the model includes the development of educational orientation and educational reflection as important components of professional competence of pedagogue – psychologist. Informative component of the model reflects the content of pedagogue – psychologist self-education implemented in research work within further training based on modular-assembly principle defining the interaction of three block-modules: scientific-theoretical, objective-practical, and diagnostic-prognostic. Scientific-theoretical module implies the orientation of self-education process within further training towards the development of knowledge of requirements to professional competence, the awareness in the field of modern studies of pedagogue – psychologist psychogram. Objective-practical module implies the organization of pedagogue – psychologist activity aimed at the development of professional competence of pedagogue – psychologist. Diagnostic-prognostic module includes diagnostics and prediction of the results of pedagogue – psychologist self-education process aimed at the development of professional competence of pedagogue – psychologist. Educational component of the model ensures pedagogue – psychologist self-education process creating motivational, cognitive, and reflexive

conditions contributing to the development of their professional competence. Ensuring component unites methodical, staffing, and material support of the process of the development of professional competence of pedagogue – psychologist. Procedural component of the model includes universal types of activities for further training (in-class learning; individual work) through which educational content aimed at the development of pedagogue – psychologist professional competence is implemented. Resulting component of the model of self-education process. which results in the development of educational orientation and educational reflection as important components of pedagogue – psychologist professional competence, requires criteria and indicators allowing to compare the results of self-education. Resulting criterion defines the achieved level of the development of pedagogue – psychologist professional competence on which the evaluation of the influence of self-education process on the development of integrated professionally important characteristics is based. Educational orientation and educational reflection combining diverse characteristics of pedagogue – psychologist and, at the same time, characterising them were considered integrated criteria of professional competence evaluation. A set of main indicators of educational orientation and educational reflection allowed to check the correspondence of self-education results to selected criteria. Educational orientation indicators include informative (completeness and level) and dynamic (intensity, effectiveness, and stability) characteristics. The indicators for diagnostics of educational reflection included: evaluation of one's own educational experience; analysis of work from the point of view of other educational work subjects; notion of the state and development trends of education; adequate models of one's own professional development and influence of educational reflection on educational orientation, which shows in adjustment of educational activity motives, in formation of professional and personal prospects of pedagogue – psychologist, in changes in the display of teacher's subjective view.

Results of the study of self-education as a means of development of pedagogue – psychologist professional competence within further training and the Model of self-education process aimed at the development of professional competence within further pedagogue – psychologist training are recommended to be used when designing educational programmes of higher educational institutions.

#### References

- 1. Aplashova A.Z., Amirova B.A., Abildina S.K., Tusupova M.M., Autalipova U.I. (2014). Activization of self-education of students psychologists. Life Sci J,11(5s), 145–148 [Electronic resource]. Access mode: http://www.lifesciencesite.com
- 2. Burns, R.B. (1982). Self-concept development and education. London, Holt, Rinehart and Winston.

#### Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

- 3. Lyubimova, Ye.M. (2013). Self-dependence of students in educational and scientific activities in the light of a new education paradigm. Collection of scientific papers SWorld. Materials of the International research-to-practice conference «Long-term innovations in the sciences, education, production and transport «2013», edition 4, Vol. 21. Odessa: KUPRIYENKO, CIT: 413–0701: 28–31.
- 4. White, R.W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. Psychological Review, 66. P. 297–333.

#### Аплашова Арна Жартаевна

канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой Павлодарский государственный педагогический институт г. Павлодар, Республика Казахстан Ауталипова Улдар Ибрашевна канд. психол. наук, доцент Казахский государственный женский педагогический университет г. Алматы, Республика Казахстан Бекова Жанат Кадырбаевна канд. психол. наук, доцент Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва г. Астана, Республика Казахстан Жанзакова Мадина Козыбаевна магистр психол. наук Павлодарский государственный педагогический институт г. Павлодар, Республика Казахстан

#### ON THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PEDAGOGUE-PSYCHOLOGIST

Аннотация: в данной статье исследуется проблема формирования коммуникативной компетенции педагога-психолога. Авторы провели теоретический анализ академической, методической и учебной литературы по формированию коммуникативной компетентности педагога-психолога. Разработана и реализована модель формирования коммуникативной компетенции педагога-психолога. Модель формирования коммуникативной компетенции педагога-психолога рекомендуется использовать при разработке образовательных стандартов и программ в высшем образовании.

**Ключевые слова**: формирование, коммуникативные компетениии, педагог-психолог. Abstract: this article investigates the problem of formation of communicative competence of the teacher-psychologists. We have carried out a theoretical analysis of academic, methodological and teaching literature on the formation of a teacher-psychologist communicative competence. A model of formation of communicative competence of teacher-psychologists have been elaborated and put into practice. The model of formation of communicative competence of teacher-psychologists is recommended for use when elaborating educational standards and programs in higher education.

**Keywords**: formation, communicative competences, teacher-psychologists.

The notion of «competence» is investigated within the context of this or that professional activity and represents a worker fulfilling his or her professional responsibilities efficiently [1]. Thus, it can be stated that every area of activity proposes its own aspect in studying communicative competence as competence in communication, generally speaking. In reality, however, it is not communicative competence itself that is studied, but various aspects of communication [2, 3]. This is, without a doubt, of great importance for learning, in general. At the same time, the subject-oriented nature of communication results in the fact that, in the learner's mind, insights about various aspects and features of communication exist separately from each other and are not systematic, which makes it impossible for the learner to use them in real interaction [4]. As a result, communicative competence should be realized not only as a key competence enhancing all aspects of the individual's life and activities, but also as an independent component of the specialist's overall professional competence and represents readiness for efficient communication and a significant development of communicative skills and personal qualities of pedagogue- psychologist that lead to creative responses to educational challenges emerging in the process of communication. Our research has resulted in the following Model of formation of communicative competence of pedagogue- psychologist:

1 – goal: shaping of communicative competence among pedagogue-psychologist;

2 – theoretical approaches: system approach, personality-oriented

approach, activity approach;

3 – communicative competence: an individual's integrative quality implying knowledge and skills necessary for efficient social interaction aimed at transmitting and exchanging information, establishing contacts, managing a situation with verbal and non-verbal means;

4 – educational conditions: set of active learning means and methods aimed at shaping communicative competence; using, during the training

period, methods that contribute to the growth of professional independence; teaching practice organization featuring elements of professional planning; elaboration of a system of criteria for evaluation of communicative competence development levels.

Presence of pedagogical standards, norms and rules, to which the future specialist's communicative competence must conform, makes its measurement possible. It may be realized as measurement of quality of activity by using expert evaluations, testing, surveying and other methods. At the same time, measurements of professional competence are related to criteria and indicators as well as the level of their development. The choice of the most representative criteria for communicative competence, such as the development level of cognitive, motivational, linguistic and perceptive components, allow for explaining the level of its development: high, medium, low. Communicative competence is a necessary condition for successful personal fulfillment among pedagoguepsychologist. Different components of communicative competence (cognitive, motivational, linguistic and perceptive) reflect the pedagogue- psychologist level of professional and personal knowledge and practical skills enhanced by their motivation for activity in terms for communicative competence. The cognitive component is related to personality-centered processes and to the shaping of specialized and common cultural knowledge and communicative skills necessary for professional activities. It comprises the coherence of the presented material, unity of style, expressiveness, excellent command of active teaching techniques. This component includes the ability to transmit information by verbal and non-verbal means of communication, verbal intelligence, the ability to convey ideas in a clear and concise manner, clarity and consistency of statements. This component also features a high level of communicative willingness to engage in a dialogue, quality of speech, rich and wide vocabulary, absence of factual errors and precision of expression. The cognitive component is based on the individual's cognitive processes, the specific features of their development, the shaping of communicative knowledge for professional activities characterized by an adequate exchange of information taking into account the norms and patterns of communicative behavior. The motivational component is a major factor in the shaping of communicative competence during professional training in higher education institutions. The motivational component fosters readiness for activity and regulates professional activity in teaching. If pedagogue- psychologist are taught to show the need and motivation for communicative self-improvement, communicative training will result in pedagogue-psychologist realizing and classifying personal opportunities for creating space for future professional activities. The motivational component is a decisive factor in shaping

communicative competence for interaction and, in general, teaching purposes. It reflects actualization of professionally significant reasons for participating in professional activities, fosters knowledge acquisition and shows the extent to which the pedagogue- psychologist needs to continuously improve his or her communication skills. The linguistic component of communicative competence is characterized by exchange of information taking into account norms and patterns of communicative behavior, adequate communication goal setting, its efficient achievement as well as the ability to take a role position and to settle communication conflicts in a rational manner. This aspect reflects interaction between interlocutors taking into consideration available communicative insights and ways of organizing their joint action. The qualities constituting the linguistic component include adequate use of means of nonverbal communication, vividness of language, pleasant manners and trained voice, ability to enter into and keep up a conversation, use of verbal means of communication. The perceptive component of communicative competence implies acquisition of knowledge by interlocutors due to the process of perception, correlation of detected characteristics with specific features of one's own personality, situation assessment and prediction of the interlocutor's upcoming actions based on this assessment.

The above-mentioned components are the key ones in the process of shaping communicative competence and reflect the specific nature of pedagogue- psychologist professional training. They represent the totality of professionally important communicative personal qualities: tolerance, sociability, empathy, orderliness, etc. Forms and methods of teacher training aimed at shaping the multifaceted personality of a pedagogue-psychologist, as part of the educational process, may be traditional: elective courses, optional courses. An elective course on communication standards was given to the students in an experimental group. Hands-on training will be more efficient if it is done with elements of business role-playing and other kinds of exercises. Some other forms of extra-curricular pedagogue- psychologist training include debates, quizzes, themed nights, exhibition stands, etc. Business role plays are plays imitating production or professional activity models and specific situations for the purposes of teaching, control, research, planning and accomplishment of various kinds of activities. In business role-playing, the participants' actions are determined by the requirements for the pedagogue-psychologist professional competence within the framework of an academic curriculum. Students get familiar with different roles taken from professional or family life through play conflicts. The easiest way to create it is as follows: a pedagogue-psychologist states a problem and suggests its contradictory solution. The pedagogue-psychologist are then divided into teams/groups taking opposite positions, and a contest

#### Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

starts between them. The team that gains its point in a better-argued manner wins. When the pedagogue-psychologist have mastered their roles and gained experience in resolving play conflict situations, an educational game dedicated to specific topics would then take place. When playing or doing an exercise, pedagogue-psychologist learn to find optimal solutions and to apply various methods and strategies under artificial conditions. Having determined the approaches to shaping communicative competence and elaborated the Model of formation of communicative competence of pedagogue-psychologist, we have thus specified the essence of the experiment and the educational conditions for the model implementation. We understand, by educational conditions, organizational arrangements that facilitate the implementation of the Model of formation of communicative competence of pedagogue-psychologist.

The developed Model of formation of communicative competence of pedagogue- psychologist is recommended for extensive hands-on application in universities and advanced training courses for university teachers.

#### References

- 1. Alptekin, C. (2002). Toward intercultural communicative competence in ELT. ELT Journal, 56, 57–64.
- 2. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications [Electronic Version]. Issues in Applied Linguistics, 6 (2), 5–35.
- 3. Light, J.C. (1997). Communication is the essence of human life: Reflections on communicative competence. Augmentative and Alternative Communication, 13 (2), 61–70.
- 4. Savignon, S. (1976). Communicative competence: Theory and classroom practice. Central states conference on the teaching of foreign languages. University of Illinois, Urbana- Champaign. Detroit. 23 April 1976. Keynote Address.

Егорова Марина Алексеевна

канд. пед. наук, профессор, декан ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» г Москва

#### СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЗАДАЧИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: в статье представлены результаты выполнения государственного задания «30.4390.2017/НМ Научно-методическая разработка технологий преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их апробация». Выявлена связь между показателями социального познания и рефлексией в учебной деятельности (на материале анализа условий задач). Для деятельности педагога-психолога в образовательной организации этот результат означает, что в развивающей работе со школьниками необходима работа по развитию социальных компетенций. Представлена модель профессиональной подготовки педагогов-психологов в соответствии с Профессиональным стандартом.

**Ключевые слова**: педагог-психолог, социально-личностные образовательные результаты, модульная образовательная программа, профессиональный стандарт педагога-психолога, коррекционно-развивающая работа, трудовая функция.

Выделение в ФГОС основного общего образования [9] (далее — ФГОС ООО) социально-личностных образовательных результатов в отдельную категорию явилось своевременным и необходимым профилактическим шагом, позволяющим снизить риски экономики, экологии, общества в отношении благополучного развития детей и подростков. Все чаще используется термин «общество риска», феномен которого описан немецким социологом и политическим философом Уильрихом Беком после Чернобыльской катастрофы. По его мнению, модернизация современного общества неизбежно ведет к росту рисков, в том числе и социальных. У. Бек отмечает тенденцию современного западного общества к индивидуализации социальной жизни. Люди меньше зависят от своего классового положения и семейных связей: все большее значение приобретает место человека на рынке труда. Повседневные нормы жизни ставятся с ног на голову [1].

Несовершеннолетние в современном экономически и социально нестабильном обществе являются первоочередной «мишенью» неудачной социализации, особенно те, кто находится в неблагоприятном микросоциуме, у кого есть те или иные отклонения в психофизическом развитии. Без ясных «положительно заряженных» ценностных ориентиров у подростков начинает преобладать потребительский тип социального функционирования. Система оценок и предпочтений всё больше ориентируется на досуг, на получение максимального удовольствия от жизни, что приводит к возникновению аддиктивного поведения (от англ. addiction – зависимость), связанного с желанием уйти от проблем реальной жизни путем изменения состояния своего сознания, в том числе с помощью различного рода ПАВ [6; 10].

Примечание. ПАВ – психоактивное вещество – любое химическое вещество, способное при однократном приеме изменять настроение, физическое состояние, самоощущение и восприятие окружающего, поведение либо другие, желательные с точки зрения потребителя, психофизические эффекты, а при систематическом приеме – психическую и физическую зависимость.

Ф.М. Достоевский заканчивает роман «Подросток» словами: «...из подростков созидаются поколения...». Психологическая сила этих художественных слов удивительна, в них заложена позитивная направленность работы с молодыми людьми. Поколения не вырастают, но созидаются, что является зоной ответственности социальных институтов — семьи, образовательных организаций, средств массовой информации, общества в целом.

Разработчики ФГОС ООО, в числе которых были ведущие ученые, заслуженные практики, общественные деятели, в ряду традиционно значимых просветительских задач выделили системообразующую: развитие личности обучающегося, что становится стержнем всей педагогической деятельности: метапредметные и предметные результаты работают на решение задачи развития личности. Современное образование становится личностно-ориентированным. Знаниевый подход к оценке образовательных результатов уступает место компетентностному, при котором акценты взвешенно распределены, а успешность индивида не рассматривается по дискретным показателям «осведомленность, гражданская позиция, мотивация учения и проч.» Так, педагог школы Санкт-Петербурга Т.С. Васильева указывает на то, что предметные, метапредметные и личностные результаты обучения не могут быть отделены друг от друга и представляют собой триединую задачу современного образования [2].

Фундаментальный научный базис ФГОС ООО, а именно системно-деятельностный и культурно исторический подход к формированию и оценке образовательных результатов, обеспечивает концептуальное единство педагогических и психологических целей, содержания, форм и методов обучения и воспитания. Благодаря этому становится возможным проектирование образовательного процесса с учетом возрастных, гендерных, религиозных, культурных, этнических, психофизиологических различий обучающихся. Эта работа должна подкрепляться данными научных исследований, что позволяет выстраивать педагогические модели, разрабатывать образовательные технологии с минимальными рисками получить нежелательный, незапланированный или случайный результат. Это важно, так как в психолого-педагогической деятельности результаты являются субъектными и относятся к конкретному ребенку, педагогу.

По Госзаданию «30.4390.2017/НМ Научно-методическая разработка технологий преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их апробация» сотрудники кафедры «Школьная психология» ФГБОУ ВО МГППУ разработали программу исследования и технологию оценки индивидуальной динамики образовательных результатов обучающихся для обеспечения преемственности реализации ФГОС ООО. Апробация данной технологии проведена в двух регионах Российской Федерации. В исследовании приняли участие школьники 4 и 9 классов (в том числе интегративных классов).

Для изучения метапредметных образовательных результатов в программу исследования была включена серия задач, которые не требовалось решать, а только ответить на вопрос, можно ли их решить, и почему. В серию задач были включены две с неполным условием, недостаточным для решения, в условии третьей задачи было противоречие.

Понимание другого человека в межличностном взаимодействии рассматривалось в исследовании как одна из важнейших социально-личностных компетенций и как основа для развития значимых межличностных отношений. Для исследования понимания невербального поведения других людей использовался субтест 2 теста социального интеллекта Дж. Гилфорда, для исследования понимания подростками смысла высказываний использовался субтест 3 теста Гилфорда.

В субтесте 2 три картинки, расположенные слева, иллюстрируют одно и то же состояние человека, одни и те же мысли, чувства, намерения. Одна из четырех картинок справа выражает такое

же состояние, такие же мысли, чувства или намерения. Необходимо найти эту картинку.

В субтесте 3 в каждом задании слева написана фраза, которую один человек говорит другому, а справа перечислены три ситуации общения. Причем только в одной из них фраза, приведенная слева, приобретет другой смысл. В каждом задании необходимо выбрать ту ситуацию общения, в которой заданная слева фраза приобретет другое значение, будет связана с другим намерением, нежели в двух других ситуациях.

Для оценки школьной мотивации и эмоционального фона учения был использован опросник А.М. Прихожан, включающий шкалы тревожности, познавательной активности, гнева и мотивации достижения.

Исследование выявило проблемы, решение которых возможно за счет развития социально-личностных компетенций обучающихся. Так, у четвероклассников, обучающихся в классах инклюзивного образования, обнаруживается более низкий уровень развития социального познания. В одном из регионов у четвероклассников были обнаружены более низкие показатели по субтесту, диагностирующему понимание смысла высказываний (субтест 3 теста социального интеллекта Дж. Гилфорда). Между тем, в обычных и инклюзивных классах отсутствовали значимые различия между показателями метапредметных образовательных результатов (т.е. по анализу условий задач для выявления их неполноты и противоречивости). Между обычными и инклюзивными классами не обнаружены значимые различия по мотивации учения и эмоциональному благополучию (по данным опросника А.М. Прихожан).

Исследование показало, что предложенная технология позволяет выявить проблемные области, которые могут стать препятствием преемственности в реализации ФГОС. Так, в исследовании четвероклассников выявились проблемные области, в которых развивающая работа с учащимися как средство психолого-педагогической поддержки реализации ФГОС необходима в первую очередь. Был выявлен относительно невысокий уровень сформированности умения самостоятельно определять цели обучения и ставить для себя новые задачи. Максимальный балл по методике, направленной на диагностику данного метапредметного результата, равен 6, тогда как средний показатель по группе школьников без OB3 равен 3,44. Большой проблемой, которая может стать причиной нарушения индивидуальных образовательных траекторий детей с OB3, становится невысокий уровень развития метапредметных образовательных результатов. Их средний показатель по методике диагностики метапредметных образовательных результатов равен 0,55.

Была выявлена также значимая корреляция между показателями понимания смысла высказываний (субтест 3 теста социального интеллекта Дж. Гилфорда) и показателями метапредметных образовательных результатов. Полученные результаты говорят о связи социальноличностных и метапредметных образовательных результатов.

В другом регионе были выявлены значимые различия между четвероклассниками, обучающимися в обычных и инклюзивных классах по обоим параметрам социального интеллекта и, кроме того, по показателю развития метапредметных образовательных результатов (т.е. по анализу условий задач для выявления их неполноты и противоречивости). Была также выявлена значимая корреляция между показателями понимания смысла высказываний (субтест 3 теста социального интеллекта Дж. Гилфорда) и показателями метапредметных образовательных результатов.

Итак, выявляется связь между показателями социального познания и рефлексии в учебной деятельности (на материале анализа условий задач). Полученный результат говорит о связи социального познания и рефлексии в учебной деятельности. Для деятельности педагога-психолога в образовательной организации этот результат означает, что в развивающей работе со школьниками необходима работа по развитию социальных компетенций. Правомерно предположить, что такая развивающая работа будет опосредованно способствовать и развитию рефлексивности в учебной деятельности.

Более низкие показатели развития социально-личностных образовательных результатов в классах инклюзивного образования и их связь с рефлексией в учебной деятельности могут означать следующее. По мнению М.В. Ермолаевой, которая провела значительную работу по анализу результатов исследования, обучение в инклюзивных классах требует от школьников с ОВЗ снижения социальной чувствительности, что может сказаться и на рефлексии при решении учебных задач. Такое снижение социальной чувствительности может быть необходимо школьникам, например, в том случае, если ребенок с ОВЗ, обучающийся в классе, ведет себя не вполне адекватно.

Полученные в одном из регионов данные показали также, что в целом по выборке у четвероклассников, по данным опросника А.М. Прихожан, более высокие показатели познавательной активности и мотивации достижения, чем у девятиклассников. В одном из регионов, где проводилось обследование, средний показатель по методике диагностики метапредметных образовательных результатов у четвероклассников без ОВЗ равен 3,44. Вместе с тем, в 9 классе этот показатель значимо ниже (средний показатель по группе девятиклассников – 2,69). Очевидно, что лишь по одному показателю неправо-

мерно утверждать, что от 4 к 9 классу показатели метапредметных образовательных результатов снижаются, однако налицо необходимость работы по психолого-педагогической поддержке непрерывности индивидуальных образовательных траекторий школьников при обучении на уровне общего образования.

Итак, выявленные в исследовании связи социально-личностных и метапредметных результатов образования показывают необходимость формирования у будущих специалистов — педагогов-психологов профессионально важных компетенций, в том числе относящихся к работе в инклюзивном классе. Совместное обучение здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями поставило перед педагогами, психологами и другими специалистами, вовлеченными в образовательный процесс, наряду с задачами, предусмотренными школьной программой, задачи социально-личностного становления детей и подростков в периоды детства, которые наиболее сензитивны к социальным влияниям. Внедрение инклюзии в образовательную практику с самого начала осложнилось целым рядом обстоятельств, которые выявили, прежде всего, недостаточную профессиональную и личностную готовность педагогов-психологов к реализации задач инклюзии [4].

В Профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (зарегистрирован в Минюсте России 18.08.2015 №38575) в описании трудовой функции 3.1.4 — Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации — сформулированы трудовые действия, которыми должен владеть психолог образования, необходимые знания и умения для результативной работы с детьми и подростками, имеющими отклонения в психофизическом развитии и поведении (таблица 1).

Таблица 1 Трудовая функция «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации» [7]

Трудовые действия	Разработка и реализация планов проведения коррекционно- развивающих занятий, направленных на развитие интеллек- туальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении.
	Организация и совместное осуществление педагогами, учителями-дефектологами, учителями-логопедами, социальными педагогами психолого-педагогической коррекции выявленных в психическом развитии детей и обучающихся недостатков, нарушений социализации и адаптации.

	Формунарамия и раз низамия ————————————————————————————————————
	Формирование и реализация планов по созданию образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями.
	Проектирование в сотрудничестве с педагогами индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с OB3.
Необходи- мые умения	Контролировать ход психического развития обучающихся на различных уровнях образования различных типов образовательных организаций.
	Разрабатывать программы коррекционно-развивающей работы.
	Применять стандартные методы и приемы наблюдения за нормальным и отклоняющимся психическим и физиологическим развитием детей и обучающихся.
	Проводить коррекционно-развивающие занятия с обучающимися и воспитанниками.
	Оценивать эффективность коррекционно-развивающей работы в соответствии с выделенными критериями.
	Современные теории, направления и практики коррекционно-развивающей работы.
	Современные техники и приемы коррекционно-развивающей работы и психологической помощи.
Необходи- мые знания	Закономерности развития различных категорий обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями.
	Стандартные методы и технологии, позволяющие решать коррекционно-развивающие задачи, в том числе во взаимодействии с другими специалистами.
	Закономерности групповой динамики, методы, приемы проведения групповой коррекционно-развивающей работы.
	Способы и методы оценки эффективности и совершенствования коррекционно-развивающей работы.
	Международные нормы и договоры в области прав ребенка и образования детей. Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере образования и прав ребенка. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

Применительно к полученным в нашем исследовании данным профессиональные компетенции психолога должны обеспечивать поддержку познавательной активности и позитивного поведения, раскрывать возможности самореализации школьников в учебной

деятельности, что будет способствовать положительной динамике мотивации достижения школьников.

Психологам, работающим с обучающимися инклюзивных классов необходимо применять на практике знания в области специальной психологии, например, знания общих и специфических закономерностей развития детей с ОВЗ. Среди этих закономерностей одна из наиболее существенных — сниженная познавательная активность. Менее заметно она проявляется в социальном познании, гораздо сильнее — при анализе учебных задач. Необходима также работа по развитию социального интеллекта в классах, где обучаются дети с ОВЗ для того, чтобы достаточный уровень развития социальных компетенций сочетался с толерантным отношением к детям с ОВЗ, обучающимся в классах.

Следует отметить, что компетентность педагога (психолога, учителя, воспитателя) опосредствует компетентность тех, кого он учит и развивает. Поэтому в университетах проектирование учебного процесса происходит в проблемном поле, границы которого можно обозначить следующими вопросами. Во-первых, как подготовить профессионала – педагога-психолога, способного работать с различными контингентами детей и подростков? Что должно стать содержанием основной образовательной программы в вузе, какие инновационные и надежные традиционные образовательные технологии должны применяться в вузе? Во-вторых, что должно стать содержанием психолого-педагогической работы, какие инновационные и надежные традиционные образовательные технологии должен применять психолог в своей практической деятельности в школе, детском саду, интернате, психолого-медико-социальном центре? Эти два вопроса невозможно отделить один от другого. И решаются они в результате аналитико-проектной работы с нормативными документами – Федеральными стандартами общего и высшего образования и Профессиональным стандартом. В итоге мы получаем учебные программы подготовки специалистов высшей квалификации, способных квалифицированно отвечать на социальные «вызовы», компетентно и продуктивно взаимодействовать с новыми поколениями несовершеннолетних.

Кафедра «Школьная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета [11] достигла значительных результатов в проектировании, апробации и внедрении основных образовательных программ подготовки педагогов-психологов на уровне бакалавриата и магистратуры [5]. Исходным документом образовательной программы становится Профессиональный стандарт. Он задает:

– «точки профессионального роста», обозначаемые как компетенции обобщенной трудовой функции;

– структуру учебного плана, который становится компактным и доступно указывает цели образования по данной программе. Цели образования (компетенции) достаточно близки по формулировке к необходимым умениям, знаниям и трудовым функциям Профессионального стандарта.

Четырехлетний опыт подготовки педагогов-психологов в системно-деятельностной парадигме и с ориентацией на Профессиональный стандарт позволяет создать образовательные программы, в которых единицей образовательного процесса становится модуль, направленный на формирование трудовых функций и профессиональных действий, заявленных в профессиональном стандарте педагога-психолога (таблица 2) [8].

Таблица 2 Структура учебного модуля образовательной программы, сопряженной с Профессиональным стандартом

Раздел образовательного модуля	Компоненты Профессионального стандарта
Теоретический	Необходимые знания.
Практикум: моделирование решения практической задачи в учебной аудитории под руководством преподавателя	Необходимые умения.
Практика: решение профессиональных задач на стажировочной площадке под руководством школьного психолога	Трудовое действие
Научно-исследовательская работа	_
Итоговый контроль достигнутого уровня компетенций, закреплённых за модулем	_

Важным элементом учебного модуля является научно-исследовательская работа студента. Научно-исследовательская работа является интегрированным учебным пространством, где бакалавр/магистрант становится специалистом: ему открывается личностный смысл осваиваемых компетенций и общественная значимость выполняемых профессиональных действий.

Учебная и производственная практики парциально включаются в структуры учебных модулей. В рамках каждого из модулей практика осуществляется в несколько этапов:

- 1. Ориентировочный. Предшествует теоретическому обучению в рамках модуля. Его миссия активизация личностных и познавательных ресурсов студентов, ориентация на профессиональный рост.
- 2. Апробационный. Апробация профессиональных действий в условиях образовательной организации завершает учебный цикл

модуля и проводится по окончании освоения теоретического содержания и моделирования профессиональных действий в рамках практикумов.

- 3. Проектно-исследовательская деятельность. Выполнение мини-исследования условий эффективного решения профессиональных задач. Специфика данного этапа связана с различиями между реализацией профессиональных действий в модельной ситуации и в реальных условиях образовательной организации.
- 4. Теоретико-рефлексивный. Проводится по итогам научно-исследовательской работы студентов и направлен на понимание магистрантами условий и способов выполнения профессиональных действий.
- 5. Отчетный. Подготовка отчетных материалов по результатам прохождения практик. Аттестация проводится в форме защиты отчета о прохождении практики.

Приведем пример образовательных модулей основной образовательной программы бакалавриата (проект разработан по ФГОС ВО 3++) (таблица 3).

Таблица 3

Модуль 1. Гуманитарные, социальные и экономические основы педагогической деятельности.

Модуль 2. Естественнонаучные и математические основы педагогической деятельности.

Модуль 3. Межкультурная коммуникация в профессиональной деятельности.

Модуль 4. Культура здоровья и основы безопасности жизнедеятельности.

Модуль 5. Введение в профессиональную деятельность.

Модуль 6. Нормативные основы профессиональной деятельности.

Модуль 8. Методы организации учебной деятельности обучающихся.

Модуль 7. Научные основы профессиональной деятельности.

Модуль 9. Психолого-педагогическая диагностика в образовании.

Модуль 10. Психолого-педагогическое сопровождение основных образовательных программ.

Модуль 11. Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога.

Модуль 12. Психопрофилактическая работа педагога-психолога.

Модуль 13. Психологическое консультирование в работе педагогапсихолога.

Модуль 14. Работа педагога-психолога по формированию учебной деятельности.

Модуль 15. Психолого-педагогическое сопровождение основных образовательных программ.

Модуль 16. Работа педагога-психолога с родителями.

Модуль 17. Просветительская работа педагога-психолога.

Модуль 18. Развитие профессионального и жизненного самоопределения обучающихся.

Модуль 19. Рефлексивный: Психолого-педагогические исследования в деятельности психолога образования.

Выпускники кафедры школьной психологии традиционно в своем большинстве (более 85%) трудоустраиваются по профилю подготовки, что в совокупности с данными мониторинга занятости молодых специалистов подтверждает целесообразность реализуемой модели подготовки психологов образования. Практико-ориентированные образовательные программы, построенные по модульному формату и реализуемые в сетевой форме с организациямипартнерами [3] доказательно обеспечивают подготовку психологов для современной системы образования, в том числе инклюзивного.

Исследование выполнено в рамках работ по госзаданию «30.4390.2017/НМ Научно-методическая разработка технологий преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их апробация».

#### Список литературы

- 1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
- 2. Васильева Т.С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: Материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 74–76 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4793/ (дата обращения: 15.12.2017).
- 3. Васягина Н.Н. Школьно- университетское партнёрство как условие повышения качества подготовки педагога-психолога / Н.Н. Васягина, М.А. Егорова, Л.А. Максимова, С.А. Минюрова // Педагогическое образование в России. 2015. №10. С. 7–11.
- Гаврилушкина О.П. Дети с особыми образовательными потребностями в начальной школе / О.П. Гаврилушкина, М.А. Егорова // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 8. – №3. – С. 141–152 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: psyedu.ru Doi: 10.17759/psyedu.2016080313
- 5. Егорова М.А. О подготовке кадров в условиях применения профессиональных стандартов в области образования (на примере педагога-психолога) // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. №3. С. 30—38 [Электронный ресурс]. Режим доступа: psyedu.ru Doi:10.17759/psyedu.2017090304
- 6. Ковальчук М.А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация: Пособие / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. М.: Владос, 2014. 286 с.
- 7. Приказ Минтруда России от 24 июля 2015 г. №514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» // Министерство труда и социальной защиты РФ. Банк Документов [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyyblok/natsionalnyy-reestr-professional nykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/ridex.php?ELEMENT ID=57963.
- 8. Психологическая наука и образование. Тематический выпуск: «Новая магистерская программа подготовки психолога образования к профессиональной деятельности». 2016. Т. 8. №3 [Электронный ресурс]. Режим доступа: psyedu.ru
- 9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. №1897 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897/
- 10. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://yuristonline.com/uslugi/yuristam/literatura/stati/psihiatriya/039.php
  - 11. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://mgppu.ru/project/about/302

Мухина Татьяна Геннадьевна д-р пед. наук, профессор, профессор Мухина Дарья Дмитриевна студентка

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» г. Нижний Новгород, Нижегородская область

### НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ

Аннотация: в статье раскрываются особенности правовой политики в области инклюзивного образования. Выделяются специальные условия работы педагога с обучающимися с ОВЗ. Освещаются некоторые вопросы подготовки педагогов в сфере дополнительного образования.

**Ключевые слова**: инклюзивное образование, обучающиеся с *OB3*, повышение квалификации, переподготовка.

Вопросы правового регулирования в сфере инклюзивного образования отражены в законе «Об образовании в РФ», от 29.12.2012 г., Федеральные образовательные стандарты в сфере общего и профессионального образования, содержательные аспекты отражены в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы (от 23 мая 2015 г. №497) и др.

Согласно указанным документам стратегической задачей образования является обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Специальными условиями, для получения образования обучающимися с OB3 являются использование специальных образовательных программ, технологий обучения, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с OB3 [10].

Соответственно возрастают требования к материально-технической базе образовательных организаций, медицинскому и психологическому сопровождению (наличие медицинских кабинетов, обеспечение работы профилакториев, специально оборудованных комнат и кабинетов и т. п.); развитие и системы обучения и воспитания на основе инновационных методов и форм работы, в том числе и дистанционных технологий, выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов и т. д. [11].

Нормативно-правовая политика в области образования выдвигает особые требования к кадровому обеспечению образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ, уровню образования, профессионализму, ценностным ориентациям, духовно-нравственной и коммуникативной культуре которые становятся неотъемлемой частью профессионально-педагогической деятельности [3, с. 201–207].

Педагогические кадры должны быть ознакомлены с психофизиологическими особенностями студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, специфике приема-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения с учетом разных нозологий (диагноза). Учет этих особенностей при организации образовательного процесса. Согласно положениям Федерльной программы с этой целью необходимо включение блока дисциплин по осуществлению инклюзивного образовательного процесса в программы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров [7; 8]. Преподаватель должен быть готов к непрерывному образованию. Под непрерывным образованием понимаются: 1) потенциальные образовательные возможности личностного и профессионального развития в течение всей жизни; 2) процесс образования человека в течение всей жизни [1, с. 290–294].

Преподаватель должен иметь готовность к выполнению следующих функции: создание эффективного психологического сопровождения; развитие специфической системы компетенций, обеспечивающей постепенное формирование у обучающихся социальных навыков поведения; 3) организация профессионального взаимодействию специалистов в едином коррекционно-образовательном пространстве на основе развивающего взаимодействия; 4) расширение специфических методических приемов, позволяющих амплифицировать содержательную сторону диагностической, коррекционной и развивающей работы [2, с. 9].

В связи с этим в содержание основных профессиональных образовательных программ подготовки будущих педагогов и программ повышения квалификации, реализуемых в ведущих вузах Нижнего Новгорода — ННГУ им. Н. И. Лобачевского, ННГАСУ и др. включены курсы «Основы инклюзивного образования», которые направлены на изучение здоровье-сберегающих технологий, развитие адаптацион-

ного потенциала, приспособляемости обучающихся к учебной деятельности и вузу в целом»; блок дисциплин психолого-педагогического цикла направлен на подготовку педагогов к решению следующих задач: разработка и адаптация учебных программ и методов обучения; внедрение современных образовательных, в том числе коррекционных, и реабилитационных технологий; методическую поддержку; разработка адаптированных учебных материалов и пособий. Потребность переориентации образовательного процесса и программ на личность и индивидуально-типологические особенности студентов вводит собственно психологический момент построения и воплощения всех элементов образовательного процесса. Ядром деятельности преподавателя и студента становится сотворчество, основанное на практическом значении получаемых знаний [4; 9].

Образовательный процесс строится на принципах: метапредметной интеграции содержания образовательных блоков и модулей обучения; формирования позитивных мотивационных структур и мотивационных установок на выполнение учебной и творческой деятельности [5; 6].

Особое внимание в процессе подготовки педагогов уделено развитию информационной компетентности педагогов. Согласно пункту 7.3.5 ФГОС лица с ОВЗ должны быть обеспечены печатными и/или электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья. Соответственно обеспечивается доступ обучающихся посредством Интернета к учебно-методическим материалам из любой точки, как на территории образовательной организации, так и вне её. Преподавательпредметник должен уметь работать с электронной информационной средой вуза, обеспечивающей доступ к электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах.

Информация, представленная в рабочих программах, должна быть актуальной для обучающихся, и необходимо обеспечить доступ к любой позиции, описанной в программе. Следует отметить, что не все ограничения по здоровью требуют создания специальных условий. Потребность в специальных условиях анализируется с учетом индивидуальных заявлений обучающихся.

