

**ПРАВИТЕЛЬСТВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГА  
КОМИТЕТ ПО ОБРАЗОВАНИЮ**



Государственное бюджетное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
Санкт-Петербургская академия  
постдипломного педагогического образования

Институт развития образования  
Кафедра психологии

Учреждение образования "Витебский государственный  
университет им. П.М. Машерова" Витебск, Беларусь

ITC ProDevelopment OÜ  
Таллин, Эстония

**СЛУЖБА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Practical Psychological Assistance in Education System

**«Служба практической психологии  
в системе образования: достижения и устремления»**

*Сборник материалов международной научно-практической конференции*

Выпуск XXIV

Санкт-Петербург  
2020

Общая редакция:

**С.М. Шингаев**, доктор психологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой психологии СПб АППО

Редакционная коллегия сборника:

**С.А. Кирилова**, к.п.н., доцент кафедры психологии СПб АППО

**А.Г. Думчева**, к.п.н., доцент кафедры психологии СПб АППО

**Г.В. Солдатова**, к.пс.н., доцент кафедры психологии СПб АППО

**С.А. Черняева**, к.пс.н., доцент кафедры психологии СПб АППО

**Статьи публикуются в авторской редакции**

Рецензенты:

**А.Н. Николаев**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры  
дефектологии ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»  
(ПсковГУ)

**Е.Н. Шавринова**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий ка-  
федрой социально-педагогического образования ГБУ ДПО Санкт-  
Петербургская академия постдипломного педагогического образования (СПб  
АППО)

ББК 88. 8

С86

Служба практической психологии в системе образования: достижения и устремления. Сборник материалов XXIV международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.М. Шингаева. – СПб.: СПб АППО, 2020. – 414 с.

В сборнике представлены материалы XXIV международной научно-практической конференции «Служба практической психологии в системе образования: достижения и устремления». Центральной темой конференции являются разные аспекты деятельности педагогов-психологов (психологов) системы образования. В материалах, подготовленных научными работниками и практиками, обсуждаются: психологическое сопровождение обучающихся; психологическое обеспечение профессионального здоровья педагогов; психологическое сопровождение семьи; психологическое сопровождение детей с ОВЗ; профессиональное развитие психолога в системе образования. Материалы конференции отражают роль службы практической психологии в качестве одного из существенных факторов поддержки развития российского образования и его модернизации.

Сборник адресован педагогам-психологам (психологам) системы образования, педагогам, руководителям образовательных учреждений, слушателям системы повышения квалификации, студентам вузов и всем, кто интересуется вопросами психологии в системе образования.

© СПб АППО, 2020

© Авторы, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	9
<b>ЧАСТЬ 1. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ СТАТЬИ</b>	10
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	10
<i>М.В. Борисова.</i> Использование интерактивного класса в работе педагога-психолога	10
<i>У.Я. Бурак, О.Г. Васильева, Е.Б. Лодина.</i> Возможности социального партнерства в развитии эмоционального интеллекта школьников на примере участия в конкурсном движении по направлению ИЗО и ДПИ в ОДОД ГБОУ СОШ №89 Калининского района Санкт-Петербурга	13
<i>А.А. Воробьева.</i> Необходимость формирования чувства успешности в обучении для раскрытия индивидуального личностного потенциала учащегося	19
<i>А.В. Истратова.</i> Лэпбук - как одна из интерактивных форм работы педагога-психолога в ДОУ	23
<i>Е.Л. Калашникова.</i> Развитие эмоциональной компетенции младших школьников в рамках дополнительной образовательной программы	28
<i>М.Г. Князева, Ю.И. Черёмухина.</i> Формирование эмоционально-интеллекта у обучающихся	32
<i>М.В. Куликова.</i> Организация дифференцированного подхода к удовлетворению запросов родителей разного типа в сфере психолого-педагогического сопровождения в школе	37
<i>Л.А. Петрова.</i> «Опыт групповой работы с родителями в ДОУ»	41
<i>М.Н. Сидоренко.</i> Особенности развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста	44
<i>Г.В. Солдатова.</i> Педагогическая коммуникация: анализ современных исследований	49
<i>Т.А. Черноситова.</i> Психолого-педагогическая компетентность педагогов в условиях реализации ФГОС в ДОУ	56
<i>Т.В. Шелонина.</i> Установление и поддержание контакта, как залог эффективной логопедической работы	60
<i>С.М. Шингаев, С.Шершун.</i> Системы образования России и Эстонии: как выстроить образовательную систему XXI века	64
<i>И.В. Шингаева.</i> Актуальные формы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям дошкольников	69
<i>Н.Ю. Якупова.</i> Система контроля и оценивания предметных и метапредметных достижений учащихся	73
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b>	77
<i>А.В. Артеменко, студент магистратуры по направлению «Психология образования» ФГБОУ ВПО Санкт-Петербургский госу-</i>	77

<i>дарственный университет, Санкт-Петербург. Представление об эмоциональном интеллекте у студентов вузов г. Санкт-Петербурга</i>	
<i>Т.М. Афанасьева, И.В. Иванова, И.С. Седунова. Психолого-педагогические детерминанты самоповреждающего поведения подростков</i>	82
<i>А.В. Береговая. Детская литература в контексте психологического сопровождения детей дошкольного возраста</i>	87
<i>Л.В. Берзина. Стыд, вина, ответственность в оптике восстановительного подхода</i>	90
<i>Е.В. Иванова. Профилактика суицидального поведения учащихся</i>	95
<i>Т.Г. Зайченко. Профессиональное самоопределение подростков с помощью развития символического мышления</i>	100
<i>Н. А. Крысанова. Формирование социальной успешности у учащихся начальной школы</i>	103
<i>М.Д. Кукушкина, С.В. Каганец. Комплексный подход к формированию и поддержанию эмоционального благополучия дошкольника в образовательной среде ГБДОУ</i>	105
<i>Н.В. Кухтова, И.В. Куксинская. Триангуляция внутрисемейных межличностных отношений</i>	108
<i>Н.В. Кухтова, В.С. Понкратенко. Психологические защиты подростков в отношениях с родителями</i>	113
<i>А.Л. Лебедева. Возможности арт-терапевтических методов профилактики буллинга в образовательной среде</i>	117
<i>У.Д. Мамытова. Причины и последствия возникновения ревности в многодетных семьях</i>	122
<i>Н.Р. Нурнейсова, Б.И. Сарсенбаева. Влияние танцетерапии на психоэмоциональное состояние подростков</i>	125
<i>Н.И. Распопова. Педагогическая технология «Углы»: эффективна ли в системе просвещения для решения проблем развития детей?</i>	130
<i>И.А. Романченко. Психологическая помощь обучающимся начальных классов в адаптации к школе</i>	134
<i>Д.А. Руднева. Проблемы трансформации психологического контакта в условиях современности</i>	136
<i>Л.Л. Павлова.. Новые образовательные технологии как средство формирования толерантного поведения учащихся</i>	139
<i>Е.М. Смирнова. Из опыта психологического сопровождения в условиях ГБУ до ЦППМСП семей в ситуации госпитализации ребенка по психиатрии</i>	143
<i>М. В. Розет, С. А.Черняева. Исследование внутришкольного насилия</i>	148
<i>С.А.Черняева. Консультирование при переживании потери смысла жизни</i>	153
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ</b>	156

<i>Н. А. Макарова.</i> Если ребёнок молчит. Причины и способы преодоления	156
<i>Г.В. Солдатова, Н.В. Пунченко, О.С. Чернопас.</i> Проблема педагогических требований и подкреплений в семейном воспитании	161
<i>М.М. Суремкина.</i> Роль семьи в благополучной адаптации ребенка к детскому саду. Практические рекомендации для заботливых мам и пап	165
<i>М.Ю. Чибисова.</i> Консультативные барьеры в психологической работе с родителями	168
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОВЗ</b>	173
<i>И.А. Горбунова, С.Я. Оргина, И.В. Евсеева, И.В. Артёмова.</i> Опыт коррекционно-образовательной работы с ребенком с расстройством аутистического спектра	173
<i>Н.Д. Иванова, Е.И. Серова, Ю.В. Тришкина.</i> Формирование полимодального восприятия у детей дошкольного возраста с ТНР	178
<i>Ю.Г. Жижченко.</i> Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями в дошкольной образовательной организации	180
<i>Е.В. Матуа.</i> Из опыта работы службы медиации в школе для обучающихся с интеллектуальными нарушениями	184
<i>Т.В. Петроченко, А.Ю. Кечуткина.</i> Инклюзия в дошкольном учреждении: преимущества, ограничения, риски	187
<i>М. В. Розет.</i> Формирование гендерной идентичности: биологический, психологический аспект	197
<b>КОНФЛИКТОЛОГИЯ И ШКОЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ</b>	201
<i>Н.В. Азовцева, В.В. Алексеева.</i> Обучение педагогов навыкам эффективного поведения в конфликтных ситуациях в рамках медиативного подхода	201
<i>И.Ф. Ажимова, В.Н. Боровских.</i> Медиация как альтернативный путь преодоления социальной беспомощности	205
<i>А.Ю. Буткевич, Ю.Ю. Гома.</i> Технология разработки и проведения деловой игры «переговорщики»	209
<i>Г.И. Власова, А.С. Турчин.</i> Психологические проявления взаимодействия детской и взрослой субкультур	212
<i>М.В. Горьковая.</i> Взаимосвязь самооценки и стратегий поведения в конфликтных ситуациях детей подросткового возраста	218
<i>О.Л. Камакина.</i> Конкурсное движение как мотиватор развития школьной службы медиации	222
<i>М.К. Кролевец.</i> Развитие коммуникативных навыков у подростков посредством медиативных технологий	226
<i>В.В. Мелетичев.</i> Урегулирование конфликтов как компонент психологически безопасной образовательной среды	228
<i>М.В. Орлова, Н.О. Никитина.</i> Организация работы службы школьной медиации с родителями в разрешении детско-родительских конфликтов	232

	<i>А.Е. Осинский.</i> Состояние проблемы восстановительного подхода в школьной службе медиации республики Беларусь	235
	<i>Г.В. Солдатова.</i> Условия реализации потенциала школьной медиации	239
	<i>Е.И. Сотникова.</i> Межличностные взаимоотношения детей младшего школьного возраста как показатель проявления просоциального поведения	242
	<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ</b>	246
	<i>Н.В. Афанасьева, И.А. Бабкина, И.Н. Позняк.</i> Социальный проект как форма взаимодействия с семьями воспитанников довузовских образовательных учреждений закрытого типа при формировании у кадет ценностного отношения к жизни и здоровью	246
	<i>Н.М. Малик.</i> Опыт работы по профилактике синдрома эмоционального выгорания педагогов в условиях детского сада комбинированного вида	250
	<i>С.А. Кирилова.</i> Наши эмоции и наша работа	254
	<i>А.И. Копытин.</i> Искусство и творческая активность как факторы сохранения здоровья и благополучия детей и подростков	259
	<i>Я.В. Чежина, В.В. Домашич.</i> К проблеме развития оптимизма педагогов	264
	<i>Л.Г. Хаэт, Т.В. Кадинска.</i> Полиmodalная терапия искусством в детском хосписе	267
	<i>Н. Н. Хон, А.М. Ким.</i> Стресс менеджмент и его роль при сохранении качества жизни (на примере заболевания сахарным диабетом)	273
	<b>ЧАСТЬ 2. ПРОГРАММЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ, РЕКОМЕНДОВАННЫЕ К РАБОТЕ ПЕДАГОГАМ- ПСИХОЛОГАМ</b>	276
	Название программы/ продукта	Авторы-составители
	<b>МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ</b>	
1	Игровое занятие с младшими школьниками: «Спаси королеву Память»	<i>С. В. Бруёк</i>
	<i>ГБОУ СОШ №241 Адмиралтейского района</i>	
2	Интерактивные формы работы со старшеклассниками по осознанию возможностей и рисков цифровизации. Педагогическая мастерская «Робот»	<i>Н.И. Белова, О.В. Ушакова</i>
	<i>ГБУ ДО «Молодежный творческий Форум Китеж-плюс» Приморского р-на, Санкт-Петербург</i>	
3	Возможности использования трафаретных техник в реализации метапредметных проектов социально-педагогической направ-	<i>А.С. Панфилова</i>

ленности.