Проблемы правового обеспечения вопросов развития инклюзивного образования в России освещаются в процессе подготовки студентов (бакалавров, специалистов, магистрантов и аспирантов) по разным направлениям в качестве содержательного компонента блока гуманитарных дисциплин, в частности «Педагогика и психология» для бакалавров, «Основы педагогики» для магистрантов и аспирантов. Данные курсы обеспечивают формирование системы знаний у обучающихся о целях, задачах, содержании и технологиях инклюзивного образования, о правах человека, практике включе-

ния людей с ОВЗ в образовательный процесс в России и за рубежом. По данным дисциплинам используются интерактивные технологии, активно привлекаются обучающиеся с целью разработки кейсовых заданий и специальных компьютерных программ.

Таким образом, развитие инклюзивного образования в России требует особой подготовки преподавателей, ориентированных на знание и преподавание не только своего предмета, но и обладающего готовностью к работе с обучающимися с ОВЗ, обладающего специальными знаниями и способностью к созданию адаптивного метолического комплекса.

#### Список литературы

- 1. Мусина Н.И. Научно-исследовательская деятельность курсантов МВД как условие непрерывного профессионального образования / Н.И. Мусина, Е.А. Вызулин, Д.Д. Мухина // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: Сборник статей по материалам VIII Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов Новосибирск: САФБД, 2017. С. 290–294.
- 2. Мухина Д.Д. Особенности инновационной подготовки специалистов в области инклюзивного образования / Д.Д. Мухина // Инновационная деятельность в образовании: Сборник материалов научно-практической конференции. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина. 2015. С. 9–11.
- 3. Мухина Т.Г. Формирование коммуникативной культуры будущего педагога на основе психодидактического подхода как приоритетное направление модернизации высшего образования / Т.Г. Мухина, А.Ю. Сутугин // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. 2016. С. 201–207.
- 4. Мухина Т.Г. Педагогизация поликультурной образовательной среды вуза как условие формирования коммуникативной культуры студентов / Т.Г. Мухина, А.Ю. Сутугин // Общество: социология, психология, педагогика. − 2016. − №10. − С. 82–83.
- 5. Мухина Т.Г. Формирование креативности студентов-дизайнеров в условиях уровневого образования в высшей школе / Т.Г. Мухина, М.В. Щербакова // Приволжский научный журнал. -2014. -№1 (29). С. 215–219.
- 6. Мухина Т.Г. Формирование ценностных ориентаций будущих дизайнеров в образовательном процессе вуза / Т.Г. Мухина, М.В. Щербакова // Приволжский научный журнал. 2013. №4 (28). С. 227—231.
- 7. Сорокоумова С.Н. Приоритетные принципы построения модели психологического сопровождения инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / С.Н. Сорокоумова, Т.Г. Мухина, О.В. Суворова // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. 2016. С. 190—194.
- 8. Сорокоумова С.Н. Психологическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья / С.Н. Сорокоумова, Т.Г. Мухина, О.В. Суворова // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2016. №5. С. 106–114.
- 9. Сутугин А.Ю. Формирование коммуникативной культуры студентов педагогических направлений в высшей школе / А.Ю. Сутугин, Т.Г. Мухина // Приволжский научный журнал. -2015. -№2 (34). С. 276-281.
- 10. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons doc LAW 140174/
- 11. Федеральная целевая программа развития образования на 2016 2020 годы (от 23 мая 2015 г. №497) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.garant.ru/71044750/

Ручко Лариса Сергеевна

канд. психол. наук, заведующая кафедрой ОГБОУ ДПО «Костромской областной институт развития образования» г. Кострома, Костромская область

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМООЦЕНКА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Аннотация: в статье отмечено, что проблема профессионального развития специалиста тесно связана с вопросами профессионального самосознания. Предлагаемый механизм оценки и само-оценки осуществляемой трудовой деятельности на основе профессионального стандарта может и должен выступать основой развития мастерства педагога-психолога.

**Ключевые слова**: профессиональное самосознание, самооценка профессионального уровня, профессиональный стандарт, трудовая деятельность, трудовые функции.

Одной из важнейших практических задач в сфере обеспечения качества образования была и остается проблема формирования мотивации специалиста образовательной организации на повышение собственного профессионального уровня. Необходимо учитывать, указывает А.А. Деркач, что различия в объектах, задачах, технологиях разнообразной деятельности, определяют своеобразие содержания и формы профессионализма [1].

Сегодня определению специфики деятельности педагога-психолога в сфере образования, созданию отвечающих ей программ профессионализации, способствует соответствующий профессиональный стандарт [2]. Он неразрывно связан с формированием личности педагога-психолога, способной самостоятельно анализировать, прогнозировать и совершенствовать свою деятельность, развивать рефлексивное отношение к процессу и результатам своей работы, осуществлять адекватную самооценку профессиональных достижений и использовать ее в качестве основы качественных преобразований.

Именно самооценка как внутренний фактор саморазвития регулирует становление профессионально важных качеств личности как в период освоения профессии, так и в период реализации профессиональных функций. В этом случае необходима активизация оценочных процессов и их направление в русло самоконтроля, самокоррекции, саморазвития.

Проблема формирования самооценки нашла свое отражение в трудах таких исследователей, как Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Н.Ю. Бочаров, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, В.Ф. Сафин, Л.С. Славина, Л.В. Яковлева и др. Подчеркнута важнейшая роль этого образования в целостной структуре личности, раскрыта его природа, характеристики, виды, функции, показана неразрывная связь с процессами развития и формирования самосознания. А.В. Петровский, А.Г. Спиркина, И.Й. Чеснокова и другие подтверждают, что проблема самосознания включает отношение к себе, в том числе определяемое требованиями профессии – профессиональное самосознание, содержащее осознание профессиональных качеств и возможностей их проявления. Значит, одним из эффективных инструментов подготовки педагога-психолога и его профессионального развития, может стать самооценка профессионального уровня в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Предлагаем использовать механизм самооценки профессионального уровня для конкретизации целей профессионального развития и планирования действий по их достижению. Для этого возможно использовать как количественную, так и содержательную оценку профессионального уровня. Для количественной оценки возможно использовать шкалу, в которой представлены значения: 0 баллов — указанное трудовое действие для меня не выполнимо, знания и умения отсутствуют, 1 балл — испытываю определенные трудности в выполнении трудового действия, применении знаний и умений 2 балла — не испытываю трудностей. В ходе качественной оценки уместно перечислить достижения и ошибки, успехи и трудности в выполнении трудового действия.

Приведем пример заполнения таблицы на примере одной трудовой функции профессионального стандарта [2].

Таблица 1 Самооценка трудовой функции «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ»

Описание трудовой функции в профессиональном стандарте	Колич. оценка	Каче- ственная оценка
Трудовые действия		
Формирование и реализация планов развивающей работы с обучающимися с учетом их индивидуально-психологических особенностей		

## Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

Разработка программ развития универсальных учебных действий, программ воспитания и социализации обучающихся, воспитанников, коррекционных программ	
(далее, согласно стандарта)	
Необходимые умения	<u> </u>
Использовать качественные и количественные методы психологического обследования	
Обрабатывать и интерпретировать результаты обследований	
(далее, согласно стандарта)	
Необходимые знания	
Методология психолого-педагогической науки, основы возрастной и педагогической психологии, методы, используемые в педагогике и психологии	
Теория и методы организации психологиче- ского исследования	
<u> </u>	

Эта схема при определенных условиях может использоваться и в расширенном варианте, в рамках метода «360 градусов» с привлечением к оценке специалиста его деловым окружением (представители администрации организации, коллеги, родители обучающихся, общественность).

В заключение отметим, что источником мастерства специалиста является не только уровень его подготовки, но и его готовность конструктивно оценивать барьеры профессиональной деятельности, нацеленность на успешное решение задач саморазвития. Это невозможно без глубокого осознания параметров своего труда, сформированных компетенций, умений, знаний, профессиональнозначимых качеств личности.

#### Список литературы

- 1. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. М.: Луч, 1993. 32 с.
- 2. Профессиональный стандарт Педагог-психолог (психолог в сфере образования) (утв. 24 июля 2015 г. №514 н) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://classinform.ru/profstandarty/01.002-pedagog-psiholog.html

#### Сорокоумова Галина Вениаминовна

д-р психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова» г. Нижний Новгород, Нижегородская область

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: в статье предлагается определение социальной креативности будущих педагогов-психологов, проанализированы основные компоненты ее структуры, названы психологические условия, определяющие развитие социальной креативности в процессе профессиональной подготовки, проанализированы результаты исследования.

**Ключевые слова**: социальная креативность, структура, мотивационно-ценностный компонент, социально-перцептивный компонент, коммуникативный компонента, психолого-дидактическая модель, профессиональная подготовка.

По мнению М.А. Дмитриевой, С.А. Дружилова, Т.М, Сорокиной, Г.В. Сорокоумовой и др., социальная креативность является системообразующей характеристикой будущей профессиональной личности [1; 2; 6].

В работах отечественных психологов термин «социальная креативность» присутствует крайне редко, наиболее часто способность к творчеству в социальном контексте определяется в терминах коммуникативной компетентности (Н.А. Аминов, А.А. Кидрон, Е.В. Коблянская, М.В. Молоканов, Л.А. Петровская), социального интеллекта, (М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, В.Н. Куницына) и социальной компетентности (А.А. Бодалев, О.К. Тихомиров, Ю.М. Жуков).

Теоретический анализ основных подходов к исследованию социальной креативности в отечественной и зарубежной психологии, ее структуры, психологических условий развития, позволил нам сформулировать вывод о том, что отсутствует единая общепринятая терминология и разграничение таких понятий, как социальная креативность, социальный интеллект, социальная компетентность; имеются разногласия в определении понятия, содержания, структуры и функций социальной креативности, критериев уровня ее развития; отсутствует общепринятый комплекс диагностических методик для изучения социальной креативности; не выделены и не систематизированы условия развития и целенаправленного формирования социальной креативности, в том числе на основе учета специфики будущей профессиональной деятельности.

Под социальной креативностью мы понимаем способность будущего педагога-психолога оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения ситуаций межличностного профессионального взаимодействия.

В структурных компонентах социальной креативности нами выделены ведущие компоненты, которые одновременно выступают критериями при оценке уровня развития и проявления социальной креативности, такие как мотивационно-ценностый компонент, компонент социальной перцепции и коммуникативный компонент [2].

Целью нашего исследования стало изучение уровней развития и проявлений социальной креативности будущих педагогов-психологов по выделенным структурным компонентам. В исследовании принимали участие 200 студентов 2—4 курсов психологического факультета. Анализу были подвергнуты результаты диагностики социальной креативности 100 студентов, которые составили экспериментальную группу (ЭГ) и 100 студентов, которые были взяты в качестве контрольной группы (КГ).

Нами был подобран и использован комплекс диагностических методик, позволяющий выявить уровень развития и специфику проявления основных структурных компонентов социальной креативности у будущих педагогов-психологов. В данный комплекс вошли следующие методические процедуры:

1. Включенное наблюдение. Особенности развития основных компонентов социальной креативности являются наблюдаемымы, поэтому нами был использован метод включенного наблюдения за будущими педагогами-психологами экспериментальной и контрольной групп в учебной работе. Объектами наблюдения стали: индивидуальные особенности включения личности в процессы общения с другими людьми, построения индивидуальных стратегий этого процесса, типичные и доминирующие мотивационные установки на общение; особенности проявления эмпатийных тенденций в общении; эффективность общения и совместной деятельности; индивидуальные особенности и способности испытуемых, понимание и учет индивидуальных особенностей других людей, с которыми они участвуют в совместной деятельности и общении – социально-перцептивные способности и качества; особенности понимания испытуемыми собственных личностных и коммуникативных возможностей, адекватности самооценки своего участия в процессах общения и деятельности.

На основе метода включенного наблюдения мы смоделировали и представили описание трех уровней развития социальной креативности будущих педагогов-психологов — высокого, среднего и низкого.

2. Для исследования мотивационно-ценностного потенциала социальной креативности будущих специалистов психологов мы использовали опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина [3].

Анализ ценностных ориентаций будущих специалистов психологов этих трех групп показал: во-первых, резкое и высоко статистически значимое снижение у будущих педагогов-психологов группы с низким уровнем ценностных ориентаций на креативность (p < 0,01), активные социальные контакты и развитие себя (p < 0,01) в сравнении с будущими педагогами-психологами среднего и высокого уровня; во-вторых резкое и высоко статистически значимое повышение у будущих педагогов-психологов группы с низким уровнем ценностных ориентаций на собственный престиж (p < 0,01), высокое материальное положение (p < 0,01), достижения (p < 0,05), сохранение собственной индивидуальности (p < 0,01). Мы предполагаем, что низкий уровень развития социальной креативности будущего педагога-психолога негативно влияет на систему профессионально-значимых ценностных ориентаций.

3. Для диагностики коммуникативного компонента социальной креативности мы использовали опросник А. Мехрабиана [4] с целью выявления личностных особенностей: эмпатии (эмпатическая тенденция), присоединение (тенденция к присоединению, сокращение межличностной дистанции в процессе взаимодействия) и сензитивность к отвержению (восприимчивость к критике, жесткость Я-концепции).

Анализ результатов исследования показал, что у будущих педагогов-психологов изучаемой выборки преобладают средние и низкие уровни развития эмпатии (85%), присоединения (83%) и средние и высокие уровни развития сензитивности к отвержению (85%).

4. Для изучения способностей к прогнозированию социальной ситуации взаимодействия мы использовали субтест «Истории с завершением» теста социального интеллекта Гилфорда-Салливена, который диагностирует способность человека предвидеть последствия своего поведения, способность предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации.

Анализ результатов исследования показал, что у будущих педагогов-психологов изучаемой выборки преобладают средние (50%) и низкие (34%) уровни развития социального прогнозирования.

5. Для изучения социально-перцептивных свойств будущих специалистов психологов мы использовали методику словесных портретов-характеристик А.А. Бодалева [4] и специальные процедуры их контент-анализа В.В. Рыжова [5], позволившие выделить и измерить для каждого испытуемого показатели социально-перцептивных способностей: перцептивную активность личности, точность социальной перцепции личности, индивидуализированность социальной перцепции, перцептивную информативность личности и перцептивную понятность личности.

Анализ различий в показателях социально-перцептивных способностей у будущих педагогов-психологов показал, что будущие педагоги-психологи, отличающиеся по уровню развития социальной креативности, существенно различаются и по своим социально-перцептивным способностям: лица с высоким и средним уровнем развития социальной креативности оказываются более активны в познании и понимании личностных особенностей других людей, партнеров общения, причем содержательный анализ показывает большую глубину отмечаемых ими в других людях качеств; лица со средним уровнем развития креативности проявляют существенно большую точность (p < 0.01) и индивидуализированность даваемых многим людям характеристик. Сами они оказываются более информативными и открытыми, понятными. Для лиц с низким уровнем развития социальной креативности характерен низкий уровень перцептивной активности и недостаточная точность социальной перцепции, а также низкий показатель точности социальной перцепции. Следует, полагать, что социальная креативность оказывает влияние на весь спектр ее социальноперцептивных способностей.

Полученные в ходе диагностического исследования результаты позволяют сделать следующие основные выводы:

- 1. Разработанная методика диагностического исследования показала достаточную эффективность в дифференциации уровня развития основных компонентов социальной креативности у будущих педагогов-психологов изучаемой выборки. Это позволило распределить студентов по статистически различающимся уровням. При этом значимых различий в показателях развития социальной креативности и ее компонентов у студентов, составляющих ЭГ и КГ, не обнаружено.
- 2. На основе количественного и качественного анализа полученных данных, дополненных результатами включенного наблюдения, были выделены и качественно описаны три уровня развития социальной креативности и ее компонентов высокий, средний и низкий.
- 3. Изучение индивидуальных показателей развития социальной креативности и ее компонентов у студентов всей выборки и соотнесение этих показателей с уровнями развития, показало явное преобладание у будущих педагогов-психологов выборки средних и низких уровней развития социальной креативности.
- 4. На основе этих данных сформулирован вывод о том, что в существующей системе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов недостаточно условий для развития у них социальной креативности как системообразующей характеристики будущей профессиональной личности. Необходимо создание особых психологопедагогических условий для активизации потенциальных возможностей будущих педагогов-психологов, позитивно влияющих на развитие социальной креативности.

#### Список литературы

- 1. Дмитриева М.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала [Текст] / М.А. Дмитриева, С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах. Вып. 2000 (4). Новокузнецк, 2001. С. 18–30.
- 2. Сорокоумова Г.В. Концептуальные основы развития творческой личности педагога [Текст]: Монография/ Г.В. Сорокоумова. Н. Новгород, 2007. 140 с.
- 3. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей [Текст] // Детский психолог/ И.Г. Сенин. -1995. -№7. С. 28–43.
- 4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А.А. Бодалев. М., 1982. 199 с.
- 5. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки [Текст]: Дис. ... д-ра психол. наук / В.В. Рыжов. Новосибирск, 1995. 395 с.
- 6. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы [Текст]: Монография / Т.М. Сорокина. Н. Новгород, 2002. 169 с.

#### Хакимова Елена Камилевна

аспирант, заместитель директора Филиал ЧОУВО «Восточно экономико-юридическая Академия» в г. Казани г. Казань, Республика Татарстан

# СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: неотъемлемой частью успешного исполнения функций педагога-психолога являются благоприятные межличностные отношения, личная эмоииональная стабильность и пластичность. Педагоги-психологи должны уметь создавать и сохранять эффективные отношения с субъектами педагогического процесса в школе. Психологу важно сформировать в себе готовность «понимать» разных людей, умение ориентироваться в разных моделях их жизнедеятельности, умение общаться с людьми, понимать их уникальность и иенность, принять их достоинства и недостатки, понимать не только свои эмоции, но и эмоции своих клиентов, на высоком уровне демонстрировать эмоциональную компетентность. В связи с этим в статье раскрывается образовательный потенииал учебных дисииплин, позволяющих формировать эмоциональную компетентность студентов – будущих педагогов-психологов. Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, обобщение, методы изучения педагогического опыта.

**Ключевые слова**: компетентность, эмоциональная компетентность, психологи образования.

Психолог как личность и профессионал развивается в процессе обучения, воспитания и социализации. Одна из основополагающих целей под-

готовки специалиста в вузе является формирование его проэмоциональной компетентности. Эмоциональная компетентность является одним их компонентом профессиональной компетентности психолога. Формирование эмоциональной компетентности у будущих педагогов-психологов представляет собой весьма актуальную задачу. Будущему специалисту важно научиться вести диалог с клиентом, обладать высокой самооценкой, эффективной эмоционально-волевой сферой, коммуникабельностью. кроме того важны навыки работы в команде, самостоятельности в принятии решений. Кроме того, высокий уровень эмоциональной компетентности у психолога, работающего в образовательном учреждении, является важным фактором сохранения психологического здоровья. Мы под эмоциональной компетентностью психолога образования понимаем способность профессионала на высоком уровне осознавать и принимать собственные чувства, а также чувства других людей; осознанно управлять своими эмоциями внутри себя и в отношениях с другими; с желанием проникать во внутренний мир клиента и выстраивать конструктивные формы взаимолействия.

В содержание работы по формированию эмоциональной компетентности будущего психолога образования, на наш взгляд, необходимо включить интеграцию содержания учебных дисциплин «Введение в профессию», «Общие основы психологии», «История психологии», «Психология развития и возрастная психология», психолого-педагогической практики.

Так изучение дисциплины *«Введение в профессию»*, позволяет сконцентрировать внимание студентов на проблеме важности развития эмоциональной сферы психолога, а также личностных и профессиональных качествах — составляющих эмоциональной компетентности. Студентам можно предложить выполнить следующие задания:

Задание 1. Понаблюдайте за собой в процессе взаимодействия близкими вам людьми, которых вы хорошо чувствуете. Как часто их переживания, мысли вы отождествляете со своими, как бы заражаясь их вибрациями? Отследите, способны ли вы разотождествляться, т.е. можете ли осуществлять самоконтроль, сохраняя позицию невовлеченности наблюдателя? [2, с. 201].

Задание 2. Понаблюдайте за собой. Определите, какие эмоциональные проявления являются для вас типичными? [1, с. 194].

Следующая дисциплина, в которой заложен педагогический потенциал в развитие эмоциональной компетентности — Общая психология. Практика показала, что содержание лекционного материала можно обогатить такими темами как: Понятие об эмоциях. Физиологические основы эмоций и чувств. Свойства и виды эмоций. Конфликтные эмоциональные состояния (стресс, аффект, фрустрация). Высшие эмоции- чувства. Общие закономерности эмоций и чувств. Эмоции и чувства в работе психолога образования. Управление эмоциями в работе психолога образования.

Кроме того, на практических занятиях студентам можно предложить разнообразные упражнения, позволяющие расширить представления об эмоциональной компетентности. Например, задание- «Определите, к какой категории эмоциональных явлений (настроение, аффект, эмоция, чувство, страсть, стресс, фрустрация, депрессия, тревога и т. д.) относятся

описываемые в каждом примере переживания. По каким признакам это можно определить?

- 1. «Получив в свои ворота гол, игроки стали неузнаваемы: куда девались их задор и одержимость?
- 2. Во время экзамена по математике сильный ученик, отличник не может справиться с простенькой задачей. Говорит, что у него какое-то странное состояние: все забыл.
- 3. Ученик 6-го класса рассказывает, что когда он расстроен, то начинает всем грубить. Злоба так его охватывает, что он хочет излить ее на окружающих. Из-за этого возникают ссоры, драки и всякие недоразумения. Позже он жалеет о случившемся и раскаивается.
- 4. Графиня Ростова после получения известия о гибели сына Пети лежала на кресле, странно неловко выпячиваясь, и билась о стену... Наташу! кричала она, отталкивая от себя окружающих. Подите прочь все! Неправда! Убили!.. Ха-ха-ха-ха!.. Неправда!»
- 5. В условиях аварийной ситуации у оператора Ч. наблюдаются учащенное мигание, сухость во рту, усиленная двигательная активность, напряженность голоса, блокирование процесса восприятия: Ч. слушает и не слышит, смотрит и не видит. Объем восприятия узок, показания приборов воспринимает с ошибками, мыслительная деятельность затруднена. Нарушает инструкцию об определенном порядке действий. Наблюдаются сенсорные и двигательные отвлечения: оператор смотрит в окно, переходит с места на место. Дает без надобности сигнализацию. Все это приводит к выпадению ряда необходимых операций и к ошибочным действиям.
- 6. При решении задачи у испытуемого чрезмерно повысилась двигательная активность. В течение всего опыта он насвистывал, напевал, постукивал по столу пальцами, потирал руки и лицо. Движения, прежде осторожные и точные, стали сильными и размашистыми. Стал необычайно говорлив: к звуковому сигналу об ошибке отнесся резко отрицательно. Затруднения высказывал вслух. В конце опыта появилась одышка. Но сознательный контроль за ходом выполнения деятельности не был нарушен. Испытуемый использовал логические выкладки при определении допущенных ошибок».

Курс «История психологии» также дает возможность формировать эмоциональную компетентность у студентов- будущих психологов образования. Помимо лекционного материала, где студенты знакомятся с основными концепциями, теориями эмоций, личности и т. д., у студентов формируются умения и навыки, при выполнении следующих заданий. «В начале XX века популярной была теория эмоций Джемса-Ланге. Эти психологи считали, что эмоции возникают в результате восприятия человеком изменений, происходящих в собственных мышцах и внутренних органах. Согласно этой теории, не потому человек смеется, что ему смешно, а ему смешно оттого, что он смеется. Не потому у человека льются слезы, что он плачет, а он плачет оттого, что льются слезы. В чем правы и в чем неправы авторы этой теории эмоций?».

Дисциплина «Психология развития и возрастная психология» дает возможность студентам -будущим психологам образования разобраться в возрастных особенностях эмоциональной сферы людей, познакомиться с общими подходами развития эмоциональной сферы в различных возраст-

ных группах, обогатить свой опыт техниками развития эмоциональной сферы людей различного возраста. На семинарских занятиях студентам можно предложить, например, составить программы тренинговых занятий, направленных на развитие эмоциональной компетентности у дошкольников, младших школьников, подростков. Фрагменты тренинговых занятий проходить в виде ролевых игра, где студенты выполняют роли, как ведущих, так и роль- школьников. После проведения ролевой игры, необходимо проводить обсуждение, вносить коррективы в работу, а также давать рекомендации по улучшению содержания тренинговых программ.

На практических занятиях студентам могут выполнять специальные упражнения, которые позволяют увидеть слабо развитие профессиональные и личностные качества. Например, в курсе дисциплины «Введение в профессию» студентам можно предложить разделить листок тетради на две части. В левой стороне написать те профессиональные и личностные качества, которые у них, по мнению студентов, развиты больше всего. А в правую колонку — менее развитие качества. Далее вместе с преподавателем разобрать, как в процессе обучения можно данные качества развить, что для этого нужно сделать. Большой упор сделать на компоненты эмоциональной компетентности.

Во время организации психолого-педагогической практики студентам можно предложить разнообразные задания, направленные на обогащение эмоциональной сферы студентов, мотивирование к личностному самопознанию и саморазвитию эмоциональной компетентности. Приведем некоторые из них.

Задание 1. «Составьте 3 кейса «Конфликтные ситуации в педагогическом процессе», свидетелями которых вы стали: наблюдали/ услышали из беседы/ принимали непосредственное участие в инциденте/ принимали участие в разрешении конфликта и т. д.»

Задание 2. «Провести тренинговое занятие «Сплочение и разогрев группы».

Задание 3. Понаблюдайте на практику в течение 10 минут за одним ребенком. Расскажите: в каком он настроении, какие эмоции возникают на его лице, дофантазируйте, какой и почему у него характер.

Посещение тренингов, мастер-классов, выставок, конкурсов, участие в конкурсах в течение всего периода обучения в вузе позволит студенту развить в себе важные компоненты эмоциональной компетентности.

Таким образом, в период обучения вуза важно построить систематическую работу по формированию эмоциональной компетентности у будущих психологов образования [4]. Исследования показывают, что 2/3 основных компетенций, необходимых эффективному лидеру, относятся к категории эмоциональной компетентности. По мнению Маршу Рейнольдса (Marcia Reynolds) [3] «развитие эмоциональной компетентности делает человека более профессиональным, а профессионала более человечным».

#### Список литературы

- 1. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность [Текст]: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 224 с.
- 2. Сборник задач по общей и социальной психологии / Сост. Т.В. Евтух. М.: ФЛИНТА; МПСИ, 2008.-80 с.

#### Подготовка педагога-психолога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»

3. Рейнольдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность / М. Ройносльдс. — М.: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003.-112 с.

4. Хакимова Е.К. Эмоциональная компетентность в структуре в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога [Текст] / Е.К. Хакимова, Р.А. Валеева // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — №1 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.science-education.ru/115—12142

## Щербакова Елена Викторовна магистрант

**Щетинина Наталья Павловна** канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина» г. Рязань, Рязанская область

#### К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: в статье анализируются различные подходы к формированию готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности. Рассмотрены понятия «готовность», «профессиональной деятельности».

**Ключевые слова**: готовность, профессиональная деятельность, формирование готовности, педагогическая готовность, педагоги-психологи.

В практическом и теоретическом аспекте современных высших учебных учреждений вопрос готовности к будущей профессиональной деятельности и развития личностного потенциала студента является одним из главных в подготовке компетентных специалистов.

Это связано с тем, что первичный этап освоения профессии происходит на момент обучения в вузе, когда у студента формируется мировоззрение и жизненная позиция, осуществляется процесс самоопределения в жизни, познаются новые индивидуальные способы поведения, общения, деятельности. При этом одним из основных вопросов является построение оптимального учебно-образовательного процесса, который учитывал бы не только закономерности личностного развития, но и профессиональную готовность к деятельности педагога-психолога [6, с. 48].

Разработкой проблемы готовности к профессиональной деятельности занимались такие ученые как Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.И.Байденко, Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, А.И. Донцов,

М.И.Дьяченко, Л.Н. Захарова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, А.Б. Каганов, Л.А. Кандыбович, Е.А. Климов, О.М.Краснорядцева, Т.В.Кудрявцева, А.К. Маркова, О.Г. Носкова, А.М. Павлова, Т.К. Поддубная, О.Н. Садовникова, В.А.Сластенин, Л.Ф. Спирин, В.Ю. Шегурова, В.Д. Шадриков, А.И. Щербаков и др.

Изучив педагогическую и психолого-педагогическую литературу, мы приходим к выводу, что нет единого определения понятия готовности. В настоящее время в термин «готовность к деятельности» ученые, педагоги и психологи вкладывают различный смысл [1, с. 4]. Существуют различные определения этого понятия. Так, например, В.А. Крутецкий говорит о готовности, под которой понимает «ансамбль свойств человека, определяющий успех деятельности» [3, с. 192].

Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова и О.Н. Садовникова рассматривают термин как «активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей перед ней задачи и условия предстоящего ее решения и выступающее условием успешного выполнения любой деятельности» [2, с. 480]. Исходя из этого определения, они выделяют несколько этапов формирования готовности к профессиональной деятельности.

*Первый этап*. На данном этапе ставятся цели, основанные на потребностях и мотивах (осознание поставленной задачи).

Второй этап. Разработка конкретного плана действий с учетом поставленной цели.

Третий этап. В конечном итоге (так написано во втором варианте), происходит осознание сформировавшейся готовности. Студент контролирует ход работы, сравнивает промежуточные результаты, использует разнообразные инструменты и способы действия, соотносит свои результаты с поставленной целью, при необходимости корректирует свою работу [3, с. 192].

В.Д. Шадриков определяет профессиональную готовность как степень развития общих и специальных способностей в процессе обучения в вузе [10, с. 320].

Проводя анализ предложенных выше определений, можно сделать вывод о том, что профессиональная готовность как интегративная характеристика личности и субъекта деятельности отражает:

- активно-действенную позицию личности по отношению к будущей деятельности;
- динамическую систему когнитивных характеристик и особенностей личности, психофизиологических, психологических характеристик и индивидуально-психологических особенностей личности, выступающей как фактор успешности профессиональной деятельности;

– зрелость потребностно-мотивационой, эмоционально-волевой и когнитивной сфер личности [2, с. 480].

В период обучения в вузе, готовность к профессиональной деятельности будущих педагогов — психологов формируется из позитивных качественных и количественных изменений. Определяется внутренний баланс между ее компонентами, что обеспечивает продуктивное решение образовательных и профессиональных задач разной сложности и содержания [9, с. 102]. Переход на следующий уровень готовности к осуществлению профессиональной деятельности педагогов-психологов взаимосвязан с этапами обучения в высшем учебном заведении [8, с. 72].

Поэтому, в рамках учебного процесса необходимо создавать условия для качественного погружения студента в реальную будущую профессиональную сферу. При этом стоит не забывать о необходимости совмещать практическую деятельность с формами учебной деятельности [4, с. 410].

Одним из наиболее важных компонентов формирования готовности является совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей, основу которой составляет способность осознанного профессионального и личностного роста, а также борьба с социальными и профессиональными стереотипами [5, с 15].

Формирование готовности к профессиональной деятельности может происходить при соблюдении следующих условий: взаимодействие с другими участниками образовательного процесса в вузе; актуализация ценностного отношения студентов к образовательной деятельности; развитие рефлексивно-оценочных навыков и создание реальных ситуаций будущей профессиональной деятельности с опорой на личностную и коллективную рефлексию [7, с. 12].

Таким образом, можно утверждать, что формирование готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности в условиях высшего образования является сложным процессом, который отвечает потребностям государственного социального заказа на педагога современного времени. В этом процессе наблюдается тенденция перехода от учебно-дисциплинарной к личностной парадигме педагогической деятельности, направленной на развитие личностных функций самих студентов как субъектов учебного процесса, их самоопределения с точки зрения смысла, ценностей содержания образования и деятельности.

#### Список литературы

<sup>1.</sup> Белоконь М.А. Личность, самооценка, эталон в профессиональном становлении субъектов обучения: Дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2002.

<sup>2.</sup> Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

## Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

- 3. Зеер Э.Ф. Профориентология: теория и практика: Учеб. пособие для высшей школы / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 192 с.
- 4. Москаленко С.В. Образ «Я профессионал» как показатель профессионального развития личности // Личность в современных исследованиях. 2005. С. 410.
- 5. Стенякова Н.Е. Готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема / Н.Е. Стенякова // Вестник Пензенского государственного университета. 2013. №4. С. 15–17.
- Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Московского университета.
   Серия 14 «Психология». – 2000. – №1. – С. 48–56.
- 7. Попов Л.М. Психологическая готовность к профессиональной деятельности // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2015. №4. С. 12–16.
- 8. Слободчиков В.И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В.И. Слободчиков, Н.А. Исаева // Вопросы психологии. 1996. №4. С. 72.
- 9. Шафажинская Н.Е. Личностная и профессиональная самооценка студента педвуза. М., 2002. 102 с.
  - 10. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ (ОБЩЕГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО, ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО)

Абрамова Людмила Алексеевна д-р пед. наук, профессор, профессор Верещак Светлана Борисовна канд. юрид. наук, доцент, заведующая кафедрой ФГБОУ ВО «Чувашский государственный

университет им. И.Н. Ульянова» г. Чебоксары, Чувашская Республика

#### О РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье анализируется процесс апробации профессионального стандарта педагога-психолога, осуществляемый в настоящее время. Результаты апробации профессионального стандарта педагога-психолога выявили и ряд вопросов, требующих своего решения.

**Ключевые слова**: профессиональный стандарт, педагог-психолог, апробация.

Первыми практическими психологами в сфере образования, активно заявившими о себе в 20-е гг. прошлого столетия, считаются педологи, которые занимались комплексным изучением ребенка [1]. Через несколько десятилетий в конце XX в. было утверждено «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» (22.10.1999 г.).

С целью модернизации психологической службы образования был разработан и утвержден приказом Минтруда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. профессиональный стандарт «Педагог -психолог (психолог в сфере образования)». В настоящее время происходит работа по апробации деятельности педагога-психолога в соответствии с требованиями данного профессионального стандарта. В этой работе принимают участие 12 субъектов Российской Федерации. Апробация профессионального стандарта проводится в том числе в рамках инновационной деятельности по направлениям: «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей», «Обеспечение психологической безопасности образовательной среды», «Модель деятельности педагога-психолога в

условиях инклюзивного образования» и др. [2]. Апробируются механизмы межведомственного взаимодействия в практике подготовки педагогов-психологов, такие как модель взаимодействия вуза с консультативными центрами и службами ранней помощи, помощи семьям и детям, попавшим в трудные жизненные ситуации, взаимодействие с психолого-медико-педагогической комиссией по созданию индивидуальной программы ранней помощи и развития на основе диагностической, психолого-педагогической, медицинской юридической и социальной помощи, модель взаимодействия вуза с коррекционно-развивающими центрами, ориентированными на детей с ОВЗ и особыми образовательными потребностями по выработке индивидуальных образовательных маршрутов и программ развития и др. Содержание подготовки педагога-психолога в вузе должно предусматривать его готовность работать с различными контингентами детей и подростков. На пилотных площадках апробируются вариативные модели профессиональной деятельности педагогов-психологов в соответствии с требованиями профессионального стандарта такие как педагог-психолог в ЦППМСП, педагог-психолог в ДОУ, педагог-психолог по сопровождению детей с ОВЗ, педагог-психолог в образовательной организации начального, основного, среднего, дополнительного образования. На региональном уровне апробируются вариативные модели организации деятельности психологической службы, в том числе психологические службы в университете. В то же время разрабатывается научно-методическая помощь педагогу-психологу в поиске и создании моделей, технологий, техник, методик, инструментов выполнения работы. Эта работа проводится Министерством образования и науки РФ одновременно с модернизацией педагогического образования [3].

Должность педагог-психолог предполагается в следующих организациях: дошкольные образовательные организации, общеобразовательные организации, психолого-медико-педагогические комиссии ПМПК, психолого-педагогические и медико-социальные центры, организации дополнительного образования, профессиональные образовательные организации, организации высшего образования, детские дома для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, учреждения органов по делам молодежи, специальные учебно-воспитательные учреждения открытого и закрытого типа, подразделения по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, организации и учреждения, создаваемые в рамках реализации Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации [4].

Результаты апробации профессионального стандарта педагогапсихолога выявили и ряд вопросов, требующих своего решения, прежде всего связанных с финансированием, нормативно-правой базой, разнообразием задач и функций, трудностями в составлении должностных инструкций педагогов-психологов для разных типов образовательных организаций, профессиональным развитием, соблюдением принципов профессиональной этики, а также стыковкой требований стандарта профессионального и образовательного.

#### Список литературы

- 1. Абрамова Л.А. Нравственные отношения между субъектами образовательного процесса в отечественной школе (историко-педагогический анализ: первая треть XX в.) / Л.А. Абрамова. Чебоксары, 2007.
- 2. Халикова Л.Р. Из опыта апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в Республике Башкортостан / Л.Р. Халикова // Конференция «Профессиональный стандарт педагога-психолога: итоги апробации и приоритеты применения» (г. Москва, 18–19 декабря 2017 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://профстандартпедагога.рф/конференция-профессиональный-станд/#more-3233
- 3. Абрамова Л.А. Модернизация педагогического образования требование времени / Л.А. Абрамова, С.Б. Верещак // Опыт создания и реализации технологических инноваций в образовании: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Чебоксары: ИД «Среда», 2017.
- 4. Рубцов В.В. Апробация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: региональный опыт / В.В. Рубцов // Конференция «Профессиональный стандарт педагога-психолога: итоги апробации и приоритеты применения» (г. Москва, 18–19 декабря 2017 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://профстандартпедагога.рф/конференция-профессиональный-станд/#more-3233

Алканова Алмагуль Жаксылыковна магистрант Касьянова Ирина Владимировна

**Касьянова Ирина Влаоимировна** магистрант

*Мушинская Наталья Ивановна* канд. биол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» г. Оренбург, Оренбургская область

#### ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в данной статье затронута проблема подачи знаний школьникам. Давать готовый материал под запись нецелесообразно. Школьник сам должен проделывать основную часть работы, чтобы достигнуть истины в каком-либо вопросе. В этом и заключается формирование «познавательного интереса».

**Ключевые слова**: познавательный интерес, обучающиеся, формирование, биология.

Современная жизнь требует от человека решения все более новых и творческих задач. Этот опыт получают с детства, и одна из

первых ступеней его сознательного формирования — школа. Важное значение в обучении биологии имеет формирование познавательного интереса. В процессе обучения в школе, учебная деятельность становится главной, поэтому проблемы, связанные с познавательными интересами, играют важную роль в становлении личности обучающегося.

Познавательный интерес — это устойчивое стремление личности к целенаправленной активно-познавательной деятельности в процессе обучения. Под термином «познавательный интерес» мы будем понимать интерес к обучению, то есть к приобретению истинно новых знаний.

Учитель на занятиях биологии должен заинтересовать учеников так, чтобы у них появился интерес к дальнейшему изучению данной темы, к углубленному пониманию проблемы. Педагог должен уметь развивать познавательный интерес в полной мере. Н.А. Добролюбов в XIX в. критиковал формализм обучения, говорил о том, что интересные науки преподаются так не умело, что в них не представляется ничего, увлекающего воображение. К сожалению, такова действительность и на сегодняшний момент: написано много работ по инновационной педагогике, по развитию познавательных интересов на уроках, а обучение проходит способом обычной дачи готового материала, без малейшего желания педагога заинтересовать обучающихся. Биология, как наука, представляет широкое поле для развития познавательного интереса, это целый мир неизведанного и неизвестного еще как следует: пять царств живой природы выделено и известно на сего-дняшний день «Растения», «Грибы», «Вирусы», «Бактерии», «Животные», это колоссальные объемы новой информации, которая постоянно пополняется и подвергается изменениям. Поэтому педагогу необходимо уметь развивать познавательный интерес, любопытство и пытливость у обучающихся.

Г.И. Щукина (1988) определяет познавательный интерес как важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях и никоим образом не является присущим человеку от рождения. Многие авторы утверждают о том, что познавательный интерес необходимо формировать, начиная с младшего школьного возраста.

Именно в школьные годы, по мнению Г.И. Щукиной познавательный интерес приобретает большую значимость. Чтобы обучение и воспитание проходило успешно, необходимо развивать у ребенка ключевое звено его разумной деятельности — познавательную потребность, являющуюся источником познавательной

активности, а, следовательно, и основой познавательных интересов.

К.Д. Ушинский XIX в, утверждал о том, что интерес напрямую связан с потребностями человека в деятельности и вниманием, которое возникает тогда, когда предмет познания представляет определенную новизну. Обучение является сложным трудом, требующим активной мыслительной работы. Главная роль интереса заключается в мотивации к обучению на протяжении всей жизни.

Л.Н. Толстой XIX в, говорил о том, что ученик хорошо учится тогда, когда он учится охотно, для чего необходимо создавать условия развития интереса на уроке (доступность обучения, занимательность, использование наглядности в обучении и т. д.).

К тому же целесообразно проводить уроки не только устоявшимся традиционным способом, но и включая инновационные методики. Объектом учебного интереса является содержание предмета или отдельная тема. Например, заинтересовавшись, при изучении темы «Трансляция» механизмом сборки белковой молекулы, ученик будет стремиться узнать все составляющие этого процесса (виды РНК, ферменты участвующие в процессе, условия при которых происходит сборка, место локализации в клетке, различия у прокариот и эукариот и т. д.), косвенно затрагивая и другие базовые темы. При определенных условиях учебный интерес может перерасти в научный интерес. То есть, заинтересовавшись темой «Трансляция» обучающийся будет полностью понимать сам процесс, но одновременно сомневаться в чем-либо, искать схожие механизмы, захочет вмешаться в ход процесса: что будет, если тРНК принесет другую аминокислоту, не комплиментарную цепи иРНК? Как изменить скорость сборки белковой молекулы? Это лишь вопросы, которые побуждают искать истину, тем самым открывая новые горизонты в науке. И было бы хорошо, если бы наткнувшись на вопрос, ученик стремился самостоятельно искать ответ на него, не прибегнув к помощи учителя. Ведь в педагогической практике, особенно в школе, знания ученикам зачастую даются в готовом виде (как аксиомы), им не приходиться долго размышлять, задачей ученика является на определенном этапе обучения только запоминание готовой информации.

Однако, если прибегнуть к собственному опыту, можно понять, почему такие знания недолговечны: только то, что получено путем долгих размышлений и поисков хранится в долговременной памяти, и вспоминается нами без определенных на то усилий.

Развивать познавательный интерес необходимо не только в учебной, но и во внеурочной деятельности. На уроках нужно использовать схемы, таблицы, рисунки для наглядности материала, показывать обучающие видео. Во внеурочной деятельности

можно организовывать тематические вечера, кружки, выставки схем, поделок, рисунков на определенные темы, тем самым мотивируя учеников продвигаться в изучении нового материала, подключая также другие способности и интересы ребенка.

Познавательный интерес проходит несколько стадий развития: интерес-переживание, основанный на эмоциональном фоне, мотив деятельности; интерес – направленность – направлен на осмысление, оценку объекта интереса обучающимся; интерес – потребность, который означает некую необходимость «знать».

Анализ стадий развития познавательного интереса ребенка позволит установить направление его развития: от интереса к внешним проявлениям, к непосредственному участию. Интерес развивается и усиливается путем введения ребенка в проблемную ситуацию, требующую творческого поиска, фантазии и воображения. Развитие интереса — потребности, как черты личности ребенка, требует от учителя правильного отношения к уровням и стадиям его развития, индивидуальному подходу к каждому ученику.

Таким образом, главная задача учителя — это помочь ученику осознанно прийти к пониманию объективной значимости познавательной деятельности (без принуждения), чтобы она приобрела для него личностный смысл, тогда познавательный интерес станет движущей силой поведения обучающегося.

#### Список литературы

- 1. Демченко Н.А. Формирование познавательного интереса у учащихся// Н.А. Демченко, Е.А. Моисеева // Математика. -2004. -№19. С. 2.
- 2. Камин А. Обучение через исследование / А. Камин // Педагогическая техника. 2006. №2. С. 14–22.
  - 3. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979. 5 с.
- 4. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 32 с.

**Ваулин Георгий Фёдорович** заведующий лабораторией

Тихомирова Александра Александровна канд. экон. наук, доцент, заведующая кафедрой

**Дохов Михаил Александрович** канд. мед. наук, доцент

**Котиков Павел Евгеньевич** канд. техн. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Минздрава России г. Санкт-Петербург

#### НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ НА КАФЕДРЕ МЕДИЦИНСКОЙ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация: в работе рассматривается проблематика организации самостоятельной работы в высшей школе. Исследователями приведены результаты исследования, направленного на изучение эффективности организации внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся с последующей экспертной оценкой ее результатов преподавателем и самими обучающимися. Для повышения качества и эффективности самостоятельной работы авторы статьи предлагают разработать алгоритм для оценки качества самостоятельных студенческих работ, содержащий формализованные критерии.

**Ключевые слова**: самостоятельная работа студента, технологии организации самостоятельной работы студентов, медицинская информатика.

Реформирование высшего профессионального образования, направленное на вовлечение обучаемых в совершенствование качества образовательного процесса, актуализирует проблему организации внеаудиторной работы учащихся. При этом до трети учебных часов, выделяемых на дисциплину, отводится на самостоятельную работу обучающихся. Специалисты в области высшего образования выделяют два основных направления организации самостоятельной работы студентов: первое- координирование самостоятельной работы со стороны преподавателя, второе- организация работы самим субъектом образовательного процесса [1, с. 90].

Традиционными проблемами для преподавателей является формальный подход к планированию самостоятельной работы и отсутствие развитого инструмента контроля за ее выполнением. У обучающихся часто сложности связаны с мотивацией предрасположенности к этому виду учебной деятельности из-за несформированности установки на регулярную и интенсивную самостоятельную работу [2, с. 434]. В этой связи актуальными становятся вопросы оценки результатов самостоятельной работы обучающихся.

Целью настоящей работы является разработка инструментов контроля самостоятельной работы обучающихся вуза на основании педагогического эксперимента.

На базе кафедры медицинской информатики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» был проведён педагогический эксперимент с участием студентов I и II курсов, изучающих дисциплину «Медицинская информатика», общей численностью 120 человек. Эксперимент проводился в три этапа.

На первом этапе студентам было предложено разделиться на группы из 2–3 человек по своему выбору. Каждая группа получила тему реферата, были определены сроки его написания и выставлены оценки. Для определения оценки были использованы опросные листы, содержащие следующие критерии для оценки работы по пятибалльной шкале:

- 1. Актуальность выбранной темы.
- 2. Связь темы с общей проблематикой вопроса.
- 3. Соответствие материалов и методов цели работы.
- 4. Соответствие поставленных задач цели работы.
- 5. Соответствие результата работы поставленным задачам.
- 6. Качество оформления работы, включая результаты заимствования.

Общая оценка формировалась как среднее арифметическое.

Практически все группы уложились в установленное время сдачи работы, однако средний балл по критерию «качество оформления работы» составил  $3.2 \pm 1.2$  балла. Возможно, связано это с тем, что работа выполнялась студентами самостоятельно за рамками аудиторной учебной деятельности.

На первом этапе оценивалось только качество оформления работы и использование заимствований. В результате проверки первого этапа работы выявлены следующие недостатки: нарушение логики повествования отмечено в  $52.0 \pm 5.2\%$  рефератов, опечатки в  $70.0 \pm 7.0\%$ , сплошные заимствования в  $15.0 \pm 1.5\%$ . По результатам первого этапа, были разобраны ошибки и недочёты в реферате каждой группы, вновь установлены сроки сдачи.

На втором этапе в группах определялись наиболее активные студенты, назначавшиеся ответственными за общий результат работы. В большинстве групп выделить ответственных не представилось возможным, поскольку работа выполнялась методом «мозгового штурма». По результатам второго этапа отмечены следующие положительные изменения в работе: нарушение логики отмечено в  $25.0 \pm 2.5\%$  рефератов (показатель уменьшился в 2 раза), опечатки — в  $30.0 \pm 3\%$  (показатель уменьшился более чем в 2 раза). Сплошные заимствования на втором этапе не выявлены.

На третьем этапе все представленные рефераты оценивались как экспертно (преподавателем), так и самими студентами, ранее успешно справившимися с написанием реферата. Было установлено, что оценки, выставленные студентами, в 20,0% случаев значимо отличались от экспертных, что может свидетельствовать как о большей объективности (для оценки студентам рефераты предлагались анонимно), так и о недостатке экспертного опыта.

Исходя из результатов работы, следует отметить, что используемый опросный лист требует совершенствования: необходимо разработать формализованный алгоритм, позволяющий минимизировать расхождения в выставляемых оценках. Для этого в дальнейших экспериментах следует учитывать комментарии при оценивании работы. Необходимо организовать самостоятельную работу таким образом, чтобы студенты приступали к написанию реферата только при полном понимании критериев оценки. Кроме того, следует разработать механизм выборочного контроля качества студенческих работ в рамках технологий организации их самостоятельной работы.

#### Список литературы

- 1. Марьина М.Г. Проблема организации самостоятельной работы обучающихся вуза // Технологии организации самостоятельной работы обучающихся: Материалы VIII Межрегиональной научно-методической конференции: сборник трудов. Кемерово: КемГМУ, 2016 С. 90–91.
- 2. Падерин В.К. Самостоятельная работа студентов / В.К. Падерин, О.В. Митрошина // Известия КТАСУ. 2014. №4 (30). С. 433–438.

Герасимова Татьяна Викторовна старший преподаватель Скабелкина Татьяна Николаевна старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Амурская государственная медицинская академия» г. Благовещенск, Амурская область

## РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Аннотация: в статье анализируются задачи учебного предмета «Психология и педагогика» в медицинском вузе, обосновывается его необходимость в подготовке будущих врачей, а также роль традиционных и активных методов обучения при изучении данной дисциплины.

**Ключевые слова**: психология, педагогика, врач, пациент, методы обучения, общекультурные компетенции, профессиональные компетенции, мировоззрение.

Терапевтическое сотрудничество является одним из основных условий успеха диагностических и лечебных мероприятий. Необходимость этого подчеркивали еще в древности. Сирийский врач Абуль Фарадж, живший в XIII веке, обращаясь к больному, говорил: «Нас трое – ты, болезнь и я. Если ты будешь с болезнью, вас будет двое, и я останусь один – вы меня одолеете. Если ты будешь со мной, нас будет двое, болезнь останется одна, мы ее одолеем» [1, с. 32]. И сегодня его слова не потеряли своей актуальности. Современный врач не только должен уметь построить беседу с пациентом или его родственниками, но и вести просветительскую и профилактическую работу среди населения. Это требует от него владение психолого-педагогическими знаниями и умениями. Поэтому в госстандарт высшего медицинского образования была включена дисциплина «Психология и педагогика». Она относится к циклу гуманитарных и социально-экономических дисциплин и направлена на формирование жизненной позиции, манеры поведения, духовного мира личности будущего врача, т.е. его мировоззрения [2, с. 15]. Ее задачами являются:

– введение студента в научное поле дисциплин психолого-педагогического характера, как базовых, для успешной социализации и профессионализации в специальностях, относящихся к категории «профессии служения людям»;

- формирование у студента блока знаний о внутреннем мире и поведении человека;
- обучение студента использованию этих знаний в профессиональной практике «во благо пациенту»;
- формирование у студента навыков делового и межличностного общения; обучение его приемам эффективного партнерского взаимодействия с пациентами и коллегами;
- обучение студента приемам и методам совершенствования собственной личностной и познавательной сферы, мотивировать к личностному и профессиональному росту.

С учетом данных задач студенты на практических занятиях изучают психологию соматического больного, типы психического реагирования на различные заболевания, отношение человека к своей болезни, а также учат пациентов сохранять свое здоровье.

Будущие врачи познают внутреннюю картину болезни, психологические последствия различных заболеваний, психологические мотивы отказа от приема лекарств, а также рассматривают проблемы психосоматики, разграничение понятий здоровье и болезнь, тесную взаимосвязь психологии и медицины.

Таким образом, на занятиях происходит формирование знаний о внутреннем мире и поведении пациента, и, несомненно, это будет использовано выпускниками медвуза в своей профессиональной деятельности.

Кроме этого, будущие врачи учатся способам совершенствования собственной познавательной сферы, способности мотивировать себя в дальнейшем к личностному и профессиональному росту, изучают методы профилактики эмоционального и профессионального выгорания в профессии «человек-человек». Это позволяет обучиться приемам эффективного партнерского взаимодействия с коллегами и пациентами.

Для организации и проведения занятий преподаватели курса применяют как традиционные, так и активные методы обучения (деловые и ролевые игры, «мозговой штурм», разбор конкретных психолого-педагогических ситуаций в работе врача и т. д.).

Таким образом, изучение психологии и педагогики помогает повысить способность и готовность будущих врачей к интеллектуальному сотрудничеству и сотворчеству и одновременно обеспечить свободу саморазвития личности. Это необходимо для формирования у студентов-медиков как общекультурных (ОК), так и профессиональных компетенций (ПК). Например:

OK-2 «способность и готовность к анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем, основных философских категорий, к самосовершенствованию»;

## Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

ПК-26 «способность и готовность к обучению взрослого населения, подростков и их родственников основным гигиеническим мероприятиям оздоровительного характера, способствующим укреплению здоровья и профилактике возникновения заболеваний, к формированию навыков здорового образа жизни, способствующих поддержанию на должном уровне их двигательной активности, устранению вредных привычек» [3, с. 130].

Однако психолого-педагогические знания необходимы будущим врачам не только для профессиональной деятельности. С их помощью любой человек может преодолевать трудности общения, осознанно выбирать способы воздействия на себя и на других в тех или иных жизненных ситуациях, быть готовым к воспитанию своих детей, созданию семьи, разрешению межличностных и внутри личностных конфликтов.

Таким образом, учебный курс «Психология и педагогика» помогает студентам-медикам в более успешной социализации и формирует у них психолого-педагогическое, деонтологическое, гуманистическое мировоззрение как фундамент для изучения дисциплин профессионального цикла и последующей профессиональной деятельности.

#### Список литературы

- 1. Бородулин Ф.Р. История медицины: Избр. лекции / Ф.Р. Бородулин. М.: Медгиз, 1961.-C.~32–36.
- 2. Лавриненко В.Н. Философия: Учебник и практикум для академического бакалавриата / В.Н. Лавриненко, В.В. Кафтан, Л.И. Чернышова; под ред. В.Н. Лавриненко. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2015. 711 с.
- 3. Петров С.В. Современные проблемы высшего медицинского образования. Ч. 1. Государственные стандарты высшего профессионального образования и высшее медицинское образование / С.В. Петров, А.В. Балахонов, М.Н. Молитвин, О.В. Фионик // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 11. 2006. Вып. 2. С. 129–136.

**Головко Сергей Бориэльевич** канд. филол. наук, профессор ФГБОУ ДПО «Академия медиаиндустрии»

г. Москва

Коханова Людмила Александровна д-р филол. наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» г. Москва

# МОТИВАЦИОННЫЕ ТРЕНИНГИ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ (ОБ ОПЫТЕ ОБУЧЕНИЯ ЖУРНАЛИСТОВ В ФИЛИАЛЕ МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА В СЕВАСТОПОЛЕ)

Аннотация: идея мотивационного проектного обучения студентов имеет большой потенциал для развития интеллектуальных, творческих способностей и профессиональных умений. Это, по мнению авторов, не только стимулирует познавательную активность студентов, но и позволяет им овладеть методами активизации собственных мотивов. В результате создаются позитивные условия для формирования профессионально значимых личностных качеств, развития общеучебных и специальных умений и навыков, необходимых для эффективного личностно-профессионального становления.

**Ключевые слова**: журналистика, проектное обучение, мотивационный тренинг, самооценка личности, эталон.

Сегодня приходящих в аудиторию студентов волнует вопрос, как добиться успеха и не потерять себя в водовороте современной жизни. В основе статьи – опыт подготовки будущих журналистов в Филиале МГУ в городе Севастополе.

Кафедра и отделение журналистики в составе историко-филологического отделения Филиала существуют с 1999 года. За это время дипломы университета по специальности «журналистика» получило более 300 человек. Большинство выпускников работает в профессии, многие из них стали успешными журналистами.

Такой результат стал возможен вследствие смены акцентов в процессе обучения, когда студент постепенно переходит от овладения навыками и умениями к постижению теоретических знаний. Такая последовательность позволяет им понять, как найти именно свой успех в журналистской профессии и соответственно свой индивидуальный стиль жизни. Пробуя себя в разных журналистских ролях, они постепенно осознают, «как идти к своему «светлому завтра», не

забывая о дне сегодняшнем, как держаться своего курса, не поддаваясь давлению общепринятых стандартов» [7, с. 213].

На практике эта идея реализована с помощью введения проектного обучения, позволяющего сконцентрировано давать материал. Это означает, что каждый курс работает над конкретным научнопрактическим проектом, имеющим журналистскую направленность. Так, студенты вели такие проекты, как «Русские писатели в Крыму», «Русские художники в Крыму», «Служение Отечеству — 500 лет роду Сенявиных», «Ученые и журналисты за здоровье наций» и др.

Эти проекты не являются дополнительной формой обучения. Они лишь соединяют в единое целое все курсы, обозначенные в учебном плане, делают их нужными студентам для решения возникающих по ходу реализации проектных информационных задач.

Концептуально, мы исходили из того, «что каждый человек стремится выйти за пределы своего существования, ограниченного пространством и временем. Это – главная движущая сила, принимающая бесконечное разнообразие форм и зачастую не представленная в сознании человека. Но она остается главной движущей силой и в тех случаях, когда она осознана, и в тех случаях, когда она не осознается» [9, с. 11].

Эта идея и была положена в основание созданного нами мотивационного проектного обучения, которое базируется на работах российских и зарубежных исследователей о природе тех или иных психических явлений. Его прикладной основой стали мотивационные тренинги или своеобразные лабораторные работы, отправной точкой которых было формировании мотивации на журналистскую профессию.

Как показала практика, эффективное решение мотивационных задач особенно на первых порах затруднялось тем, «что мотивация как система мотивов определенного человека существует по собственным законам, не всегда понятным и тем более не всегда доступным для регуляции извне. Мотивационные силы возникают, развиваются, сталкиваются и борются друг с другом, ослабевают и замирают по своим собственным законам, как силы природной стихии. Необходимо использовать эти силы во благо своей организации, но при этом не во вред носителям этих сил – людям» [9, с. 17].

В соответствии с определением А.Н. Леонтьева, «мотив — формальный термин, обозначающий побуждение любого происхождения. В пестром перечне мотивов можно обнаружить такие, как жизненные цели и идеалы, но также и такие, как раздражение электрическим током» [6, с. 189].

Тогда как «мотивация – весь комплекс факторов, направляющих и побуждающих поведение человека» [12, с. 86].

Таким образом, мотивация — система мотивов определенного человека и система действий по активизации мотивов определенного человека. Это может не осознаваться студентом, и, скорее всего, не осознается, так как остается в «подводных глубинах» психики. Поэтому в связи с этим особое значение приобретает структурный подход, который мы и вырабатывали на протяжении всех последних лет.

Приходило понимание того, что мотивационные тренинги, ориентированные на конкретный журналистский проект, должны сочетать в себе стихийность и спонтанность с систематичностью. Именно такая их организация позволила бы структурировать полученный студентами конкретный опыт и использовать его в дальнейшей реализации своего проекта, который у каждого курса имеет свою тематику.

Постепенно формулировалась и цель мотивационного проектного обучения — овладение методами активизации мотивов студента и использования энергии актуально действующих мотивов. Эту цель можно сформулировать и по-другому. Цель мотивационного проектного обучения, использующего систему тренингов, — овладение методами создания и усиления профессиональной журналистской мотивации. Создание мотивации означает организацию такой творческой среды, в которой у студента активизируются важные для его работы собственные мотивы.

Чтобы усилить мотивацию студентов, мы постоянно создавали такие условия, в которых возрастает энергия активизированных мотивов. При этом задача преподавателя — создав такие условия для творческой работы, их постоянно поддерживать. Тогда студенты сначала смогут испытывать на себе действие мотивационных сил — захотеть сделать сюжет, программу, учебный фильм, а затем постепенно научиться управлять ими.

Безусловно, этому способствовали и такие целевые программы, как тренинги креативности, уверенности в себе, личностного влияния, так как журналисты по своей природе лидеры мнений.

Параллельно в процессе обучения выполнялись и лабораторные работы по следующим темам: «Психологические особенности механического и логического запоминания», «Зависимость непроизвольного запоминания от характера деятельности журналиста», «Изучение речи методом наблюдения», «Вероятностное прогнозирование при восприятии речи», «Особенности передачи речевого сообщения», «Влияние направленности влияния на восприятие и понимание текста», «Определение объема кратковременной памяти» и др.

Как правило, одной из первых из года в год становилась лабораторная работа «Нахождение величины самооценки личности», которая помогала студентам разобраться в себе, понять, что происходит вокруг, почему люди ведут себя так или иначе. Это крайне важно для журналистов. Но не менее важно, чтобы будущий профессионал выбрал из всего многообразия возможностей именно то, что в большей степени соответствует и его личным желаниям и потребностям, его индивидуальности в многоаспектной журналистской деятельности. Ведь жизнь постоянно бросает ему вызовы, и из того, какие решения он принимает, какие поступки совершает — из всего этого складывается его путь в профессии — путь к успеху.

Суть этого тренинга заключается в том, что под влиянием интернализованных норм у человека возникает область допустимых и запрещенных состояний, которые, объединяясь и преобразовываясь, дают в результате некоторое множество, которое можно назвать эталоном. На этот эталон ориентируется личность в своих проявлениях. Он же образует некоторую матрицу, множество предельных свойств, даже не всегда вербализуемое. Поэтому, употребляя в данном тренинге определенные понятия, мы предполагаем, что это не полное описание эталонных свойств, а только его проекция на вербализуемую область. Мы допускаем условно, что такая проекция является репрезентацией значительно более мощного множества эталона.

В процессе работы студент как индивид сравнивает себя с эталоном, который сам же и формирует для себя. В результате он определяет степень близости к эталону или сильный отход от него под влиянием причин и тем самым дает в результате оценку собственной личности.

Следует уточнить, что, предлагая этот тренинг, мы измеряем не оценку личностью расстояния до эталона, а само расстояние, не мнение о величине, а именно величину. По мнению специалистов, «мы получаем не качественное отношение к себе, а осознаваемую тождественность с эталоном. Качественное отношение существует параллельно с измеряемым свойством или возникает спонтанно в определенные моменты деятельности».

Как показывает опыт проведения этих занятий, студенты с удовольствием выполняют практическую часть, стремясь найти величину самооценки личности. Процедура измерения при этом сводится к тому, чтобы сопоставить два множества — эталонного и реального «Я» личности. Вычисляя степень близости между ними, они могут судить о величине самооценки. Получив искомую цифру, они сами делают вывод. Они видят, чем ближе реальное множество к эталону, тем она выше, чем дальше оно от эталона, тем она ниже.

Но вряд ли эта работа была нужной и самим преподавателям, если бы они не увидели в ней смысл и для себя. Оказалось, что это не только дает представление о студентах, о том коллективном творческом духе, который создается в той или иной группе и год на год не приходится, но и позволяет учитывать полученные знания в организации процесса обучения.

Это, в свою очередь, позволяло организовывать практически индивидуальное выстраивание судеб выпускников под конкретные запросы местного информационно-коммуникативного сообщества. Так появилась и начала реализовываться идея медиакоучинга.

Именно сотрудничество кафедры журналистики с газетами, журналами, радио и телевизионными каналами позволяло каждому студенту определять свой единственный и неповторимый путь в профессию. Для многих он состоялся, и они на этом пути по-настоящему счастливы.

Это утверждение зиждется на той базе данных, которая была создана на кафедре журналистики и регулярно обновлялась. Многие выпускники как раз и отмечают значимость для них предлагаемых кафедрой тренингов, которые были обращены к ним и учили пониманию сначала себя, а потом и тех, к которым они приходили с заданием.

Общение с выпускниками и заставило обобщить наработанный опыт подготовки журналистов в Филиале МГУ имени М.В. Ломоносова в Севастополе. Мы предлагали им задуматься и попытаться проанализировать, каков их глубинный механизм принятия тех или иных решений, тем самым предоставляли возможность в процессе несложных тренингов многое узнать о себе.

«Обращение к двигателям поведения у животных и растений выполняет и другую роль. Оно открывает новый мир, неожиданный и привлекательный. Это притягивает внимание, дает толчок к исследованию, к попыткам понять и научиться использовать то, что ранее было за пределами привычного поля зрения. Иными словами, обращение к мотив-зоологии и мотив-ботанике само по себе мотивирует. В этом реализуется один из принципов тренинга – его мотивирующая сила. Память о том, что в процессе тренинга я сам был мотивирован, – лучший помощник в деле мотивирования других людей или самомотивации вне тренинга» [9, с. 21].

#### Список литературы

- 1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. 325 с.
- 2. Гоулман Д. моциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. М.: Альпина Паблишерз, 2010. 301 с.
- 3. Дуарте H. Slide: ology. Искусство создания выдающихся презентаций. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 288 с.
  - 4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 c.

## Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

- 5. Каверин С.Б. Мотивация труда. М.: Институт психологии РАН, 1998. 224 с.
- 6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 1975. 304 с.
- 7. Мелия М. Успех дело личное. М.: Альпина Паблишер, 2013. 464 с.
- 8. Сиббет Д. Визуализируй это! Как использовать графику, стикеры и интеллект-карты для командной работы. М.: Альпина Паблишер, 2014. 280 с.
  - 9. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. СПб.: Речь, 2007. 240 с.
  - 10. Статут Д. Лидерство: от загадок к практике. М.: Добрая книга, 2002. 320 с.
- 11. Паркин М. Сказки для коучинга: как использовать сказки, истории и метафоры в работе с отдельными людьми и с малыми группами. М.: Добрая книга, 2009. 304 с.
- 12. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.
- 13. Bolman L.G., Deal E.T. Reframing Organizations, Artistry, Choice and Leadership. San Francisco: Jossey-bass Publishers, 1997. 424 p.

#### Журавлева Ольга Николаевна

канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» г. Саранск, Республика Мордовия

#### СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье предлагается авторский вариант содержания методической подготовки студентов педвузов к организации ими воспитательной работы в обучении математике учащихся основной и средней школы.

**Ключевые слова**: содержание методической подготовки, студенты педвузов, организация воспитательной работы, обучении математике, учащиеся, основная школа, средняя школа.

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р утверждена «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [3]. Она предполагает «качественные изменения в отечественной системе воспитания, направленные на эффективное обеспечение таких личностных результатов развития детей, как их духовно-нравственные ценностно-смысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально значимые способности, умения и навыки, обеспечивающие социальное и гражданское становление личности, успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии» [3]. Поэтому в настоящее время

проблема критической переоценки содержания воспитания школьников и создание на этой основе эффективной системы подготовки будущего учителя математики относится к проблемам, которые наиболее актуальны сейчас в сфере образования, в том числе и математического.

В современной гуманистической парадигме образования, закрепленной законодательно в ряде документов (Конституции РФ, Законе «Об образовании в Российской Федерации» и др.) говорится о том, что педагог выполняет не только роль учителя, но и воспитателя. Важно отметить, что воспитательная функция учителя закреплена в качестве одной из ведущих трудовых функций Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В педагогических исследованиях (в частности, в [1; 2] и др.), подчеркивается, что многочисленные задачи воспитания школьников достигаются в значительной мере в процессе обучения. В практике работы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» вопрос подготовки будущего учителя математики к реализации воспитательных функций включен в содержание курса теории и методики обучения математике. Однако, на наш взгляд, раскрытию содержания названного вопроса уделяется недостаточное внимание. Все сказанное и определяет актуальность исследования, направленного на выявление содержания методической подготовки студентов педвузов к организации воспитательной работы в обучении математике учащихся основной и средней школы.

Под воспитанием в широком смысле понимается целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования активной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями [2] и др. Суть воспитательного процесса, как отмечает В.А. Петровский, заключается в приобщении учащихся к ценностям постижения, действования и переживания. Выявленные направления, на наш взгляд, должны также стать приоритетными в содержании воспитания школьников в обучении математике.

Важно отметить, что каждый школьный предмет обладает своими неповторимыми возможностями и уникальными средствами для реализации целей и задач воспитания [1; 4; 6]. Математика заключает в себе значительный, но мало реализуемый на практике потенциал для создания эффективных ситуаций, способствующих успешной реализации аспекта воспитания. Названный аспект в обучении математике осуществляется и благодаря ее содержанию, и за счет использования связанного с этим содержанием обширного материала, который расширяет жизненный опыт, формирует мировоззрение и убеждения учащихся [1]. Воспитательное воздействие на обучаемых в процессе обучения математике можно оказывать как через логику предмета, так и через его прикладную направленность [1]. В первом случае представляется возможность оказывать воздействие на формирование определенных свойств личности обучаемого (логическое и алгоритмическое мышление, доказательность суждений, эстетические качества личности и т. д.). Во втором случае – показывать приложимость математического аппарата к задачам, поставленным вне математики, показывать общность этого аппарата, его происхождение и развитие, раскрывать место математики в системе наук, ее эстетику, знакомить с математическими методами исследования объективной реальности и т. д.

Многообразие направлений воспитания в обучении математике. существенный воспитательный потенциал этой учебной дисциплины определяет необходимость специальной методической подготовки студентов в этой области. Учитывая практическую значимость и актуальность рассматриваемых вопросов для бакалавров направления подготовки «Педагогическое образования» профилей «Математика. Информатика» нами разработан и неоднократно апробирован курс по выбору «Воспитательная работа в обучении математике». Йзучение курса ориентировано на систематизацию знаний студентов по проблеме организации ими воспитательной работы в обучении математике в основной и средней школе; на формирование у них целостного и системного представления о наиболее значимых в современных условиях направлениях воспитательной работы в обучении математике, на изучение технологии их реализации как на уроках математики, так и во внеклассной работе, а также на получение соответствующих необходимых компетенций.

В содержание курса нами предлагается включить следующие вопросы.

- 1. Воспитание: сущность, значение, основные характеристики. Сущность воспитания и его значение в структуре образовательного процесса. Нормативные документы, регламентирующие воспитание в РФ. Закономерности, принципы и основные направления воспитания. Система форм, методов и средств воспитания.
- 2. Основные направления воспитательной работы в обучении математике в основной и средней школе. Понятие умственного воспитания учащихся и его значение в обучении математике. Фор-

мирование научного мировоззрения учащихся. Воспитание культуры математического мышления учащихся. Развитие математической речи учащихся. Воспитание мотивации и интереса учащихся к изучению математики. Формирование ценностной сферы учащихся в обучении математике. Воспитание потребности в исследовательской и творческой математической деятельности.

- 3. Эстетическое воспитание в обучении математике. Понятие «красота» в математике и его основные характеристики. Эстетический потенциал математики и этапы его реализации в процессе обучения. Эстетические мотивы как эвристическое средство в процессе решения математических задач и доказательстве теорем. Эстетическое воспитание учащихся в процессе обучения математическим понятиям и в процессе изучения теорем. Эстетическое воспитание учащихся в процессе решения математических задач.
- 4. Йравственное и патриотическое воспитание в обучении математике. Понятие о нравственном воспитании учащихся, его цели и задачи. Специфика осуществления нравственного воспитания учащихся в обучении математике. Методические аспекты осуществления нравственного воспитания учащихся в обучении математике. Понятие о патриотическом воспитании учащихся, его цели и задачи. Специфика осуществления патриотического воспитания учащихся в обучении математике. Методические аспекты осуществления патриотического воспитания учащихся в обучении математике.
- 5. Особенности организации воспитательной работы на уроках математики в основной и средней школе. Реализация основных направлений воспитательной работы на различных типах уроков математики. Особенности подготовки различных типов уроков математики, реализующих воспитательные функции. Методические аспекты осуществления умственного воспитания учащихся на уроках математики.
- 6. Внеклассная воспитательная работа по математике: цели, сущность, технология организации. Реализация основных направлений воспитания во внеклассной работе по математике в основной и средней школе. Методические аспекты осуществления умственного воспитания учащихся во внеклассной работе по математике. Обучение исследовательской деятельности учащихся по математике. Работа над проектами по математике как одна из форм осуществления умственного воспитания учащихся во внеклассной работе по математике.
- 7. Система воспитательной работы по математике в основной и средней школе. Содержание и особенности организации воспитательной работы в обучении математике учащихся 5—6 классов. Содержание и особенности организации воспитательной работы в

обучении математике учащихся 7—9 классов. Содержание и особенности организации воспитательной работы в обучении математике учащихся старших классов.

- 8. Воспитательные функции историко-математического материала в обучении математике в основной и средней школе. Элементы историзма в обучении математике: их сущность, виды и функции в обучении математике. Критерии отбора элементов историзма для реализации основных направлений воспитания. Формы реализации историко-математического материала как средства воспитания в обучении математике. Задачи историко-математического содержания и их значение в осуществлении умственного воспитания учащихся. Воспитательная функция историко-биографических сведений.
- 9. Современные технологии реализации воспитания учащихся средних общеобразовательных учреждений. Роль информационных и компьютерных технологий в осуществлении воспитания учащихся средних общеобразовательных учреждений. Создание мультимедийных презентаций как средство умственного и эстетического воспитания учащихся в процессе обучения математике. Элективные курсы как средство воспитания учащихся в процессе обучения математике. Интерактивные формы реализации основных направлений воспитательной работы учителя математики.