*ГБУ ДО «Молодежный творческий Форум  
Китеж-плюс» Приморского р-на, Санкт-  
Петербург*

- |   |  |                        |     |
|---|--|------------------------|-----|
| 4 | Опыт проектирования и реализации программ групповой коррекции эмоционально-личностных проблем у детей с использованием средств арт-терапии. <i>ГБУ ДО ЦППМСП Невского района Санкт-Петербурга</i>                                  | <i>Е.Д. Остроухова</i> | 303 |
| 5 | Занятие по развитию познавательных процессов учащихся 1-х классов. Тема «Встреча Нового года»<br><i>ГБУ ДО ЦППМСП «Развитие» Центрального района Санкт-Петербурга</i>  | <i>Е.Е. Смирнова</i>   | 314 |
| 6 | Педагогический совет в интерактивной форме как средство формирования безопасной образовательной среды в школе<br><i>ГБОУ школа №3 Красногвардейского района Санкт-Петербурга</i>   | <i>Ж. В. Жукова</i>    | 320 |
| 7 | «Родительские университеты»: практико-ориентированная форма работы с родителями<br><i>ГБОУ «ИТШ№777», Санкт-Петербург</i>  | <i>Е.Н. Каменских</i>  | 326 |
| 8 | Особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (нарушением интеллекта) в рамках реализации ФГОС (из опыта работы)<br><i>ГБОУ школа-интернат №37 Фрунзенского района Санкт-Петербурга</i> | <i>В.А. Зиновьева</i>  | 334 |

#### ПРОГРАММЫ

- |   |   |  |     |
|---|---|--|-----|
| 1 | Парциальная программа<br>Развитие нравственных представлений старших дошкольников<br><i>ГБДОУ №34 Выборгского района</i>  | <i>С.А. Моисеева</i>   | 346 |
| 2 | Программа психолого-педагогического сопровождения разновозрастных сообществ, вовлеченных в реализацию проектов профилактической направленности<br>«Старший - младшему»<br><i>ГБУ ДО ЦППМСП Калининского района Санкт-Петербурга</i> | <i>О.В. Баранова<br/>Н.М. Пермякова<br/>Н.С. Нерядихина<br/>Д.В. Соловьева.<br/>М.О. Лебедев</i> | 372 |
| 3 | Программа развивающих занятий для детей 12-14 лет «Палитра эмоций»  | <i>Э.Ю. Каримова.</i>  | 397 |

- ГБОУ СОШ №429 Петродворцового р-на*
- 4 Программа по развитию коммуникативной деятельности для обучающихся с ОВЗ 1 класса (АООП вариант 4.1) *Н.А. Диденко, И.С. Шрейдер* 414
- ГБОУ СОШ №448 Фрунзенского района Санкт-Петербурга*



## ВВЕДЕНИЕ

13-14 февраля 2020 года проводится XXIV международная научно-практическая конференция «Служба практической психологии в системе образования: актуальные задачи и стратегии». Традиционно миссия конференция заявлена как обсуждение профессиональных достижений, актуальных проблем и дефицитов специалистов, работающих в системе образования; презентация опыта специалистов психологической службы в системе образования и анализ перспектив развития их профессионального мастерства.

Также традиционно мы выделяем такие направления работы конференции, которые отражены и в сборнике материалов конференции: «Профессиональное мастерство психолога в системе образования», «Психологическое сопровождение обучающихся», «Психологическое сопровождение профессионального здоровья педагогов», «Школьная конфликтология и медиация». Вместе с тем мы посчитали необходимым открыть новые направления для обсуждения: «Психологические аспекты педагогической деятельности», «Психологическая поддержка детей с ОВЗ», «Гендерные особенности школьного возраста».

Обратим внимание, что конференция проходит в период внедрения «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года». Как известно, Концепция определила цели, задачи, принципы, основные направления и механизмы реализации государственной политики в сфере развития психологической службы в системе образования Российской Федерации. И это также отражено в материалах сборника.

Авторы статей сосредоточили свое внимание на таких проблемах, как: достижение профессионального мастерства педагогов-психологов; внедрение профессионального стандарта педагога-психолога; эффективность различных методов оказания психологической помощи участникам образовательного процесса; формирование психологической компетентности специалистов сферы образования; новые формы профессионального взаимодействия специалистов сферы образования.

Мы надеемся, материалы конференции будут актуальными как для специалистов системы образования, так и самого широкого круга читателей, интересующихся психологической наукой.

*С.М. Шингаев, доктор психологических наук, доцент, Санкт-Петербургская академия постдипломного*

## ЧАСТЬ 1. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ СТАТЬИ

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*М.В. Борисова, педагог-психолог  
ГБДОУ детский сад № 77  
Невского района  
Санкт-Петербург*

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО КЛАССА В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Использование интерактивного класса в работе педагога-психолога позволяет качественно обновить образовательный процесс, повысить его эффективность, в соответствии с ФГОС ДОУ и Закона об образовании.

В соответствии с Указом Президента России «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», в части решения задачи:

«внедрение всех на уровнях основного образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс...» [1], а так же требования ФГОС определяется новый подход к дошкольному образованию, где одним из основных требований является эффективное применение всех педагогических ресурсов для достижения максимального результата в воспитании и развитии дошкольников.

В настоящий момент дошкольные учреждения постоянно разрабатывают новые приемы, формы и методы организации образовательного процесса в детском саду которые направлены на создание развивающей предметно-пространственной среды, учет индивидуальных особенностей в соответствии с возрастом и индивидуально-личностным развитием, с целью всестороннего и гармоничного развития личности ребенка. [2]

В своей работе педагоги-психологи опираются на информационно-коммуникативные технологии, игровые, технологии обучающих игр и другие. Одной из эффективных и инновационных форм, объединяющих данные технологии, являются интерактивные парты в интерактивном классе.

Использование мультимедийного и компьютерного оборудования в интерактивном классе при работе с детьми дошкольного возраста является оригинальной и самостоятельной методикой. С помощью, которой можно более результативно решать образовательные задачи, которые будут способствовать подготовке ребенка к обучению в школе (игровая мотивация преобразуется в учебную мотивацию), а так же развивать познавательные, творческие способности, творческое мышление детей, приобретать

новые знания, умения и навыки. Осваивать новые игры и формы поведения. Формировать предпосылки учебной деятельности, которые включают:

- сформированность познавательного интереса;
- умение детей анализировать, сравнивать, обобщать, делать простейшие выводы и умозаключения;
- умение обозначать и замещать знаками и символами различные явления, события, выполнять простые действия схематизации и моделирования;
- умение слышать и слушать, точно выполнять задания по образцу;
- сознательно подчинять свои действия правилу;
- самостоятельно находить способы решения практических и познавательных задач;
- контроль за способом выполнения своих действий;
- умение взаимодействовать со сверстниками.

Научить ребенка работать с информацией, научить учиться - важная задача на современном этапе работы в соответствии с ФГОС. Что делает использование в среде дошкольного образования значимым, обеспечивая преемственность детского сада и школы.

В состав интерактивного класса входит ноутбук, проектор, экран, интерактивные парты. [3]

Имея разносторонние обучающие свойства и функции, в интерактивном классе появляется возможность проводить занятия специалистам разного профиля, а так же включать детей с особыми образовательными потребностями и разным уровнем подготовки.

Программное обеспечение включает интерактивные приложения:

#### 1. Познавательное развитие

- Природоведение
- Лексические темы
- Экономика
- Единицы измерения
- Цвет и свет
- Экология
- Ночь и небо
- Времена года
- Безопасность жизнедеятельности

#### 2. Речевое развитие

- Буквы и алфавит
- Слоги и слова
- Предложения и понятия
- Звуковые схемы
- Признаки и действия
- Книги, загадки, стихи
- Неречевые звуки
- Тренировка воздушной струи
- Английский алфавит

3. Тренировка моторики
4. Математические представления
5. Конструирование
6. Развитие логики
7. Тренировка памяти и мышления
8. Эстетическое развитие
9. Задания с камерой

Каждое приложение позволяет организовать работу над материалом определенным образом. В данный игровой пакет программ включены такие игры, которые будут способствовать развитию познавательной активности, речевому развитию, тренировки моторики, развитию математических представлений, навыков конструирования у ребенка и побуждать его к активному пополнению знаний об окружающем мире. Два режима управления интерактивными партами позволяют педагогу эффективно выстраивать и планировать работу в интерактивном классе. Режим «Следуйте за мной» запрещает, произвольно переключаться, между заданиями, все интерактивные парты будут воспроизводить именно то задание, которое запущено педагогом. При отключении данного режима ребенок сам управляет и выбирает наиболее привлекательные для него задания.

В работе педагога-психолога в ДОУ используются при этом любые таблицы, формулы, изображения, видеофайлы и т. д., что позволяет создавать собственные уникальные материалы. Установив на своем компьютере или ноутбуке любое дополнительное программное обеспечение, педагог получает возможность создавать и редактировать свои игры, приложения и материалы, по алгоритму.

В работе со старшими дошкольниками широко применяются информационно-коммуникативные технологии интерактивного класса. Дети работают в группе: учатся принимать решения вместе и самостоятельно, уступать друг другу, прислушиваться к мнению других, делиться своими эмоциями. В приложении «Эстетическое развитие» можно использовать разнообразные психологические игры и игровые задания для развития чувства взаимопонимания, в игре «Твой мультфильм» дети имеют возможность создать собственный мультфильм, передавая свои эмоции мысли и чувства.

Кроме образовательной, развивающей и коммуникативной направленности данное оборудование можно использовать как средство коррекции эмоциональной сферы детей. В разделе «Задания с камерой» можно работать как с арттерапевтической техникой, с музыкальным сопровождением. Посредством наблюдения за совместной работой педагог-психолог может получить ценную информацию о личностных особенностях ребенка.

Применение интерактивных технологий способствует активному сотрудничеству педагога и ребенка, через решение поставленных задач.

Таким образом, расширение возможностей использования современных образовательных технологий в работе педагога-психолога позволяет сделать образовательный процесс развивающим, привлекательным для ребенка; приводит к повышению эффективности коррекционно-развивающих

психолого-педагогических воздействий, способствует активизации личностного потенциала дошкольника, стимулирует познавательную активность, обеспечивая его разностороннее развитие, и, в целом, влияет на повышение эффективности качества образования в детском саду. Информационный век делает актуальной интеграцию ИКТ в образование, так как такая интеграция способствует эффективному решению проблемы поиска баланса между лучшими методами традиционного обучения и новым пониманием самого процесса обучения. Программа работы в интерактивном классе выступает как образовательная составляющая развивающей среды, синтез игровой и учебной деятельности.

### **Литература:**

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" // [publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038](http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038)
2. Юрчук Е. Н. Опыт использования современных образовательных технологий в работе педагога-психолога с дошкольниками // <https://urok.1sept.ru/статьи/664192/>
3. [https://interparta.ru/v-shkoly-detskiy-sad/interaktivnyy\\_klass/](https://interparta.ru/v-shkoly-detskiy-sad/interaktivnyy_klass/)

*У.Я. Бурак, О.Г. Васильева, Е.Б. Лодина*  
*педагоги дополнительного образования школы №89*  
*Калининского района*  
*Санкт-Петербурга*

## **ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ УЧАСТИЯ В КОНКУРСНОМ ДВИЖЕНИИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ИЗО И ДПИ В ОДОД ГБОУ СОШ №89 КАЛИНИНСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА**

Отделение дополнительного образования детей (ОДОД) работает в школе №89 с 2005 года – нами накоплен большой опыт взаимодействия с учреждениями разного уровня, апробированы разнообразные формы сотрудничества.

Конечно, в большей мере, сотрудничество идет по направлениям, адресованным учащимся. С одной стороны, участие в конкурсах, выставочно-концертной деятельности, проектах, социально-благотворительных акциях, организуемых коллегами. С другой, организация школой и ОДОД подобных мероприятий на нашей базе или предоставление наших площадок для совместной работы.

Одно из основных направлений работы нашего отделения, большое значение в которых имеет социальное партнерство – активное вовлечение учащихся в конкурсное движение на всех уровнях. Ежегодно более 60% воспитанников ОДОД ГБОУ СОШ №89 участвуют в конкурсах от муниципаль-

ного до международного уровня. Надо сказать, что в последние годы возможности участия детей в конкурсном движении значительно расширились, в частности, по ИЗО и ДПИ. Большие возможности предоставляет школе сотрудничество, в первую очередь, с учреждениями района и города.

Ежегодно учреждения района приглашают в свои проекты – несколько конкретных примеров.

Интересный конкурс «Краски детства» проводит Центр эстетического воспитания (ЦЭВ) «На Брянцева»: каждый год задаются несколько новых тем. Так в 2018-2019 году были заявлены три темы: «Мир театра», «Санкт-Петербург – твой город, твоя история, твое завтра» и «Шедевры мировой культуры». Ребят радует, что можно участвовать в разных номинациях без ограничений:

- Компьютерный дизайн (3 D и 2D-графика, презентации, анимация)
- Рисунок, живопись
- Предметы декоративно-прикладного искусства из природных материалов и бросовых материалов
- Текстиль (вышивка, вязание, гобелен, батик, лоскутная техника)
- Стекло (бисер, витраж, керамика)
- Оригами, квилтагами, кусудама, квиллинг
- Арт-объекты

Такой широкий выбор позволяет массово привлекать учащихся к участию в конкурсном движении.

Уже много лет замечательный конкурс творческих работ «Война. Блокада. Ленинград» проходит в Доме детского творчества (ДДТ) Калининского района. Основная цель конкурса – дать возможность учащимся через различные формы художественно-прикладного творчества (рисунок, плакат, макет, скульптура, бумажная пластика, фотография, стихи и проза) выразить свое отношение к истории Великой Отечественной войны. И, конечно, педагогов радует, что в работах ребят виден искренний эмоциональный отклик на страшные события фашистской блокады – незабываемой страницы истории нашего города.