Изучение представленного содержания осуществляется в ходе лекционных и практических занятий по данному предмету. Внеаудиторная самостоятельная работа по предлагаемому курсу по выбору составляется следующими видами деятельности: изучение теоретического материала, сообщаемого на лекциях; выполнение домашних заданий; выполнение рефератов; подготовка презентаций; разработка практико-ориентированных проектов; изучение учебной, методической, научно-популярной литературы; работа с Интернет-ресурсами и т. д. Теоретические знания, полученные студентами, могут помочь при написании курсовых и выпускных квалификационных работ по соответствующей тематике. Данный курс может быть прочитан студентам перед их выходом на педагогическую практику в основную и среднюю школу. Знания, умения и компетенции, полученные будущими учителями в ходе изучения курса, помогут им эффективно реализовать воспитательный аспект обучения математике учащихся основной и средней школы.

### Список литературы

- 1. Иванова Т.А. Теории и технологии обучения математике в средней школе: Учебное пособие / Т.А. Иванова [и др.] Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2009. 206 с.
- 2. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Педагогика, 2002. 144 с.

- 3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.garant.ru/news/628541/
- 4. Саранцев Г.И. Методика обучения математике: Учеб. пособие для студентов бакалавриата высших учеб. заведений по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Математика») / Г.И. Саранцев. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 292 с.
- 5. Саранцев Г.И. Эстетическая мотивация в обучении математике / ПО РАО, Мордов. пед. ин-т. Саранск, 2003. 136 с.
- 6. Хинчин А.Я. О воспитательном эффекте уроков математики // Математика: Хрестоматия по истории, методологии, дидактике / Сост. Г.Д. Глейзер. М.: УРАО, 2001. С. 243–263

## Калишкина Дарья Сергеевна

ассистент

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» г. Воронеж, Воронежская область

## ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА В РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИОЗАЩИТНОЙ ФУНКЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности реализации педагогом социозащитной функции в школе. Важным аспектом является и отношение педагога к своей профессии, которое определяет, насколько эффективно будет реализована социозащитная функция. Раскрывается влияние личностно-профессиональной позиции педагога в реализации социозащитной функции.

**Ключевые слова**: профессиональная позиция, личностно-профессиональная позиция педагога, социозащитная функция.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 15-06-10165 «Социозащитная функция школы: теоретико-историческое исследование».

Профессиональная позиция играет важную роль в профессиональной деятельности. Профессиональная позиция определяет личностное отношение к той деятельности, которой занимается человек и к себе самому в этой деятельности. Ш.А. Амонашвили писал «Человек может жить своей профессией только тогда, когда он стремится познать через нее самого себя, и именно таким путем он может принести наибольшую пользу обществу».

В.И. Слободчиков рассматривает профессиональную позицию педагога как уникальную в своем роде. В этой связи, позиция педагога одновременно является педагогически — личностной (определяется во встрече взрослый — ребенок) и педагогически-профессиональной

(определяется при достижении педагогических целей) [3]. Личностно-профессиональная позиция педагога, является сложным личностным образованием, которое выражает систему отношения педагога к своему месту и своей роли в образовательном процессе, к своим ученикам и коллегам как субъектам совместной деятельности. В позиции педагога нашли отражение совокупность ценностного отношения человека к миру, система взглядов и установок личности учителя, которые определяют выбор линии поведения в обществе, в школе, а также способы организации взаимодействия с учениками и всеми, кто имеет отношение к его профессиональной деятельность. Важным аспектом является и отношение педагога к своей профессии, которое определяет, насколько эффективно будут реализованы социально-педагогические функции. В целом, к социально-педагогическим функциям М.В. Шакурова относит:

- социально-воспитательную;
- охраны и укрепления здоровья учащихся в процессе обучения;
- социально-педагогической поддержки семьи;
- социально-психологической помощи детям, родителям, педагогам;
  - защиты прав детей;
- социально-педагогической помощи в жизненном и социальнопрофессио нальном самоопределении школьников;
  - социально-культурной адаптации; и т. п. [4].

Большинство из них направлены на решение задач социальнопедагогической защиты ребенка и могут рассматриваться как составляющие социозащитной функции школы, которая нуждается в более детальном рассмотрении. Рассматривая отношение педагога к своей профессии, выделяют следующие позиции:

- 1. Позиция «Дистанция» определяет духовное расстояние между субъектами взаимодействия.
- 2. Позиция «Уровневая» определяет иерархию педагога и учащихся во взаимодействии.
- 3. Позиция «Кинетическая» определяет положение человека в совместной деятельности по отношению к другому [2].

Таким образом, позиция педагога включает в себя личность, характер социальной ориентации, гражданское поведение и деятельность. Личностная позиция включает в себя социальную и профессиональную позиции. Формирование социальной позиции зависит от системы взглядов, ценностей, убеждений, которые сформированы в школе.

Н.Е. Щуркова рассматривает становление педагогической позиции с точки зрения развития у педагога педагогических качеств и способностей. В этой связи самыми значимыми профессиональными качествами педагога являются: высокая гражданская ответственность, социальная активность, любовь к детям, интеллигент-

ность, духовная культура, самообразование, профессионализм, психическое и физическое здоровье [5].

Н.Д. Левитов выделяет следующие педагогические способности, которые являются условием для успешного выполнения педагогической деятельности: способность к передаче знаний в интересной форме, способность понимать учеников, наблюдательность, творческий склад мышления, находчивость и быстрая ориентировка, организаторские способности [1].

Личностно-профессиональная позиция педагога оказывает большое влияние на успешную реализацию школой социозащитной функции. Реализация педагогом социозащитной функции в школе предполагает обеспечение условий для адекватного развития ребенка в сложившихся социально-экономических условиях. Педагог выступает координатором, который помогает получить детям и их родителям социальную помощь и социальные услуги. Главным критерием, эффективной деятельности педагога в осуществлении социозащитной функции выступает реальная социальная защита конкретного ребенка. Эта защита оценивается двумя показателями: объективными - соответствие социальных, материальных, духовно – культурных условий жизни ребенка основным, которые приняты в современном обществе нормам быта, питания учебы, отдыха, развития способности правовой защиты; субъективными – степень удовлетворенности и неудовлетворенности в оценке детей. Таким образом, школа осуществляет социальную защиту ребенка через деятельность педагога. В целом реализуя социозащитную функцию в школе, педагог удовлетворяет потребности ребенка в безопасности психологической, социальной, физической, педагогической. Так же в деятельности педагога социозащитная функция предполагает обеспечение условий для полноценного развития личности ребенка в образовательном процессе. Педагогическая деятельность выступает как функциональная подсистема, способствующая социальной защите процесса формирования и развития личности ребенка, его индивидуальности. Сущность социальной защиты ребенка в образовательном учреждении состоит в обеспечении условий для целенаправленного процесса эффективного взаимодействия педагогов, воспитанников и их родителей с целью реализации государственной образовательной политики и подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни в современном обществе.

### Список литературы

- 1. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология: учебное пособие/ Н.Д. Левитов. 2-е изд., испр. и доп. М.: ГУПИ МП РСФСР, 1960.-427 с.
- 2. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

## Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

- 3. Чепурных Е.Е. Социальная защита детства в сфере образования: Монография / Е.Е. Чепурных. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2001. 324 с.
- 4. Шакурова М.В. Социальное воспитание в школе: Учебное пособие / М.В. Шакурова. М.: Академия, 2004. 272 с.
- 5. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Щуркова. М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. 78 с.

Паршина Татьяна Юрьевна д-р биол. наук, профессор Кубекова Гульнара Уразгалиевна магистрант

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» г. Оренбург, Оренбургская область

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО БИОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: как показывает многолетняя практика, в стимулировании процесса познания особенно продуктивно вовлечение обучающихся в активную работу за счет оригинальных, занимательных приемов деятельности, использования многообразных форм самостоятельной работы, предложения проблемных ситуаций, организации исследовательской деятельности, создания атмосферы соревнования и поощрения. По мнению авторов статьи, использование данных приемов в рамках внеурочной деятельности способствует повышению мотивации к обучению биологии.

**Ключевые слова**: технологические приемы, интерес, деятельность, биология, обучающиеся, мотивация.

Систематическое внимание к проблеме повышения интереса обучающихся к биологии – важнейшее условие успешности обучения в современной школе. Необходимым аспектом внешней и внутренней мотивации к изучению биологии закладывается в младшем подростковом возрасте. Основой для продуктивного формирования мотивации становятся свойственные данному возрасту любопытство, находчивость, потребность общения, индивидуальный склад ума, творческие способности [4].

Внеурочная деятельность основана на принципе добровольного участия. Основной ее целью является углубление учебно-воспитательной работы школы в области идейного воспитания, поднятия уровня биологического развития и знаний обучащихся, а также повышение их интереса к предмету.

Необходимо помнить о том, что приемы повышения интереса, которые использует преподаватель, должны взаимодействовать с изучаемым материалом, соответствовать учебным целям и задачам, отражать взаимосвязь всех элементов. В стимулировании интереса к процессу познания на внеурочных занятиях весьма продуктивно применять активные формы деятельности обучающихся на всех этапах учебной работы. Особенно значим в этом плане начальный этап. Его рекомендуется проводить с использованием интеллектуальных тренингов для преодоления стереотипности мышления [9].

К числу способов деятельности, хорошо зарекомендовавших себя в процессе обучения, относят разнообразные логические задачи, загадки, шарады, ребусы, головоломки, кроссворды, «кейсы», мини-игры и т. д. [6].

Категория мотивации является одной из традиционных научных категорий и достаточно подробно исследована, хотя единого подхода к сущности данной категории не выявлено. В науке сложился общий взгляд на классификацию мотивации, ее побудительную и ведущую роль в любом виде деятельности человека. Изучением способов повышения интереса к изучению биологии имеет достаточно глубокие корни в отечественной методической науке [10].

Проведенный нами анализ научно – исследовательской литературы позволил выявить, что важному дидактическому инструменту – приему повышения интереса к обучению посвящены работы многих, видных ученых. Таких как Ю.В. Громыко (2008), И.А. Зимняя (1997), Г. Райф, М.А. Робер, И.Ф. Тильман (1988), А.А. Реан, Я.Л. Коломинский (2008) и другие.

Педагогический прием, как отмечается в исследованиях О.Л. Карповой [3] и А.Я. Найна [4], это конкретная «дидактическая клеточка» взаимодействия педагога и школьника в процессе повышения интереса субъекта к биологии. Тем самым, выбор тех или иных педагогических приемов характеризуется предметным содержанием биологического сознания и культуры, формируемых познавательной деятельностью, и обусловливается достижением поставленной цели.

Однако основой тех приемов, которые выработаны педагогической мыслью, остается постулат В.А. Сухомлинского, одинаково значимый в дидактике любой учебной дисциплины – побуждать желание учиться, возбуждать интерес к обучению постоянными успехами, интересом к самому процессу обучению [6].

Следует отметить, что в последние годы, внимание к проблемам мотивации в обучении обусловлено еще и тем, что новые федеральные государственные образовательные стандарты законодательно

закрепляют мотивацию в перечне требований к личностным результатам освоения обучающимися образовательной программы средней школы [1]. И, таким образом, вопрос, посвященный технологическим приемам повышения интереса обучающихся к биологии в процессе внеурочной деятельности и в настоящее время является актуальным.

Как показывает многолетняя практика, в стимулировании процесса познания особенно продуктивно вовлечение обучающихся в активную работу за счет оригинальных, занимательных приемов деятельности, использования многообразных форм самостоятельной работы, предложения проблемных ситуаций, организации исследовательской деятельности, создания атмосферы соревнования и поощрения. Использование данных приемов в рамках внеурочной деятельности способствует повышению мотивации к обучению биологии.

Мы понимаем образовательный процесс как творческую совместную работу двух субъектов (учителя и ученика) по поиску неизвестного, в ходе которой осуществляется трансляция культурных ценностей итогом которой является формирование мировоззрения

Таким образом мы считаем, что важной неотъемлемой частью внеурочной деятельности является исследовательская работа, как одна из форм повышения интереса к процессу обучения [4].

Приемы развития познавательного интереса на этапе восприятия знаний могут включать в себя:

- 1. Постановка познавательного вопроса.
- 2. Постановка проблемного вопроса.
- 3. Создание проблемной ситуации на основе научного высказывания или научного открытия.
  - 4. Сообщение факта, выдвижение гипотез, предположений.
  - 5. Использование исследовательского метода.
  - 6. Использование метода дискуссии.
  - 7. Составление схем, таблиц
  - 8. Использование сюжетно-ролевые игры.
- 9. Использование метода логического анализа синквейн, метод пяти шляп и т. д.

Следует отметить, что внеурочная деятельность помогает закрепить у обучающихся знания и умения, которые были сформированы ранее (на уроке), что, несомненно, способствуют повышению познавательного интереса к предмету.

А комплексное использование представленных приемов в организации внеурочной деятельности исключает формальный, несамостоятельный подход к обучению, наполняет его постоянным поиском, развивает творческую инициативу, задействует соревнова-

тельный дух при организации как групповой, так и индивидуальной работы, развивает коммуникабельность, способность к самооценке и становится сильным средством повышения мотивации к изучению биологии [4].

## Список литературы

- 1. Байкова Л.А. Технология игровой деятельности / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина. Рязань, 1994.
  - 2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 480 с.
- 3. Карпова О.Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза: Монография [Текст] / О.Л. Карпова. Челябинск: ЧелГНОЦ Уро РАО, 2009. 312 с.
- 4. Корякина Н.И. Образование для устойчивого развития: поиск стратегии, подходов, технологий / Н.И. Корякина, М.А. Жевлакова, П.Н. Кириллов; под ред. С.В. Алексеева. СПб.: Союз художников, 2000. 130 с.
- 5. Найн А.Я. Психолого-педагогические инновации в опытно-экспериментальной работе [Текст] / А.Я. Найн. М.: Центр развития личности РАО, 2010. 86 с.
- 6. Осипов В.Е. Мотивация образовательной деятельности как нелинейный системный процесс / В.Е. Осипов, И.Н. Зимонин // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2013. №25. С. 67–73.
- 7. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. Прайм Еврознак, 2008.
  - 8. Робер М.А. Психология индивида и группы / М.А. Робер, И.Ф. Тильман. Прогресс, 1988.
- 9. Семчук Н.М. О воспитательном потенциале педагогических технологий в школьном биологическом образовании // Современные наукоемкие технологии. – 2004. – №4. – С. 74–76.
- 10. Семчук Н.М. Теоретические основы реализации воспитательного компонента биологического образования: Монография. Астрахань: АГПУ, 2002. 210 с.

## Реутова Анна Степановна

педагог-психолог МАДОУ ЦРР – Д/С №50 г. Тюмени г. Тюмень, Тюменская область магистрант Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» г. Тобольск, Тюменская область

## ПСИХОТЕРАПИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Аннотация: в данной статье рассмотрены и определенны факторы и проблемы, препятствующие созданию конструктивного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса в ДОУ для последующего исследования.

**Ключевые слова**: психотерапия, психокоррекция, психологизация образовательного процесса.

Психотерапия – это особый вид межличностного взаимодействия, при котором клиентам оказывается профессиональная по-

мощь психологическими средствами в решении возникающих у них проблем и затруднений психологического характера.

Психокоррекция — формирование отсутствующих психических функций, устранение отставаний, отклонений от нормального развития: совокупность психолого-педагогических мер по устранению отклонений, нарушений.

Психологизация образовательного процесса— это возможность использования психологических методов и приёмов в образовательном процессе.

Психологическая служба в системе образования РФ создана и функционирует для того, чтобы обучение и воспитание детей велись с учётом имеющихся научно-психологических знаний, обеспечивает своевременное выявление и максимально полное использование в обучении и воспитании детей их интеллектуального и личностного потенциала, имеющихся у ребёнка задатков, способностей, интересов и склонностей. Психологическая служба призвана так же, обеспечить своевременное выявление резервов психологического развития детей и их использование, постоянно контролировать соответствие процессов обучения и воспитания природным и социальным закономерностям психического развития детей.

Казалось бы, основными её работниками являются специалисты, окончившие высшие учебные заведения. В ДОУ психологическое сопровождение ребёнка осуществляют весь спектр специалистов. К малышу по необходимости подключён дефектолог, психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, физкультурный руководитель. Весь детский сад развивает, обучает, корректирует, направляет ребёнка. Они участвуют в жизни и судьбе ребёнка практически весь дошкольный период, до самого выпуска в школу. В течении всего этого периода ведётся систематическое наблюдение, в ходе которого регулярно проводятся психодиагностические обследования, оценивается формирование характера и темпы психического развития ребёнка, даются рекомендации по обучению и воспитанию педагогам, контролируется их реализация.

Но, несмотря на столь титанический труд всего педагогического состава на практике по выходу из ДОУ мы всё равно подчас получаем не сформировавшуюся личностную структуру, незорганизованного ребёнка, не умеющего контролировать собственное поведение.

Проанализировав и исследовав данную проблематику, было выявлено, что проводимых собраний с родителями, бесед и консультаций недостаточно для того, чтобы работа стала продуктивной. В ДОУ вообще психологизации образовательного процесса уделя-

ется очень мало внимания, так как, несмотря на то, что польза психологии муссируется повсюду, однако интерес к ней поверхностный на уровне обывателя. Педагоги всё же делают акцент на приёмах и методах обучения и воспитания больше педагогических нежели психологических, не осознавая, что педагогика и психология идут уже давно «рука об руку». В дошкольном учреждении в основном потребность заключается в том, чтобы педагог-психолог предложил рекомендации воспитателям и родителям. Работа психолога остаётся поверхностной, без глубокой проработки. Психопросвещение заключается в таких видах деятельности как родительские собрания, выкладки информации на сайт ДОУ, оформление стендов. Но как показала практика, при современном ритме жизни эти формы работы уже изжили себя. Нынешний ритм жизни подгоняет, родитель торопится, читать информацию на сайте, либо на стендах некогда, посещать собрания не позволяет огромнейшая занятость в своей сфере деятельности, плюс посещение детьми многообразных дополнительных занятий.

В целях профилактической деятельности в нашем ДОУ было принято решение, внедрить такой вид деятельности как, групповая психотерапия, в формате групп личного опыта.

Это дало нам колоссальный результат, родителям оказалось проще открыться, когда группа состоит из постоянных участников одной группы, которые друг друга более или менее знают. Есть возможность задать все интересующие вопросы, высказать своё мнения не опасаясь осуждения, получить обратную связь. Создаётся более комфортная, доверительная, экологичная атмосфера, камерное пространство, что естественно отражается и на процессах взаимодействия родителей и дошкольным учреждением. При возникновении необходимости в проработке личного запроса, была предоставлена возможность и личной терапии. В нашем ДОУ мы используем элементы гештальт-терапии, арт-терапии, музыкотерапии, цветотерапии, МАК. Так же в учреждении проводятся психологические тренинги с педагогическим составом, которые дают возможность педагогам снять напряжение, расслабиться на сеансах релаксации, поисследовать свой внутренний мир, при желании пройти личную психотерапию.

В ситуации реструктуризации ДОУ и объединения нескольких дошкольных учреждений в один, на практике это оказалось более продуктивным способом взаимодействия и психологического сопровождения всех участников образовательного процесса, так как дало возможность более детального рассмотрения и исследования возникающих проблем и более глубокой проработки. Как известно, когда жизненный урок пройден, больше к нему жизнь не возвращает и появляется возможность двигаться дальше.

## Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

### Список литературы

- 1. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: Просвещение, 1993. 194 с.
- 2. Григорьева Т.С. Социально-культурное партнерство [Текст] // Ребенок в детском саду. -2012. -№3. -C. 45-50.
- 3. Колос Г.Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении // Практические рекоменлации. 2006.
- 4. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. 2001.
- Погудкина И.С. Работа психолога с проблемными дошкольниками // Цикл коррекционных занятий. – 2007.
- 6. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений / Под ред. Т.И. Ерофеевой. М., 1999.
  - 7. Справочник старшего воспитателя ДОУ. №11. 2008. С. 65.
- 8. Стеркина Р.Б. Качество дошкольного образования и основные, тенденции его изменения // Дошк. восп-е. 1996.

### Самойлов Алексей Анатольевич

канд. психол. наук, преподаватель ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова» г. Севастополь

## ХАРАКТЕРИСТИКА ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: статья посвящена выявлению новых тенденций в понимании гуманизма, роли и основным задачам гуманистической психологии в современном образовательном процессе. Автор обращает внимание на неоднозначность в понимании гуманизма. Обобщив воззрения ведущих специалистов, исследователь приходит к выводу, что современная гуманистическая парадигма фокусируется, прежде всего, на ценностном аспекте отношений между человеком и обществом. Происходящие на современном этапе перемены, связанные с процессами деформации социальных качеств личности, актуализируют те аспекты гуманистической психологии в современном образовательном процессе, которые направлены на гармонизацию отношений между личностью и обществом, что сопровождается чрезвычайным усложнением требований, относящихся к ценностям. В этих условиях значительно возрастает роль общественно-значимых ценностей на основе коллективистских начал, определяющих принципы гуманизма.

**Ключевые слова**: гуманизм, психологическая наука, гуманистическая функция, образовательный процесс, деформация социальных качеств личности, ценности, индивидуалистические ценности, общественно-значимые ценности.

Большинство специалистов в области психологии и педагогики подчеркивают, что психологическая наука неотделима от проблем

общественного развития. Современные факторы влияния на образовательную сферу, связанные с процессами деформации социальных качеств личности, дегуманизации общественных отношений вызывают необходимость в совершенствовании подходов к воспитательному процессу. Признавая важность психологии для решения проблем обучения и воспитания, сегодня как никогда актуально звучат слова Г.И. Челпанова о том, что знания из психологии так же необходимы человеку, как и общая культура [13]. Психология вносит в образовательный процесс понимание уникальности, сложности и ценности человека. Именно психологические знания представляют собой средство реализации гуманистической направленности обучения.

Необходимость гуманизации образования рассматривается многими авторами (В.П. Бездухов, М.Н. Берулава и др.), концептуальные положения которых базируются на приоритете личности в образовании, формировании ее гуманного мировоззрения и творческого потенциала. Немаловажное значение для понимания возможностей современной психологической науки в решении проблем обучения и воспитания имеют работы отечественных и западных ученых, посвященных теоретическому обоснованию понятий гуманизма и гуманистического содержания психологии (С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс, А. Маслоу и др.). Особую важность для раскрытия темы имели работы, которые характеризуют новые подходы к концепции гуманизма и нравственности в современных условиях (Г.М. Андреева, Е.В. Решетникова, С.Э. Юнгхолм и др.).

*Цель работы* состоит в раскрытии особенности гуманистической концепции психологической науки в современном образовательном процессе, актуализации роли психологии для решения проблем обучения и воспитания.

Характеристика гуманистической концепции психологии в современном образовательном процессе сопряжена с определением основных понятий по данному вопросу. Гуманистическое мировоззрение — это система философских взглядов на мир и человека, включающая в себя ряд основополагающих принципов отношений между людьми. С точки зрения Г.М. Андреевой, «гуманность, рассматриваемая как человечность, человеколюбие, уважение к досточнству человека относится к бытийному строю человеческого существования и является фундаментальным моментом, основанием человека» [1, с. 19]. С.Э. Юнгхолм рассматривает гуманность как качество личности, совокупность нравственно-психологических свойств, выражающих осознанное отношение к человеку как к ценности [14]. Гуманность лежит в основе различных определений гуманизма как «системы воззрений» или совокупности взглядов.

Термин гуманизм очень многозначен, поскольку на протяжении истории его содержание менялось. Гуманизм (от лат. humanus – человеческий) – «...система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой между людьми» [4, т. 1, с. 50]. С точки зрения В. Вичева, гуманизм – это мера человечности, это характеристика конструктивных отношений между людьми, отношений, созидающих и собирающих человеческое в человеке, реализуемая в общении и деятельности в актах содействия, помощи [5]. В целом, анализ содержания понятия «гуманизм» понимается, как определенная система ценностей, в центре которых уважение, равенство, взаимопомощь.

Представляется весьма важным определение понятия ценностей. Ценности — это сложный феномен, имеющий неодинаковое значение в различных областях науки. В работах, непосредственно относящихся к системе психологического знания, ценности рассматриваются как положительные или отрицательные значимости объектов окружающего мира [12]. Таким образом, проблема ценностей связывается с решением вопросов об их содержании.

Система ценностей человека изменчива, поскольку в значительной степени обусловлена как меняющейся социальной средой, так и индивидуальным уровнем развития личности. Приобретение новых жизненных и социальных ролей заставляет человека по-новому смотреть на многие вещи. В этом, по мнению Р.С. Немова, заключается «основной момент личностного развития» [8, с. 10]. Большую роль в формировании ценностей имеют структурные подразделения учебного заведения, обеспечивающие качество подготовки специалиста. Образование, пишет В.П. Бездухов, благодаря тому, что оно общечеловечно по своей сути, способно формировать систему ценностей, как осознанных смыслов жизни, адекватным гуманистическим, нравственным ориентирам общественного развития [2].

Важнейшим философско-социологическим основанием, используемым в системе гуманистической психологии, является требование целостности осмысления человека как явления общественной жизни. Эта целостность обеспечивается декларацией веры в человека как высшую ценность, высшее существо, способное воспринимать и конструировать мир, принимать решения и формировать свои жизненные стратегии, изменяться под влиянием обстоятельств. Данное направление в теории психологической науки сформировалось под влиянием К. Роджерса, А. Маслоу, развивших

гуманистическую психологию [12]. Постигая человека, гуманистические модели психологической теории видят в нем, прежде всего его самоценность. Все эти подходы используют широкий спектр научных, культурных и духовных знаний — от классической психологии и философии до православной аскетики и других религиозных практик.

Современная гуманистическая парадигма фокусируется, прежде всего, на ценностном аспекте отношений между человеком и обществом. Обобщив воззрения ведущих специалистов по данной теме, можно прийти к выводу, что гуманизм неоднозначен, внутренне противоречив и как форма жизненной практики, и как система мышления. Гуманизм – это не восхваление любой личности, а требовательное и ответственное отношение к ней на основе сочетания личностных и общественных интересов. Как отмечает Е.В. Решетникова, обязательным условием самореализации является способность примирить свои внутренние духовные идеалы с необходимостью соответствовать внешним нормам и правилам [10, с. 74]. Известный специалист в экзистенциальной психотерапии, Э. Дорцен, пишет, что «ценности личностной свободы, самореализации, уверенности в себе волнуют воображение и создают картину идеального мира. Но свобода является понятием нематериальным или даже иллюзорным, если она не уравновешена представлениями об обязательности или необходимости. Самореализация в действительности будет выглядеть весьма уныло, если она означает, что все остальное сбрасывается со счетов, и попутно теряются чувства и привязанности. Право выбирать свободу и саморазвитие – весьма притягательная альтернатива. Но лишь для того, кто готов встретиться лицом к лицу с одиночеством и изоляцией, которые являются логическим следствием отказа честно брать на себя обязательства по отношению к другим людям» [6, с. 23]. Принципом современного подхода к пониманию гуманизма в оценке сути отношений между личностью и обществом является признание их паритетности и равенства как взаимодействующих реальностей. В этой формуле гармонично уравновешиваются два принципа: принцип индивидуальности и принцип социальности, который фиксирует факторы социального порядка. Степень сбалансированности ценностных ориентаций (на себя или других людей) может оптимизировать или разрушать все возможные связи и отношения человека. А.В. Брушлинский, пишет: «каждый индивид – это неразрывно развивающееся единство социального и индивидуального как (соответственно) всеобщего, особенного и единичного» [9, с. 33]. Это развивающееся единство благодаря механизму отчуждения распадается, поскольку как раз обнаруживается несоответствие

социального и индивидуального. Став на позицию, которая противопоставляет личность обществу, невозможно найти решение нравственных и гуманистических проблем, подчеркивает В. Вичев [5]. Гуманистические ценности выражают такие отношения между людьми, которые не отчуждают человека от других людей, а напротив, объединяют, «собирают людей в общности» [14, с. 31]. Следовательно, современный подход к пониманию гуманизма лежит в плоскости творческого существования и саморазвития личности с учетом гармоничного сочетания ответственности перед обществом.

Сегодня перед психологической наукой стоят задачи выявления и описания феноменов изменчивости мира и создания программ преодоления трудностей, переживаемых личностью. Исследователи пришли к выводу о наложении в современном социокультурном пространстве традиционных (общественных) и постмодернистских (индивидуалистических) ценностей. Между данными ориентациями существуют противоречия в силу того, что одни направлены на общественные, групповые формы жизнедеятельности, а другие – на отдельные, индивидуалистические. Большинство исследователей рассматривают индивидуализацию как механизм отделения личности, воплощенный в стремлении человека выделиться среди других, закрыться, отстраниться. Интересным является определение, данное М. Робером, который рассматривает ориентацию на индивидуалистические ценности как способность ценить независимость, эмоциональную обособленность, личностные достижения и соревнования, в противовес взаимозависимости, эмоциональной близости, групповым достижениям и кооперации [11].

Отмечая социальные изменения, С.Н. Кудрявцев пишет, что индивидуализм в структуре личности вступает в острое противоречие с общественными интересами и ее конкретными воплощениями в отношениях между людьми — взаимопомощью и поддержкой [7]. В психологической сфере наблюдается тенденция к блокированию участия личности в жизни общества, которое приводит к социальному отчуждению, безразличию и социальной пассивности. Отчужденность и разъединенность социальных субъектов создают дефицит духовности и гуманности. Нарастает тенденция к дегуманизации общественных отношений. Ее интенсивность не компенсируются, и не корректируется соответствующими темпами гуманизации.

Происходящие на современном этапе перемены, актуализируют те аспекты гуманистической теории, которые направлены на гармонизацию отношений между личностью и обществом, что сопровождается чрезвычайным усложнением требований, относящихся

к ценностям. В этих условиях значительно возрастает роль просоциальных ценностных ориентаций на основе коллективистских начал, определяющих принципы гуманизма. Термины «просоциальные» или «социально-ориентированные» являются обобщенными понятиями для общественно значимых ценностей, ориентированных на интересы общества и группы, благо окружающих [15]. Поскольку просоциальные ценности ориентированы на благо общества, группы и помощь другим, то значимость таких ценностей предполагает уважение к другим людям, положительное отношение и признание личности другого, что отражается в способности к сотрудничеству и взаимопомощи, в сочувствии и, в целом, в гуманистическом отношении к миру.

Образование является единственной специализированной подсистемой общества, целевая функция которой совпадает с целью общества. Основная задача современной психологии и состоит, в том, чтобы помочь человеку в поисках ценностей. Во многих вопросах сегодня мы двигаемся в направлении, указанном в начале прошлого века Г.И. Челпановым. Не отрицая важности экономических отношений, он считал необходимым признание значимости идей и идеалов в теории психологии [13]. Психолого-педагогический аспект проблемы ценностного формирования образовательного процесса состоит в том, чтобы общественно значимые ценности выступили в качестве предметов осознания и переживания их как потребностей. Только в этом случае они смогут выступать в качестве регуляторов поведения личности. Формирование значимости просоциальных ценностей через предметы психологического содержания осуществляется системно и методично. Практически в каждой теме данного предмета преподаватель может найти нишу, которую можно заполнить необходимой информацией. Она основана как на анализе ведущих идей гуманистической психологии, так и реальных современных тенденциях в гуманизации образования.

#### Список литературы

- 1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
- 2. Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности / В.П. Бездухов. Самара: Сам. ГПИ, 2012. 104 с.
- 3. Берулава М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования / М.Н. Берулава // Педагогика. 2016. 1.00. 1.00. 1.00.
  - 4. Большая Советская энциклопедия (БСЭ). Т. 1. М.: Наука, 1981. 282 с.
- 5. Вичев В. Мораль и социальная психика / В. Вичев; пер. с болг. Р.Е. Мельцера. М.: Прогресс, 1978. 357 с.
- 6. Дорцен Э. Практическое экзистенциальное консультирование и психотерапия / Э. Дорцен. Ростов н/Д: Ассоциация экзистенциального консультирования, 2007. 216 с.
- 7. Кудрявцев В.Н. Социальная цена либерального реформирования / В.Н. Кудрявцев. М.: Наука, 2001. 84 с.

## Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

- 8. Немов Р.С. Психология образования: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Кн. 2 / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Владос, 2003. – 608 с.
- 9. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М.: ПЕРСЭ, 2002. 368 с.
- 10. Решетникова Е.В. Сущность современного гуманизма и основные направления его социализации / Е.В. Решетникова. Иркутск: ИГУ, 2003. 107 с.
- 11. Робер М. Психология индивида и группы / Пер. с франц. Е.В. Машковой, Е.А. Соколова / М. Робер. М.: Прогресс, 2008. 256 с.
- 12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер,  $2009.-592~\mathrm{c}.$
- 13. Челпанов Г.И. Задачи современной психологии / Г.И. Челпанов // Вопросы философии и психологии. 1909. Кн. 99. С. 285—308.
  - 14. Юнгхолм С.Э. Гуманистические ценности / С.Э. Юнгхолм. М.: Союз, 2015. 112 с.
- 15. Bierhoff N. Prosocial behavior / N. Bierhoff. New York: Psychology Press, 2002. 386 p.

## Сержанова Заяна Романовна ассистент Харлаева Дарина Дорджиевна ассистент

ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова» г. Элиста, Республика Калмыкия

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ И ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КАРЬЕРЕ

Аннотация: в работе рассмотрены проблемы исследования профессионального самоопределения и карьерных ориентаций, планирования карьеры у старшеклассников. Полученные результаты подтверждают гипотезу авторов о том, что карьерные ориентации у большинства старшеклассников формируются раньше и более выражены, чем профессиональные интересы и склонности.

**Ключевые слова**: профессиональное самоопределение, карьерные ориентации.

В наши дни в условиях рыночной экономики, актуальна не только проблема профессионального самоопределения школьников, но и то каким образом можно стать специалистом в выбранной области, каковы перспективы профессионального роста, продвижения по служебной лестнице, то есть проблема карьеры.

Проблемы профессионального самоопределения много и плодотворно исследовались в нашей стране. В работах Е.А. Климова,

Э.Ф. Зеера, Н.С. Пряжникова, С.Н. Чистяковой и др. разработаны теоретические и практические аспекты данной проблемы.

Совместное исследование профессионального самоопределения и карьерных ориентаций, планирования карьеры у старшеклассников может обогатить традиционную тематику профориентационных исследований.

Цель исследования – анализ развития у старшеклассников карьерных ориентаций и профессиональных интересов и склонностей.

Проблема выбора профессии рано или поздно встает перед любым человеком. Вопрос этот очень важен, поскольку от его решения зависит не только будущее каждого, но и будущее всего нашего общества.

Выбор профессии – это сложнейший процесс, на течение и результат которого влияют самые различные факторы, как внутренние, так и внешние.

Профессиональное самоопределение является начальным звеном профессионального развития личности, которое осуществляется по следующей схеме. Профессиональное самоопределение – профессиональная подготовка – профессиональная адаптация – профессиональное мастерство.

Ведущую роль в выборе профессии должна играть активность самой личности. Формирование профессиональной направленности и собственно выбор профессии — длительный и сложный процесс, в котором можно выделить определенные стадии. Эти стадии, по мнению отдельных исследователей, определяются особенностями возрастного развития человека.

Необходимо учитывать, что каждая профессия предъявляет определенные требования к человеку относительно его гражданских и волевых качеств, образования, общих и специальных способностей, знаний, умений, состояния здоровья. Выбирая профессию, надо правильно оценить свои возможности успешного овладения ею, выявить свою пригодность к предстоящей деятельности и наметить оптимальный путь получения специального образования.

Одним из важнейших аспектов профессионального развития личности, а также ее самореализации является сознательное планирование карьеры. В отечественной психологии до недавнего времени понятие «карьера» практически не использовалось.

Критериями удавшейся карьеры являются удовлетворенность жизненной ситуацией (субъективный критерий) и социальный успех (объективный критерий). То есть объективная, внешняя сторона карьеры — это последовательность занимаемых индивидом профессиональных позиций, а субъективная, внутренняя сторона —

это то, как человек воспринимает свою карьеру, каков образ его профессиональной жизни и собственной роли в ней.

Для любого человека характерны определенная личностная концепция, таланты, побуждения, мотивы и ценности, которыми он не сможет поступиться, осуществляя выбор карьеры. Прошлый жизненный опыт формирует определенную систему ценностных ориентации, социальных установок по отношению к карьере и работе вообще. Поэтому в профессиональном плане субъект деятельности рассматривается и описывается через систему его диспозиций, ценностных ориентации, социальных установок, интересов и тому подобных социально обусловленных побуждений к деятельности. В американской социальной психологии этому понятию соответствуют такие понятия, как «карьерные ориентации» или «якоря карьеры».

Карьерные ориентации возникают в процессе социализации, на основе и в результате научения в начальные годы развития карьеры, они устойчивы и могут оставаться стабильными длительное время.

Планирование карьеры является важнейшей составляющей при выборе старшим школьником профессиональной деятельности, т.е. важно не только выбрать сферу профессиональной деятельности, но и пути и средства ее достижения и дальнейшее повышение в рамках выбранной профессии.

Мы исходили из предположения, что карьерные ориентации у большинства старшеклассников формируются раньше и более выражены, чем профессиональные интересы и склонности.

Исследование было проведено в феврале-марте 2017 года в 10-х классах СОШ №3 и 10-в классе ЭМГ им. Хлебникова города Элисты. Всего испытуемых — 51 человек из десятых классов. Для исследования были использованы два опросника: для изучения профессиональных склонностей и интересов использовался дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова [11], для выявления карьерных ориентаций был использован опросник Э. Шейна «Якоря карьеры» [8].

По результатам методики ДДО Климова по уровням выраженности (высокий, средний, низкий) склонности к пяти типам профессий, можно сказать что, профессиональная направленность выражена ярко и отчетливо по таким типам профессии как: человекчеловек 11 (21,6%), человек-знак 10 (19,6%). Средняя степень выраженности направленности и интерес к типу человек-человек 38 (74,5), человек-техника 33 (64%), человек-знак 29 (56,8).

Таким образом средняя степень выраженности преобладает у большинства опрошенных детей, следует отметить что тип профессии человек-человек является распространенным среди опрошенных.

Высокий уровень выраженности склонности к типам профессии имеют 26 десятиклассников (51%). Таким образом, только половина наших испытуемых-десятиклассников имеет выраженные профессиональныек интересы и склонности. По результатам методикм «якоря карьеры» по уровням выраженности склонности к карьерным ориентациям можно говорить, что Наибольший процент опрошенных с высоким уровнем выраженности склонности со следующими ориентациями: автономия у 23 учащихся (45%), служение 21 учащихся (41,1%), менеджмент 19 учащихся (37,3%), интеграция стилей жизни 18 (35.3%). Также как по методике ДДО Климова больший процент опрошенных со средним уровнем выраженности, а также в средней степени выраженности склонности к карьерным ориентациям профессиональная компетентность 37 учащихся (72,5), предпринимательство 32 учащихся (62,7%), стабильность 30 учащихся 30(58,8), интеграция стилей жизни 28 учащихся (54.9).

Сопоставление результатов по методике ДДО Климова учащихся двух школ.

В результате сравнения данных выявлено в высокой степени направленность, выраженность и интерес учащихся в третьей школы к типу человек-человек 5 опрошенных (17,8), и у учащихся ЭМГ человек-человек у 6 опрошенных (21%). По остальным типам: человек-знак, человек — техника с высокий уровень выраженности показали по 4 учащихся (14,3%). Среди учащихся ЭМГ по остальным типам профессии высокий уровень выраженности, направленности и интереса выявлен у 2 опрошенных.

Таким образом, число детей из СОШ №3 с высокой степенью выраженности направленности и интереса выше, чем у детей из ЭМГ.

Сопоставление результатов по методике «Якоря Карьеры» учащихся двух школ.

В результате сравнения данных выявлено что с высоким уровнем выраженности склонности СОШ№3 со следующими ориентациями: автономия 13 (46,4), менеджмент 9 (32,1), служение 9 (32,1), интеграция стилей жизни 9 (32,1), высоких склонностей ЭМГ им. Хлебникова не обнаружено.

Из всех протестированных по методике ДДО только 31% имеют выраженную склонность к определенному типу профессий. Вот эти типы: «человек-техника», «человек-знак», «человек-человек». 5,8 имеют среднюю склонность к одному-двум типам профессий.

Наибольшее число предпочтений связано с профессиями типа «человек-человек», а наименьшее — «человек-знакомая система». Профессий типа «человек-природа» остаются полностью невостребованными.

У 67% протестированных школьников не выявлено склонностей ни к одному типу профессий. Это означает, что более чем у половины школьников не сформирована готовность самостоятельно решать свою судьбу, отсутствует мотивация достижения успеха. Именно с этой категорией детей необходимо проводить длительную, активную профориентационную работу.

Детям, которые имеют две или даже три средневыраженные склонности также необходимы дополнительные занятия по профориентации. Они должны быть направлены на усиление мотивации, дальнейшего выявления склонностей, способностей, интересов, которое приведет к осознанному, твердому выбору профессии.

В группе с выраженной склонностью к определенному типу профессий можно провести занятия по планированию карьеры, которые являются следующим шагом после выбора профессии. Планирование карьеры является необходимым условием достижения успеха в выбранной сфере профессиональной деятельности.

Мы проанализировали результаты по методике «Якоря карьеры» с точки зрения наличия у наших испытуемых выраженных значений карьерных ориентаций (> 7,6).

Эти результаты показывают, что почти все десятиклассники к чему-то стремятся, чего-то хотят, хотя большинство из них не знают еще в какой сфере хотят себя реализовать.

Результаты опросника «Якоря карьеры» были проанализированы также с точки зрения количества выраженных ориентаций у каждого конкретного испытуемого.

По результатам опросника «Якоря карьеры» можно сказать, что 21,5% от всех протестированных имеют одну-две выраженных карьерных ориентации.

53% имеют от трех до семи выраженных карьерных ориентаций. И 25,4% исследованных не имеют выраженных карьерных ори-

И 25,4% исследованных не имеют выраженных карьерных ориентаций. Здесь присутствует максимальное количество рекордно низких значений — четыре ориентации (до 3-х баллов). Это свидетельствует об инфантильности факторов профессиональной мотивации. Такой ребенок совершенно не подготовлен ко «взрослой», самостоятельной жизни. Но по опроснику ДДО можно четко увидеть одну выраженную склонность и одну средневыраженную. Значит, ребенок имеет определенные интересы и склонности, может даже знает, кем он хочет стать, но плохо представляет, как добиться успеха в выбранной деятельности, что нужно делать для

этого и с чего начинать. Таким детям, прежде всего, нужно научиться быть самостоятельными.

Здесь также можно порекомендовать занятия по планированию карьеры.

У 53% всех исследованных наблюдается баланс различных видов карьерных ориентаций, от трех до семи. Такие люди находят несколько путей для реализации своих жизненных и профессиональных планов, что в большей степени предотвращает неудачу. Эти дети мобильны и деятельностны. Их жизнь красочна и разнообразна. Несколько карьерных ориентаций наряду с выраженными склонностями по опроснику ДДО выступает гарантией успеха в жизни и профессиональной деятельности. Однако, такие показатели только у 10% учащихся.

21,5% протестированных имеют одну-две выраженных карьерных ориентации. Если эти показатели соответствуют выраженным или средневыраженным склонностям по опроснику ДДО, то можно сделать следующие выводы: Такие дети выберут один конкретный путь для осуществления своих жизненных и профессиональных планов. Они более концентрированы, упорны, могут долго и настойчиво добиваться цели.

Исходя из данных опросника «Якоря карьеры» можно вывести средние значения по каждой карьерной ориентации. Наиболее распространенными являются: «автономия», «менеджмент», служение» и «интеграция стилей жизни», а самой редко выбираемой стала ориентация «профессиональная компетентность».

Высокий уровень выраженности склонности к типам профессии имеют 26 десятиклассников (51%).

Высокие значения карьерных ориентаций имеют 38 наших испытуемых (74,5%).

Йрименение критерия Фишера показывает, что между представленностью в выборке наших испытуемых высокого уровня выраженности склонности к типам профессии и высокими значениями карьерных ориентаций существует достоверное различие на уровне р < 0.01.

На данный момент у наших старшеклассников более сформированы карьерные ориентации, чем профессиональные интересы и склонности.

Таким образом, полученные результаты подтверждают нашу гипотезу о том, что карьерные ориентации у большинства старше-классников формируются раньше и более выражены, чем профессиональные интересы и склонности.

#### Список литературы

- 1. Пряжников Н.С. Подготовка ведущего профориентационных игр // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1990. N94. C. 65–70.
  - 2. Психология подростка: Учебник / Под ред. А.А. Реана СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.

## Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

- 3. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
  - 4. Сотникова С.И. Управление карьерой: Учебное пособие М.: Инфра. М., 2001.
- 5. Яновская Ю. Национальные особенности карьерного роста // Управление персоналом. – 2003. – Ne8. – С. 61–63.

Смолянкин Вадим Вадимович бакалавр психол. наук, магистрант Тудупова Туяна Цибановна канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет» г. Улан-Удэ, Республика Бурятия

# ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ И КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БЕЗРАБОТНЫХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи смысложизненных и карьерных ориентаций с уровнем познавательных способностей у безработных в количестве 90 человек на базе ГЦЗН города Улан-Удэ, а именно в отделе профессионального обучения. Использованные методики: «Краткий ориентировочный тест», опросник «Якоря карьеры» и «Тест смысложизненных ориентаций». Исследование показало, что наибольшие показатели средних значений смысложизненных ориентаций безработных отмечаются по таким ориентациям, как «цели жизни», «процесс жизни» и «локус контроля—жизнь», а также то, что ориентация на стабильность места работы находится у безработных на доминирующей позиции.

**Ключевые слова**: безработица, безработный, карьера, смысложизненные ориентации, стресс, карьерные ориентации, интеллект, познавательные способности.

Переход к рыночной экономике в России сопровождается ростом безработицы, превращением ее скрытых форм в открытые. Безработица официально признана реальным фактом российской действительности. В свете последних событий, связанных со введением санкций со стороны западных стран, российская экономика претерпевает сложный этап. Уменьшение доходности и отсутствие ранее привычных механизмов торговли приводят к тому, что большинство компаний и организаций, для того чтобы оставаться на плаву, проводят ряд сокращений, что и приводит к росту числа безработных.

Стоит остановиться на том, что же такое безработица. В «Современном экономическом словаре» дано такое определение: «Безработица – это социально-экономическая ситуация, при которой часть активного, трудоспособного населения не может найти работу, которую эти люди способны выполнить» [1, с. 33]. Данное определение является наиболее полным, так как в нем прописано несколько аспектов: не только экономическая и социальная сферы жизни, но и личностная. В данной трактовке рассматривается не только негативность феномена безработицы по отношению к государству, как неблагоприятная социально-экономическая ситуация, но также подчеркивается его негативное влияние на личность. То есть, из определения вытекает: человек трудоспособен, готов и хочет работать, но трудоустроиться не может в силу сложившейся негативной социально-экономической ситуации. Таким образом, человек оказывается в сложной и критической для себя ситуации. так как не может самореализоваться в профессиональной сфере.

Определившись с понятием «безработица», нужно определиться со значением термина «безработный». Наиболее полная трактовка дана в законе Российской Федерации «О занятости населения» от 19 апреля 1991 года: «Безработными признаются трудоспособные граждане, которые не имеют работы и заработка, зарегистрированы в органах службы занятости в целях поиска подходящей работы, ищут работу и готовы приступить к ней» [6]. В данной трактовке отражены все аспекты. Все как мы говорили выше: человек трудоспособен и хочет, но не может найти работу. Но в дополнение идет уточнение, что человек мотивирован и активно прикладывает усилия для достижения своей цели: он зарегистрирован в органах службы занятости для поиска подходящей работы и готов приступить к ней.

Одной из служб занимающейся помощью безработным являются городские центры занятости населения. В них оказывается широкий спектр услуг по трудоустройству населения. Помимо помощи в трудоустройстве и профессиональном переобучении, безработные могут получить психологическую помощь. Все безработные, направленные на переобучение, в обязательном порядке проходят психологическое тестирование. В период исследования безработным предлагалась дополнительная методика, помимо стандартной батареи. Проведенное исследование смысложизненных и карьерных ориентаций безработных было направлено на выявление связи этих ориентаций с уровнем познавательных способностей, а также лиц, на работу с которыми следует обратить особое внимание. В конечном счете, это дает возможность повысить качество и эффективность предоставляемых психологических услуг.

Современные исследования проблем безработицы как в России (М.Г. Гильденгерш, А.А. Гордиенко, А.Н. Демин, В.С. Магун, Л. Пельцман, Г.Й. Соколова, Н.В. Чернина, и др.), так и за рубежом (George Brief, Graets, Jacson, Murphy, Athanasou.) не только направлены на изучение причин и последствий безработицы, но и предполагают анализ особенностей поведения безработного на рынке труда, его личностных характеристик. «Рассматривая психологический аспект безработицы, некоторые исследователи уже обратили внимание на влияние уровня притязаний, структуры трудовой мотивации и локуса контроля на поведение личности после потери работы, на изменения самооценки, сопровождающие состояние безработицы» [9, с. 109]. По данным зарубежных исследователей. у тех, кто не может найти работу, наблюдаются значительные изменения в оценке своей компетентности, активности, удовлетворенности жизнью, также имеются предпосылки незанятости, связанные с эмоциональным принятием (или непринятием) состояния безработицы, степенью уверенности в нахождении работы [8].

Ученые, занимающиеся исследованиями проблем безработицы, сравнивают изменение актуального психического состояния человека, которое связанно с «функциональными сдвигами» в системе саморегуляции личностью своего социального поведения, со своеобразной проекцией социального статуса безработного на его внутренний мир [8]. Человек, который потерял работу, попадает в сложную жизненную ситуацию, которая сопровождается тяжелыми переживаниями и стрессовыми состояниями.

Таким образом мы можем сделать вывод, о том, что проблема безработицы является не только важной, но и достаточно проработанной с точки зрения изучение причин и последствий безработицы, но вместе с тем ощущается недостаток исследований, связанных с карьерными ориентациями людей, потерявших работу, которые могли бы помочь людям подобрать работу, дающую шанс максимально реализоваться.

Цель исследования: изучить смысложизненные и карьерные ориентации безработных с разным уровнем познавательных способностей.

Гипотеза исследования: существует связь между карьерными, смысложизненными ориентациями безработных и уровнем их познавательных способностей.

Объект исследования: личностная сфера безработного.

Предмет исследования: карьерные и смысложизненные ориентации безработных.

Исследование проводилось на базе ГЦЗН, а именно в отделе профессионального обучения. Сбор эмпирической информации по трем методикам проводился в период с 08.10.2015 по 06.03.2016 г.

В исследовании приняло участие девяносто безработных в возрасте от двадцати одного года до пятидесяти шести лет. Из них 64 женщины и 26 мужчин. Двенадцать испытуемых имеют среднее общее образование, двадцать среднее профессиональное, десять незаконченное высшее и сорок восемь высшее образование.

В исследованиях использовались 3 методики: В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлика «Краткий ориентировочный тест»; методика Д.А. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций»; методикам Э. Шейна «Якоря карьеры», в адаптации В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер.

Математическая обработка результатов исследования проводилась с помощью статистической программы Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 17.0).

На основании результатов исследования вся выборка была поделена на 2 группы: со сниженными и с нормальными показателями уровня познавательных способностей. К уровню со сниженным показателем познавательных способностей отнесены обследуемые с результатом методики «КОТ» ниже шестнадцати баллов. Их количество составило тридцать восемь человек. Остальные обследуемые отнесены к группе с нормальным уровнем познавательных способностей. Их количество составило пятьдесят два человек.

Была проведена проверка на корректность процедур оценки, а затем с помощью методов статистического анализа определены границы результатов конкретно для этой группы: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий. Например, общепринятая норма по КОТ – 21 правильный ответ из 50, а в данной группе получилась 16, т.е норма для данной группы сдвинулась. На данный факт могли повлиять самые разные показатели. Смеем предположить, что длительное отсутствие работы также негативным образом отразилось на результатах, поскольку безработному не требуется каждодневного интеллектуального напряжения. Кроме того, на результаты обследования мог повлиять предыдущий трудовой опыт. Если человек работал на производстве, где применяется сложная технология, или занимался интеллектуальным трудом, то вероятность получения более высоких результатов выше.

Смысложизненные ориентации

Наибольшие показатели средних значений безработных отмечаются по таким ориентациям, как «цели жизни», «процесс жизни» и «локус контроля -жизнь». Наименьшие показатели оценок соответствуют «локус контролю -я» и «результативность жизни».

Низкие баллы групповых показателей по шкале «результативность жизни» возможно свидетельствуют о восприятии нерезультативности предыдущего этапа жизни, или неудовлетворенности профессиональной самореализацией. При этом основными защитными механизмами могут являться проекция, отрицание и отказ от своих намерений, выражающийся в снижении настроения.

Особый интерес вызывает тот факт, что безработные фиксированы на одном временном локусе смысла («цели жизни»), что может объясняться жесткостью и непроницаемостью границ с соседним локусом, что также ведет к невозможности адекватного осознания (осмысливания) объективной реальности. Таким образом, объекты восприятия и осознавания становятся односторонними (бесперспективными), а сами процессы более узкими и ригидными. Личностные смыслы в данном случае носят адаптационный характер. Человек, осознанно или нет, прибегает к различным формам психологической защиты и воспринимает действительность сквозь призму своих представлений относительно будущего, либо его поведение становится респондентным (ситуативным). Иными словами, он не извлекает смысл из ситуации, обобщая и генерализуя смыслы своего опыта и цели, а наделяет ее (аттрибутирует) отдельными смыслами-значениями, находящимися в жестко локализованных временных регионах субъективного смыслового поля.

Обнаружено статистически значимое различие по смысложизненной ориентации «цель в жизни» между безработными с разным уровнем познавательных способностей (на 1% уровне значимости с коэффициентом корреляции –0.539). У безработных с нормальным уровнем познавательных способностей данная смысложизненная ориентация, характеризующие значение, которое испытуемый придает осмысленности жизни, выражена сильнее, чем у безработных со сниженным уровнем познавательных способностей. Данные результаты свидетельствуют о повышении внимания, заинтересованности безработных этой группы к целям в своей жизни, формировании временной перспективы, в отличие от показателей группы безработных со сниженным уровнем познавательных способностей, где можно отметить большую заинтересованность респондентов жизнью в сегодняшнем дне. Кроме того, на результаты первой группы (КОТ больше 16) могли повлиять такие характеристики, как более широкий кругозор и умение взглянуть на проблему с разных сторон. Именно такие умения и навыки дает обучение в высших учебных заведениях.

У безработных с нормальным уровнем познавательных способностей уровень осмысленности жизни выше, чем у безработных со сниженным уровнем познавательных способностей.

Как известно, первые три фактора образуют смысложизненные ориентации, а именно: цели в жизни (будущее), насыщенность жизни (настоящее) и удовлетворенность самореализацией (прошлое). Два оставшихся фактора характеризуют внутренний локус

контроля как общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен, и собственную способность осуществлять такой контроль.

Можно предположить, что для безработных со сниженным уровнем познавательных способностей характерны неудовлетворенность прожитой частью жизни, низкая осмысленность своей жизни в настоящем, отсутствие ясных целей в будущем и, следовательно, дискретное восприятие своей жизни в целом. Личностные смыслы индивида в подобном случае лишены направленности и временной перспективы. Кроме того, безработные демонстрируют неверие в свои силы контролировать события собственной жизни, фатализм и убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее (что поддерживается низкими баллами по субшкале «Локус контроля – Я»).

В противовес этой группе респондентов, другая группа безработных с нормальным уровнем познавательных способностей, способна более адекватно оценивать прошлые результаты своей жизни, анализировать текущее состояние социально-экономической и политической ситуации в стране, соотносить имеющийся уровень знаний, умений и навыков требованиям рынка труда. Вероятно, что такие люди видят больше возможностей для реализации не только поставленных карьерных, но и жизненных целей вообще.

В обеих группах безработных, независимо от уровня познавательных способностей преобладают ориентации на «стабильность места работы», «интеграцию стилей жизни», «служение». Характерно, что ориентация на «менеджмент» в данных группах получила минимальное среднее значение из всех видов карьерных ориентаций; малозначимой является и ориентация на «предпринимательство». Для этих безработных свойственно стремление к стабильности в карьере, готовность быть преданным той организации, которая связана с важными для них ценностями «служения», помощи другим людям и человечеству. При этом они предпочитают сбалансированность и интеграцию различных сторон жизни — семьи, карьеры и саморазвития.

Имеет смысл обратить внимание на высокие показатели по шкале «Стабильность работы» и низкие показатели по шкале «Стабильность места жительства». Это говорит о том, что для многих на сегодня очень важна стабильность работы, уверенность в том, что сама работа и ее условия (в том числе и финансовые) сохранятся завтра, послезавтра. И если сегодня поступит предложение о такой стабильной работе с хорошими условиями, то большинство

готовы ради этого сменить свое место жительства. Скорее всего, это вызвано текущей неблагоприятной ситуацией в стране.

Высокая ориентация на служение как ценностная ориентация характерна для людей, занимающихся делом по причине желания реализовать в своей работе главные ценности. Они часто ориентированы больше на ценности, чем на требующиеся в данном виде работы способности. Они стремятся приносить пользу людям, обществу, для них очень важно видеть конкретные плоды своей работы, даже если они и не выражены в материальном эквиваленте. Основной тезис построения их карьеры — получить возможность максимально эффективно использовать их таланты и опыт для реализации общественно важной цели.

У безработных со сниженным уровнем познавательных способностей карьерная ориентация «предпринимательство» выражена больше, чем у безработных с нормальным уровнем познавательных способностей. Возможно, что эта категория безработных в период занятости, работала на неквалифицированной или малоквалифицированной работе, связанной, например, со сферой мелкооптовой и розничной торговли, и в силу приобретенного разнообразного жизненного опыта, обладает большей «житейской» хваткой и прагматизмом. Человек с преобладанием этого карьерного якоря не любит крупные организации с их устоявшимися процедурами. Он ищет в карьере возможность создания того, что может ассоциировать с самим собой. Вполне естественно, что человек с такой карьерной ориентацией будет стремиться создавать что-то новое, преодолевать препятствия и рисковать. Он не желает работать на других, а хочет иметь свою «марку», свое пусть и небольшое дело.

Вместе с тем, следует отметить, что данное стремление к созданию собственного бизнеса скорее является мечтой, так как из всех участников выборки только один человек подал запрос на открытие собственного дела.

На основании полученных результатов исследования мы можем сделать следующие выводы:

- 1. У безработных уровень познавательных способностей оказался средним и ниже среднего, на основании этого они были разделены на две группы: с нормальным 38 человек и сниженным уровнем познавательных способностей —52.
- 2. Наибольшие показатели средних значений смысложизненных ориентаций безработных отмечаются по таким ориентациям, как «цели жизни», «процесс жизни» и «локус контроля жизнь». У безработных с нормальным уровнем познавательных способностей смысложизненная ориентация «цели жизни» выражена сильнее, чем у безработных со сниженным уровнем познавательных способностей. У безработных с нормальным уровнем познавательных

способностей уровень осмысленности жизни выше, чем у безработных со сниженным уровнем познавательных способностей.

3. Ориентация на стабильность места работы находится у безработных на доминирующей позиции. У безработных со сниженным уровнем познавательных способностей карьерная ориентация «предпринимательство» выражена больше, чем у безработных с нормальным уровнем познавательных способностей.

Феномен карьерных ориентаций в рамках отечественной науки является достаточно изученным с позиции профессиональной ориентации старших школьников, тогда как проблема безработицы, а тем более связи карьерных ориентаций безработного с уровнем его познавательных способностей остается малоизученной. В современном обществе успешность адаптации и возвращения в профессиональную среду человека, потерявшего работу, часто зависит от услуг, оказываемых в государственных центрах занятости населения. Очень важной является психологическая поддержка и желание помочь, однако не менее важным является подбор обратившемуся за помощью человеку места работы не только согласно его предпочтениям, но и личностным свойствам, а также карьерным ориентациям. Такой подход к поиску места работы должен заметно увеличить уровень эффективности работы консультантов государственных центров занятости населения.

#### Список литературы

- 1. Борисов А.Б. Большой экономический словарь. М.: Книжный мир, 2003. 895 с.
- 2. Дмитриева Л.Г. Карьерные ориентации государственного служащего в системе власти и управления // Власть. 2012. №12. С. 96–98.
- 3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2010. 304 с.
  - 4. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 2003.
- Маркин В.Н. Детерминанты формирования индивидуальной карьерной стратегии Социальная психология и общество – 2011. – №4. – С. 27–49.
- 6. О занятости населения в Российской Федерации: федеральный закон РФ от 19.04.91 №1032–1 (ред. от 27.12.09) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=90026
- 7. Пельцман Л. Стрессовые состояния у людей, потерявших работу // Психологический журнал. Т. 13. 1992. №1. С. 126–130.
  - 8. Плакся В.И. Безработица: теория и современная практика. М.: РАГС, 2005. 384 с.
- 9. Соломин И.Л. Ступени карьеры: азбука профориентации / И.Л. Соломин, М.А. Бендюков. СПб.: Речь, 2006.-240 с.
- 10. Социальная работа с различными группами населения: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению специальности «социальная работа» / Под ред. Н.Ф. Басова. М.: КноРус, 2012. 528 с.
- 11. Труд и занятость в Республике Бурятия: статистический сборник №03–02–19 / Федеральная служба государственной статистики. Территориальный орган по республике Бурятия; редакционная коллегия Л.А. Минаев [и др.]. Улан-Удэ: Бурятстат, 2015. 160 с.

## Тумаш Гелена Юрьевна

канд. пед. наук, педагог-психолог МБОУ СОШ №23 с. Воронцовка муниципального образования Ейский район с. Воронцовка, Краснодарский край

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: в статье отмечена актуальность психолого-педагогического сопровождения для интеграции реальности и интернет-среды в жизненном пространстве личности. Более половины учащихся основной школы воспринимают интернет-среду как альтернативу реальности. Формируется «разрыв» в жизненном пространстве личности: значительное количество учеников «уходит» в сеть, происходит переоценка ценностей и смена приоритетов. «Разрыв» углубляется, нарушая социальное становление личности.

**Ключевые слова**: цифровая среда образования, цифровое бытие учащегося, интеграция, реальности, интернет-среда, пространство личности.

Глобальность цифровой революции, упорно отвергаемая относительно замкнутым пространством школы, трагически «заявила о себе» деструктивными группами «китов», «секты снов», «тихого дома» и пр. Стремительное изменение мира в цифровую эпоху преобразовало социальную ситуацию становления личности: ныне реальность совмещена с виртуальностью. Цифровая среда настолько проникла в нашу повседневность, что самый жесткий запрет на её «внеучебное присутствие» в жизни учащихся не имеет смысла, да и технически невозможен.

Тенденции развития виртуальной среды трансформируют любое существующее сообщество, поэтому они должны учитываться и корректироваться в процессе психолого-педагогического сопровождения образования. Но психолого-педагогический аспект осмысления цифрового бытия учащегося явно «опаздывает». Работы ряда авторов посвящены различным сторонам цифровизации бытия молодежи. Проблеме интернет-зависимости посвящены работы М.А. Репиной, А.Ф. Федорова, Ю.Ю. Шаматовой, А.М. Лотякова, К.С. Янг и др. Специфика идентификации и общения в Интернет – среде рассматривалась в работах таких исследователей,

как Е.П. Белинская, С.В. Бондаренко, И.А. Васильева, А.Е. Войскунский и др. Виртуальность как новый технологический способ существования рассматривается в работах Е.П. Белинской, А.Е. Жичкиной. Киберсоциализации и интернет-социализации посвящены работы В.А. Плешакова, В.А. Князева. Но последствия информатизации педагогического процесса ещё ждут своего осмысления. Актуальность данной работы заключается в том, что психолого-педагогическое сопровождение общего образования рассматривается в ней исходя из реальности и интернет-среды, как естественного условия современного образования.

Глобальная информатизация общества принципиально изменила ключевые параметры образования:

- а) проблема физической доступности знаний и информации, их мгновенной доставки пользователю в любой форме решена;
- б) образование больше не является основным и самым надежным источником необходимой информации, имеется многообразие источников информации (в том числе и на уровне экспертного знания) сменившее некогда единственный для учащегося источник «педагог-учебник»;
- в) если раньше понятие «совокупный субъект педагогической деятельности» в широком смысле включало в себя педагогический коллектив образовательного заведения, то ныне совокупный субъект педагогической деятельности представлен социальными сетями, СМИ, маркетинговыми и консалтинговыми воздействиями и пр.;
- г) электронные «агенты социализации» значительно превосходят педагога по возможным способам представления информации;
- д) преобразование педагогической действительности в направлении нужном для достижения педагогических целей осуществляет уже не только, и не столько педагог, сколько иные совокупные субъекты, действия которых зачастую разнонаправлены, причем, уровень воздействия педагогического коллектива значительно ограничен в своих возможностях;
- е) информация, представленная человеку на экране, имеет целый ряд особенностей восприятия, современные цифровые технологии могут как нарушать познавательный процесс, так и способствовать усвоению материала.

Все это требует выработки адекватных принципов построения педагогического процесса. Понимая под психолого-педагогическим сопровождением общего образования систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание условий для позитивного развития отношения детей и взрослых в образовательной ситуации, примем цифровую среду как её

неотъемлемую часть. Для построения такого психолого-педагогического сопровождения необходима оценка степени проникновения информатизации в её среду. Поэтому цель эмпирического исследования — определить включенность школьников подросткового возраста в интернет среду.

Исследование проводилось в рамках включенного наблюдения и диагностики учеников сельской школы с. Воронцовка, на выборке 54 человека. Выборку составили 23 ученика в возрасте 12 лет (9 девушек и 14 юношей) и 21 ученик в возрасте 14 лет (8 девушек и 13 юношей). В качестве психодиагностического инструментария применялась тест шкала интернет зависимости Чена (Chen Internet addiction Scale – CIAS – адаптация К.А. Феклисов, В.Л. Малыгин) [9]. Область применения теста – подростковый и юношеский возраст. Тест позволяет диагностировать предполагаемый факт наличия, склонности или отсутствия интернет зависимого поведения и качественно определить выраженность тех или иных его симптомов. Задачами эмпирического исследования были:

1) измерение специфических симптомов зависимости от интернет среды, среди которых: симптом отмены, неспособности справиться с зависимостью от интернета, способность интернет зависимого осознавать, понимать и анализировать свое состояние, неконтролируемость потребности войти в интернет пространство, анализ психологических аспектов, таких, как: способность управлять собственным временем, сведение к минимуму или вообще отказ от общения с друзьями, членами семьи, другими людьми, наличие внутриличностных проблем; 2) выявить группы подростков, различающиеся уровнем выраженности интернет зависимого поведения, выраженными особенностями отчуждения от реальности; 3) сравнить результаты диагностики интернет зависимости групп разных возрастов.

По итогам диагностики были выявлены подростки, имеющие высокие показатели по шкалам теста Чена. Для обеих групп характерны наиболее высокие показатели по шкале «симптом отмены», что указывает на негативное эмоциональное состояние, вызванное «отменой», недоступностью интернета (40% от числа опрошенных 12-летних, 52% у 14-летних учащихся).

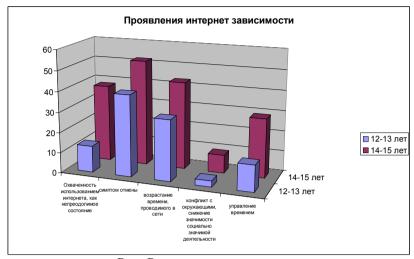


Рис. Результаты диагностики

Значительное число подростков (30% и 43% соответственно) осознают неконтролируемость потребности войти в интернет. Они признают, что все больше времени проводят в сети. Неспособность справиться с зависимостью от интернета, признаваемая учащимися, в группе 14 -летних учащихся более чем в два раза превосходит этот показатель у 12 — летних. Проблемы, связанные с интернет зависимым поведением, нарушения в социальной и других значимых областях жизни отмечают 4% 12-летних подростков и 19% 14-летних. Наиболее вероятно, что этот результат указывает на разный временной опыт пользования компьютерами и гаджетами и разный, обусловленный возрастом, уровень развития рефлексии. Но, с другой стороны, эти данные говорят о непродолжительном периоде формирования зависимости.

Результаты эмпирического исследования показали, что все учащиеся основной школы в сельской местности используют компьютеры или гажджеты, все так или иначе представлены в сети (имеют аккаунты в соцсетях, личные сайты, e-mail и пр.). Факт отсутствия проявлений интернет зависимого поведения можно диагностировать у 52% 12-летних школьников и у 38% 14-летних. Наличие или склонность к интернет зависимому поведению обнаруживают более половины опрошенных. Ключевые симптомы интернет зависимости – состояние дистресса проявляется у 48% 12-летних респондентов и у 62% 14-летних. Общий интегральный показатель проявлений интернет зависимости (сумма всех шкал) составляет 13% у 12-летних респондентов и в два раза выше он у 14-летних (29%).

Полученные данные говорят о том, что большая часть учащихся основной школы воспринимает интернет – среду как альтернативу реальности. Это, в свою очередь, формирует «разрыв» в жизненном пространстве личности – «реальность: виртуальность». Значительное количество учеников «уходит» в сеть: происходит переоценка ценностей и перестановка приоритетов. Молодые люди живут «где-то в другом месте». «Разрыв» углубляется, нарушая социальное становление личности, «уничтожая» её реальные эмоциональные связи с другими людьми. «Нецифровые» представители старших поколений теряют контакт с молодежью, повышается риск участия подростков в деструктивных группах.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса должно предупреждать это «бегство»: обеспечивать интеграцию реальности и интернет среды в жизненном пространстве личности, учитывать целый ряд новых, киберожиданий и интересов, мотивов и целей, потребностей и установок, а также иных форм психологической и социальной активности. Необходимо опираться на имеющиеся в исследованиях данные о трансформации психических процессов, непосредственно связанных с интернет-пространством [7; 8], специфику нового уровня социального сетевого взаимодействия в условиях информационно насыщенной социализирующей среды цифрового пространства, пронизывающего современную реальность [3; 5; 7].

#### Список литературы

- 1. Князев В.А. Психологическое содержание интернет-зависимости как нового технологического способа бытия-в-мире (на примере студенчества) ВКР бакалавра ПГГПУ. Пермь, 2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://vkr.pspu.ru/uploads/2016/Knyazev\_vkr.pdf Режим доступа: http://ucom.ru/doc/no.2015.02.191.pdf (дата обращения: 15.12.2017).
- 2. Лотякова А.М. Феномен интернет-зависимости у подростков // Гуманитарные научные исследования. -2016. -№12 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://human. snauka.ru/2016/12/18115 (дата обращения: 29.09.2017).
- 3. Плешаков В.А. Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности // Проблемы педагогического образования: Сборник научных статей. Вып. 21 / Под ред. В.А. Сластёнина, Е.А. Левановой. М.: МПГУ МОСПИ, 2005. С. 48–49.
- 4. Репина М.А. Проблема интернет-зависимости среди подростков / М.А. Репина, А.Ф. Федоров // Молодой ученый. 2014. №20. С. 662—664 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/79/13878/ (дата обращения: 19.12.2017).
- 5. Жичкина А.Е. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью / А.Е. Жичкина, Е.П. Белинская // Портал «Психология Онлайн» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.psychological.ru/default.aspx70a1 =870&0o1=1&0s1=1&p=79&s=0 (дата обращения: 19.12.2017).
- 6. Шаматова Ю.Ю. Интернет-зависимость среди молодежи // Таврический научный обозреватель. -2016. -№11-2 (16). С. 50-52.
- 7. Харланова Ю.В. Психологическое здоровье человека в условия компьютеризации современного общества // Наука, образование, общество. 2015. №2(4). С. 191–201 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://ucom.ru/doc/no.2015.02.191.pdf (дата обращения: 05.12.2017).

## Юткина Ольга Сергеевна

канд. мед. наук, ассистент ФГБОУ ВО «Амурская государственная медицинская академия» г. Благовещенск, Амурская область

## ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС СТУДЕНТОВ ПРИ СИМУЛЯЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация: в статье анализируется психоэмоциональный уровень и толерантность к неопределенности у студентов медииинской академии, при прохождении стандартного имитационного модуля «Острый стенозирующий ларинготрахеит». Цель исследования – изучить психологический статус студентов до и после сдачи симуляционного модуля при прохождении симуляционного обучения в медииинской академии. В эксперименте участвовали 74 студента 5 курса лечебного факультета Амурской ГМА, при прохождении стандартного имитационного модуля симуляционно-аттестационного центра «Острый стенозирующий ларинготрахеит». Использованы два психологических теста: Люшера и Баднера. Результаты исследования могут быть использованы в работе по повышению эффективности индивидуального взаимодействия педагогов и студентов; саморегуляции студентами своих психических состояний в период прохождения имитационных модулей симуляционно-аттестационного центра.

Ключевые слова: студенты, симуляция, психология, стресс.

Приобретение профессиональных знаний и практических навыков, столь необходимое для каждого человека в период его обучения в вузе, относится к стрессовым факторам [3, с. 147; 6, с. 124]. Особенно остро эта проблема возникает у студентов медицинских вузов, которые испытывают сильнейшее психоэмоциональное напряжение, как из-за значительного объема учебного материала, так и в процессе овладения практическими навыками при прохождении имитационных модулей на базе симуляционно-аттестационного центра.

На современном этапе «успешный врач» обязан иметь большой практический опыт. Для того, чтобы отработать без риска для

<sup>8.</sup> Янг К. С. Диагноз – Интернет-зависимость [Текст] // Мир Интернет. – 2000. – №2. – С. 24–29.