Кроме того, ДДТ ежегодно предлагает поучаствовать в командном проекте-конкурсе по краеведению «Путешествие в прошлое Петербурга» – ребята из нашего объединения «Исторические проекты» более 10 лет с удовольствием и воодушевлением принимают это предложение. Познавательный театрализованный досуговый проект состоит из трёх игровых программ, посвящённых XVIII столетию. Например, в игре «Путешествие в петровский Петербург» команды учащихся 5-6 классов отправляются на фрегатах петровского времени в Петербург XVIII века, где по приглашению императрицы Екатерины I становятся участниками костюмированной ассамблеи. Игровая программа проекта «Путешествие в елизаветинский Петербург» для учащихся 7-8 классов принимает участников во дворце Елизаветы Петровны. Третья программа посвящена эпохе Екатерины Второй. Учащиеся 9-11 классов при-

глашаются на бал-маскарад. Костюмы, стилизованные под конец XVIII века, помогают приобрести и манеры прошлого: галантность, грациозность. Таким образом, каждая из программ проекта приглашает ребят совершить путешествие в прошлое нашего города, «проживая» целый исторический период. Выполненные ребятами костюмы, реквизит, элементы декораций погружают в определённую историческую эпоху, вызывая эмоциональный отклик: чувство радости или сопереживания, гордости за свое прошлое и понимания причин тех или иных событий. Всё это формирует у детей позитивное отношение к краеведению, родной истории, желание открывать для себя новые страницы прошлого, вызывает чувство сопричастности. Конечно, участники игры узнают новое и проверяют уже имеющиеся знания, но, чтобы побудить подростков принять участие в предметном конкурсе, организаторы стараются создать соответствующий эмоциональный настрой. На всех мероприятиях царит праздничная творческая атмосфера веселья и остроумия, что позволяет всем участникам, ребятам и взрослым, получить истинное удовольствие.

Конечно, основной наш партнер – Центр внешкольной работы «Академический» Калининского района. Дважды в год проходят позитивно заряженные выставки-конкурсы изобразительного искусства: в декабре – «Зимняя палитра» и «И помнит мир спасенный...» к Дню Победы. Раз в 2 года, сменяя друг друга, приглашают прикладные выставки-конкурсы «Дарите радость людям» и «Мир детства». Они тематически не ограничены, поэтому всегда собирают большое количество участников, желающих выставить свои работы, вызывающие разнообразие положительных эмоций у посетителей. А в 2018 году на базе нашего ОДОД прошел один из этапов нового яркого районного конкурса-выставки декоративно-прикладного творчества «Оригами: декоративные шары кусудамы».

Интересный партнер – Центральная детская библиотека Калининского района: там можно принять участие в тематических конкурсах рисунков – темой этого года стали путешествия по пригородам Петербурга. Кроме того, через районную библиотеку можно попасть на конкурсы в городских библиотеках, в частности, в «Центральной городской публичной библиотеке им. В.В. Маяковского» (ЦГПБ им. В.В. Маяковского).

Городские партнеры предлагают широкую палитру конкурсов. Ежегодно наши «рукодельные» ребята участвуют и побеждают в городских, всероссийских конкурсных мероприятиях, которые организует СПб ГДТЮ. Они проходят на базе УДОД разных районов Санкт-Петербурга.

Например, открытый городской экологический конкурс «Картина из мусорной корзины» в ДДТ «У Вознесенского моста», являющийся частью эколого-образовательного проекта «От экодела к экотворчеству». Замечательная всероссийская выставка оригами с международным участием «Четыре времени года» ежегодно собирает ценителей японского искусства в ЦДЮТТ Кировского района. Несколько лет мы успешно участвовали в городском конкурсно-выставочном проекте по изобразительному искусству среди учащихся и педагогов «От мастерства учителя к мастерству ученика»,

который проводится СПб АППО и ДТ «Измайловский» Адмиралтейского района.

Комитет по образованию является учредителем городских конкурсов, организуемых отделами образования разных районов. ДДЮТ Кировского района проводил открытый городской конкурс ИЗО и ДПИ «Мир глазами детей». ДДТ «Современник» Выборгского района в четвертый раз организовал конкурс в рамках проекта «Духовно-нравственное воспитание в семье на основе русской традиционной культуры». В этом учебном году уже третий раз в ГБНОУ ДУМ на Большой Конюшенной прошел городской фестиваль-конкурс «Наследники Вселенной», одна из номинаций которого побудила наших детей создать радостные нестандартные рисунки. К сожалению, призовых мест мы не получили, но организовали выставку в читальном зале школьной библиотеки, обеспечив детям признание в школе.

Почему же участие в конкурсах, смотрах, фестивалях является одним из эффективных воспитательных средств? Почему через участие в конкурсном движении возможно развитие эмоционального интеллекта ребенка, занимающегося в объединениях художественной направленности, в частности, ИЗО и ДПИ?

В художественной направленности наиболее эффективна педагогика впечатлений, именно она дает базу для развития эмоционального интеллекта, воспитания через эмоциональное воздействие. Одна из целей дополнительного образования – воспитание творческой личности. Одно из качеств творческой личности – широта образного поля, т.е. художественное мышление. Для этого необходимо больше впечатлений для переживаний, для сравнения. Участие в конкурсах дает учащимся богатую палитру подобных впечатлений.

Практика показывает, что младшие подростки (4-6 класс) часто сталкиваются с трудностями в учебе и коммуникации из-за неумения контролировать себя. Им сложно быстро включиться в работу, сосредоточиться и удерживать внимание в течение продолжительного времени. Недостаточное развитие мелкой моторики приводит к ситуации «у меня не получается». В результате возникают отрицательные эмоции и нежелание довести дело до конца. Участие в конкурсе может стать для таких ребят убедительной мотивацией приложить усилия сделать достойную работу.

Готовясь к конкурсу, ребенок получает возможность самореализации и конкретный продукт деятельности – рисунок, открытку-оригами, мягкую игрушку. Процесс работы, сравнение своего продукта с другими позволяет не только увидеть свои сильные и слабые стороны, но, главное, выявить свою индивидуальность, неповторимость, т.е. работает на самоидентификацию и самоопределение. Анализ чужих работ обогащает идеями, будит фантазию, дает толчок дальнейшему творчеству!

Участие в конкурсах позволяет ребенку информировать общество о своих положительных результатах и сокращает время ожидания результата.

Немаловажна возможность ставить амбициозные цели, стремиться к их достижению. Как важно не бояться их не достигнуть и научиться достойно пережить это не достижение! Педагог должен заранее помочь ребенку вы-



брать адекватную эмоциональную реакцию на возможный проигрыш, не потеряв при этом стремление к победе!

А в случае высокой внешней оценки ребенок попадает в ситуацию успеха! И тут педагогу необходимо быть рядом, чтобы предотвратить или погасить проявления «звездности» по отношению к окружающим, злорадности или высокомерной снисходительности к менее удачливым соперникам.

Для всех детей победа является мощной эмоциональной поддержкой. Особенно важно это для ребят, мало успешных в учебной деятельности: победы во внешкольных конкурсах повышают их статус в глазах окружающих, зачастую ломают отрицательные стереотипы, меняют отношение.

Иногда именно высокая внешняя оценка привлекает внимание семьи к интересам, способностям, успехам ребенка, что способствует укреплению семейных отношений, связи семьи и школы.

Вовлекая воспитанника в конкурсное движение, педагог может сформировать опыт ответственности: в первую очередь, за себя – твой успех зависит от тебя! Но ведь это еще ответственность и за коллектив, за школу, за педагога, который тебя готовил, за родителей. Очень важный воспитательный результат приносит развитие способности принимать решение в ситуации выбора. В каких конкурсах участвовать, какие работы достойны выставки, какую тему предпочесть, какие средства выбрать, насколько прислушаться к мнению сверстников и педагога?

Кроме того, ребенок-конкурсант приобретает новый социальный опыт – опыт коммуникативных взаимоотношений со своим педагогом и членами жюри, соратниками и конкурентами. Эта форма работы с детьми предоставляет педагогу большие возможности для воспитания доверия и оптимистичного отношения к миру, толерантности.

Интересным был для наших ребят опыт участия в открытом городском межмузейном проекте «Музей открывает фонды». Посещая с педагогом музей в АППО, девочки объединения «Учусь шить» заинтересовались старыми школьными фотографиями. Работая совместно с работниками музея, они задумали и воплотили работу по воссозданию образцов исторической школьной формы на примере воспитанниц Смольного института. Исследовательский азарт привел к привлечению в процессе работы учителей, учащихся других школ. Подключились и родители - в семейных альбомах обнаружались фотографии бабушек и прабабушек! Важным для девушек оказалось, что работа, которую они выполнили (куклы-манекены в форме), значима для большого количества людей, посещающих музей, а их имена будут значиться в музее, как создателей экспонатов.

Современным подросткам не хватает положительных эмоций, основанных на нравственных ценностях - обращение к православным традициям дает серьезный, значимый воспитательный эффект. Одним из эффективных путей формирования духовно-нравственных установок детей представляется участие в творческих проектах учреждений и организаций Санкт-Петербурга, знакомящих с православными традициями. Работа по вовлечению ребят в эту деятельность позволяет, приобщая учащихся к культурно-историческим цен-

ностям, расширять образовательное поле, осуществлять интеграцию основного и дополнительного образования, в первую очередь, с предметами гуманитарного цикла. У нас есть опыт участия во Всероссийских конкурсах Государственного музея истории религий в рамках долгосрочной музейно-педагогической программы «Мир религии глазами детей», в проектах Александро-Невской Лавры.

Несколько лет наше отделение взаимодействует с Рождественским центром «Пастушок» в рамках ежегодного Петербургского творческого фестиваля «Белый город Рождества», цель которого способствовать возрождению культурных, исторических и семейных традиций празднования Рождества Христова через творчество детей и молодёжи. Фестиваль проходит по нескольким номинациям и предоставляет широкие возможности для нравственного роста. Фестиваль позволяет на школьном этапе организовать массовое привлечение ребят, обучающихся по программам художественной направленности: ИЗО, ДПИ, музыка, театр, художественное слово, фотография. Замечательно, что, в отличие от многих конкурсов, на Фестивале есть номинация «семейное творчество», что становится еще одной возможностью для сотрудничества семьи и школы. Кроме того, сегодня укрепляются связи семьи и церкви – для таких родителей важна возможность участия их детей в мероприятиях религиозной тематики. В последние годы выставку творческих работ участников можно увидеть на сайте Центра, там есть ссылки на социальные сети – это лишает автора опыта личных контактов, но расширяет круг зрителей, позволяет получить эмоциональную обратную связь.

Интернет расширяет круг конкурсов - возможность общаться и присылать работы по электронной почте значительно облегчают участие во многих городских и, тем более, Всероссийских и международных конкурсах. Сайты международных организаций, проводящих круглогодичные циклы конкурсов «Евроконкурс», «Когнитус», «Талантливые дети», всероссийского Центра «Мои таланты» предлагают широкий тематический спектр на любой возраст, интерес и вид прикладной деятельности. Участие, как правило, платное, но недорогое, в жюри работают профессиональные специалисты, что позволяет доверять адекватности оценивания.

Однако, вовлекая воспитанников в этот вид деятельности, педагог должен очень ответственно отнестись к выбору социальных партнеров и, собственно, мероприятий, предлагаемых детям для пробы своих сил. Участие в конкретном конкурсе должно давать возможность не только показать достигнутый уровень техники, но и выразить свою культурную, гражданскую, нравственную позицию. Очень важно, что дети учатся понимать: творчество значимо не только для автора, оно должно приносить радость и пользу окружающим.

Мы очень надеемся, что все вместе мы сможем воспитать у наших ребят интерес к жизни, открытость к новому, а это, как известно, еще одно качество творческой личности.

Чем большее количество и разнообразие социальных партнеров привлечено к сотрудничеству, тем шире образовательное поле у наших детей, а,

значит больше возможностей выбора для определения своего уникального места в жизни.

### **Литература:**

1. Барышева Т.А., Сеничева И.О. Развитие социальной креативности ребенка. Методическое пособие для специалистов дополнительного образования и воспитательных служб образовательных учреждений. – СПб, ООО «АНТАРИОН», 2015.
2. Казачёнок Н.В. Духовно-нравственное воспитание и развитие личности гражданина России. Методические рекомендации. Пособие для учителей общеобразовательных организаций/ Н.В. Казачёнок, Н.В. Шмелёва. – М.: Просвещение, 2014. – 238 с.
3. Назарова С.И. Тенденции развития современной системы образования / Управление образованием: теория и практика. - №1, 2018. С.53-60. <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya/viewer>
4. Проектная деятельность как способ вовлечения родителей в образовательный процесс. <https://slovopedagoga.ru/>
5. Социальная сеть работников образования – <http://nsportal.ru/>

**А.А. Воробьева**, педагог – психолог

*ГБОУ СОШ №13*

*с углубленным изучением английского языка*

*Невского района*

*Санкт-Петербург*

## **НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВА УСПЕШНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДЛЯ РАСКРЫТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩЕГОСЯ**

Современная школа старается идти в ногу со временем и реализовывать в учебном процессе не только задачи передачи академических знаний от педагога учащимся, но и осуществлять самую разностороннюю работу по формированию личности каждого ребенка согласно вызовам современности, а именно:

1. Работа по выявлению и раскрытию личностного потенциала каждого из учеников
2. Работа по воспитанию нравственных ориентиров
3. Работа по предупреждению социального неблагополучия

Реализация данных задач не возможна без позитивной мотивации самого учащегося и его личной заинтересованности в усвоении знаний, участии во внешкольных воспитательных и развивающих мероприятиях. Позитивная мотивация и позитивная самооценка себя как ученика способствует общему благополучию протекания учебного процесса во всех его аспектах.