<sup>9.</sup> Development of a Chinese Internet Addiction Scale and Its Psychometric Study / S.-H. Chen, L.-J. Weng, Y.-J. Su [et al.] // Chinese Journal of Psychology. — 2003. — Vol. 45. — No. 3. — P. 279—294.

пациентов все необходимые навыки и выработать умения, создаются симуляционно-аттестационные центры — учреждения, осуществляющие с помощью симуляционных технологий обучение, тестирование и аттестацию студентов, ординаторов, аспирантов и врачей. Основу этих центров составляют классы по различным специальностям, обучение в которых происходит на симуляционном оборудовании различных уровней реалистичности [1; 2].

В воспитательной и педагогической практике следует различать по меньшей мере два типа психических стрессоров, к одному из которых относятся ситуации перенапряжения в любых его формах: соревнования, экзамены, зачеты, коллоквиумы, опросы и др.; к другому же — процесс самого воспитания, обучения и учения с повседневными формами сложного взаимодействия микрострессоров и микрострессов. Выделение последних (вместо, например, обсуждения взаимодействия «стимул — реакция») представляется совершенно оправданным прежде всего потому, что механизмы макро- и микрострессов едины. Адаптация учащихся к образовательному процессу зависит от многих факторов: физического развития, конституции, развития нервной системы, функционального состояние органов и систем, и в том числе от состояния психоэмоциональной сферы личности [4, с. 127; 5, с. 122; 7, с. 118; 8, с. 116].

Цель исследования. Изучить психологический статус студентов до и после сдачи симуляционного модуля при прохождении симуляционного обучения в медицинской академии.

Материал и методы. В эксперименте участвовали 74 студента 5 курса лечебного факультета Амурской ГМА, при прохождении стандартного имитационного модуля симуляционно – аттестационного центра «Острый стенозирующий ларинготрахеит». Стандартный имитационный модуль «Острый стенозирующий ларинготрахеит» включен в программу обучения студентов на цикле «Детские болезни».

Для анализа психоэмоционального уровня и толерантности к неопределенности у студентов, использованы два психологических теста: Баднера и цветовой тест Люшера. Результатами шкалы толерантности к неопределенности Баднера является выявление уровня толерантности и интолерантности к неопределенности, которая представляет собой симуляционная аттестация. Тест Люшера представляет собой выбор цветов из восьмицветового ряда, которые позволяют дать интерпретацию актуального состояния исследуемого, а именно: существующая ситуация, или поведение, подходящее к существующей ситуации; черты поведения, которые сдерживаются, или поведение, неподходящее к су-

ществующей ситуации; отвергнутые или подавленные черты поведения, или источники беспокойства; существующая проблема, или поведение, порожденное стрессом. Также происходит подсчет уровня тревожности.

Результаты. По результатам проведенного теста Люшера было выявлено, что у 10,9% тестируемых до симуляции выявлено состояние дезадаптации, что скорее всего, вызвано эмоциональной напряженностью, выражающейся во временном снижении психических функций (от их нормального уровня развития) в силу механизмов накопления физиологического нервного истощения и возникновения симптомов псевдоадаптивного поведения. Признаки эмоциональной напряженности выявлены у 27,3% учащихся, незначительная тревожность определялась у 41,8% студентов, 20% респондентов показали состояние спокойствия перед прохождением стандартного имитационного модуля «Острый стенозирующий ларинготрахеит» (р < 0,05).

При гендерном анализе психоэмоционального состояния студентов выявили, что эмоциональная напряжённость более выражена в женской группе – 59,1%. В состоянии дезадаптации находились 13,8% участников, у 20,3% – незначительная тревожность, и только 6,8% студенток оставались спокойными (р < 0,05).

Эмоционально спокойными и уравновешенными перед прохождением стандартного имитационного модуля «Острый стенозирующий ларинготрахеит» оказались более половины представителей мужской группы учащихся — 62,5%, 25% респондентов пребывали в незначительной тревожности, и только у 12,5% — выявлена эмоциональная напряженность, состояние дезадаптации не определялось ни в одном случае (р < 0,05).

После симуляции тест Люшера показал, что число студентов с состоянием дезадаптации снизилось в 2 раза (составило 5,5%), но они так и остались в состоянии эмоционального напряжения (34,8%), что может быть связано с чрезмерной мобилизацией физиологических функций организма (в первую очередь, нервной системы), возникающее в условиях решения трудной задачи или в опасной ситуации (p < 0,05). Признаки незначительной тревожности и спокойствия выявлены у 45,4% 14,3% учащихся соответственно (p < 0,05).

Результаты шкалы толерантности к неопределенности Баднера показали, что до симуляции уровень толерантности к неопределенности у 54,6% студентов был средним, у 29,6% — ниже среднего, 13,5% — низкий уровень, 2,3% — выше среднего (р < 0,05). Так как личность, толерантная к неопределенности, рассматривает любую неопределенную ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, не испытывает деструктивной тревоги

в неопределенных ситуациях, способна активно и продуктивно действовать в них, то можно говорить о том, что полученные данные свидетельствует, что только 86,4% исследуемых были готовы к сдаче модуля. Остальные студенты были не готовы, что может быть обусловлено не надлежащей подготовкой к занятию, стрессом, индивидуальной профессиональной непригодностью или чрезмерной мобилизацией физиологических функций организма (особенно нервной системы), возникающей в условиях решения трудной задачи.

После симуляции увеличилось количество респондентов с высоким и выше среднего уровнями толерантности к неопределенности, 2,3% и 4,6% соответственно, что может быть обусловлено снижением уровня тревожности (p < 0,05).

Заключение. Для эффективной подготовки медицинских кадров необходимо наличие высокой мотивации к учебе у студентов при оптимальном функциональном состоянии их организма. Только в этом случае возможно достижение максимального уровня профессиональной додипломной подготовки при минимальных потерях психического и физического здоровья студентов. Однако, в процессе обучения в медицинском вузе существуют периоды, отрицательно влияющие на оба эти блока — мотивационный и функциональный. Речь идет об экзаменационной сессии, а также при прохождении текущей, промежуточной аттестации и государственной итоговой аттестации со студентами лечебного и педиатрического факультетов АГМА, переживая при этом эмоциональный стресс.

Таким образом, мы предлагаем рассматривать симуляционные технологии в обучении студентов не только как составную часть клинической подготовки, а более того, как один из механизмов, запускающих и формирующих клиническое мышление на высоком и мотивированном уровне. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы в работе по повышению эффективности индивидуального взаимодействия педагогов и студентов; саморегуляции студентами своих психических состояний в период прохождения имитационных модулей симуляционно-аттестационного центра.

### Список литературы

- 1. Ильин П.О. Симуляционные технологии в медицинском образовании и клинической практике // Вестник современной клинической медицины. 2014.
- 2. Свистунова А.А. Симуляционное обучение в медицине / Составитель М.Д. Горшков. М.: Из-во Первого МГМУ им. И.М. Сеченова, 2013.
- 3. Юткина О.С. Роль балльно-рейтинговой технологии в улучшении качества образовательного процесса и активизации самостоятельной работы студентов по клинической генетике в медицинском вузе / О.С. Юткина, А.Ф. Бабцева // Современные аспекты реализации ФГОС и ФГТ. Вузовская педагогика: Материалы конференции / Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого; главный редактор С.Ю. Никулина. 2013. С. 147—149.

# Психолого-педагогическое сопровождение образования (общего, профессионального, дополнительного)

- 4. Yutkina O.S. Methods of rehabilitation of children with cerebral palsy // Amur Medical Journal. -2016. -N<sub>2</sub>-4 (15–16). -P. 127–129.
- 5. Yutkina O.S. Adaptation reactions of Junior school children // Amur Medical Journal.  $2016. N_2 3-4$  (15–16). P. 122–124.
- 6. Yutkina O.S. Psychological characteristics of schoolboys depending on somatotype // Amur Medical Journal. -2016. -N23-4 (15-16). -P. 124-125.
- 7. Yutkina O.S. Adaptive reactions of children depending on their age // The 13th Sino-Russia Forum of Biomedical and Pharmaceutical Science. 2016. P. 118–119.
- 8. Yutkina O.S. Alexithymia in adolescents depending on physical development / O.S. Yutkina, Y.R. Yutkina // The 13th Sino-Russia Forum of Biomedical and Pharmaceutical Science. -2016. -P 116–117

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ И ВЫСОКОМОТИВИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ

Гаптрофеков Клим Валерьевич
тренер
Гафуров Руслан Равильевич
тренер
Никулин Роман Дмитриевич
тренер
Никулин Дмитрий Геннадьевич
старший тренер
МБУДО СДЮСШОР «Янтарь»
г. Северск, Томская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА БОКСЕРОВ 10–12 ЛЕТ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Аннотация**: статья посвящена изучению психофизических характеристик боксеров на начальном этапе, совершенствованию сохранения контингента спортсменов на более высоком уровне.

**Ключевые слова**: начальная подготовка, исследование, анализ, психологическая подготовка, тренировочный процесс.

В среднем школьном возрасте происходит формирование ребенка как личности. Важное изменение, которое происходит в этот период в жизни у подростков, заключается в том, что они переходят из начальных классов школы в средние. Это требует от них новых способов усвоения знаний, что, в свою очередь, предполагает более высокий уровень развития абстрактного теоретического мышления учащихся и возникновение качественно нового познавательного отношения к знаниям. Формирование самосознания оказывает очень большое влияние как на поведение подростка, так и на целый ряд особенностей его личности [3]. В учебно-тренировочном процессе при работе со спортсменами боксерами 10–12 лет необходимо учитывать возрастные психологические особенности формируя спортивно-важные психические свойства.

По проведенному анализу диссертаций в отрасли бокса найдено было 46 работ. Изучались проблемы, комплексные оценки физического развития двигательных качеств, внедряли новые методики в

тренировочный процесс, повышали эффективность тренировочного процесса и т. д. Пять работ из сорока шести были связаны с боксерами среднего школьного возраста. По данным анализа тем и содержания диссертационных работ было выявлено, что тема настоящего исследования актуальна и подобные работы (за последние 15 лет), по специальности 13.00.04, не защищались. Формирование психофизических характеристик у детей на этапе начальной подготовки является очень важным моментом, а упустив его в процессе воспитания спортсмена на этом этапе, можно травмировать психику ребенка и в результате он может замкнуться в себе, что отрицательно скажется на его учебной деятельности и спортивной в том числе.

Изучение практического опыта тренеров по боксу и доступной авторам данной статьи литературы удалось выяснить, что с начинающими спортсменами проводится только физическая подготовка, где тренеры развивают у детей физические качества, и дают «базу выбранного вида спорта». Психологическую же подготовку тренеры «оставляют на потом» когда спортсмены подрастут до уровня 1 разряда и КМС.

Это является пробелом в тренировочном процессе юных боксеров. По этой причине, на наш взгляд, наблюдается значительный отсев занимающихся в секции бокса. Объектом исследования является учебно-тренировочный процесс, а предметом — формирование психофизических характеристик у детей 10–12 лет. Приступая к научным исследованиям данного малоизученного аспекта, проводился первичный срез по психологическим характеристикам.

Исследование проходило на базе СДЮСШОР «Янтарь» в специализированном зале бокса «Авангард» г. Северска и на базе ДЮСШ «Бокса» г. Томска.

В исследовании принимали участие 90 детей 10–12 лет, которые занимаются в группах начальной подготовки.

Были проведены психодиагностические тесты на данном контингенте, в рамках предварительного исследования. Проводились тесты на определение вероятности развития стресса, на оценку отношения подростка с группой, на изучение общей самооценки с помощью опросника Г.Н. Казанцевой, на диагностику уровня школьной тревожности Филипса, на определение уровня вербального мышления. Результаты тестов представлены в таблицах 1, 2, 3, 4, 5.

Таблица 1 Показатели результатов теста, на определение уровня вербального мышления у боксеров 10–12 лет

Уровень	Боксеры г. Северск (кол-во человек)	Боксеры г. Томска (кол-во человек)
1 уровень	9	13
2 уровень	15	29
3 уровень	5	13
4 уровень	1	3
5 уровень		2

Таблица 2 Показатели результатов общей самооценки с помощью опросника  $\Gamma$ .Н. Казанцевой у боксеров 10—12 лет

Самооценка	Боксеры г. Северска (кол-во человек)	Боксеры г. Томска (кол-во человек)
Низкая	1	13
Средняя	24	34
Высокая	5	13

Таблица 3 Показатели результатов оценки отношений подростка с группой у боксеров 10–12 лет

Тип восприятия ин- дивидом группы	Боксеры г. Северска (кол-во человек)	Боксеры г. Томска (кол-во человек)
Индивидуалистиче- ский	10	18
Коллективистиче- ский	13	20
Прагматический	7	22

Таблица 4 Показатели результатов теста, определяющего вероятность развития стресса у боксеров 10–12 лет

Количество утвер- ждений	Боксеры г. Северска (кол-во человек)	Боксеры г. Томска (кол-во человек)
Пребывание в состоянии стресса	1	14
Средняя	24	34
Высокая	5	12

Таблица 5 Показатели результатов по методики диагностики уровня школьной тревожности Филипса боксеров 10–12 лет

Тревожность	Боксеры г. Северска	Боксеры г. Томска
Низкая	10	20
Повышенная	15	39
Высокая	5	1

Через 3 месяца планируется провести повторный срез психологических тестов, по результатам которого можно будет увидеть полученный результат. Если показатели изменятся, то это определяет дальнейший этап диссертационного исследования по совершенствованию психофизических характеристик.

В занятия экспериментальной группы добавили психологические игры и упражнения с элементами баскетбола. Психологическим играм уделяется 20 минут на каждом занятии в конце учебнотренировочного занятия. Предполагается то, что именно психологические игры и упражнения с баскетбольными мячами повлияют достижению улучшения спортивного и психологического благополучия у детей данного возраста.

#### Список литературы

- 1. Агашин Ф.К. Применение биомеханических станков в тренировке боксеров / Ф.К. Агашин, М.Ф. Агашин // Бокс. Ежегодник. М.: Физкультура и спорт, 1981. С. 49–50.
- 2. Антипин В.Б. Формирование спортивной мотивации у боксеров на этапе начальной спортивной специализации посредством удовлетворения их потребностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Б. Антипин. Омск, 2007. 24 с.
- 3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
- 4. Гаськов А.В. Теоретические аспекты построения спортивной тренировки в единоборствах / А.В. Гаськов, В.А. Кузьмин. Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. ун-т, 2002. 111 с.
- 5. Гогунов Е.Н. Психология физического воспитания и спорта / Е.Н. Гогунов, Б.И. Мартьянов. М., 2004.
  - 6. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2008.
- 7. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты / Л.П. Матвеев. СПб.,  $2005.-376~\mathrm{c}.$
- 8. Смирнов, Ю.И. Спортивная метрология: Учебник для студ. пед. вузов / Ю.И. Смирнов, М.М. Полевщиков. М.: Академия, 2000.-232~c.
- 9. Стрельников В.А. Циклическая структура и планирование тренировочного процесса в боксе / В.А. Стрельников, А.Г. Самаринов. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2007. 132 с.
- 10. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. М.: Академия,  $2000.-480\,\mathrm{c}$

Родина Ирина Борисовна

преподаватель черчения КГБ ПОУ №16 им. Героя Советского Союза А.С. Панова

советского Союза А.С. Панова магистрант

Педагогический институт

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» г. Хабаровск, Хабаровский край

Давыденко Валентина Александровна

заведующая кафедрой Пелагогический институт

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» г. Хабаровск, Хабаровский край

## СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ЧЕРЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация: в статье раскрываются проблемы развития креативных способностей обучающихся профессиональных образовательных учреждений. Обобщен практический опыт применения творческих заданий на уроках черчения. Анализируются результаты экспериментальной проверки эффективности авторской рабочей тетради в сравнении с традиционной методикой преподавания черчения. В материалах статьи отражен опыт работы автора в КГБ ПОУ №16 г. Хабаровска с 2015 по 2017 гг.

**Ключевые слова**: творчество, способность, креативность, средства обучения, эксперимент, исследование.

Современные темпы обновления технологий способствуют появлению новых критериев оценки выпускников профессиональных образовательных организаций — представителей рабочих профессий на рынке труда. Наиболее востребованными кадрами являются специалисты, обладающие инженерным мышлением, а значит и в полной мере развитыми креативными способностями.

Достичь такого результата учитывая исходный уровень знаний абитуриентов, поступающих в профессиональные образовательные организации — сложная, требующая постоянного творческого поиска залача.

Одним из направлений формирования творческих способностей обучающихся на уроках черчения является решение творческих задач. Можно утверждать с педагогической точки зрения, что это де-

ятельность, в процессе которой создаются значимые ценности, раскрываются и развиваются новые индивидуальные способности личности. Творческими задачами являются задачи с вариативными результатами решения, алгоритм которого неизвестен студенту. Практически все предполагаемые задачи с неполными данными, что создает условия комбинаторного перебора.

Это задачи: по техническому рисунку с недостающими линиями, по чертежу с недостающими на нем линиями, «круглой» детали» по элементам сечения, входящим в состав разреза и положению секущей плоскости, «Круглой детали» по элементам ее внешнего и внутреннего контура и положения оси, по видам и габаритам других изображений и т. д.

Задачи более высокого уровня — это задачи с элементами проектной деятельности, где наряду с графической ставится техническая цель.

Для творческой графической деятельности нужно создать такие условия, которые обеспечивали бы максимально возможную эффективность решения задач образования, обеспечить достижение каждым учеником максимально возможного для него в данный период уровня обучения, воспитанности и развития, создать условия для того, чтобы обучающиеся не только овладели определенной суммой знаний, но и способами их получения и применения.

Одним из важных моментов в творческом процессе является поиск решения задачи, перебор всевозможных вариантов, умение конструктивно мыслить. Для оптимального решения задач нужно овладеть различными приемами решения творческих задач, которые описаны в различной литературе.

В зависимости от типа задачи, ее сложности и степени подготовки обучающихся можно принять простую схему решения задач. Практически для всех предлагаемых задач схему творческого процесса может быть представлена в следующем виде:

- 1. Ознакомление с условием задачи.
- 2. Анализ графической информации.
- 3. Осознание проблемной ситуации.
- 4. Определение учеником конкретной цели работы.
- 5. Комбинаторный перебор вариантов геометрической основы объекта, выполняя соответствующие изображения.
  - 6. Выбор правильного решения
  - 7. Оформление изображений с учетом графического условия.
  - 8. Самоконтроль.

Креативные способности и факторы, способствующие ее формированию на уроках технологии, исследовались нами в процессе выполнения практических заданий в авторской рабочей тетради.

Обучающиеся первых курсов не проявляют творческих способностей, в ходе выполнения практического задания показывают очень низкий уровень познавательных процессов.

Они не могут использовать приобретенные в школе знания и умения на практике, точно выполнять практические задания. Обучащиеся действуют исключительно по шаблону и не могут самостоятельно, без помощи преподавателя довести выполнение чертежа до конца.

Таким образом, существенными причинами очень низкой сформированности творческих способностей обучающихся первых курсов являются: отсутствие системного изучения ранее в школе основ черчения; выполнение практических заданий в рамках традиционной методики, без предоставления условий для проявления самостоятельности и поиска креативных способов выполнения заданного чертежа.

В процессе эксперимента занятия в контрольной группе велись по общепринятой методике, а в экспериментальных группах согласно разработанной нами авторской рабочей тетради, с выделенным комплексом педагогических условий.

Опытно-экспериментальное обучение было направлено на творческое применение знаний, развитие внимания и памяти, креативных способностей, гибкости и вариативности мышления, точности в выполнении заданий. Нами были составлены задания творческого характера с открытым решением. После изучения отдельных тем по разработанной дидактической системе проводились диагностические срезы знаний.

Проведенная диагностика позволила наглядно проанализировать уровень знаний и динамику роста творческих способностей учащихся в контрольной и экспериментальных группах.

Обучащиеся стали более самостоятельными и дисциплинированными, научились мыслить, оценивать свою работу. При решении задач с противоречиями в условии обучающиеся использовали не только уже приобретенные знания и умения, но и активно искали нестандартные решения той или иной задачи.

Комплекс педагогических условий, включающих системный и личностно-деятельностный подходы в обучении способствовали повышению интереса к учебе, развитию мышления, умению синтезировать знания.

В процессе изложения теоретического материала в экспериментальных группах обучающиеся выполняли проблемные задачи практической направленности. Как показывает опытно-экспериментальное исследование, степень сложности проблемных заданий должна соответствовать возможностям обучающихся.

Среди абитуриентов профессиональных учреждений есть процент обучающихся не имеющих знаний на репродуктивном уровне, т.к. предмет «Черчение» во многих школах ведется факультативно, этот фактор существенно затрудняет выполнение контрольных заданий, не стимулирует творческую способность. Кроме того, у обучающихся возникают проблемы на психологическом уровне такие как: неуверенность в своих силах и возможностях.

Одни из путей преодоления этого затруднения — введение в программу компонента компьютерной графической грамотности и ведение предметного кружка.

Интерфейс современных программ проектирования «Компас», «Инвентор» позволяют в короткие сроки выровнять пробелы в начальных графических знаниях (точность построение простых геометрических форм, сопряжений, нанесение размеров) и поставить каждого обучающегося в ситуацию успеха.

Обучающиеся желающие углубить свои знания по предмету и овладеть системами проектирования занимаются в предметном

кружке «Проектирование САПР».

Лучшие ребята принимают участие в чемпионатах движения «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) различного уровня по компетенции «Инженерный дизайн CAD».

Разработанная нами система творческих задач оказала положительное влияние на уровень подготовки наших участников WS.

Первые два года подготовка участников носила репродуктивный характер. В программу подготовки не входила система творческих, конструкторских задач.

С накоплением чемпионатного опыта были пересмотрены основные положения программы подготовки. Включен блок заданий

творческой направлености.

Применение новой системы подготовки принесло отличные результаты. На протяжении двух лет (2016, 2017 годы) участники кружка «Проектирование САПР» становятся победителями региональных чемпионатов по компетенции «Инженерный дизайн САД» среди взрослых и юниоров.

Анализ деятельности обучающихся на уроках черчения, позволил сделать вывод об универсальности творческих умений, так как они с одинаковой успешностью могут быть применены для решения задач в любой области.

Характеризуя проведенное исследование как завершенное на определенном этапе, следует отметить необходимость дальнейшего углубленного решения ряда вопросов, связанных с условиями развития в графической деятельности не только творческих способностей, но и других качеств личности обучающихся различных возрастных групп. Особое внимание заслуживают исследования

# Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

путей и средств целенаправленного развития интеллектуального потенциала, эстетической, художественной, графической, поведенческой культур в процессе осуществления учебной деятельности обучающихся.

### Список литературы

- 1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука: теория решения изобретательских задач [Текст] / Г.С. Альтшуллер. М.: Советское радио, 1979. 184 с.
- 2. Альтшуллер Г.С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности [Текст] / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. Мн.: Беларусь, 1994. 479 с.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ, ИСПЫТЫВАЮЩИМ ТРУДНОСТИ В РАЗВИТИИ, СОЦИАЛИЗАЦИИ

Козлова Елена Сергеевна методист центра социально-педагогической работы Батищева Ольга Алексеевна педагог дополнительного образования

МБУДО «Белгородский Дворец детского творчества» г. Белгорода г. Белгород, Белгородская область

### ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕСТВО ЧЕРЕЗ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация: в статье представлен опыт работы Белгородского Дворца детского творчества по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Авторы говорят о разработанной адаптированной программе, содержание которой направленно на создание сенсомоторных предпосылок для развития речи и помощи детям в практическом использовании языка как средства общения.

**Ключевые слова**: дети с ограниченными возможностями здоровья, дополнительное образование, вокальная студия, массовые мероприятия.

В современном российском обществе в последнее десятилетие утверждается понятие, что «человек, у которого возможности его личной жизнедеятельности в обществе *ограничены* из-за его физических, умственных, сенсорных или психических отклонений» [2] может достаточно активно участвовать во всех сферах социальной деятельности, имеет равные права и возможности с остальными членами общества. Законодательство РФ направлено на обеспечение доступности всех видов образования для лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и на создание специальных образовательных условий (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3]).

«Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами дополнительного образования в сообществе

сверстников и взрослых является их неотъемлемым законодательно закреплённым правом и основополагающим условием успешной социализации» [4].

Интеграция детей с OB3 в общество является одним из приоритетных направлений деятельности в Белгородском Дворце детского творчества (БДДТ). Детям с OB3 доступны разнообразные виды деятельности по всем направленностям — художественной, естественнонаучной, социально-педагогической, технической, физкультурно-спортивной, туристско-краеведческой. Обучение ведется по адаптированным программам дополнительного образования детей, которые учитывают индивидуальные особенности каждого ребёнка.

Центр социально-педагогической работы БДДТ в течение двадцати лет сотрудничествует с Белгородской местной общественной организацией инвалидов детства «Тепло души». В начале совместной деятельности дети с ОВЗ и их родители приглашались в качестве зрителей на различные мероприятия, посвященные государственным и памятным датам. Следующим этапом стала разработка и организация специальных игровых и интеллектуальных программ для этой категории детей. Это позволило педагогам Дворца творчества привлечь детей не только к участию в развлекательных программах, но и к обучению в детских объединениях как в обычных группах, так и в специально созданных для детей с ОВЗ.

Интеграция детей с OB3 в социум является одним из приоритетных направлений деятельности в вокальной студии «Родничок». В течение пяти лет в студии занимаются дети с нарушением слуха и задержкой речевого развития. Для этих детей была разработана адаптированная программа, содержание которой направленно на создание сенсомоторных предпосылок для развития речи и помощи детям в практическом использовании языка как средства общения:

- формирование правильного звукопроизношения;
- формирование умения понимать обращённую речь с опорой и без опоры на наглядность, вступать в контакт с окружающими, используя речевые средства;
- стимулирование речевого развития ребёнка, формирование его первичных коммуникативных навыков.

Дети с речевыми нарушениями часто не контролируют своё дыхание, у них слабо развито музыкально-ритмическое чувство, слуховое восприятие, интонационная, ритмическая, мелодическая сторона речи, двигательная и эмоционально-волевая сфера. Поэтому в начальный период (1–2 год) обучения ведётся работа над дыханием, звукообразованием, которое предполагает самое важное –

качество звука. Чёткость дикции характеризуется хорошей артикуляцией. Постановке правильной дикции предшествует артикуляционная гимнастика, активизирующая каждую из частей речевого аппарата.

Умения различать высотность звуков (звуки высокие и низкие) формируются при слушании инструмента. Так как дети плохо слышат, используется метод контрастов: увеличивается громкость звука (за счёт педализации), а затем уменьшается. Внимание ребёнка акцентируется на «громком» и «тихом» звуке. Применение этого метода позволяет ребёнку постепенно чётко пропевать звуки и небольшие миниатюры и добиться чёткой дикции, правильного звукоизвлечения. Овладение такими простыми вокальными навыками, позволяют в дальнейшем развить речь ребёнка.

Шаг за шагом, занятие за занятием, повторяя пройдённое и добавляя новый материал, педагог вместе с детьми идут к главной цели: научиться чёткому произношению звуков. А затем наступает пора овладения навыками вокального пения. Особая образовательная среда, положительный эмоциональный фон в студии способствует плодотворному обучению и социализации детей с ОВЗ.

Каждому ребёнку с ОВЗ, обучающемуся в вокальной студии, важно, чтобы его умения оценили сверстники и взрослые. Для этого педагог студии организует участие детей в различных мероприятиях, проводимых центром социально-педагогической работы.

Учащиеся принимают активное участие в деятельности городской ассоциации детских общественных организаций «Я — Белгородец!», не только как артисты-вокалисты, но, в первую очередь, как организаторы мероприятий (вечер талантов «Мы — Белгородцы», благотворительный концерт «Раскрасим мир наш яркими цветами», игровая программа «Возьмемся за руки друзья» и др.).

Такая совместная деятельность позволяет «особым детям» почувствовать себя равными среди других детей, научиться организации мероприятий, понять, что собственная активная жизненная позиция — это первый шаг к успеху в социуме. «Расширение образовательных возможностей этой категории обучающихся является наиболее продуктивным фактором социализации детей — инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе» [4].

Дополнительное образование детей с OB3, представляет собой открытое и вариативное образование, направленное на корректировку и развитие психических свойств личности, коммуникативных и интеллектуальных способностей детей, организацию социализирующего досуга, творческую созидательную деятельность детей в социуме.

# Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

### Список литературы

- 1. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / Под ред. А.Ю. Шеманова. М., 2012. 213 с.
- 2. ВикипедиЯ. Инвалид [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/
- 3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (действующая редакция) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons doc LAW 140174/
- 4. Фришман И.И. Требования к адаптации программ дополнительного образования с учётом особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование ямала [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://yamalobr.ru/articles/trebovaniya-k-adaptacii-programm-d-o/

### Лазарева Анастасия Леонидовна

медицинский психолог детского отделения «Центр детской и подростковой психиатрии» ГБУЗ АО «Архангельская клиническая психиатрическая больница» п. Талаги, Архангельская область Парамонов Андрей Андреевич младший научный сотрудник ЦНИЛ ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет» г. Архангельск, Архангельская область врач психиатр-нарколог

ГБУЗ АО «Архангельская клиническая психиатрическая больница» п. Талаги, Архангельская область

# ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается определение «дети с трудностями в социализации», подходы к термину «девиантное поведение» с педагогического, медицинского и психологического подхода, задачи психолого-педагогической поддержки родителей, пошагово раскрывается алгоритм психологического консультирования и психологической коррекции родителей, преимущества групповой форм работы.

**Ключевые слова**: социализация, девиантное поведение, психолого-педагогическая помощь, алгоритм психологического консультирования, алгоритм психологической коррекции, формы работы, групповая форма работы.

Социализация (от лат. Solialis – общественный) – процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных отноше-

ний и связей [2]. Из определения мы понимаем, что дети с трудностями в социализации — это дети, с нарушениями процесса усвоения социального опыта, системы социальных отношений и связей. В психологической и педагогической литературе дети с трудностями в социализации определяются как дети с девиантным повелением.

- Л.Б. Шнайдер рассматривает определение «девиантное поведение» с нескольких подходов, которые имеют как сходство, так и различия:
- 1. Педагогический подход. Отклонение от принятых в данной социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социальнонравственных норм и культурных ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизводства норм и ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит.
- 2. Медицинский подход. Отклонение от принятых в данном обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков, высказываний, совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в различных формах нервно-психической патологии, особенно пограничного уровня.
- 3. Психологический подход. Отклонение от социально-психологических и нравственных норм, представленный либо как ошибочный антиобщественный образец решения конфликта, проявляющийся в нарушении общественно принятых норм, либо в ущербе, нанесенном общественному благополучию, окружающим и себе [5].

Трудности в социализации проявляются у ребенка на всех уровнях системы социальных взаимоотношений: семья, образовательные организации, друзья. Первыми, кто сталкивается с подобными нарушениями в усвоении нравственных норм, являются родители ребенка, которым часто не хватает психолого-педагогической компетенции понять, существует ли проблема в социализации ребенка и формировании девиантного поведения или это поведенческая реакция, вызванная ситуационными условиями.

Психолого-педагогическая помощь родителям, имеющим детей с трудностями в социализации, формируется исходя из решения следующих задач [3]:

- воспитание и формирование родительской ответственности;
- формирование социально-психологических навыков оказания поддержки в семье, регулирование отношений семьи с социумом;
  - повышение психолого-педагогической компетенции;
- приобретение навыков саморугуляции, то есть овладение различными техниками произвольного регулирования функционального состояния организма и душевного состояния личности.

В настоящее время существует разнообразие методов социально-психологической, психолого-педагогической поддержки родителей. При выборе метолов и форм психологического консультирования и психологической коррекции, психолог придерживается определенного алгоритма, который обеспечивает приближение к желаемому результату психологической работы [1]. Примерный алгоритм психологического консультирования и психокоррекции состоит из следующих шагов:

- знакомство с родителями ребенка, по проблемам которого поступил запрос либо от педагогов, либо от самих родителей. Для ознакомления с семейной ситуацией, историей развития ребенка, а также особенностями взаимодействия в семье можно использовать метод первичного интервью;
- диагностическая работа с родителями имеет цель уточнить семейную ситуацию, стиль взаимодействия взрослых с ребенком в домашних условиях, а также выяснить, какие особенности поведения ребенка вызывают у них тревогу;
- консультирование. Можно выделить 2 вида консультирования родителей: по результатам диагностики и в ходе осуществления психокоррекционной работы.

Данный алгоритм может дополняться непосредственно самим психологом исходя из каждого случая в отдельности.

Основные формами работы являются: индивидуальная и групповая. Чаще родители и педагоги выбирают индивидуальную форму психолого-педагогической поддержки. Но групповая форма имеет ряд преимуществ и реализует несколько функций [4]:

- коммуникативная функция создания и сплочения родительского коллектива как совокупного субъекта психологической деятельности;
- личностно-ориентированную направленную на самоопределение, актуализацию личной ответственности, снятие ограничений и раскрытие ресурсов родителей;
  - содержательную направленную на решение проблем;
- инструментальную позволяющую выработать навыки анализа реальных ситуаций, сформировать умения коллективной творческой деятельности, овладеть навыками самоорганизации и самоуправления;
- умения слушать и взаимодействовать с другими участниками. Необходимо понимать, что родители, имеющие детей с трудностями в социализации должны обязательно включаться в программы психолого-педагогической поддержки таких детей. Семья является важнейшим инструментом формирования, становления и развития процесса социализации.

#### Список литературы

- 1. Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция [Электронный ресурс]. Режим доступа www.vashpsixolog.ru
- 2. Краткий психологический словарь / Авт.-сост. С.Я. Подопригора, А.С. Подопригора 2-е изд., испр. Ростов н/Д.: Феникс, 2012. 318 с.
- 3. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства: Учебн. пособие / Изд. Института Психотерапии. М., 2003 319 с.
- 4. Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина М., 1989 [Электронный ресурс]. Режим доступа www.studmed.ru
- 5. Шнайдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический проспект; Трикста, 2005 336 с.

### Харников Максим Викторович

аспирант

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина» г. Тамбов, Тамбовская область

### ТРУДНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ СПО В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ КАК ОСНОВА ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в современных условиях актуализируется значение применения технологий психолого-педагогической работы с учащимися СПО. На основе анализа опыта лучших практик и теоретических работ, а также проведенного анкетирования в статье сделан вывод об основных трудностях социализации данной категории учащихся и предложены основные технологии деятельности педагога-психолога в СПО.

**Ключевые слова**: проблемы социализации учащейся молодежи, психолого-педагогические технологии.

В современных условиях особое значение имеет применение технологий психолого-педагогической деятельности как основы для проектирования и внедрения эффективных средств решения проблем социализации детей и молодежи. Важную роль имеет внедрение технологического подхода в работе по созданию условий позитивной социализации и предупреждению проблем в среде учащихся СПО.

Применение социальных технологий в деятельности педагогапсихолога, по мнению исследователей, за счет поэтапного решения социальных проблем на основе диагностичного целеполагания, проектирования и реализации методов, с включением субъектов социальной практики, позволяет расширить программы и проекты по развитию социального здоровья личности [1].

Контингент учащихся СПО включает различные группы, большое количество молодежи группы риска, находящихся в трудной жизненной ситуации. Анализ практики реализации работы педагога-психолога в СПО с учащейся молодежью показал, что наиболее актуальны следующие направления: развитие коммуникативных способностей, навыков межличностного и делового общения; снижение уровня тревожности, агрессивности; формирование навыков самоконтроля, саморегуляции.

Выбор конкретного направления и проектирование технологий деятельности связан с трудностями социализации учащихся СПО. Технологии работы по профилактике проблем социализации в СПО многоаспектны из-за различий: в образовательном, культурном, социальном, материальном уровне, в физическом состоянии детей. Особенности социализации связаны с современной социальной ситуацией, с усилением социального инфантилизма, возможностью получения новых знаний у учащихся и педагогов одновременно через Интернет, воздействие большого и разнородного информационного потока. Трудности социализации проявляются в девиантном поведении учащегося СПО. Из-за недостаточной зрелости личности и необдуманной активности возникают патологии, влияющие на психическое и физическое здоровье. Большинство случаев проявления агрессии в образовательном учреждении и вне его связано с проблемами культурного и социального порядка.

Среди причин возникновения социальных проблем, влияющих на социальное самочувствие учащихся можно выделить: ослабление социальных связей и социального контроля, несогласованность социальных ожиданий и реальных возможностей молодого человека в достижении жизненных целей; социальная маргинализация и др. Происходит сокращение пространства непосредственного общения, снижение потребности во взаимной привязанности, взаимной ответственности в семье, одновременно увеличиваются объемы мгновенно обновляемой информации, которую потребляет молодежь, особенно развлекательного характера. Воздействие этих внешних социальных факторов усиливается, если этот процесс сопряжен с ощущением трудностей в учебной и личностной сферах.