Чувство успешности тесно связано с адекватной самооценкой. Самооценка должна быть соразмерной, устойчивой и не колеблющейся от неосторожного замечания других людей. При этом не должно быть перекоса, когда ребенку внушают чувство чрезмерной исключительности и говорят, что у него получается все лучше, чем у остальных. Самооценка, как и другие личностные образования, формируется в результате деятельности, и через осознание результатов своей деятельности человек приходит к осознанию себя как субъекта этой деятельности, к оценке своих возможностей и качеств. Причём, главную роль в формировании личности играет социальная среда, издержки семейного и школьного воспитания, коллектив [3]

Как самооценка, так и самокритичность (как способность оценивать качества своей личности и особенности поступков), является важной составной частью самопознания, которое необходимо для развития чувства успешности. В процессе формирования самооценки важную роль играет рефлексия как средство самопознания. Рефлексия развивается благодаря возрастанию когнитивных способностей личности ребенка в младшем дошкольном возрасте. Рефлексия обеспечивает непрерывное поступление новой информации для процесса самопознания, способствует его систематизации, помогает ребенку реагировать на внешние условия адекватно и соразмерно. Согласно Л. С. Выготскому именно рефлексия, , дает возможность человеку увидеть себя со стороны собственных чувств, мысленно отделить «Я» оценивающее, рассуждающее и действующее.

Окружение в значительной мере влияет на становление самооценки личности. Отношение человека к самому себе и связанное с ним чувство успешности либо чувство собственной неудачливости и беспомощности является достаточно поздним новообразованием в структуре отношений человека и мира. При этом, в ситуации, когда самооценка ребенка не находит опоры в ближайшем окружении, когда его поступки оцениваются старшими и сверстниками исключительно негативно, тогда остается нереализованной потребность в (само)уважении и, как итог, развивается резкое ощущение личностного дискомфорта, личной неуспешности.

Личность не способна переносить его бесконечно долго без травматизации; ребенок не может не искать возможности выхода из подобной ситуации. Его личностной самооценке необходимо найти надежную опору в социальном пространстве. Одним из довольно распространенных способов разрешения этой проблемы становится переход ребенка в группу, которая может оценить отдельные личностные качества ребенка или же его личность в целом, как позитивные и успешные. Если поиски подобной группы в пределах школы не приводят к результатам, ребенок может найти подобную поддержку в позитивном варианте в кружках и секциях, а в негативном в асоциально направленных объединениях. Ребенок будет искать такое окружение, где его будут ценить и постоянно подтверждать это вербально и не вербально, что

приведет к удовлетворению потребности в самоуважении, и как следствие, к состоянию комфорта от принадлежности к группе. Самооценка школьника, таким образом, получает достаточную опору среди внешних социальных оценок личности [4]. Данный аспект крайне важно учитывать при работе с детьми, имеющими трудности в социальной адаптации, либо в когнитивной сфере. Необходимо искать те сферы, где ребенок чувствовал бы себя успешным и одобряемым, во избежание его ухода в оппозицию к социальному окружению, что зачастую является результатом защиты от негативного воздействия критики на его самооценку.

Р. Бернс, проанализировав значительное число работ американских авторов, отметил, что на границе дошкольного и младшего школьного возраста происходит качественный скачок в развитии самооценки[1]. В задачи школы входит формирование созидательной личности с устойчивой психикой, которая сможет реализовать себя в современном мире и приносить пользу обществу. Чувство собственной успешности влияет на способность личности раскрыть свой потенциал в процессе обучения.

Д.П. Элькониным и его группой было проведено экспериментальное исследование, которое опиралось на гипотезы представленные ниже:

1) Первичный «Образ Я» появляется одновременно с «кризисом семи лет» так как к этому периоду вызревают когнитивные предпосылки для его формирования. Ребенок именно в этом возрасте отходит от слитного ощущения себя. Опосредуются Его отношения с самим собой.

2) Первичный «Образ Я» носит скорее предвосхищающий, чем констатирующий и вероятнее ценностно-заданный, чем познавательный характер[5].

Формирование чувства успешности происходит постепенно, и его истоки лежат в межличностном взаимодействии ребенка и его ближайшего окружения: семьи, учителей, одноклассников.

Каждый раз, когда ребенок берется за ту или иную задачу учебного плана он невольно сталкивается с оценкой качества своей работы, процесса ее выполнения. И здесь как педагогам, так и родителям важно соблюдать определенные рамки и правила для формирования у ребенка адекватной самооценки, чувства успешности и как следствие – позитивной мотивации для продолжения учебной деятельности.

1. С самого начала важно при помощи наблюдения составить представление о темповых характеристиках стиля работы ученика, его темпераменте, выносливости, работоспособности

2. Перед началом выполнения учебной задачи, важно дать максимально простые и четкие инструкции по выполнению задачи, учитывая возрастные и темповые особенности ребенка.

3. Все необходимые корректировки в процессе выполнения работы должны даваться в максимально нейтральном и безоценочном ключе, необходимо высказывать замечания по поводу конкретных, локальных ошибок и неточностей, но не по поводу личности и способностей самого ребенка. Озвучивать только факт ошибки или отклонения и способы ее исправления, не высказывая своей личностной интерпретации причины ее возникновения.

4. Даже при наличии откровенно некачественного выполнения задания важно максимально корректно обратить внимание ребенка на несоответствия и ошибки, при этом донести до ребенка локальность данной неудачи и в четкой доброжелательной форме проговорить возможные варианты исправления. Также необходимо учесть, что многие трудности и неудачи могут быть подвергнуты только временному урегулированию, особенно когда ошибки связаны с особенностями нервной системы ребенка, ее незрелости или травмированности. Важно не допускать ярких негативных эмоциональных реакций, оценочных суждений, перехода на личности и собственных интерпретаций причин неудачи.

5. Крайне важно для формирования чувства успешности в любой работе найти ту часть или элемент, которая сделана ребенком наилучшим образом – в сравнении только с его собственными результатами, выразить максимально ярко свое одобрение конкретного факта – элемента, части работы и опять-таки избегать оценочных и общих суждений. Ребенок должен видеть, слышать и понимать за что конкретно его хвалят, в чем конкретно он уже достиг положительных результатов. Также важно постоянно выражать свою уверенность в возможностях и силах ребенка, опираясь на его конкретные результаты, напоминая ему о конкретных успехах в прошлом. Сравнивать результаты и успех ребенка только с его собственными, а не с результатами других детей.

Таким образом, формируя четкую, поддерживающую культуру общения с ребенком, опирающуюся на обсуждение фактов его учебной деятельности, без оценочных суждений и интерпретаций, возможно сформировать стойкое ощущение собственной успешности учащегося. Данное чувство успешности будет опираться на конкретные знания о себе и своих способностях, что благотворно скажется на формировании адекватной самооценки и возможности реализовать свой потенциал в учебной деятельности и дальнейшей жизни в обществе.

#### **Литература:**

1. Бернс Р. Развитие Я- концепции и воспитания. М.: Прогресс, 1986.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 2001.
3. Волкова Б.С. Психология младшего школьника. – М., 2002
4. Долгова В.И., Овчарова Р.В. Психологические детерминанты нравственного развития дошкольника//Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 6. С. 40-48
5. Петрановская Л.В. Тайная опора Привязанность в жизни ребенка. СПб.: АСТ, 2017.
6. Серебрякова Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников : дис. канд. психол. наук. М. : МГУ, 1955
7. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.

**А.В. Истратова**, педагог – психолог  
ГБДОУ детский сад № 100  
Невского района  
Санкт-Петербург

## **ЛЭПБУК - КАК ОДНА ИЗ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ДОУ**

*«Скажи мне, и я забуду, покажи мне, я смогу запомнить,  
позволь мне это сделать самому, и это станет моим навсегда»  
Древняя мудрость*

Включение интерактивных технологий в практику образования позволяет повысить эффективность педагогического процесса. Применение интерактивных средств способствует формированию новой развивающей среды обучения детей. Эти средства актуальны, эффективны и дают ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности, речь и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться сначала в детском саду и школе, а затем в дальнейшей жизни.[3]

Все мы прекрасно знаем, что психическое развитие детей – процесс многомерный, многослойный, эволюционно и генетически обусловленный, со своими закономерностями и этапами. А фундаментом общего развития ребенка является хорошо сформированная координация сенсорных и моторных компонентов деятельности. В дошкольном детстве психомоторное и когнитивное развитие неразделимы, причем двигательное развитие становится основой не только для когнитивного, но и для эмоционального и социального развития ребенка.

Важно учитывать закономерности развития детей, чтобы уделять внимание той или иной сфере своевременно. Например, кинестетическое и предметно-зрительное восприятие сформировано к 4-5 годам, а соматогно-

стические функции (восприятие тела) – к 6 годам. Многие родители, стремясь к раннему развитию ребенка, совершенно напрасно заменяют психомоторное и психосенсорное развитие преждевременным формированием учебных навыков (чтение, письмо, счет). Это может привести к «обкрадыванию» других функций, замедлению их развития, а в дальнейшем к искажениям развития в целом. Ведь психическое развитие детей происходит в процессе их разнообразной двигательной активности. Например, при регулярном выполнении перекрестных движений образуется большое количество нервных волокон, связывающих полушария головного мозга, что способствует развитию высших психических функций, а развитие мелкой моторики рук связано с развитием левой височной и левой лобной областей головного мозга, которые, в свою очередь, отвечают за формирование многих сложнейших психических функций и учебных навыков. По словам Сухомлинского В.А. «Истоки способностей и дарования детей – на кончиках пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами: чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок». Поэтому чем подвижнее и координированнее ребенок, тем больше оснований говорить о нормальном психическом развитии и сформированной способности к обучению. [ 4 ]

Таким образом, межполушарное взаимодействие необходимо для координации работы мозга и передачи информации из одного полушария в другое. Отсутствие слаженности в работе полушарий мозга – частая причина трудностей в обучении детей дошкольного возраста, так же при наличии несформированности межполушарного взаимодействия не происходит полноценного обмена информацией между правым и левым полушариями, каждое из которых постигает внешний мир по-своему.

Для образования новых межполушарных связей, развития у ребенка координации, моторики, педагог-психолог может использовать в своей работе интерактивную тематическую папку, лэпбук, которая имеет большой обучающий потенциал. Данное пособие представляет собой картонную папку формата А3, обклеенную бумагой. На страницах папки имеются различные кармашки, в которых собрана информация по теме, карточки для рисования, «мешочки» с различным наполнением. По содержанию лэпбук отражает материалы, направленные на развитие межполушарного взаимодействия и мелкой моторики, а так же пространственных представлений. Такая интерактивная папка может быть многофункциональной и содержать материалы как для одного занятия, так и обобщать их для длительного изучения. Лэпбук отвечает современным требованиям дошкольного и специального образования к пространственной предметно-развивающей среде и обеспечивает: *трансформируемость* — лэпбук позволяет менять пространство в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей; *полифункциональность* — использование папки в различных видах детской активности; лэпбук можно использовать в работе как со всей группой, так с подгруппой и индивидуально; *вариативность* — периодическая сменяемость игрового материала, обеспечивающего



свободный выбор детей, появление новых материалов, стимулирующих активность детей; *насыщенность* — среда соответствует содержанию образовательной программы, разработанной на основе одной из примерных программ, а также возрастным особенностям детей: в одной папке можно разместить достаточно много информации по определенной теме, а не подбирать различный дидактический материал, использовать его в различных видах детской деятельности. [ 1, 2 ]

Данный материал будет интересен воспитателям, специалистам детского сада, а так же родителям в организации совместной и самостоятельной деятельности ребенка в ходе изучения и закрепления темы пространственных представлений, а так же развития межполушарного взаимодействия.

Методическое пособие содержит практический материал для проведения занятий с одним ребенком или подгруппой детей 4 – 6 лет.

***Лэбук на развитие межполушарного взаимодействия***

Рис.1 Внешняя сторона лэбука

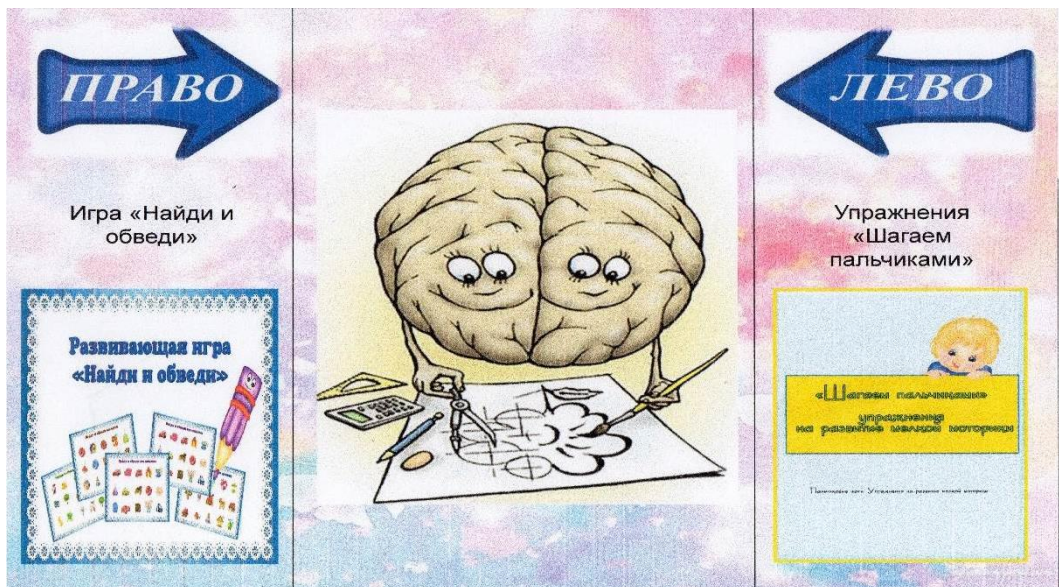
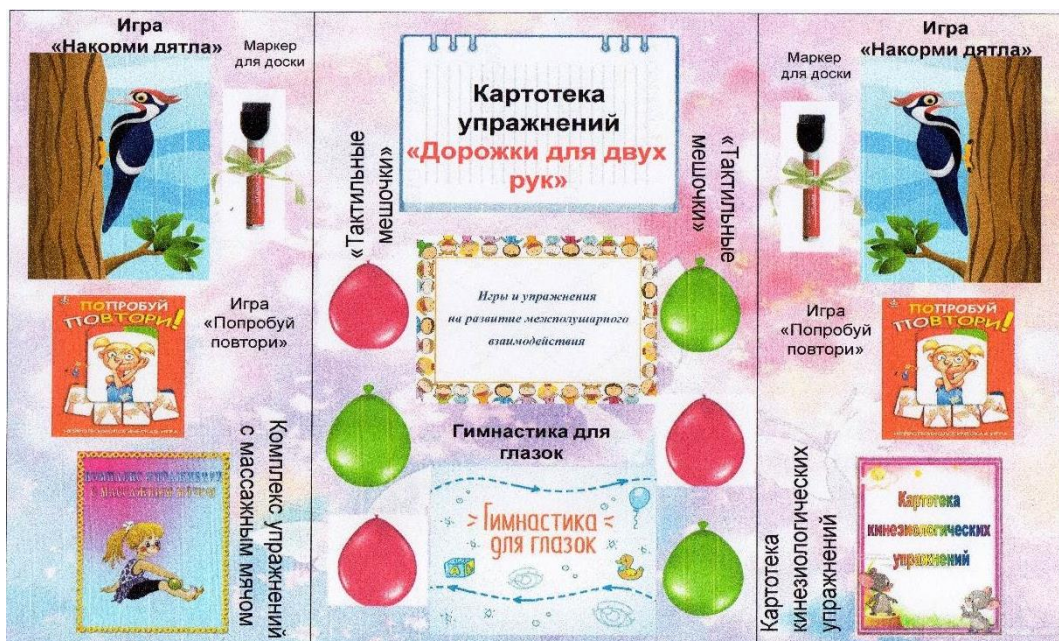