В современных условиях требуют особого внимания проблемы: участия молодежи в незаконной деятельности религиозных сект и экстремистских организаций, предотвращении конфликтов на межнациональной почве; появление кибер преступности, распространение незаконной информации, хакерство, интернет и телефонный терроризм; автоагрессии, суицидов и буллинга.

В РФ накоплен опыт реализации проектов и программ, нацеленных на решение современных проблем социализации молодежи, например, система уполномоченных по защите прав учащихся и Ассоциация превентивного образования (г. Москва), которые создают концептуальную основу и методический инструментарий для медиационных служб в образовательных организациях; работа психологических служб по формированию жизнестойкости, установок на стратегическую мотивацию; создание условий для проявления социальной активности и профессиональной самореализации молодежи. Особое значение приобретают молодежные волонтерские проекты по решению проблем социализации. В Тамбовском государственном университете накоплен опыт реализации студентами волонтерских проектов. В ходе выполнения проекта студентом проводились анкетирование специалистов и диагностика социальной защищенности, включая эмоциональные проблемы и конфликтологическую компетентность учащихся техникумов, колледжей, а далее проводились конкретные мероприятия, базирующиеся на технологиях адаптации, реабилитации и профилактики.

Таким образом, для разработки психолого-педагогических технологий, применяемых в условиях СПО, необходимо учитывать проблемы и трудности социализации конкретной категории учащихся, мотивируя их на самостоятельное решение проблем и понимание специфики деятельности специалистов и служб, нацеленных на оказание помощи и поддержки в определенных жизненных ситуациях.

#### Список литературы

1. Гарашкина Н.В. Технология социальной работы. – Тамбов, 2004.

### Юсупов Ильмир Ринатович

аспирант, преподаватель ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет» Минздрава России г. Уфа, Республика Башкортостан

### КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Аннотация: в статье основная цель исследования состояла в выявлении степени влияния иппотерапии и лечебной физической культуры на детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Автором отмечено, что данные, полученные после внедрения иппотерапии и ЛФК в контрольную и экспериментальную группы, дали положительные результаты без применения лекарственных средств.

**Ключевые слова**: иппотерапия, ЛФК, СДВГ.

Актуальность. Наиболее распространенное психическое расстройство в младшем школьном возрасте занимает синдром дефицита внимания с гиперактивностью (далее СДВГ). Под дефицитом внимания понимают такое состояние ребенка, когда он не обращает внимания на детали, допускает промахи в работе, не слушает то, что ему говорят, не в состоянии следовать инструкциям, не может организовать игру или деятельность, легко отвлекается, часто теряет вещи, бывает забывчив, ему сложно выполнять задания, требующие длительной концентрации внимания.

Дети с гиперактивностью могут совершать суетливые движения руками и ногами, часто вскакивают со своего места, не могут играть в «тихие» игры, всегда находятся в движении, очень много говорят, отвечают на вопросы, не выслушав их до конца, не могут дождаться своей очереди, вмешиваются в разговоры и игры других, часто не способны остановиться и подумать, прежде чем заговорить или совершить действие, при этом интеллект не нарушен, но есть большие проблемы с обучением.

Цель исследования: оценить эффективность коррекционной помощи детям младшего школьного возраста с СДВГ.

Объект исследования: дети младшего школьного возраста с СДВГ – 15 детей, среди них 9 (60%) мальчиков и 6 (40%) девочек, и дети младшего школьного возраста без патологии – 15 детей, среди них 7 (40%) мальчиков и 8 (60%) девочек возраст которых составлял 6–9 лет, обучающиеся школы №128 и школы №119 г. Уфы.

Исследование состояло из следующих этапов: изучение степени влияния иппотерапии и лечебной физической культуры на детей с СДВГ.

### Результаты и исследования

В исследовании приняло участие 15 детей с СДВГ и 15 детей без этого расстройства в возрасте 6–9 лет, которые были поделены на две группы – контрольную и экспериментальную. В течение 30 минут дети занимались лечебно-оздоровительной физкультурой, после дети сидели и просматривали художественную литературу.

Далее дети выполнили небольшой тест по математике и тест на понимание прочитанного, а также сыграли в игру, позволяющую оценить их способность игнорировать отвлекающие раздражители и концентрироваться на выполнении поставленной задачи. Длительность игрового занятия составляла 30—40 минут. Смена видов коррекционной работы позволило избежать переутомления детей. Занятия проводились 3 раз в неделю в течение 14 дней.

В комплекс вошли упражнения направленные на развитие внимания, памяти, мышления, координации движения, релаксацию, эмоционально-волевую и личностную сферу.

Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что после физической нагрузки все дети продемонстрировали лучшие результаты при выполнении обоих тестов, это напрямую доказывает, что смена деятельности помогает детям с СДВГ переключать своё внимание, концентрируясь на чем-то одном, не отвлекаясь на раздражительные факторы. Данные исследования приведены ниже.

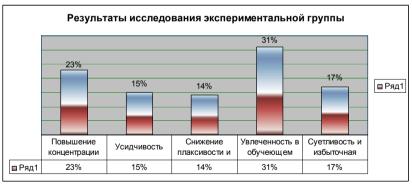


Рис. 1. Результаты исследования экспериментальной группы

Вывод, возникающий из наблюдений, является то, что один сеанс физических упражнений может помочь детям с СДВГ не отвлекаться и концентрироваться на задании. Этот вид «ингибиторного контроля» является одной из основных проблем, с которыми сталкиваются дети с СДВГ.

Таким образом, несколько минут упражнений в день могут помочь детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивности улучшить успеваемость в школе.

Полученные данные позволяют предположить, что физические упражнения могут стать альтернативой медикаментозному лечению.

# Влияние иппотерапии на детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Разнообразные нарушения в развитии у детей с СДВГ требуют активной реабилитационной комплексной терапии различными методами. Одним из весьма эффективных методов коррекции данных нарушений является иппотерапия. Иппотерапия — метод реабилитации посредством лечебной верховой езды. В связи с тем, что ребенок испытывает сложности с концентрацией внимания, необходимо, чтобы во время занятий лечебной верховой ездой в течение определенного промежутка времени от него требовалось выполнение только одного задания, а не нескольких.

Исследование психологического статуса детей с СДВГ, которое продолжалось в течение 10 дней, привели к следующим результатам (рис. 2).



Рис. 2. Влияние иппотерапии на детей с СДВГ

Это исследование показало, что дети становились более спокойными, внимательными, нервозность и беспокойство отходили на второй план, они лучше воспринимали информацию, хаотичность в поведении исчезала, поскольку дети сосредотачивались на общение с лошадью. Второй важный вывод, это то, что полученные навыки помогают социальной адаптации детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, о чем напрямую можно судить о положительном влиянии иппотерапии на детей с СДВГ.

### Заключение

Результаты данного исследования показывают, что корректировать нарушения поведения у детей с СДВГ весьма сложно, но, это возможно. Дети становились более усидчивыми, сохранялось внимание при выполнении заданий и во время игр, снижалась нервозность и плаксивость, так же дети проявляли интерес к обучающему процессу.

Данные, полученные после внедрения иппотерапии и ЛФК в контрольную и экспериментальную группы, дали положительные результаты без применения лекарственных средств.

### Список литературы

- 1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. СПб., 2009.-398 с
- 2. Веракса. Н.Е. Детская психология: Учебник / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. М.: Юрайт, 2014. 446 с.
- 3. Холл С. Дети. Любовь, страх, нравственные недостатки и заблуждения. Очерки по детской психологии и педагогике / С. Холл. М.: Либроком, 2013. 450 с.
- 4. Подражая кентавру. М.: Национальная федерация лечебной верховой езды и инвалидного конного спорта; Региональная общественная организация инвалидов «Семейноспортивный клуб «Радужный мир», 2002. 80 с.

## КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

### Баландина Галина Юрьевна

канд. ист. наук, доцент ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина» г. Белгород, Белгородская область

Захаров Аркадий Аркадиевич

д-р филос. наук, профессор Лаборатория инновационных образовательных технологий Озерского технологического института (филиала) ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» г. Озёрск, Челябинская область

### ЖАЛДАК Н.Н. «ОБУЧЕНИЕ ЛОГИЧНОСТИ»

Аннотация: для совершенствования подготовки педагоговпсихологов к целенаправленному обучению логичности мышления и выражения мыслей в пособии «Обучение логичности» даются методы, которые позволяют образно представлять значения логических речевых конструкций. Пособие рассчитано на поэтапную подготовку с детства к наиболее эффективным диаграммным логическим методам. В нем для более эффективного целенаправленного обучения формированию понятий, суждений и умозаключений предлагаются фигурно-линейные диаграммы; методы, объединяющие мелкую моторику пальцев с выполнением логических операций, и «пальцевые» диаграммы, соответствующие этим методами и строению рук.

**Ключевые слова**: целенаправленное обучение логичности, методы линейных диаграмм, фигурно-линейные диаграммы, диаграммые словари, логические операции на пальцах.

Предмет исследования этой статьи — учебное пособие Николая Николаевича Жалдака «Обучение логичности» [4] в качестве средства, которое может помочь педагогам-психологам решать проблему перехода к тому, чтобы более целенаправленно, сознательно содействовать умственному развитию и одаренных детей, и детей, имеющих затруднения. Это пособие — результат десятилетнего педагогического эксперимента, в ходе которого вырабатывалась система заданий, включенных в пособие, их испытание на педагогической практике студентов под руководством Н.Н. Жалдака. Для

выявления логики естественного языка и понимания детьми значений его логических средств проводилось уникальное социолингвистическое исследование. Совершенствовались диаграммные и другие изобразительные модели этих значений.

Рецензентом, по инициативе которого это пособие «Обучение логичности» было рекомендовано Академией педагогических и социальных наук в качестве учебного пособия для отделений дошкольного обучения, начальных классов и коррекционной педагогики вузов и колледжей, был выдающийся отечественный педагог, Заслуженный учитель Чувашской АССР, доктор педагогических наук, профессор Юрген Петрович Сокольников [4, с. 2].

В этом учебном пособии автор показывает, что формирование логичности мышления не сводится к формированию логичности чисто словесного мышления, а в основе своей осуществляется фактически и должно целенаправленно осуществляться в процессе обучения и воспитания в мышлении, опирающемся на восприятие практических действий с предметами и на образы вообще. Соответственно этому в работе реализована разработанная автором система методик составления заданий на целенаправленное выявление и формирование предметно-действенных и образных основ логичности мышления, в виде образцов заданий, по которым студенты должны составлять свои задания. Пособие «Обучение логичности» лаконично представляет особую прикладную часть системы изобразительной практической логики естественного языка. которая теоретически обосновывается [1] и более полно излагается в других книгах автора [3: 6]. В его работах по практической логике предлагаются оригинальные наиболее эффективные диаграммные методы формирования понятий, образного представления значений логических форм суждений и построения умозаключений. «Обучение логичности» ориентировано на поэтапную подготовку с раннего детства к овладению названными диаграммными методами, а вместе с ними логикой родного языка и логикой таблиц. Более эффективное изобразительное представление логических знаний для детей в когнитивной психологии (теории ментальных моделей) и в других областях не известно.

Задачи, составляемые по методикам Н.Н. Жалдака, предназначены не только для выявления, но и для целенаправленного формирования логичности предметно-действенного и образного мышления. Особенно интересны предложенные им методы изображения отношений множеств и операций с множествами на пальцах. Этими методами соединяется мелкая моторика пальцев, которая сама по себе активизирует интеллект, с непосредственным выполнением на пальцах логических операций.

В тексте имеется диаграммный словарь логических форм суждений, в котором значения этих форм показываются на линейных диаграммах, адаптированных к пальцевым методам логического контроля, и на линейно-табличных диаграммах. Этот словарь значительно обширнее, чем зачатки такого рода словарей в работах других авторов. Если в 1988 году вышла статья Джонсона-Лерда о рассуждениях с кванторным словом «только» [7], то в «Практической логике» автора рассматриваются уже и многие другие кванторные слова [5]. Автор стремится к более полному охвату кванторных слов естественного языка [2], от которых зависят логические выводы. Тем самым расширяются и возможности обучения сознательному контролю над информацией, передаваемой суждениями, и за правильностью умозаключений.

В комплекте методик обучения контролю за правильностью умозаключений автор предлагает алгоритмы, обладающие намного большей разрешающей способностью, чем метод традиционной силлогистики.

Н.Н. Жалдак предлагает такую систему средств и методов целенаправленного развития логичности мышления, опирающегося на восприятие практических действий обучаемого, которая оказалась успешно применимой как в начальных классах, так и для обучения дошкольников с учетом возможности регулирования сложности и языка заданий преподавателем [6]. Резонно считать, что рассчитанное на целенаправленное обучение конкретным, сознательно выбираемым логическим операциям, с самого раннего возраста, вполне применимо и для целенаправленного преодоления отставания в умственном развитии, то есть для коррекционной педагогики.

### Список литературы

- 1. Жалдак Н.Н. Изобразительный логико-семантический анализ естественного языка науки [Текст] / Н.Н. Жалдак. Белгород: ЛитКараВан, 2008. 264 с.
- 2. Жалдак Н.Н. Кванторные слова в логике естественного языка [Текст] / Н.Н. Жалдак // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадського. Философия. Политология. Культурология. Т. 3 (69). 2017. №1. С. 117–125.
- 3. Жалдак Н.Н. Образная практическая логика [Текст] / Н.Н. Жалдак. М.: Московский философский фонд, 2002. 408 с.
- 4. Жалдак Н.Н. Обучение логичности [Текст]: Учебное пособие для отделений дошкольного обучения, начальных классов и коррекционной педагогики вузов и колледжей / Н.Н.Жалдак. 3-е изд., испр. и доп. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. 56 с.
- 5. Жалдак Н.Н. Линейные логические диаграммы как средство формирования логического мышления инженера [Текст] / Н.Н. Жалдак // Социально-философские аспекты ускорения научно-технического прогресса: Тез. докл. участников регион. науч.-теор. конф. (Кемерово, дек. 1987 г.). В 2 ч. Ч. II / Кемер. гос. ун-т, Каф. полит. наук; под ред. А.П. Самович. Кемерово, 1987. С. 205—208.
- 6. Жалдак Н.Н. Формы задач на развитие логичности мышления [Текст]: Монография / Н.Н. Жалдак. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2014. 224 с.
- 7. Johnson-Laird P.N. Only reasoning [text] / P.N. Johnson-Laird, R.M. J. Byrne // Journal of Memory and Language. − 1989. − V. 28. − №3. − P. 313–330.

### Ващенко Ирина Сергеевна

педагог-психолог МБУ «Детский дом №2» магистрант

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» г. Кемерово Кемеровская область

Хорошева Татьяна Александровна

канд. техн. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» г. Кемерово Кемеровская область

# АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПОДРОСТКАМ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Аннотация: в статье приведен опыт реализации авторской программы педагога-психолога «Я познаю, развиваю и воспитываю себя», направленной на психоэмоциональную коррекцию девиантного поведения подростков в условиях детского дома. Проводится анализ эффективности индивидуальной и групповой работы по результатам мониторинга показателей индивидуального развития воспитанников детского дома, участвующих в программе.

**Ключевые слова**: девиантное поведение, психоэмоциональная коррекция, оценка эффективности.

У большинства подростков, попавших в детский дом, ярко выражены негативные личностные особенности: устойчивая заниженная самооценка, отсутствие уверенности в себе, страх, агрессивность, преобладают реакции защитного типа, которые не дают воспитанникам возможности овладеть ситуацией и найти конструктивные решения. Кроме того, отмечается отсутствие базового доверия к миру и аномия. Все перечисленные симптомы являются самым тяжелым и трудно компенсируемым последствием материнской и психосоциальной депривации. Аномия – поведенческий феномен, когда подросток, зная о существовании обязывающих их норм, относится к ним негативно или равнодушно. Состояние аномии, в свою очередь, провоцируя спрос на психоактивные вещества, приводит к различным типам поведения: делинквентному и аддиктивному. Пребывание в детском учреждении, где практикуются коллективные методы воспитания с недостаточным делегированием персональной ответственности, часто приводит к ухудшению этого эмоционально неустойчивого положения подростка, и как следствие — к нарушению его взаимодействия с социальной средой. Опыт практической работы показывает, что при выходе из стен учреждения воспитанники часто оказываются плохо приспособленными к самостоятельной жизни в обществе, утрачивают ощущение смысла происходящего и проявляют психологическую беспомощность даже при незначительных жизненных трудностях. Эта вышеописанная ситуация диктует необходимость использования специальных мер по развитию и усилению «Я» подростка, формирования жизнеспособной личности, обладающей достаточными внутренними ресурсами для успешного взаимодействия в социуме.

Для предупреждения эмоциональных нарушений у подростка из неполной семьи или лишенного попечения родителей и для содействия успешной его адаптации в социуме реализуется авторская программа групповых занятий психолого-педагогического сопровождения «Я познаю, развиваю и воспитываю себя». Целью программы является коррекция психоэмоциональных нарушений у младших подростков для успешной адаптации в обществе. В ходе достижения основной цели решаются следующие задачи:

- 1) формирование эмпатии; терпимости к окружающим;
- 2) развитие навыков эффективного межличностного взаимодействия;
  - 3) формирование способности к объективной оценке себя;
- 4) приобретение навыков рефлексии, саморегуляции поведения. Программа состоит из четырех разделов, учитывающих закономерности чередования стадий группового процесса, и основывается на принципе системности, поэтапности. Благодаря этому подросток постепенно углубляется в осознание себя, приоткрывая разные стороны своего «Я», которые качественно влияют на его взаимодействие с обществом и на его способность адаптироваться к новым условиям. Параллельно с групповой работой обязательна индивидуальная работа с теми участниками группы, поведение которых отрицательно влияет на других ее членов.

Перед началом работы группы проводится психологическое обследование когнитивных, эмоциональных и волевых особенностей подростков. В качестве методов диагностики используются: корректурная проба, 10 слов Лурия, тесты на выявление уровней вербального и невербального мышления Уилсона и Гриллз, метод цветовых выборов Люшера, шкалы самооценки Дембо-Рубинштейна и тревожности Прихожан. После проведения групповой работы для определения изменений личностных особенностей, произошедших с участниками тренинга, проводится повторное диагностическое обследование с помощью названных методов. Корректурная проба выявляет индекс концентрации внимания, 10 слов Лурия определяет объем кратковременной и долговременной слуховой памяти от

предъявляемого материала, субтесты Уилсона и Гриллз – уровень сформированности вербального и невербального мышления. Метод цветовых выборов Люшера предназначен для выявления актуального состояния личности, базисных потребностей, индивидуального стиля переживания, типа реагирования и степени адаптированности обследуемого. Тест Дембо-Рубинштейна предназначен для выявления уровня самооценки. Шкала тревожности Прихожан предназначена для определения характера и уровня тревожности [1–5].

Использование тестов с количественной оценкой позволяет использовать методику оценки эффективности индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения [2]. Данная методика позволяет оценить не только изменения, произошедшие в процессе психокоррекционных воздействий, но и оценивает индивидуальное состояние подростка по отношению к понятию «Норма», что позволяет педагогу-психологу выявить отклонения в психоэмоциональном развитии и с их учетом разработать комплекс индивидуальных занятий. В основе такой оценки лежит графический метод отображения относительных оценок на лепестковой диаграмме, а также расчет коэффициента эффективности программы (кипр). Для расчетов и ведения базы данных используется «Мониторинг индивидуальных программ сервис (МИПР), разработанный творческим коллективом КемГУ и размещенном на ресурсе http://mipr.kemsu.ru/ [6]. Отчет по результатам мониторинга представлен на рисунке 1.

В первом полугодии 2017 года коррекционная работа проводилась с 36 подростками. Средние значения по группе до и после проведения программы приведены в лепестковой диаграмме (рисунок 2).

Анализ диаграммы, построенной до проведения программы, позволяет выделить направления коррекционной работы с группой. Профиль, построенный по окончании программы, оценить эффективность проведенной групповой психокоррекционной работы. Результат мониторинга результативности программы по выбранным показателям показал, что большинство подростков (86%) показывают положительную динамику личностного развития, что может говорить об эффективности программы.

После проведения групповых занятий у воспитанников снижается общая и частная тревожности, увеличивается самооценка, улучшаются адаптивные качества, снижается стресс. Таким образом, проведенный анализ показал, что программа оказания психологической помощи подросткам с девиантным поведением «Я познаю, развиваю и воспитываю себя», является эффективным инструментом в деятельности педагога-психолога детского дома.

## Отчет об эффективности ИПР

### Ф.И.О.: Б

### Проведенные замеры

Дата Примечание 14.07.2017 14.12.2017

### Оценка степени индивидуального развития

x(0) = 0.450000

x(1) = 0.5333333

### Оценка действия программы развития

 $\text{кипр}(\mathbf{u},0) = 0.000000 = 0$  $\text{кипр}(\mathbf{u},1) = 0.156249 > 0$  ИПР эффективна

### Профиль развития

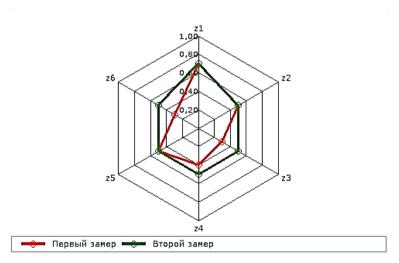


Рис. 1. Результат мониторинга эффективности программы

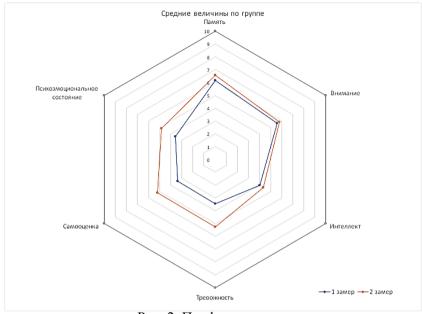


Рис. 2. Профиль группы

### Список литературы

- 1. Дети с СДВГ: причины, диагностика, комплексная помощь: Учеб. пособие / Под ред. М.М. Безруких. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2009. 248 с.
- 2. Карташов В.Я. Управление процессом социальной реабилитации на основе моделирования: Монография / В.Я. Карташов, Т.А. Хорошева, А.И. Юдина. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2010. 106 с.
- 3. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами развития / И.И. Мамайчук, М.И. Смирнова. СПб.: Речь, 2010. 400 с.
- 4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения / И.И. Мамайчук, М.И. Смирнова. СПб.: Речь, 2010. 384 с.
- 5. Петрова А.Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением: практическое руководство / А.Б. Петрова. М.: Флинта; НОУ ВПО «МПСИ», 2011. 152 с.
- 6. Хорошева Т.А., Хорошев А.Л., Ткаченко И.А. Мониторинг индивидуальных программ развития (МИПР) / Т.А. Хорошева, А.Л. Хорошев, И.А. Ткаченко. Свидетельство о государственной регистрации программы на ЭВМ №2011610719 от 28.03.2011 г.

Гараева Луиза Фарруховна студентка Валуй Диана Вячеславована студентка

**Самсонова Светлана Николаевна** старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» г. Елец, Липецкая область

## ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: статья посвящена теме организации образовательного процесса для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Целью работы является рассмотреть способы и методы модернизации образовательного процесса. В статье рассматриваются дети и подростки школьного возраста.

**Ключевые слова**: школьники, образовательный процесс, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционное обучение.

Дети с ограниченными возможностями: «дети с проблемами», «дети с особыми нуждами», «нетипичные дети», «дети с трудностями в обучении», «аномальные дети», «исключительные дети».

По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, к основным категориям аномальных детей относятся [1, с. 143]:

Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие), с нарушением зрения (слепые, слабовидящие), с нарушением речи (логопаты), с нарушением опорно-двигательного аппарата, с умственной отсталостью, с задержкой психического развития, с нарушением поведения и общения; с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью).

Каждый ребенок в процессе взросления принимает участие в процессе социализации. И, безусловно, этот аспект играет решающую роль в воспитании ребенка и в установление его положения и статуса в обществе. Не трудно понять, что слепота и глухота есть

факторы биологические, а не социальные. «Но все дело в том, – писал Л.С. Выготский, – что воспитателю приходится иметь дело не столько с этими биологическими факторами, сколько с их социальными последствиями» [2, с. 291].

Согласно концепции модернизации российского образования — «дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) должны быть обеспечены медико — социальным сопровождением и специальными условиями для обучения в общеобразовательной школе по месту жительства, а при наличии соответствующих медицинских показаний — в специальных школах и школах-интернатах» [3].

Многолетний опыт работы ученых и педагогов в области инклюзивного и коррекционного образования, доказал, что «решение вопросов совершенствования качества образования детей – инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья напрямую связано с необходимостью создания доступной среды в обучении и реабилитации этой категории детей» [4, с. 25]. В современном мире происходит активная модернизация сферы инклюзивного образования. Одним из важнейших методов повышения эффективности инклюзивного образования является наличие специализированного кабинета психолога, оборудованного специально для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Данный кабинет является полем взаимодействия педагога и ученика.

Благодаря стационарному расположению кабинета, ученики могут в любое время воспользоваться им. Необходимо учитывать, что кабинет должен соответствовать основным гигиеническим требованиям. Таким, как освещенность, кубатура помещения и цветовое решение. Немаловажным является квалификация педагога-психолога. Ему необходимо обладать навыками ведения доверительной беседы, уметь расположить к себе учащегося. Помещение кабинета должно включать в себя несколько зон, благодаря которым будут выполняться основные задачи работы с детьми педагога-психолога. Каждая из этих зон имеет специальное оборудование и соответствующее назначение [5, с. 383].

- 1. Рабочее место психолога. Оно должно быть оборудовано письменным столом, функциональным креслом. Для консультативной и индивидуальной работы должен присутствовать диагностический коррекционный блок.
- 2. Зона психологической разгрузки и релаксации. Данная часть коррекционного класса предназначена для групповой, индивидуальной работы и консультаций, в которых должно принимать участие не большее 5 человек.
- 3. Сенсорная зона. Выполняет основные задачи сенсорной релаксации и оборудована приборами, имеющими воздействие на основ-

ные органы человеческих чувств (тактильное восприятие, зрение, слух) и на автоматизацию навыков опорно-двигательного аппарата.

Дети с нарушением психофизического развития или дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в коррекционном обучении, специализированном уходе и воспитании. И основной задачей современного мира и современной системы образования — создать такие условия для обучения детей, при которых они с минимальной степенью будут чувствовать себя «особенными».

#### Список литературы

- 1. Лапшин В.А. Основы дефектологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. М.: Просвещение, 1991. 143 с.
  - 2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983. С. 291.
  - 3. Письмо Минобразования РФ от 27 июня 2003г. №28-51-513/16.
- 4. Итоги мониторинга обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования. Саратов, 2017. С. 25
- 5. Болотова А.К. Прикладная психология: Учебник для вузов / А.К. Болотова, И.В. Макарова. М.: Аспект Пресс, 2001. 383 с.

Курганская Людмила Михайловна канд. пед. наук, доцент, профессор ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» г. Белгород, Белгородская область

# Николаенко Нина Ивановна

педагог-психолог ОГКУЗ «Белгородский дом ребенка специализированный с органическим поражением ЦНС с нарушением психики» г. Белгород, Белгородская область

# РАБОТА ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА

Аннотация: необходимость оказания помощи детям, страдающим аутизмом, не требует доказательств. Это одна из главных задач педагогов и психологов. В современной коррекционной методике имеются эффективные приемы работы с такими детьми. К ним относятся эстетотерапия, эвримия, поведенческая и групповая терапии и многие другие. В статье авторы предлагают некоторые из методов, способствующих социализировать детейаутистов в условиях дома ребенка.

**Ключевые слова**: аутизм, ребенок-аутист, методы, эстетотерапия, эвримия, поведенческая терапия, групповая терапия, педагог-психолог, психика, коррекция, дефект.

Оказание психолого-педагогической помощи ребенку – важнейшая задача любого образовательно-воспитательного учреждения.

Тем более это касается детей с нарушением психики. К такой особой категории относятся дети-аутисты. Психотерапевтическая, психолого-педагогическая работа с самим ребенком-аутистом, с его семьей имеет целью коррекцию поведения детей, предупреждение и устранение тревожности, страха, коррекцию и укрепление семейных отношений, обучение приемам работы по воспитанию ребенка.

Структура психического дефекта у аутистов рассматривается прежде всего как асинхронное развитие всех сфер деятельности ребенка. На основании этого определяется значимость в становлении как эндогенных, так и экзогенных факторов, что позволяет определить значимость реабилитационной работы [1].

Реабилитационная работа должна охватывать сенситивный период развития ребенка: возраст 2–3–7 лет. Однако коррекционные мероприятия необходимо проводить и в последующие годы: 8–18 лет. Естественно, что сроки реабилитации рассчитываются сугубо индивидуально.

К сожалению, официально признанных органами здравоохранения, просвещения и социальной помощи программ для детей-аутистов у нас в стране пока нет. В настоящее время стали появляться многочисленные зарубежные публикации, в которых говорится о высокой результативности многопрофильных форм коррекции в работе с детьми-аутистами.

Ребенок-аутист требует к себе особого внимания. Такие дети страдают прежде всего от трудности в общении, которая возникает в связи с тем, что они буквально воспринимают окружающий мир, поэтому возникают конфликтные ситуации не только со сверстниками, но и со взрослыми, родителями. Ребенка-аутиста нельзя на начальном этапе обучения и воспитания приспосабливать к себе, необходимо приспосабливаться к нему самим. Только так можно создать вокруг него благоприятную среду, только так можно оградить ребенка-аутиста от «враждебного и угрожающего» мира, уменьшить барьеры, отделяющие внешний мир от внутреннего мира малыша.

Воспитание и обучение детей-аутистов в специализированном доме ребенка ведется систематически и планомерно [3]. Это помогает ребенку адаптироваться к миру. Учитывая степень нарушений у детей-аутистов, которая постоянно колеблется и меняется с возрастом, нами используются разнообразные методы и приемы коррекции. К ним прежде всего относится эстемопсихотерапия. Музыкальные, хореографические занятия, креативная деятельность, книготерапия, театральная терапия — это средства эстетопсихотерапии. Произведения художественной литературы, положенные на

музыку, включенные в креативную деятельность, инсценированные и драматизированные помогают ребенку социализироваться, вступать в контакт с педагогами, психологами, другими детьми, родителями. Нами составлены рекомендательные списки для чтения детям произведений детской художественной литературы, которые включают в работу воспитатели. Это русские народные сказки, сказки Л.Н. Толстого, С.Я. Маршака, К.И. Чуковского, рассказы Л.Н.Толстого, К.Д. Ушинского, М.М. Пришвина и многие другие.

Такая форма помощи задействует все виды деятельности в жизни ребенка, стимулирует инициативу, активизирует и удовлетворяет эмоциональные его потребности. Книготерапия в целом один из методов, эффективность которого трудно переоценить. Сегодня книга выполняет очень важную и нужную функцию – книготерапевтическую, функцию оздоровления, врачевания души [4].

В нашей работе очень важен метод эвримии. Суть его заключается в том, что педагог-психолог, воспитатель создают ситуацию диалога с ребенком любыми способами. Если для нормально развивающегося малыша коммуникация — естественный вид деятельности, то для аутиста общение — один из самых сложных процессов. Так, в ходе игры «Погладь кошку» педагог-психолог подбирает ласковые слова, гладит кошку-игрушку, вовлекая в это действие ребенка. Существует множество игр, в которых действие сопровождается речью. Их необходимо использовать при реализации эвримии.

Поведенческая терапия имеет целью выработки у ребенка способов поведения и решения задач посредством оперантного обусловливания. Используя подкрепления (как позитивные, так и негативные) педагог приближает аутичного ребенка к возможностям обучения совместно с обычными детьми.

*Трупповая терапия* рассчитана на обучение аутичных в группе нормально развивающихся детей (интегративное обучение). Основная идея данного метода — соответствие групповой норме и имитация аутистами выбранной модели поведения.

Основной принцип этого метода — формирование у ребенка «ритма жизни» путем слияния с деятельностью группы. При этом стабилизируется эмоциональная сфера ребенка, которая в силу заболевания находится в ослабленном состоянии. Ребенку-аутисту оказывается поддержка ритмом группы, принимающей его как равного себе, что улучшает его физическое развитие и навыки самообслуживания через подражание группе, нормализует интеллектуальное развитие посредством структурированных и имитационных

повторений различного рода шаблонов. В процессе обучения используются игровые приемы: «Самый ловкий», «Хоровод», «Пригласи друга в гости», «Обезьянка-проказница» и многие другие.

Метод выбора предусматривает работу с аутичным ребенком один на один в течение всего дня. Этот метод разработан еще в пятидесятые годы Кауфман на основе своего личного опыта: обучение собственного аутичного сына с высоким уровнем интеллекта. В процессе общения можно использовать такие игры-задания, как «Нарисуй свой страх» (визуализация страха и его преодоление: сжечь, закопать рисунок-страх); «Найди различия», «Строим домик» и другие.

Таким образом, все эти и многие другие варианты могут быть использованы в работе с аутичными детьми. Однако, основным является выбор того подхода, который соответствует реальным возможностям ребенка. А в условиях отечественного образовательного учреждения использование того или иного метода представляется нецелесообразным без учета разработанных в рамках дефектологии (а затем коррекционной педагогики и специальной психологии) принципов обучения и восприятия ребенка с проблемами в развитии.

- 1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст / Е.Р. Баенская // Альманах института коррекционной педагогики PAO.-2001.-N24.
- 2. Браудо Т.Е. Детский аутизм, или странность разума / Т.Е. Браудо, Р.М. Фрумкина // Человек. 2002. №1.
- 3. Иванов Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. СПб., 2004.
- 4. Кулюпина Г.А. Книготерапия как средство предупреждения девиантного поведения младших школьников / Г.А. Кулюпина, Л.М. Курганская, И.Ф. Заманова // Матрица научного познания. Уфа: ОМЕГАСАЙНС, 2017. №5.

### Омельченко Виктория Вячеславовна

магистрант ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» г. Тула, Тульская область

# ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в работе проведен анализ теоретических предпосылок коррекции и развития учебной мотивации подростков. Выявлены возрастные особенности подростков, особенности их учебной мотивации, представлены направления деятельности педагога-психолога по развитию учебной мотивации подростков.

**Ключевые слова**: развитие, подросток, возрастные особенности подростков, учебная мотивация, направления работы психолога.

Необходимость коррекционно-развивающей работы педагогапсихолога по развитию учебной мотивации подростков обусловлена целым рядом обстоятельств. Довольно часто, по разным причинам ученики начинают показывать низкие результаты в учении. Вследствие упущения первопричин дальнейшее обучение становится затруднительным, что приводит к снижению заинтересованности учиться и решать сложившуюся проблему вовсе. Учащиеся прогуливают уроки, отказываются от выполнения домашнего задания. На замечания и требования со стороны учителей и родителей отвечают резким отказом сотрудничать и выполнять требования. Особую значимость имеет изучение причин снижения учебной мотивации подростков и их индивидуальных и возрастных особенностей, поиск путей преодоления данной проблемы.

Большую часть времени в жизни ребенка занимает школа и подготовка уроков. Основным показателем оценки деятельности учащегося является успеваемость. На практике распространены случаи, когда у детей низкая успеваемость в начальной школе, а в средней ученик добивается высоких результатов в учении. Успеваемость не всегда остается неизменной и причины изменения на разных этапах школьного обучения различны. Как правило, причины снижения успеваемости определяются способностями и мотивацией учащихся. Для определения способностей и их резерва педагог-психолог может провести диагностическую работу с подростком, так же опросить учителей и родителей, это поможет наиболее

полно создать представление об интеллектуальных возможностях учащегося, а также при решении проблемы связанной с низкой учебной мотивацией поспособствует выявлению наиболее сильных сторон ученика, на которые будет опираться работа педагогапсихолога по развитию учебной мотивации.

Маркова А.К. предлагает следующее определение понятию способности: «Способности – это индивидуальные психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, навыков, умений. Способности развиваются в процессе воспитания и обучения» [6, с. 103].

«Мотив – определенная потребность, то, ради чего выполняется деятельность человека» так наиболее полно раскрывает понятие мотива А.Н. Леонтьев [4, с. 156]. Мотив выполняет три функции: побуждает деятельность, направляет (структурирует) деятельность и придает ей смысл. Исходя из функций А.Н. Леонтьев различает два вида мотивов: 1) мотивы-стимулы (функция побуждения, направляет деятельность); 2) смыслообразующие мотивы (лучше раскрывают сущность человеческой жизни).

Понятие «мотивация» собирательное. Оно включает в себя виды мотивов, целеполагание, личностный смысл и реализацию мотива в поведении. И все эти составляющие имеют определенное значение в развитии учебной мотивации учащихся [1, с.79]. Исследование роли и функций учебной мотивации показывают, что она является наиболее важным компонентом формирования учебной деятельности учащегося. Многими педагоги и психологи отмечаются низкий уровень развития учебной мотивации детей подросткового возраста (Л.И. Божович, В.И. Ковалев, А.К. Маркова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

При переходе в среднее звено школы отмечается разное варьирование успешности обучаемости у подростков. Успеваемость разных учеников может развиваться по разным сценариям. На этой школьной ступени педагогу-психологу, учителям и родителям важно совместно с ребенком проанализировать замеченные и найденные причины снижения успеваемости. Это будет начальная точка коррекционно-развивающей работы педагога-психолога по преодолению низкой учебной мотивации подростков [2, с. 21].