Рис.2 Внутренняя сторона лэбука



Лэпбук включает в себя игры и упражнения направленные на:  
развитие интегрированного межполушарного взаимодействия у детей и ориентировки в пространстве, такие как:

- **«Накорми дятла»** (рис.2),

*Цель:* развитие межполушарного взаимодействия кистей рук. Данная игра находится в левом и правом верхних углах лэпбука и представляет собой 2 ламинированные картинки с изображением дятла.

*Вспомогательные материалы:* 2 маркера на водной основе, губка.

*Ход игры:* Взрослый предлагает ребенку «накормить» дятлов, нарисовав маркером «жучков» - черные кружки и «червячков» - волнистые линии. Первый вариант – рисуй правой, затем левой рукой. Вторым вариантом – рисуй двумя руками одновременно, можно использовать для усложнения задания.

- **«Дорожки для двух рук»** (рис.2),

*Цель:* развитие координации движений кистей и пальцев рук. Данная игра находится в верхней части лэпбука, посередине, и представляет собой ламинированные подвижные картинки с изображением дорожек.

*Ход игры:* Взрослый просит ребенка провести по дорожке указательным пальцем правой руки, затем указательным пальцем левой руки и двумя пальцами одновременно. Чтобы усложнить задачу можно использовать маркеры.

- **«Попробуй повтори»** (рис.2),

*Цель:* развитие мелкой моторики, развитие зрительного восприятия и зрительной памяти, закрепление понятия «правая и левая рука». Данная игра находится в средней части лэпбука, справа и слева. Представляет собой набор карточек двух видов:

1. Карточки, на которых нарисованы только руки. Для того, чтобы правила воспроизведения движения были более понятны, на одной руке нарисован браслетик. Правильным воспроизведением будет считаться такое, при котором правая рука игрока соответствует положению руки с браслетиком, а левая – положению руки без браслетика.
2. Карточки с нарисованными на них человечками. Их можно использовать для усложнения задания, так как в данном случае браслетики на руках отсутствуют, что делает игровую задачу более сложной.

Данная игра предназначена для детей старшего дошкольного возраста от пяти лет.

*Ход игры:* Каждый из участников вытягивает вслепую по одной карточке. Переворачиваются они одновременно по команде ведущего. Участники внимательно рассматривают свою карточку, воспроизводят изображенные на них позы или жесты и замирают. Через оговоренное время ведущий проверяет правильность выполнения задания.

- **«Найди и обведи»** (рис.1);

*Цель:* развитие пространственных представлений и межполушарного взаимодействия кистей рук. Данная игра находится на внешней стороне

лэпбука справа и представляет собой заламинированные картинki с заданиями.

*Вспомогательные материалы:* 2 маркера на водной основе, губка.

*Ход игры:* Взрослый зачитывает задание, ребенок должен обвести маркером соответствующий заданному правильный ответ. Задачу можно усложнить, попросив ребенка работать правой и левой рукой одновременно.

развитие мелкой моторики и тактильной чувствительности, например:

- **«Тактильные мешочки»** (рис.2),

*Цель:* стимуляция тактильных анализаторов, развитие мелкой моторики. Данная игра включает в себя 6 мешочков, которые заполнены мелкими предметами и разными по качеству материалами.

*Ход игры:* Взрослый знакомит ребенка с каждым мешочком, с его содержимым, ребенок тактильно обследует мешочки правой и левой руками (в соответствующих сторонах лэпбука). Можно предложить вариации: «Что в мешочке?», «Найди одинаковые мешочки», «Ассоциация».

- **«Кинезиологические упражнения»** (рис.2),

*Цель:* развитие координации движений кистей пальцев рук, развитие общей и мелкой моторики. Данная картотека упражнений находится в правом нижнем углу лэпбука и включает в себя 45 игр.

*Ход игры:* Взрослый зачитывает задание на карточке – ребенок выполняет движения.

- **«Шагаем пальчиками»** (рис.1),

*Цель:* развитие мелкой моторики. Данные упражнения находятся на внешней стороне лэпбука слева и представляют собой заламинированные картинki с заданиями.

*Ход игры:* Взрослый просит ребенка «прошагать» пальчиками правой или левой руки по кружочкам, дорожкам и т.д.

- **«Игры с массажным мячом»** (рис.2);

*Цель:* развитие ручной умелости, мелкой моторики, снятие мышечного напряжения. Данный комплекс упражнений находится в левом нижнем углу лэпбука и включает в себя 7 игр и упражнений.

*Ход игры:* Взрослый выполняет движения с помощью массажного мяча, ребенок повторяет.

развитие зрительного восприятия:

- **«Гимнастика для глазок»** (рис.2).

*Цель:* развитие зрительного восприятия, предупреждение утомления, снятие напряжения. Данный комплекс упражнений находится внизу в центре лэпбука, представляет собой заламинированные карточки с глазодвигательными упражнениями.

*Ход игры:* Ребенок глазами следит за предметами изображенными на карточках, двигаясь по стрелочкам, при этом, лицо и тело неподвижны.

Создание лэпбука решает ряд задач современного образования. В условиях модернизации образования, педагогу необходимо искать новые методы и технологии обучения, которые помогали бы ему обучать и воспитывать личность, которая нужна новому современному обществу — личность, кото-

рая может нестандартно мыслить, предлагать и реализовывать различные идеи.

### **Литература:**

1. Андрюшина Н. Н. Лэпбук как нетрадиционная форма работы с детьми на логопункте дошкольной образовательной организации // Азбука детства. — Самара: ООО «НТЦ». — 2017. — С. 84–86.

2. Блохина Е., Лиханова Т., Морозова Л., Харина О. Лэпбук — наколенная книга // Обруч. Образование: Ребенок и Ученик. — 2015. — № 4. — С. 29–30.

3. Бурачевская О.В. Интерактивная папка лэпбук в работе с детьми с нарушениями речи // Вопросы дошкольной педагогики. Международный научно-методический журнал (№4(10)/2017)

4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. — К: Рад.Шк., 1985

*Е.Л. Калашикова, педагог-психолог  
А.А. Анаева, педагог-психолог  
ГБУ ДО ЦДиК ППМСП «Здоровье»  
Петроградского района  
Санкт-Петербург*

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ**

Актуальность выбранной нами темы заключается в необходимости повышения уровня личностной адаптации учащихся начальной школы. Улучшение адаптированности обучающихся возможно несколькими путями, в том числе, по нашему мнению, путем развития эмоциональной компетентности.

Согласно определению Д.Гоулмана: «Эмоциональная компетентность — это способность осознавать и признавать собственные чувства, а также чувства других, для самомотивации, для управления своими эмоциями внутри себя и в отношениях с другими» [1, С.266-269].

Эмоциональная компетентность — одна из составляющих более широкого понятия «эмоциональный интеллект», который включает также способность к эмпатии, умение управлять своими эмоциями, эмоционально адаптироваться к изменяющимся социальным условиям.

По мнению некоторых ученых, в числе которых можно назвать Д.Гоулмана, Д.Слайтера и других, эмоциональный интеллект и его составляющие (в т.ч. эмоциональная компетентность) не являются врожденными, а развиваются в течение жизни. «Эмоциональный интеллект может быть целенаправленно сформирован у ребёнка в процессе обучения и воспитания» [3, С. 190].

Мы придерживаемся точки зрения, что одним из сензитивных периодов для развития эмоционального интеллекта является старший дошкольный и

младший школьный возраст. Адаптация к школе, как новый этап в жизни ребенка, приносит в нее большой спектр эмоциональных переживаний: повышение страхов и тревоги, чувства стыда за плохие отметки, формирование интереса в процессе образовательного процесса. По мнению Л.В.Тарабакиной, «школьный возраст является значимым периодом жизни, определяющим становление эмоционального мира личности и механизмов его регуляции» [4, С.11].

Основным источником знакомства ребенка с миром эмоций являются родители: ребенок получает определённый объём знаний, эмоциональных реакций, навыков взаимодействия, общения, которые приняты в его семье. И этот опыт не всегда получается положительным, приобретенных компетенций бывает недостаточно для успешной социализации ребенка.

Школа, в свою очередь, может выступать в роли помощника в эмоционально-волевом развитии детей. Однако, во время образовательного процесса, эмоциональной составляющей ребенка уделяется недостаточно внимания, так как педагоги нацелены выполнять свою основную задачу.

На помощь классному руководителю приходит воспитательная служба образовательного учреждения. В настоящее время существуют множество разработанных программ, направленных на личностное развитие учащихся, которыми могут руководствоваться педагоги на базе школ. Но образовательные учреждения не всегда располагают временными и кадровыми ресурсами.

В таких обстоятельствах, специалисты школы могут обращаться в рамках договоров о взаимодействии к специалистам службы сопровождения районных Центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

В данной статье мы опираемся именно на такой опыт взаимодействия Психолого-педагогического центра «Здоровье» и образовательных учреждений Петроградского района в реализации дополнительных образовательных общеразвивающих программ, в частности – программы «Радуга эмоций».

Дополнительная образовательная программа «Радуга эмоций» была разработана для учащихся начальной школы. Цели программы:

- создание эмоционально-благоприятных условий для формирования и развития коммуникативных навыков;
- повышение адаптивности обучающихся, профилактика конфликтов в начальной школе;
- коррекция психических состояний посредством игровых, арт-терапевтических методов, метода мульттерапии.

В ходе реализации программы решается множество задач, среди которых можно выделить следующие:

- познакомить детей с основными понятиями: «эмоции», «чувства», «мимика», «интонация» и т.д.;
- формировать навыки саморегуляции негативных эмоциональных состояний, помочь ребёнку отреагировать имеющиеся отрицательные эмоции, препятствующие его полноценному личностному развитию;

- развивать коммуникативные навыки;
- способствовать обогащению эмоциональной сферы ребёнка;
- способствовать развитию навыка распознавания эмоциональных проявлений других людей по различным невербальным признакам;
- способствовать школьной адаптации учащихся 1-4 классов, а также создать условия для профилактики школьной дезадаптации учащихся;
- развивать умственные и волевые качества, концентрацию внимания, логичность воображения.

В многообразном списке всех задач красной нитью прослеживается необходимость расширения знаний обучающихся о своих и чужих эмоциональных реакциях, развития эмоциональной рефлексии, что впоследствии должно положительно сказаться на адаптивности учащихся в начальной школе.

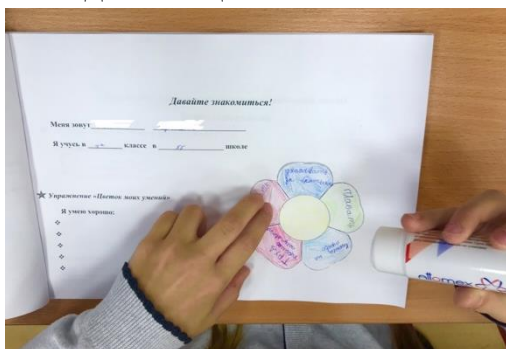
Программа разработана с учетом возрастных особенностей обучающихся начальной школы. В процессе ее реализации происходят изменения тематики, связанные со спецификой определенного класса. Так, например, появились темы по развитию когнитивной сферы и сферы эмоций. Это связано с тем, что большинство заявок от образовательных учреждений района направлено на решение эмоциональной проблематики обучающихся.

В процессе реализации программы используются различные формы работы: индивидуальные и групповые. Применяется многообразие методов и техник работы: элементы арт-терапии, приемы музыкальной, танцевальной терапии, мульттерапии (Рисунок 1).

В рамках нашей статьи невозможно дать полную характеристику всему курсу, но мы хотели показать на примере одной из тем, как проходит занятие с учениками.

*Пример краткого содержания занятия по теме «Обида»:*

Вначале ведущий предлагает обучающимся индивидуальное упражнение, которое заключается в том, что каждый должен вспомнить и написать свою обиду (создается «Копилка обид»). Потом все вместе смотрят мультфильм на данную тему, обсуждают (мульттерапия), изображают свое состояние обиды (арттерапия), а в конце занятия происходит совместное обсуждение обид из общей «Копилки».



*Рисунок 1. Фотографии с занятий по программе «Радуга эмоций»*

При разном уровне эмоциональной и групповой сплоченности классного коллектива допустимо внесение изменений в структуру занятия.

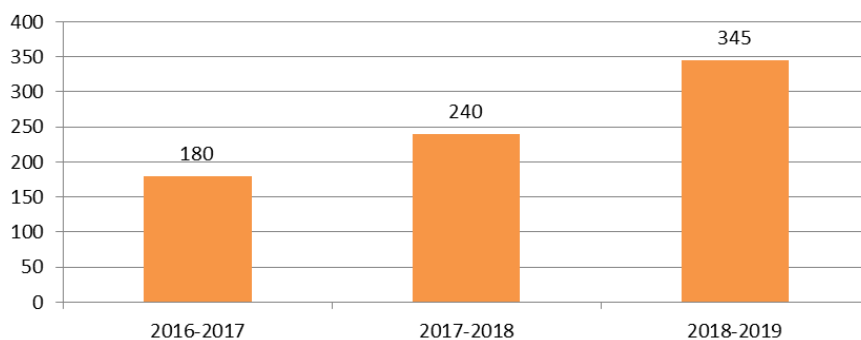
В первый год обучения дети знакомятся с миром эмоций, изучают основные понятия: «эмоции и чувства», «виды эмоций», «настроение», «жесты», «мимика», «интонация» и др. В следующем году происходит более углубленное и детальное изучение перечисленных понятий. На занятиях создаются условия для обучения навыкам эмоциональной рефлексии, способам выражения, трансформации негативных переживаний (грусть, обида, гнев и др.).

Для закрепления пройденных тем, дети индивидуально выполняют задания в рабочих тетрадях, которыми оснащена программа. Например, базовые эмоции изучаются путем их изображения в готовых шаблонах. Рисунок негативной эмоции (например, страха) изменяется или дополняется с целью поиска конструктивного выхода из ситуаций.

Программа оснащена методическими рекомендациями для педагогов школ, которые могут, при желании, самостоятельно взяться за реализацию дополнительной программы.

Отдельно хочется коснуться темы диагностики. В программе имеется диагностический блок: в начале года и в конце года проводится диагностика, направленная на получение данных о мотивации обучающихся, развитии эмоциональной компетентности, самооценки, уровня сплоченности коллектива. К сожалению, в настоящем мы столкнулись с трудностями обнаружения апробированных надежных методик, что дает нам основание продолжать поиск и подбор необходимого стандартизированного диагностического материала для измерения развития эмоциональных компетенций.

Программа ведется в течение нескольких лет на базе школ Петроградского района. За последние три года сотрудничества со школами прослеживается увеличение количества заявок от образовательных учреждений района на проведение занятий с обучающимися по данной программе (Рисунок 2).



*Рисунок 2. Количество учащихся ОУ Петроградского района, принявших участие в программе «Радуга эмоций»*

На протяжении последних трех лет реализации программы нами были сделаны следующие наблюдения:

- большинство обучающихся начинают различать понятия «эмоции», «чувства» (например, радость, грусть, гнев, обида, зависть) и «внешние эмоциональные проявления» (например, смех, плач и т.д.);
- обучающиеся в конце обучения по программе могут назвать и распознать больше 10 различных эмоциональных состояний;

- почти безошибочно могут трактовать чужие проявления эмоций, а это означает, что происходит развитие эмпатийной способности;
- многие обучающиеся начинают использовать грамотное описание своих эмоциональных состояний, находят конструктивный выход из внутренних эмоциональных конфликтов;
- при активном участии в занятиях классного руководителя расширяются его представления о своих учениках, возникают новые возможности для взаимодействия с обучающимися и коррекции их поведения;
- участие родителей ребенка при подготовке домашних заданий (эмоциональный блок) дает возможность совместно осуществлять поиск выхода из сложных, эмоционально нагруженных ситуаций.

*Выводы:*

- развитие эмоциональной компетентности у младших школьников является важной и необходимой задачей;
- в ходе реализации дополнительной программы «Радуга эмоций» у обучающихся происходят значимые положительные изменения в развитии эмоциональной компетентности;
- у обучающихся развиваются навыки самопрезентации, в лучшую сторону изменяется самооценка в коллективе;
- участие классного руководителя в занятиях по программе «Радуга эмоций» способствует улучшению взаимопонимания между ним и обучающимися;
- активное участие родителей при выполнении домашних заданий может помогать в развитии детско-родительских взаимоотношений и способствовать повышению эмоциональной компетентности детей.

**Литература:**

1. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009.
3. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк: ПГУ, 2011.
4. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье школьника: Теория и практика психологического сопровождения // <https://www.dissercat.com/content/emotsionalnoe-zdorove-shkolnika-teoriya-i-praktika-psikhologicheskogo-soprovozhdeniya>

*М.Г.Князева, педагог-психолог  
ГБОУ СОШ № 539  
Кировского района  
Санкт-Петербург*

*Ю.И.Черёмухина, педагог-психолог  
ГБОУ ДО ЦППС*



## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ.**

Всякий может разгневаться — это легко, но совсем не так легко разгневаться на того, кто этого заслуживает, причем до известных пределов, в надлежащее время, с надлежащей целью и надлежащим образом.

Аристотель. «Никомахова этика»

В возрастной психологии много научных работ по методам развития эмоциональной сферы младшего школьника при взаимодействии со сверстниками, родителями и учителями. Однако в системе образования и воспитания школьников основное внимание до сих пор в большей степени уделяется усвоению знаний, умений и навыков детей, а вопросы развития эмоциональной сферы личности, ценностно-смысловой самореализации, связанное с осознанием своего «Я» и возможностей самоосуществления остаются до последнего времени на периферии практики.

В современном мире цифровых технологий невозможно представить людей без гаджетов. Сотовые телефоны, планшеты, компьютеры – неотъемлемая часть нашей жизни. Пользу гаджетов нельзя недооценивать. Существует множество сайтов и учебных приложений, направленных на развитие мелкой моторики, реакции, логики, памяти и других важных навыков. Пользуясь устройством, ребёнок учится анализировать и сосредотачивать внимание, тренирует зрительное и слуховое восприятие.

Гаджеты давно утратили свое первоначальное предназначение средства связи – они используются не столько для передачи голосовых сообщений, сколько для развлечения. И конечно же это не единственные проявления последствий развития компьютерных технологий и средств связи [3].

Новые технологии сделали наших детей самой уязвимой группой среди современного населения из-за доступности и пристрастия к новым гаджетам, которые являются дешевыми и легко доступными. Угроза возникает, когда телефон или планшет полностью заменяет реальный контакт. Высока вероятность возникновения проблемы с общением. Часто, особенно среди детей подросткового возраста, личное общение заменяется виртуальным, живые эмоции и мимика - смайликами и стикерами. Ребёнок не учится высказывать своё мнение, делиться переживаниями, разделять чью-то боль [3]. Это не дает возможности развивать социальные навыки, необходимые для успешного взаимодействия с людьми. Виртуальное общение лишает ребенка возможности увидеть реакцию другого человека, его мимику, жесты, позу, а значит – не дает возможности задуматься о последствиях своих слов и действий.

Чем больше времени дети проводят, зарывшись в экраны различных устройств, тем меньше они учатся общаться, разговаривать, договариваться и сотрудничать, проявлять личностные душевные и нравственные качества,

сканировать и обмениваться эмоциональными состояниями, и как результат, это приводит к снижению эмоционального интеллекта (EQ).

Эмоциональный интеллект - это способность различать эмоции других людей и контролировать свои собственные. Это чрезвычайно важно в гармоничном развитии человека, поскольку мы живем в обществе. Есть несколько компонентов эмоционального интеллекта, которыми являются:

- самосознание - способность распознавать собственные эмоции;
- мотивация - способность продолжать делать что-то даже в случае неудачи;
- саморегуляция - контроль собственных эмоций;
- эмпатия - способность понимать эмоции других людей;
- беседа, навыки взаимоотношений - умение сотрудничать с другими людьми с учетом их эмоций.

Каждый ребёнок должен понимать, как его поведение влияет на людей, чувствовать эмоции окружающих и реагировать на них справедливо и доброжелательно. Нужно перестать бояться своих страхов, не прятать их. Не сердиться на других только потому, что побоялся выразить своё мнение. Важно понимать: не стыдно плакать, когда тебе грустно, и прыгать от радости, когда весело. Нужно уметь успокаиваться и избегать чрезмерных проявлений эмоций. То есть, понимать, что происходит с тобой и другими людьми и адаптировать свое поведение к обстоятельствам [2].

Укрепление эмоционального интеллекта детей имеет значение потому, что неспособность детей управлять своими эмоциями может создать эффект домино в других аспектах их жизни. Для детей, не умеющих контролировать своё эмоциональное состояние характерна ранимость, повышенная чувствительность к возможной обиде, обостренное реагирование на мнение окружающих. Это приводит к обогащению негативного эмоционального опыта, постоянно увеличивающегося и находящего свое отражение в стойком переживании тревоги, связанного с недостаточным удовлетворением значимых потребностей возрастного развития.

Отчасти эмоциональный интеллект ребёнка зависит от его темперамента – то есть от свойств личности, с которыми он рождается, но формируется в основном при взаимодействии ребёнка с родителями. [1] Впервые от родителей ребёнок узнаёт о том, какие чувства он должен испытывать по отношению к себе, как думать об этих чувствах, как на них реагировать и как понимать и выражать свои надежды и страхи. Как и во многих других областях воспитания, пример реагирования родителей на свои эмоции, учит детей, как им реагировать на свои эмоции. Важную роль в формировании эмоционального интеллекта имеет поведение самих родителей непосредственно с детьми, их способность справляться с собственными чувствами, которые происходят между супругами. Взаимоотношения в семье и то, как члены семьи выражают свои эмоции, влияют на эмоциональное развитие ребенка. Если родители проявляют стабильность в своем поведении и выражают свои чувства уравновешенно, то и дети идут по их стопам. Крича и участвуя во

“взрослых истериках” родители учат своих детей тому, что истерики является правильной реакцией на эмоции. Это не значит, что взрослые всегда должны быть “идеальными” родителями. Это означает, что родители могут признавать свою неправоту и извиняться за свою реакцию, когда это необходимо. Родители, знакомя детей с эмоциями, способами их управления, учат детей справляться со взлётами и падениями, победами и проигрышами, разрешая детям выражать не только положительные эмоции, но и отрицательные, обучают детей важным жизненным навыкам.

Любящие родители не всегда признают необходимость быть терпеливыми, сдержанными и добрыми по отношению к своим детям.

Несмотря на лучшие побуждения, многие родители склонны не реагировать на детские страхи и расстройства, как будто они ничего не значат, говоря «ничего страшного не произошло», «это ерунда», «злиться или завидовать - плохо, грустить или ревновать – неправильно», тем самым обесценивая чувства ребёнка, приучая его сдерживать, подавлять или игнорировать свои эмоции. В таких ситуациях дети, как правило, принимают точку зрения взрослого за правильную и учатся сомневаться в своих суждениях, что приводит к развитию других сложных вторичных эмоций. Очень высока вероятность того, что, повзрослев, человек даже не будет помнить и осознавать, что именно было не так в его детстве, и это только усугубляет проблему. Эмоциональное пренебрежение – это привычный стиль взаимодействия в семье, когда родители не замечают и недостаточно реагируют на эмоции детей и их эмоциональные потребности [5]. Чаще всего, родители применяют «ленивые» методы воспитания дав в руки гаджет, поставив в угол или отправив в свою комнату, думая при этом, что это лучшее решение. Но, исследования показывают: в одиночку мозгу трудно справиться со стрессом, а изоляция только усиливает его. Присутствие родителей, их слова и поведение освобождают тело ребёнка от воздействия гормонов. Приводят в движение нейроны. Которые управляют импульсивностью, и смягчают эмоциональную реакцию [2].

Повседневная жизнь предоставляет множество возможностей, чтобы поговорить с детьми об эмоциях. Совместный просмотр мультфильмов, чтение книг, посещение театров и музеев, прогулки, настольные игры и т.д. — хорошая возможность поговорить с детьми о своих собственных чувствах, о том, как чувствуют себя персонажи мультфильмов, книг, спектаклей, историй, какие события вызвали чувства персонажей, и как чувства и эмоции персонажей меняются на протяжении всей истории. У детей должно быть сформировано понимание того, что каждый человек несёт ответственность за свои эмоции, не подавлять их, а не допускать их, если они деструктивны.

Дети, которые чувствуют любовь и поддержку своих родителей, лучше противостоят угрозам юношеской жестокости, асоциального поведения, наркомании, преждевременной половой активности, подросткового суицида и других социальных бед. Дети, чувствующие, что их уважают и ценят в семье лучше учатся в школе, у них больше дружеских связей, более здоровая и

успешная жизнь [4]. Дети испытывающие эмоциональное напряжение или стресс не оставляют свои домашние проблемы перед дверью школы.