Важно учитывать и возрастные особенности учащихся. Так, именно на среднюю школу приходится подростковый кризис и становление личности ребенка. Особенности возраста обуславливают смену ведущего вида деятельности ребенка, теперь учеба отодвигается на второй план. На первом плане общение со сверстниками. Это обязательный этап в жизни каждого подростка, имеющий особую ценность. Для полноценного психического развития подро-

сток должен общаться со сверстниками, обмениваться точками зрениями, посещать различные мероприятия, обмениваться впечатлениями, именно в этот период закладывается настоящая дружба. Психологу, родителям важно приоткрыть предметное содержание той или иной области, интересующей подростка.

На этапе своего формирования у подростков находится эмоционально-волевая сфера, характеризующаяся нестабильностью настроения, интересов, чувств и желаний [3, с. 52].

Работа психолога с проблемой коррекции и развития учебной мотивацией начинает выстраиваться с диагностического этапа, в результате которого выявляются учащиеся с низким уровнем мотивации, с отрицательным отношением к школе [4, с. 18].

Второй этап – всестороннее психолого-педагогическое изучение учащихся, испытывающих наиболее серьезные проблемы в обучении. Изучение осуществляется в следующих направлениях: диагностика интеллектуальных способностей, изучение эмоционально-волевой сферы, выявление ведущих мотивов и изучение межличностных отношений.

После выявления проблемы педагог-психолог составляет план индивидуальной работы с подростком, учителям и родителям даются необходимые рекомендации по поддержке учебной деятельности данного ученика.

На основании полученных результатов планируются следующие общие направления коррекционно-развивающей работы: 1) оптимизация взаимодействия в системе «учитель-ученик» (сюда входят личные беседы учителя и ученика при доброжелательной атмосфере; личные поручения со стороны учителя); 2) развитие и поддержание положительного отношения к школе у подростков (самовыражение в общественно-оцениваемых делах, приобщение к системе социальных отношений); 3) формирование потребностномотивационного компонента; 4) профилактика отклонений в поведении; 5) установление конструктивного межличностного взаимодействия в классе ( участие в школьных коллективных мероприятиях, поручение ответственного дела-роли ведущего на празднике, подготовка музыкальной аппаратуры, так же это может быть подготовка необходимых материалов для школы на уроках технологии где ученики работают в малых группах) [1, с. 200].

Работа с учителями осуществляется путем проведение тематических бесед или индивидуального консультирования. Проводится наблюдение за проблемными учениками в классе, в том числе и в процессе учебной деятельности (посещение уроков). Даются рекомендации как общие, так и в каждом конкретном случае.

Работа с родителями заключается в индивидуальном консультировании и групповой профилактической работе: проводятся систематические собрания и беседы. На встречах обсуждаются «домашние задания», которые наиболее эффективны во взаимодействии «родитель-ребенок». Неверный стиль обращения родителей с ребенком может стать одной из главных причин отставания в учении в целом, и низкой учебной мотивации в частности. Чрезмерно высокие требования к обучению в школе со стороны родителей к ребенку, не соответствующие психофизическому развитию ребенкапричина стойкого отношения к обучению в школе, как результат защитной реакции. В таком случае родителям следует акцентировать внимание на успехах ребенка, на время перестать замечать неудачи.

Важно с самого детства развивать у детей желание учиться, познавать что-то новое. Если ребенок начинает что-то мастерить из совершенно на первый взгляд бесполезных предметов, то желательно дать возможность доделать начатую работу. Так ребенок научится сам определять результаты своей работы и давать ей оценку в будущем, тем самым он учится нести ответственность за то, что сам сделал.

Учителю сложно определить причины снижения успеваемости ученика, и тогда основная работа по выявлению этих причин ложится на плечи родителей и психолога. В тесном сотрудничестве возможно решение проблемы снижения учебной мотивации подростков. Вовремя проведенная профилактическая работа с родителями залог благополучного развития ученика. Любое стремление родителей должно поощряться со стороны учителей и психолога, иметь крепкую поддержку.

Таким образом, проблема коррекции и развития учебной мотивации должна решаться комплексно, при тщательном изучении причин, при совместных целенаправленных усилиях всех участников образовательного процесса.

- 1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 321 с
  - 2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Просвещение, 2009. 340 с.
- 3. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учебник / Под ред. Гамезо. М.: Наука, 2014. 176 с.
  - 4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Просвещение, 2008. 232 с.
  - 5. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание. Личность. М.: Просвещение, 2012. 245 с.
- 6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Дом педагогики, 2010. 212 с.

#### Романова Анастасия Юрьевна

педагог-психолог МБДОУ «Д/С № 82 КВ»

г. Чебоксары Чувашской Республики г. Чебоксары, Чувашская Республика

# СЕМИНАР-ПРАКТИКУМ С РОДИТЕЛЯМИ «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ»

Аннотация: в данной статье говорится об использовании образовательной кинезиологии педагогом-психологом в детском саду. Родителям предлагаются практические приемы для ознакомления.

**Ключевые слова**: здоровьесберегающие технологии, образовательная кинезиология.

Основным направлением работы педагога-психолога в детском саду является коррекционно-развивающая деятельность, направленная на преодоление определенных недостатков в психическом и личностном развитии воспитанников. Она создает психологические условия для полноценного развития дошкольников.

С целью сохранения здоровья детей, повышения двигательной активности и умственной работоспособности мы предлагаем данный семинар-практикум. Идея заключается в тесном взаимодействии педагога-психолога, родителей и детей. Этот семинар способствует осознанию родителями актуальности роли психолого-педагогических методов для сохранения здоровья ребенка, а также научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

*Цель*: познакомить семьи детей с OB3 с современными здоровьесберегающими технологиями.

- 1. Познакомить с современными здоровьесберегающими технологиями, с понятием и их особенностями.
  - 2. Продемонстрировать приемы Образовательной кинезиологии
  - 3. Создать атмосферу взаимопонимания, общности интересов.

Оборудование: мультимедийный экран, ноутбук, презентация «Образовательная кинезиология», листы бумаги, цветные каранлаши.

# Ход мероприятия

*Педагог-психолог*: Здравствуйте, уважаемые родители, и наши любимые дети. Мы приглашаем Вас в круг.

Собрались все мы в круг, Я – твой друг и ты – мой друг. Вместе за руки возьмемся И друг другу улыбнемся!

Педагог-психолог: современный детский сад активно внедряет в свою жизнь инновационные технологии. Мы полагаем, что важной стороной в педагогических приемов является позиция ребенка в воспитательно-образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослых. Поэтому важно использовать принцип: «Не рядом, не над ним, а вместе!».

Существует множество образовательных технологий. Многие авторы относят к ним и здоровьесберегающие технологии.

Дорогие ребята, мамы и папы мы хотим познакомить Вас с новыми игровыми приемами. Сегодня мы с вами поговорим о методах Образовательной кинезиологии (наука о «Гимнастике мозга», которая считает, что специальные движения помогают лучше думать, мыслить, запоминать, быть внимательными. Впервые эти упражнения появились в Америке (Калифорнии), потом их стали активно использовать и в нашей стране. Родителям я хочу сказать, что благодаря этим упражнениям происходит гимнастика тех областей мозга, которые участвуют в процессе обучения.

*Педагог-психолог*. Сегодня я предлагаю всем выполнить быстрые, простые, специфические движения. Они будут объединять работу тела, мозга, эмоций и мыслей в одно целое.

Упражнение «Двойной рисунок». Цель: гармонично использовать оба полушария. Инструкция: Возьмите в каждую руку карандаш или ручку. Изобразите на листе бумаги все что угодно, двигая обеими руками одновременно (линии, зигзаги):

- навстречу друг другу;
- вверх-вниз, т.е. левой рукой вверх, правой рукой вниз, и наоборот;
  - разводя их в разные стороны.

Упражнение «Вращение шеей». Дышите глубоко, расслабьте плечи, отпустите голову. Медленно вращайте головой из стороны в сторону, совершенно расслабляясь при выдохе. Делайте небольшие круговые движения подбородком. После этих движений голос при чтении и говорении будет звучать сильнее.

Упражнение «Энергетическая зевота». Инструкция: Представьте себе, что вы зеваете. Надавите кончиками пальцев на любые напряженные места на челюстях с обеих сторон. Сделайте глубокий, расслабляющий, зевающий звук, мягко удаляющий напряжение.

Заключительная часть Упражнение «Похлопаем себе»

Цель: снятие эмоционального напряжения, усталости.

Педагог-психолог. Давайте, мы с Вами представим на одной ладони радость, на другой — улыбку. Посмотрели на них внимательно, представили, как они выглядят. И теперь, чтобы они всегда были с нами рядом, соединили их в аплодисменты, и затем, с любовью, с вдохновением похлопали себе.

Педагог-психолог: Наша встреча подходит к концу. Уважаемые родители и дети, прошу Вас поделится своими впечатлениями. (Родители передают друг другу массажный мяч и высказывают свои впечатления).

*Педагог-психолог*: Таким образом, можно утверждать, что новые технологии просты, доступны, эффективны, не имеют возрастных границ, поэтому мы рекомендуем их использование родителям и детям.

#### Список литературы

- 1. Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребенка / Под ред. М.М. Безруких, Д.А. Фарбер. Воронеж, 2009.
  - 2. Обруч // Психолог. 2010. №6.

#### Хорошевская Наталья Анатольевна

магистрант ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»

# г. Абакан, Республика Хакасия ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО

Аннотация: в данной статье определена проблема исследования, заключающаяся в изучении состояния процесса формирования индивидуального коррекционного образовательного маршрута, раскрытии механизмов, затрудняющих его формирование, а также в теоретическом обосновании выбранной модели маршрута как необходимого условия для коррекционно-образовательного воздействия на данную категорию детей.

МАРШРУТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

**Ключевые слова**: дети с нарушением зрения, индивидуальный коррекционный образовательный маршрут, индивидуально-дифференцированный подход, коррекционно-педагогическая работа.

Актуальность рассмотрения проблемы формирования индивидуального коррекционного образовательного маршрута для ре-

бёнка с нарушением зрения определяется современными тенденциями в специальном образовании, направленные на индивидуальнодифференцированный подход в обучении детей.

Дети с нарушением зрения особенно нуждаются в целенаправленном обучающем и воспитательном воздействии педагогов. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей РАМН за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось в 5 раз и составляет лишь около 10% среди контингента детей, поступающих в школу; распространенность функциональных отклонений достигает более 70%, хронических заболеваний — 50%, физиологической незрелости — 60%, более 20% детей имеет дефицит массы тела.

Усвоение детьми с нарушением зрения содержания образования в учебном процессе предполагает достаточно высокую степень сформированности психических и познавательных процессов, уровня развития зрительного восприятия, в формировании которых немаловажное место занимает грамотно составленный индивидуальный коррекционный образовательный маршрут.

Проблема первоначально рассматривалась в научных исследованиях в области офтальмологии врачами-окулистами В.А. Аветисовым, Н.А. Ковалевским. В общей и специальной педагогике этому посвящены работы Л.С. Выгодского, Л.П. Григорьевой, О.Л. Алексеева, М.И. Земцовой, В.И. Лурии, Л.И. Солнцевой, А.Г. Литвака, В.А. Феоктистовой, Т.А. Власовой, Ю.А. Кулагина, В.И. Лубовского, И.С. Моргулиса, Л.И. Плаксиной.

Принципы медицинской и психолого-педагогической коррекции развития ребёнка основываются на общих принципах коррекционной работы: превентивности, пропедевтике, трансформированного взаимодействия во влиянии на дефект и вторичные отклонения, дифференциации медицинской и психолого-педагогической коррекции, единстве и соучастии врачей и педагогов в формировании индивидуального коррекционного образовательного маршрута.

В разработке содержания общеразвивающих и коррекционных занятий большое внимание уделяется коррекции, упражнению и активизации зрения. В то же время во всех видах детской деятельности предусматривается учёт зрительных нагрузок, индивидуальные подходы к проведению отдельных занятий с детьми сообразно этапам лечения зрения и общего состояния здоровья.

Это особенно прослеживается в условиях необходимого взаимодействия медицинской и педагогической коррекции, когда возникает необходимость выстраивать модель коррекционной помощи индивидуально для каждого ребёнка, как и степень выраженности дефекта, и время его появления, а также социальные условия, в разной степени проявляются в становлении психики каждого ребёнка.

Таким образом, очевидны несоответствия между возросшими требованиями к уровню образованности детей с нарушением зрения и ограниченными возможностями таких детей к обучению с одной стороны, и непрерывно развивающимся процессом специального (коррекционного) образования, с другой стороны.

На основании проведенного исследования, мы пришли к заключению, что развитие детей с нарушением зрения может протекать успешнее, если правильно составлен индивидуальный коррекционный образовательный маршрут. Соответственно, коррекционнопедагогическая работа, должна включать в себя три направления.

Первое направление работы – работа по формированию знаний о пространственно-различительной деятельности сохранных анализаторов.

Второе направление – работа по формированию представлений о предметах, заполняющих замкнутое пространство и по развитию представлений об окружающем пространстве.

Третье направление – работа по формированию навыков ориентировки в схеме собственного тела.

На наш взгляд, данное содержание коррекционно-педагогической работы поможет педагогам дошкольных учреждений более эффективно вести работу по формированию навыков ориентировки в пространстве.

- 1. Литвак А.Г. Тифлопсихология [Текст]: В 12-х т. Т. 3 / А.Г. Литвак М.: Просвещение, 1985. 208 с.
- 2. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. М.: ГороД, 1998. 60 с.
- 3. Солнцева Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина, Г.А. Буткина. М.: Налоговый вестник, 2004. 320 с.
- 4. Специальная педагогика [Текст] / Под ред. Н.М. Назаровой. М.: Академия, 2001. 418 с.

# Щербакова Екатерина Владиславовна

педагог-психолог ГКУСО МО Наро-Фоминский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Сказка» г. Наро-Фоминск, Московская область аспирант ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» г. Калуга, Калужская область

# ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ АВА-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РДА И РАС

Аннотация: в данной статье освещаются основные практические приемы ABA-терапии, применяемые в работе педагога-психолога с детьми, имеющими РДА и РАС, а именно: особенности и структура коррекционного сеанса, специфика предъявления инструкции, возможности применения подсказок.

**Ключевые слова**: ABA-терапия, РДА, РАС, инструкция, подсказка, подкрепление, навык, перенос.

«Ранний детский аутизм», «расстройство аутистического спектра» – зачастую эти диагнозы воспринимаются как приговор. Действительно, отрицать сложность и специфику развития детей, относящихся к данной категории нельзя. Основной и определяющей все остальные сложности в коррекции вышеуказанных дефектов развития является, зачастую, тяжелое нарушение бихевиоральной сферы, которое, в свою очередь, без должной и своевременной коррекции влечет за собой специфические нарушения когнитивной и коммуникативной сфер, вследствие чего, возникают множественные отягощенные и сложно коррегируемые дефекты развития.

К сожалению, за последние годы процент детей, имеющих в анамнезе диагнозы РДА и РАС значительно возрос. Усугубляет ситуацию определенная «модность» данных дефектов у различных групп специалистов, имеющих, зачастую, весьма относительное отношение к коррекционной сфере деятельности. Из личного опыта работы с детьми данных категорий могу отметить следующие проблемы:

1) неверный подбор стратегии взаимодействия с ребенком данной категории, особенно на ранних этапах развития, становится причиной формирования стереотипов асоциального поведения;

- 2) сформированные и закрепленные стереотипы асоциального поведения, влекут за собой сопутствующие нарушения когнитивной и коммуникативной сфер жизнедеятельности;
- 3) разрушение асоциальных стереотипов и формирование на их месте новых социальных стереотипов является достаточно сложным и энергозатратным процессом, как для специалиста, так и для ребенка.

Таким образом, подбор оптимальной системы взаимодействия с ребенком, особенно на ранних этапах, позволяет говорить о более высокой продуктивности коррекционно-развивающего процесса. удовлетворяющим всем требованиям, на мой взгляд, является система прикладного анализа поведения более известная как ABA-терапия.

На сегодняшний день существует множество научных подтверждений того, что метод прикладного анализа поведения производит длительные и устойчивые улучшения многих навыков у большинства детей с аутизмом. Если рассматривать аутизм как синдром поведенческих дефицитов и избытков, которые имеют неврологическую базу, но, тем не менее, могут меняться под воздействием специальных, тщательно спланированных, конструктивных взаимодействий с окружающими, то прикладной анализ поведения, применяя методы, основанные на научных принципах поведения, позволяет сформировать и закрепить социально-адекватные стереотипы поведения.

Аналитическая коррекция поведения базируется на систематическом обучении малыми измеряемыми циклами, то есть, каждый непроявляемый навык, будь то взгляд в глаза или спонтанное общение, разбивается на малые шаги, каждому из которых обучают с помощью специальной реплики-намека или инструкции-команды, возможно так же и добавление подсказки в виде жеста или движения. Правильная реакция ребенка всегда сопровождается определенным позитивным следствием-подкреплением, что эффективно действует как закрепление. Иными словами, если одинаковые действия следуют за правильно выполненной командой постоянно, то навык закрепится. Попытки научить повторяются многократно, первоначально в быстрой последовательности, пока ребенок не отреагирует без подсказок взрослого, чтобы добиться лучших результатов, самые необходимые навыки отрабатываются и закрепляются во многих незапланированных ситуациях.

Прикладной анализ поведения придает особое значение использованию методов инструкций, направленных на систематическое и измеримое изменение поведения. Мотивацией для многих детей

служит похвала родителей, имитация сверстников, успешно выполненное задание. Применение запланированных вознаграждений может стать одним из самых важных звеньев обучения.

Для достижения максимально продуктивного закрепления навыков рекомендуется соблюдение определенных этапов обучения, к которым относятся инструкция, реакция ребенка, заключение, короткая пауза перед следующей инструкцией.

От того, как предъявляется инструкция, будет зависеть ее исполнение. Прежде чем предъявить инструкцию необходимо добиться внимания: назвать ребенка по имени, установить зрительный контакт, установить тактильный контакт. Инструкция должна быть четкой, немногословной, сформулированной в виде утверждения и произносить ее надо только один раз.

В ответ на задание ребенок может отреагировать тремя способами: верно, неверно и совсем никак. В среднем, ребенку требуется 3–5 секунд для начала ответа. Если ребенок начинает реагировать неадекватно рекомендуется сразу же переходить к заключению.

Заключение, или реакция взрослого всегда зависит от реакции ребенка. Если ребенок реагирует верно, немедленно предоставляется стимулятор: похвала, награда и т. п. Если ребенок реагирует неправильно или совсем никак, необходимо эффективная подсказка или физическое руководство. Физическое руководство может состоять в касании руки, тем самым можно помочь ребенку выполнить нужное движение. Физическое руководство может помочь ребенку понять, что значат слова инструкции. Если ребенок понимает, но предпочитает не реагировать, физическое руководство способствует тому, чтобы он понял, что надо подчиняться.

Не стоит бояться подсказок, поскольку они являются приемом инструктажа, способствующим правильному выполнению действия. Подсказка может осуществляться:

- 1) параллельно с инструкцией, как моделирование реакции;
- 2) во время ответа ребенка, чтобы снизить ошибки или после ответа, чтобы показать, что от него ожидалось.

Существует несколько типов подсказок:

- 1. Вербальные, например, подняв кубик озвучивается: «Кубик. Что это?» Постепенно слово «кубик» произносится все тише, остается только вопрос
- 2. Моделирование представляет собой точную демонстрацию действий, требуемых от ребенка.
- 3. Физические подсказки варьируются от «рука в руке» до легкого прикосновения к плечу, чтобы «дать старт» частичная подсказка.
- 4. Подсказки-жесты это указание на нужный предмет, взгляд в нужном направлении, движение или прикосновение к объекту.

5. Подсказки способом выгодного расположения требуемого предмета.

Промежуток между вознаграждением или исправлением и следующим упражнением называется интервал. Рекомендовано соблюдать четкую паузу в 3–5 секунд перед следующей инструкцией, это поможет ребенку понять, что с одной просьбой закончено и пора приступать к другой.

Общим для детей с аутизмом является неумение применять усвоенные навыки в ситуации, отличной от той, где их учили. Хотя навык переносится иногда в другое время, другое место, по отношению к другим людям естественным образом, это трудно предсказать.

Обучение в строгих рамках, когда ребенка ничего не отвлекает, необходимое на первых порах, может привести к отсутствию навыков обобщения. Таким образом, прежде, чем говорить об окончательном закреплении навыка необходимо проверить его перенос в другую ситуацию с другими людьми, другими подсказками. К проверке обобщения навыков, как правило, приступают, когда цель обучения уже достигнута.

После того, как навык усвоен и закреплен, свободно осуществляется перенос, подсказки сведены к минимуму рекомендуется 1 раз в неделю возвращаться к той же инструкции на протяжении 3—6 недель. Если проверки показывают, что ребенок утратил навык, тогда повторяется последний этап обучения и обобщение. Если же на протяжении 3-х недель навык сохраняется, его считают усвоенным.

Профессиональный опыт коррекционной работы с детьми, имеющими диагнозы РДА и РАС, с применением элементов ABA-терапии, описанных выше, показывает несомненные преимущества этих приемов перед многими другими существующими.

- 1. Шрамм Р. Детский аутизм и AABA: ABA (Applied Behavior Analisis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. Екатеринбург: Рима Паблишинг, 2013. 208 с.
- 2. Морис К. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов / К. Морис, Д. Грин, С.К. Льюс пер. с англ. Е.К. Колс.

# ПОМОЩЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

#### Малышев Иван Викторович

канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского» г. Саратов, Саратовская область

# ИЗУЧЕНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЛИЧНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье рассматривается проблема адаптации личности в контексте ее психодиагностики. Отражены методики, направленные на изучение адаптационной готовности личности, ее социальных ожиданий в разных условиях образовательной среды, то есть на примере выборок студентов, учащихся и учителей школ, воспитателей детских садов.

**Ключевые слова**: адаптационная готовность личности, социально-психологическая адаптация, социальные ожидания, образовательная среда.

В настоящее время проблематика адаптации личности во взаимосвязи с различными психическими явлениями продолжает оставаться актуальной в психологической науке. Особое значение данный вопрос имеет в рамках современной психодиагностики у специалистов разных областей знаний.

С точки зрения современных подходов к проблеме адаптации многие исследователи основной акцент ставят на изучении адаптационной готовности личности. Так, в работах М.В. Григорьевой раскрывается структура и содержание адаптационной готовности с точки зрения экопсихологического подхода [4]. Р.М. Шамионов доказывает актуальность изучения детерминант социально-психологической адаптивности и адаптационной готовности с точки зрения их взаимосвязи. Автор отмечает получение новых данных об отношениях личности к неопределенной ситуации и адаптационной готовности и т. д. [11]. Важное значение имеют и междисциплинарные исследования, связанные с психологическим сопровождением

педагогов-психологов. Так, С.В Галаев указывает на роль организация самостоятельной работы при дистанционном образовании студентов [1]. Также, существенное значение имеет и мотивация профессионального развития будущих педагогов-психологов в условиях информатизации образования [2]. Для реализации этого и других задач автор предлагает междисциплинарные учебно-методические комплексы, направленные на информационное взаимолействие информационно-коммуникационной предметной среде [3]. В наших исследованиях значительная роль отводится взаимосвязи адаптационных составляющих личности и ее стрессоустойчивости [6], творческим возможностям [7], значению параметров социально-психологической адаптации в выборе оптимальных стратегий преодолевающего поведения на примере разных выборок, в частности учителей школ [8] и студентов [9].

Как показывают наши исследования, изучение адаптационных параметров личности является необходимым условием психологического сопровождения в разных областях практической деятельности педагога-психолога. В условиях образовательный среды школы (вуза) это актуально для разных участников взаимодействия: учащихся, студентов, учителей школ и воспитателей. В частности, исследование индивидуальных и социально-психологических параметров адаптации личности и взаимосвязанных с ней явлений являются наиболее приоритетными в процессе психологического сопровождения. Наряду с использованием разных форм беседы и наблюдения целесообразно применение известных психодиагностических тестовых методик. Это следующие методики: методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд, методика исследования адаптированности студентов в вузе Т.Д. Дубовицкой, многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова. В некоторых исследованиях для изучения стрессоустойчивости и индивидуальных особенностей адаптации личности целесообразно применение, 16 факторного личностного опросника Р. Кеттелла, теста Минимульт и т. д. М.В. Григорьева предложила новую психодиагностическую методику, направленную на измерение степени адаптационной готовности личности [5]. Методика показывает свою состоятельность, надежность и широкий диапазон применения. Она может быть использована, как на подростках начиная с 15 лет, так и в зрелых группах испытуемых до 45 лет. Однако изучение только адаптационных составляющих личности и связанных с ней психических явлений сегодня явно недостаточно для оценки состояния испытуемых, прогноза вероятных изменений. С современных позиций целесообразно исследование социально-психологических

параметров в контексте ее ожиданий относительно требований социальной и профессиональной среды, а также в условиях специфических и не специфических изменений. Представляет научно-практический интерес изучение социальных ожиданий в контексте адаптационной готовности личности [10].

Таким образом, как следует из результатов ранее проводимых исследований, при изучении адаптации личности у подростков, учащихся старших классов, студентов и других возрастных групп необходим комплексный подход, возможность применения разных адаптированных тестовых методик во взаимосвязи с другими психическими явлениями, отражающими трудности адаптации личности и ее проблемы. Исследования должны носить глубокий характер и отражать многие адаптационные стороны личности.

- 1. Галаев С.В. Организация самостоятельной работы при ДО / С.В. Галаев, Н.А. Александрова, А.В. Букушева // Высшее образование в России. 2007. №10. С. 141–144.
- 2. Галаев С.В. Мотивация профессионального развития будущих педагогов-психологов в условиях информатизации образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Т. 8. Серия Психология. Педагогика. Вып. 2. 2008. С. 72–76.
- 3. Галаев С.В. Междисциплинарные учебно-методические комплексы как результат и средство информационного взаимодействия в информационно-коммуникационной предметной среде / С.В. Галаев, А.В. Букушева // Информатика и образование. 2008. №4. С. 113—115.
- 4. Григорьева М.В. Особенности школьной адаптации в условиях реформирования образования // Сибирский педагогический журнал. 2017. №1. С. 26–31.
- 5. Григорьева М.В. Психодиагностическая методика «Адаптационная готовность личности» // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. №10. С.73–75.
- 6. Малышев И.В. Адаптационные возможности личности студентов-спортсменов в условиях вузовского обучения / И.В. Малышев, А.Р. Орлянская // В мире научных открытий. -2015. -№7–1. С. 512.
- 7. Малышев И.В. Особенности социально-психологической адаптации личности студентов младших курсов с разным творческим потенциалом // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. Т. 1. -2012. -№4. -C. 43–48.
- 8. Малышев И.В. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии копингповедения учителей школ в процессе профессиональной социализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. Т. 2. – 2013. – №1. – С. 30–34.
- 9. Малышев И.В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации личности и копинг-поведенческих стратегий учащихся и студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. Т. 12. 2012. №3. С. 69–74.
- 10. Малышев И.В. Социально-психологическая адаптация и ожидания личности воспитателей к требованиям среды в условиях социальных и профессиональных изменений // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Т. 8. -2017. -№8. -C. 138–153.
- 11. Шамионов Р.М. Отношения к изменениям и толерантность к неопределенности как предикторы адаптивности и адаптационной готовности // Российский психологический журнал. Т. 14. 2017. №2. С. 90–104.

Удова Ольга Владимировна

канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» г. Иркутск, Иркутская область Гаманец Алексей Андреевич

педагог-психолог МБДОУ г. Иркутска Д/С №179 г. Иркутск, Иркутская область

# ВЛИЯНИЕ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА АДАПТАЦИЮ РЕБЕНКА К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье представлены результаты изучения влияния матери (оптимальный эмоциональный контакт, излишняя эмоциональная дистанция, излишняя концентрация на ребенке) на форму адаптации ребенка к дошкольной образовательной организации (легкая, средней тяжести, тяжелая, дезадаптация). Наблюдение за детьми позволило определить степень адаптации, а тестирование матерей — выявить тип материнского отношения. Сопоставление полученных данных показало, что излишняя эмоциональная дистанция и концентрация на ребенке приводят к тяжелой форме адаптации, а оптимальный эмоциональный контакт способствует успешной адаптации в легкой форме.

**Ключевые слова**: взаимоотношения в семье, материнское отношение к ребенку, адаптация, дошкольная образовательная организация, форма адаптации.

Поступление ребенка в дошкольную образовательную организацию связано со значительными изменениями всего уклада жизни семьи, трансформации взаимоотношений. Взаимоотношения в семье — это форма и условия сосуществования родственников. Они определяются степенью взаимного понимания, уважения, поддержки и накладывают отпечаток на психическое и физическое развитие [6].

Нарушение привычных взаимоотношений, утрата чувства стабильности и безопасности часто является причиной эмоциональных расстройств у детей, особенно в период адаптации к новым условиям. Особую роль в процессе привыкания ребенка к детскому саду играют родители, их отношение к ребенку.

Под родительским отношением понимается система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуе-

мых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков [1]. Один из вариантов родительского отношения — материнское отношение к ребенку.

Анализ литературных источников позволил выяснить, что рассмотрение влияния характера взаимоотношений в семье на успешность адаптации ребёнка к условиям дошкольного учреждения осуществляется учёными с разных сторон:

- теснота взаимоотношений с матерью;
- особенности развития навыков общения у детей;
- характер сформированных привычек;
- наличие навыков самостоятельной деятельности.

Каждая из перечисленных позиций, так или иначе, зависит от воспитывающих взрослых, в основном, от матери. Именно мама строит взаимоотношения с ребенком – близкие или не очень, способствует формированию навыков общения у ребенка, влияет на привычки и степень самостоятельности ребенка.

С поступлением ребенка в детский сад происходит смена отношения к нему. Они мамы начинают жалеть ребенка, создавать дома «тепличные условия», тем самым, транслируя ребенку негативное отношение к дошкольному учреждению, другие — меняют отношение в сторону дистанцирования от ребенка и «его проблем» с адаптацией. Могут измениться методы воспитания в семье. Дополнительное влияние на адаптационные процессы ребёнка имеет сложившаяся семейная структура (наличие братьев и сестёр, бабушек и дедушек).

Среди факторов, влияющих на процесс адаптации ребёнка, выделяют нарушения взаимоотношений в семье. Этот фактор признается учёными как негативный, усложняющий адаптивные способности. По мнению А.И. Захарова, наиболее тяжело процессы адаптации протекают у тех детей, которые в чрезмерной степени опекаются своими родителями, имеют привычку получать особенное внимание, зависимые от матери, обладающие неуверенностью в своих силах, большим количеством страхов, которые мешают установить контакт с окружающими [3].

Существует позиция, согласно которой конфликтные ситуации в семье выступают как невротизирующие детей и как результат в значительной мере затрудняющие адаптацию в новой социальной среде.

Н.Д. Ватутина обращает внимание на то, что большинство родителей стремятся правильно воспитывать своего ребёнка, но у их не всегда хватает на это знаний и опыта [2]. В одних семьях излишне опекают детей, считая, что в раннем возрасте ребёнок ничего самостоятельно делать не может. Родители предупреждают

каждое его действие, любую попытку к самостоятельности, потакают его капризам. В других семьях над воспитательным воздействием преобладает уход за ребенком, удовлетворение его потребностей в ущерб эмоциональному общению с родителями. Третий вариант семей включает родителей, которые относятся к детям как к маленьким взрослым, предъявляя к ним повышенные требования. Встречаются и такие родители, которые считают, что основная роль в воспитании принадлежит педагогам в детском саду, а их задача — только привести ребенка.

Нам предстояло выяснить, насколько взаимоотношения между матерью и ребенком влияют на успешность его адаптации к детскому саду.

Наблюдение за детьми младшего дошкольного возраста в процессе адаптации к дошкольной образовательной организации (Н.В. Кирюхина [4]) позволило определить форму адаптации (легкая, средней тяжести, тяжелая, дезадаптация).

Для изучения отношения родителей (матерей) к своей семейной роли и к ребенку мы применили методику PARI E. Шеффер и P. Белла [6], направленную на выявление разных сторон жизни семьи (отношение матери к своей семейной роли, ее отношение к ребенку: эмоциональный контакт или разобщенность, наличие или отсутствие чрезмерной опеки).

Сопоставив результаты изучения формы адаптации ребенка к ДОУ и отношения мамы к ребенку (оптимальный эмоциональный контакт, излишняя эмоциональная дистанция, излишняя концентрация на ребенке) мы выяснили влияние материнского отношения на адаптацию детей младшего дошкольного возраста.

Таблица Взаимосвязь формы адаптации и материнского отношения к ребенку

Отношение матери к ребенку, %			Всего			
		Лег- кая	Сред- няя	Услож- ненная	Дезадап- тация	детей
Оптималь- ный эмо- циональ- ный кон- такт	38%	17 (20%)	2 (4%)	-	-	19 (38%)
Излишняя эмоцио- нальная дистанция	36%	_	4 (8%)	7 (14%)	7 (14%)	18 (36%)

Излишняя концентрация на ребенке	26%	-	-	7 (14%)	6 (12%)	13 (26%)
	100%	17 (34%)	6 (12%)	14 (28%)	13 (26%)	50 (100%)

К тяжелой форме адаптации и дезадаптации приводит излишняя концентрация на ребенке (26% случаев). В этих семьях активность сосредоточена вокруг ребенка, ему уделяется особое внимание. Вместе с тем, мамы представляют ребенка маленьким, неумелым, лишают самостоятельности. Стремление матери «привязать» к себе ребенка, не отпускать от себя объясняется чувством беспокойства и тревоги. Тревога матери передается ребенку. Либо проявляется излишняя эмоциональная дистанция с ребенком — в 28% семей. Ребенок не получает в полной мере родительскую любовь, ласку. При первых неудачах ребенка мама принимает позицию стороннего наблюдателя.

Легкая форма адаптации, по нашим данным, развивается у детей, где с мамой выстраивается оптимальный эмоциональный контакт. В этих семьях приветствуются партнерские отношения между мамой и ребенком. Взрослые создают условия для всестороннего развития ребенка (20%). Мамы помогают ребенку раскрывать свои способности и корректировать поведение со сверстниками.

Таким образом, определяем, что отношение матери к ребенку влияет на форму адаптации к детскому саду.

С целью трансформации материнского отношения к детям проводятся тренинги, основанные на материалах И.М. Марковской, включающие 10 занятий [5]. Их цель – оптимизация отношения матери к ребенку, установление оптимального эмоционального контакта. В результате удается на 14–16% уменьшить количество мам с неадекватным родительским отношением (излишней концентрацией на ребенке и дистанцией с ним) и способствовать более успешной адаптации ребенка к дошкольной образовательной организации.

В настоящее время предлагаем матерям участвовать в родительских тренингах с момента поступления ребенка в детский сад, чтобы не допустить тяжелой формы адаптации ребенка к дошкольной образовательной организации.

- 1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия [Текст] / А.Я. Варга. СПб.: Речь, 2001. 144 с.
- 2. Ватутина, Н.Д. Ребенок поступает в детский сад [Текст]: Пособие для воспитателей детского сада / Под ред. Л. И. Каплан. М. Просвещение, 1983. 80 с.
- 3. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка [Текст] / А.И. Захаров. СПб.: Союз, 1997. 224 с.

# Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта

- 4. Кирюхина Н.В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ [Текст]: Практическое пособие / Н.В. Кирюхина. М.: Айрис пресс. 2006. 112 с.
- 5. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми [Текст] / И.М. Марковская. СПб.: Речь, 2000. 150 с.
- 6. Удова О.В. Особенности взаимоотношений родителей с детьми и их изучение [Текст]: Учебное пособие / О.В. Удова. Иркутск: Изд-во Иркутс. гос. пед. ун-та, 2008. 136 с.

# Для заметок

# Для заметок

# Для заметок

#### Научное издание

# ПОДГОТОВКА И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА НА ОСНОВЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Сборник материалов Международной научно-практической конференции Чебоксары, 22 декабря 2017 г.

Редактор *Л.А. Абрамова* Компьютерная верстка и правка *С.Ю. Семенова* 

Подписано в печать 29.12.2017 г. Дата выхода издания в свет 12.01.2018 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Тітев. Усл. печ. л. 9,9975. Заказ К-302. Тираж 500 экз. Издательский дом «Среда» 428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12 +7 (8352) 655-731 info@phsreda.com https://phsreda.com

Отпечатано в Студии печати «Максимум» 428005, Чебоксары, Гражданская, 75 +7 (8352) 655-047 info@maksimum21.ru www.maksimum21.ru