По сути, школы становятся эмоциональными буферными зонами для детей страдающих от семейных проблем, непонимания со стороны значимых взрослых, экономических трудностей семьи и отсутствия внимания [1]. В школе особую важность и актуальность приобретает роль учителя, задача которого помочь ребенку стать развитой, самодостаточной личностью, укрепить эмоциональную дисциплину, сформировать понимание того, что каждый человек несёт ответственность за свои эмоции, не подавлять их, а не допускать, если они деструктивны. Как бы ни называли умение понимать себя, владеть собой, сочувствовать окружающим и результативно взаимодействовать с ними, очевидно, что это ценнейший навык в работе педагога. Учитель ежеминутно испытывает сильнейшее эмоциональное напряжение: это и сочувствие настроению ученика, и ответственность за жизнь и здоровье не всегда спокойных и дисциплинированных детей. Эмоциональный интеллект помогает учителям справляться с определёнными стрессовыми ситуациями, в которых их действия могут повлиять на обучение и благополучие учащихся. Проявляя эмоциональную устойчивость, гибкость, эмпатию, педагог является наглядным примером для подражания, т.к. дети чаще копируют поведение взрослых, чем запоминают слова.

Марк Брэкетт, директор-основатель Йельского центра эмоционального интеллекта сравнивает школу с эмоциональным котлом, в котором постоянный поток академических и социальных проблем, порождает чувства, начиная от одиночества и заканчивая эйфорией. Только человек с высоким EQ может эффективно организовать образовательный процесс, создавая благоприятную атмосферу для обучения и формирования личности обучающегося. Школа должна быть местом, где интересно работать и проявлять себя, где ощущается доверие и поддержка.

Учителя отмечают, что дети, умеющие распознавать и контролировать собственные эмоции, понимающие эмоции других детей и взрослых, обладающие эмпатией более успешны в учёбе <https://www.todayparent.com/family/why-report-cards-get-an-f/>, чаще придерживаются здорового образа жизни, менее склонны к проявлению асоциального поведения, что у таких детей более развиты коммуникативные навыки, навыки сотрудничества и лидерства, что в дальнейшем будущем будет являться более важным предиктором карьерного успеха, чем наличие высокого IQ.

У детей очень эмоциональная жизнь, и развивающийся мозг не всегда справляется с нахлынувшими чувствами. Чтобы ребёнок развивался в верном направлении и был счастлив, его эмоциональный разум нужно постоянно подпитывать. Тогда дети будут не только хорошо учиться, но и в будущем станут счастливыми и успешными [2].

### **Литература:**

1. Готтман, Деклер: Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей. – М., «Миф», 2019 г.

2. Филльоза И., Лимузен В. Компас эмоций. 60 веселых игр и упражнений на каждый день. /Пер. с франц. М.- «Клевер-Медиа-Групп», 2019

3. <https://bumotors.ru/gadzhety-i-deti-vliyanie-gadzhetov-na-detei.html>

4. [https://www.psychol-ok.ru/lib/gottman-declaire/eir/eir\\_03.html](https://www.psychol-ok.ru/lib/gottman-declaire/eir/eir_03.html)

5. <https://www.psyh.ru/ya-nichego-ne-chuvstvuyu-posledstviya-emotsionalnogo-prenebrezheniya-v-detstve/>

**М.В. Куликова**, педагог-психолог, методист  
ГБУ ДО Центр диагностики и консультирования,  
психолого-педагогической  
медицинской и социальной помощи  
Петроградского района Санкт-Петербурга  
«Психолого-педагогический центр «Здоровье»  
Санкт-Петербург

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К УДОВЛЕТВОРЕНИЮ ЗАПРОСОВ РОДИТЕЛЕЙ РАЗНОГО ТИПА В СФЕРЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ШКОЛЕ**

В Концепции государственной семейной политики до 2025 года в качестве ее приоритетов отмечается утверждение традиционных семейных ценностей, сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях, создание условий для обеспечения семейного благополучия и ответственного родительства.

При этом делается акцент на том, что «семья должна принимать активное участие в своем жизнеобеспечении, обучении и воспитании детей...».

Закон «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный государственный образовательный стандарт дополнительного образования рассматривает родителей как полноправных участников образовательных отношений.

В то же время в содержании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» отмечено, что органы государственной власти и образовательные организации оказывают помощь родителям в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

При этом образовательные организации (далее ОО) сталкиваются с кризисом (или трансформацией, эволюцией) самого института семьи, который влияет на их взаимодействие с родителями.

Меняется как структура семьи, так и ее функции. В настоящее время в семье нарушается равновесие, происходит распад семейных связей и ценностей (А. Антонов и М. Медков) [2].

А. Верещагина также отмечает, что в результате постепенного закрепления института материнской семьи, отцовство теряет не только функциональное, но и символическое значение [1].

Наиболее типичной в настоящий момент является полная малодетная нуклеарная семья, чаще в официальном браке.

Параллельно с нуклеарной семьей существует другой тип: монородительская или неполная семья (чаще с матерью), состоящая из одного-двух детей (Т.Ким) [3].

Трансформация семьи приводит к трансформации самих родителей, расширению спектра их вариативности, а значит, и разнообразия их запросов к образованию: его целям, средствам, способам.

Некоторые исследователи отмечают важность выстраивания между школой и семьей социального партнерства, так как их воспитательный потенциал по отдельности снижается [4].

При этом положительное влияние активного вовлечения родителей в образовательный процесс с последующим повышением эффективности и качества обучения ребенка отмечают отечественные и зарубежные исследователи.

Так Р. Марцано отмечает, что активное вовлечение родителей в процесс коммуникации со школой, в ежедневную работу школы и управление повышают ее эффективность [4].

М. Kraft, Т. Rogers в своем исследовании показали, что еженедельные индивидуальные сообщения от одного учителя к родителям старшеклассников повышали успешность детей в обучении [6].

Ж. Ровея отмечает, что позитивный школьный климат и партнерство школы с родителями положительно отражаются на академических успехах детей [7].

И. Loudová, Ж. Навигерова показывают чрезвычайную важность организации стабильной позитивной обратной связи между учителями и родителями, которая позволяет не только повысить успеваемость учащихся, но и повысить уровень удовлетворенности родителей школой [8].

Ж. Венречат и Д. Шернофф описывают позитивную роль активности родителей в мотивации к обучению и вовлеченности студентов в образовательный процесс [9].

Процессы индивидуализации образования сегодня широко развиваются на разных уровнях, в том числе и в сфере взаимодействия школы с семьей. Каждая семья имеет свой профиль, свои запросы и свои ресурсы. Именно поэтому школе крайне важно уметь проводить регулярный мониторинг запросов родителей, и на основе его результатов принимать те или иные управленческие решения.

В 2019 году НИУ ВШЭ в рамках нашего исследования проблем взаимодействия семьи и школы изучались образовательные запросы родителей разного типа (научный руководитель *И. Писаренко*, к.п.н., доцент НИУ ВШЭ Санкт-Петербург).

Под «запросом» мы понимаем «ожидания родителей (членов семьи), связанные с образовательной деятельностью их ребенка и адресованные конкретному субъекту» (педагогу, школе и др.) [5].

Выборка составила 30 человек из 11 районов Санкт-Петербурга, родители учащихся 1,3,4,5,6,7,8,10,11 классов.

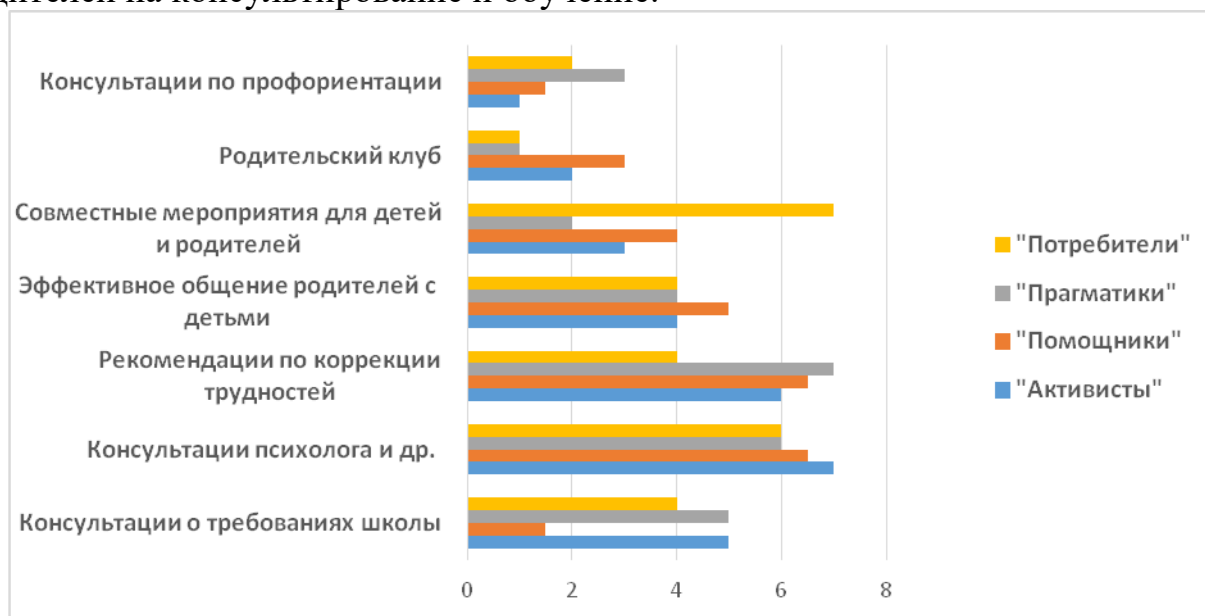
Анкета проектировалась по следующему принципу. Были выделены несколько блоков: активность родителей, особенности распределения ответственности за образование ребенка между разными субъектами, запросы родителей к школе.

В результате нами были выделены четыре типа родителей:

- «Активисты» - активные родители, распределяющие ответственность за образование ребёнка между семьей, школой, государством.
- «Помощники» - активные родители, перекладывающие ответственность за образование ребёнка на субъектов образования.
- «Прагматики» - пассивные родители, которые распределяют ответственность за образование ребенка между семьей, школой, государством.
- «Потребители» - пассивные родители, перекладывающие ответственность за образование ребенка на государство и школу.

Кроме запросов родителей к результатам и организации процесса обучения и воспитания, нас интересовали такие запросы на информирование и просвещение, консультирование и обучение, а также на совместную деятельность семьи и школы. Именно на них мы и сделали акцент в данной статье.

На рисунке 1 представлены результаты по ранжированию запросов родителей на консультирование и обучение.



**Рис. 1** Результаты ранжирования запросов на консультирование и обучение

Среди универсальных запросов родителей (т.е. важными для каждого типа родителей) является благоприятный психологический климат в школе, своевременное информирование семьи об успехах и трудностях ребенка се-

мы и получение рекомендаций по коррекции выявленных трудностей, формирование социально ответственной личности.

Как можно заметить, все эти запросы тесно связаны с работой специалистов службы сопровождения: педагога-психолога, социального педагога, учителя-логопеда. Именно от профессионализма этих специалистов зависит налаживание конструктивного диалога с семьей, для преодоления проблем в обучении и социализации обучающегося.

В то же время родители типа «Помощники» оказались заинтересованы в том, чтобы с детьми проводились мероприятия по профилактике асоциальных форм поведения, обучению навыкам эффективного общения родителей с детьми, а родители типа «Потребители» – в совместных мероприятиях по сближению родителей и детей, участию в опросах на выявление их запросов к школе.

Традиционный Родительский клуб (или родительский Всеобуч) на базе школы мало привлекает родителей. Возможно, либо качество этой формы работы не устраивает, либо школа больше не воспринимается родителями, как единственный источник информации по вопросам развития и обучения детей (именно это подтверждают данные проведенного в рамках исследования контент анализа интернет форумов родителей). Важно искать новые современные формы работы, которые удовлетворят современных родителей, в том числе дистанционные.

Но все же родители больше доверяют не «чужим» специалистам (приглашенным извне), а тем, которые работают именно в их школе. Об этом свидетельствует низкая заинтересованность родителей в организации для них встреч с известными психологами, педагогами города.

Запрос родителей на оказание помощи детям в профессиональном самоопределении в рамках школы оказался в аутсайдерах у всех типов родителей.

В рамках исследования было выявлено, что уровень доверия родителей к самым близким субъектам образования (учителя, школа, районный отдел образования) достаточно высокий, что позволяет использовать этот потенциал в планировании и организации совместных мероприятий школы и семьи.

Знание особенностей запросов родителей по их типам, позволит школе более точно и дифференцированно выстраивать свою работу с каждой группой родителей, наиболее эффективно используя имеющиеся у нее ресурсы. В свою очередь родители будут признательны тому, что их интересы и запросы учитываются в индивидуальном порядке.

Этот процесс будет способствовать выстраиванию истинного социального партнерства школы и семьи, а значит повышать качество образования.

В регулярном мониторинге запросов родителей, результат которого обозначит ориентиры последующего налаживания доверительного диалога между школой и родителями, заинтересованы и ППС-центры.

Реализуя подобное исследование на базе конкретного образовательного учреждения любого района, можно выявлять универсальные и уникальные



запросы родителей учащихся для создания новых персонифицированных и вариативных технологий партнерского взаимодействия с родителями.

### **Литература:**

1. Верещагина А.В. Трансформация института семьи и демографические процессы в российском обществе. (<http://www.dissercat.com/content/transformatsiya-instituta-semi-i-demograficheskie-protsessy-v-rossiiskom-obshchestve> дата обращения 06.10.2019)
2. Замаараева З.П., Телегина Г.А. Социологический портрет современной российской семьи// Вестник ПНИПУ Социально-экономические науки.- 2017.- №4.- с.210-220 (<https://elibrary.ru/item.asp?id=32352202> дата обращения 07.10.2019)
3. Ким Т.К. Структура, специфика и воспитательные возможности современной семьи // Преподаватель XXI век. - 2010. - №1. (<https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-spetsifika-i-vospitatelnye-vozmozhnosti-sovremennoy-semi>, дата обращения: 06.10.2019).
4. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Особенности отношения родителей к школе в зарубежной литературе //Журнал «Наука и школа». - №3.- 2016 - с.51-60
5. Хоменко И.А. Отношение школы к родителям: попытка классификации// Журнал «Директор школы» N1, 2007. С-84-94.
6. The underutilized potential of teacher-to-parent communication: Evidence from a field experiment Matthew A. Kraft, Todd Rogers Economics of Education Review 47 (2015) 49–63 (<https://proxylibrary.hse.ru:2103/10.1016/j.econedurev.2015.04.001>)
7. Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership, Jenny Poveya, \*, Alice Kate Campbella, Linda-Dianne Willisb , Michele Haynesa , Mark Westerna , Sarah Bennetta , Emma Antrobusa , Charley Peddea International Journal of Educational Research, 79 (2016), p.128-141 (<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.005>)
8. The communication between schools and families from the perspective of parents of high school students Irena Loudováa , Jana Marie Havigerováb \*, Jiří Havigerc Procedia - Social and Behavioral Sciences 174 ( 2015 ) 1242 – 1246 (<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.743>)
9. Janine Bempechat and David J. Shernoff Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement - Springer Science, January, 2012([https://www.researchgate.net/publication/236685628\\_Parental\\_Influences\\_on\\_Achievement\\_Motivation\\_and\\_Student\\_Engagement](https://www.researchgate.net/publication/236685628_Parental_Influences_on_Achievement_Motivation_and_Student_Engagement))

*Л.А. Петрова, заведующий  
ГБДОУ детский сад №63  
Фрунзенского района  
Санкт-Петербург*

*Е.Н. Пярлайтине, педагог-психолог  
ГБДОУ детский сад №63*

## ОПЫТ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ДОУ

Современная дошкольная образовательная система не представляется без триады педагог-ребенок-родитель. В настоящее время актуальна проблема вовлечения семьи в деятельность детского сада на правах партнерства, сотрудничества, благодаря чему решается одна из задач, которую ставит перед нами Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: «Обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [5, с. 8].

Исходя из теории семейных систем, которая опирается на то, что семья является единым «организмом», так же, исходя из теории когнитивно-поведенческого подхода, который подчеркивает значимость влияния наших глубинных убеждений на эмоциональные реакции и поведение, можно говорить о том, что личный опыт родителей, проживание их собственного детства, в полной мере будут отражаться на воспитании их детей, на ожиданиях и отношении к дошкольному учреждению.

«Семейная система – это открытая система, она находится в постоянном взаимодействии с окружающей средой. Семейная система – это самоорганизующаяся система, то есть поведение системы целесообразно, и источник преобразований системы лежит внутри ее самой (так же). Исходя из этого понятно, что люди, составляющие семью, поступают, так или иначе, под влиянием своих потребностей и мотивов. Система вторична по отношению к входящему в нее элементу. Поэтому целесообразно работать со всей семейной системой, а не с одним элементом» [2, с. 6].

«Представление о себе, других людях и мире формируется у людей с детства. Самые важные глубинные убеждения – это определенные интерпретации, которые так фундаментальны и глубоки, что люди не могут их четко сформулировать даже для себя. Человек относится к этим идеям как к истине в последней инстанции – они описывают, как все есть «на самом деле»» [1, с. 52].

Взаимосвязь семьи и дошкольного учреждения должна начинаться как можно раньше, с первых дней посещения ребенком детского сада. Педагог-психолог является непосредственным участником этого процесса.

Надо отметить, что за последнее время возросло число родителей, стремящихся стать более компетентными в вопросах воспитания своих детей, изучающих различные теории и подходы. К сожалению, в этом потоке информации родители зачастую теряются, могут неправильно ее интерпретировать, в результате чего выстраиваются искаженные взгляды на воспитание ребенка.

При этом родители говорят о важности функционирования психологической службы в дошкольном учреждении, однако основное содержание дея-

тельности педагога-психолога сводят к консультативной деятельности и индивидуальной работе в случае возникновения проблем развития. Групповая работа, занятия с элементами тренинга расширяют опыт взаимодействия родителей с психологом.

Начиная групповую работу с родителями детей группы раннего возраста, можно решить ряд задач: знакомство, сплочение коллектива родителей, установление доверительного контакта с психологом и педагогами группы и, как следствие, рост доверия к детскому саду в целом.

Ранний возраст - это, прежде всего, адаптация к дошкольному учреждению. «Вхождение» ребенка в детский сад сопровождается эмоциональным стрессом, обусловленным отделением от семьи и адаптацией к новым условиям. Эмоциональный стресс переживают и родители. В связи с этим, целесообразно посвятить первое занятие проблеме собственного отношения родителя к детскому саду.

В ходе проведения групп обнаружилась интересная параллель: родители, чьи дети адаптировались к детскому саду дольше, по среднему или усложненному варианту, сами в детстве имели или негативный опыт посещения дошкольного учреждения, который мог сопровождаться травмирующими фактами, либо не имели опыта посещения дошкольного учреждения вовсе. У родителей, для которых посещение детского сада не было отягощено отрицательными моментами, дети адаптировались легко.

Отметим так же то, что трудности с адаптацией к дошкольному учреждению испытывают дети, родители которых сомневаются в целесообразности посещения детского сада.

Например, у ребенка в течение полутора месяцев наблюдались трудности с привыканием к группе детского сада. Утром в раздевалке мальчика подолгу приходилось уговаривать для того, что бы он зашел в группу, иногда увещевания родителей не имели воздействия, и мальчик вместе с папой уходил домой (позиция папы состояла в том, чтобы ребенок сам захотел зайти в группу, без помощи, «давления» воспитателя). Ребенок долго отказывался от еды в саду, поведение в группе и на прогулке сопровождалось сменой плача и игровой деятельности. После посещения мамой мальчика группы и индивидуальной консультации, у родителей произошло осознание того, что она (как выяснилось, в этом папа с мамой ребенка были солидарны) не видит большой необходимости посещения сада, образовательная система в целом ее не устраивает, опираясь на личный негативный опыт, ожидает от нее подавления. В ходе дальнейшей работы с родителями на осознание взаимосвязи их установок с адаптацией ребенка, мальчик начал адаптироваться быстрее, ушел приступообразный плачь, ребенок начал есть в саду и оставаться на дневной сон.

Другой пример - девочка испытывала трудности при адаптации к саду более месяца. Ежедневно в группе наблюдался плач, в раздевалке по утрам при расставании рыдали и мама и дочка, девочка в саду категорически отказывалась от еды и т.д. После посещения мамой группового занятия и индивидуальной консультации, было отмечено следующее: у мамы не было лич-

ного опыта посещения дошкольного учреждения в детстве, период ее дошкольного детства прошел вместе с бабушкой, которая не работала и занималась внучками. Сама мама испытывала чувство вины из-за того, что отдала ребенка в детский сад, а сама «сидит» дома. После осознания данного факта, у ребенка в течение двух недель ушли все негативные проявления процесса адаптации.

Групповые занятия для родителей проходят раз в месяц, всего восемь встреч в учебном году. Группа является открытой, каждое занятие имеет свою тематику, длится полтора часа. Целью группы является возможность показать взаимосвязь влияния стереотипов поведения, отношения, личных установок родителей на то, как чувствует и ведет себя ребенок, в том числе в детском коллективе.

В группе используются: работа с детскими воспоминаниями, диалог на осознание автоматических мыслей, ролевые игры, упражнения на эмоциональную разгрузку, групповые дискуссии, элементы телесно-ориентированной терапии.

Изначально, перед нами не стояло цели сделать группу терапевтической, однако терапевтический эффект присутствует.

Опыт взаимоотношений родителей с педагогами, психологом при работе в группе позволяет в последующем, при решении любых возникающих вопросов и проблем, с доверием, открытостью взаимодействовать друг с другом.

#### **Литература:**

1. Бек Д. когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям. – СПб.: Питер, 2019.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб.: Речь, 2001.
3. Кочюнас Р. Групповая психотерапия: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2017.
4. Скавронская Л.В. Родительский класс или как практическое руководство для сомневающихся родителей. - СПб, 2012.
5. «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования». – М.: Центр педагогического образования, 2014.

*М.Н. Сидоренко, педагог-психолог  
ГБУ ДО ЦППМСП  
Пушкинского района  
Санкт-Петербург*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Дошкольное детство – длительный период, закладывающий фундамент будущей личности и во многом ее определяющий. Это период, когда и семья, и общество создает для ребенка все необходимые и возможные условия для

их развития. Именно дошкольное детство является периодом первоначального познания окружающей действительности.

К старшему дошкольному возрасту у ребенка накапливается достаточно большой багаж знаний, который продолжает интенсивно пополняться. Ребенок стремится поделиться своими знаниями и впечатлениями со сверстниками, что способствует появлению познавательной мотивации в общении. С другой стороны, широкий кругозор ребенка может являться фактором, позитивно влияющим на его успешность среди сверстников.

В современной возрастной и педагогической психологии психическое развитие ребенка понимается как процесс и результат присвоения культурно-исторического опыта предшествующих поколений. Необходимым условием присвоения этого опыта является активность ребенка, в том числе и познавательная, проявляющаяся в соответствующей деятельности.

«Под познавательной активностью детей дошкольного возраста следует понимать активность, проявляемую в процессе познания. Она выражается в заинтересованном принятии информации, в желании уточнить, углубить свои знания, в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы, в проявлении элементов творчества, в умении усвоить способ познания и применять его на другом материале». [4]

Проблема формирования познавательной активности детей дошкольного возраста вот уже на протяжении не одного десятилетия занимает одно из важнейших мест в психолого-педагогических исследованиях. Особенно актуально решение данной проблемы в русле формирования у детей дошкольного возраста готовности к школьному обучению. Исследования свидетельствуют о значительном снижении (соотнося с нормой) познавательной активности детей, находящихся на пороге школьного обучения. У детей недостаточно сформирована потребность в самостоятельном познании окружающей действительности, устойчивое познавательное отношение к миру.

В связи с этим, необходимо уделять серьезное внимание развитию познавательной активности и интересов старших дошкольников. Этому должна способствовать вся атмосфера жизни детей.

А. Гиппиус в разговоре об интеллектуальной готовности к обучению в школе также упомянула такую характеристику поведения ребенка, как познавательная активность. «Познавательная активность — это, может быть, самое главное, что хочется увидеть в дошкольнике. Все мы помним период «почему». Если почемучек «от двух до пяти» родители поддерживали, подкрепляли их интерес к миру, то очень велика вероятность, что после пяти этот интерес не угаснет, а разовьется». [2, С. 73]

В последнее время родители старших дошкольников часто указывают на следующие особенности поведения своих детей: «Он ничего не хочет делать! Ему это не интересно! Если не получается справиться с тем или иным заданием, сразу отказывается его выполнять».

Здесь возникает необходимость диагностики уровня познавательной активности старших дошкольников. Для этого мы использовали три методики:

1. «Древо желаний» В.С. Юркевич;
2. «Вопросы к картинкам» И.А. Бурлаковой;
3. «Кубики» Н.С.Денисенковой, Е.Е. Клопотовой.

Методика «Древо желаний» позволяет определить уровень познавательной потребности детей на основе их словесных реакций на каждую из шести предложенных ситуаций.

Наиболее показательными, на наш взгляд, являются следующие: «Мудрец может ответить на любые твои вопросы. О чем бы ты спросил у него?» и «Существует книга, в которой собраны истории обо всем на свете. О чем бы ты хотел узнать из этой книги?». Однако при ответе именно на эти вопросы у 50% детей возникли трудности. А те из детей, кто попытался ответить, ограничивались, как правило, одним вариантом.

В основу методики «Вопросы к картинкам» положено понимание познавательной активности как выраженной потребности ребенка в расширении возможностей проявить себя в новых познавательных ситуациях, имеющей продуктивный характер и подключенной к его опыту. [1]

В качестве материала используются две сюжетные картинки, условно названные «Бегущие лисята и волчата» и «Обезьянки в школе». Мы просили ребят придумать вопросы к изображенному на этих картинках.

При оценке выполнения задания учитываются два показателя:

1. Продуктивность – количество придуманных вопросов к картинке;
2. Содержательность – качество этих вопросов.

Именно качественная характеристика вопросов служит наиболее важным показателем.

Результаты по данной методике показали, что дети задавали вопросы, благодаря которым можно было раскрыть суть, основное содержание изображенной ситуации: Они друг за другом бегают? И куда они бегут? Кто лисята, а кто волчата? Что обезьянка читает? О чем обезьянка думает? Почему здесь никто не сидит? И т.п.

Реже задавались вопросы, направленные на выявление скрытых отношений действительности и позволяющие расширить собственные познавательные возможности: Какое время года? В какую игру хотят поиграть? Почему они вместе бегают? Как волчата подружились с лисятами? Кто тут учитель? Кто выйдет к доске?

Однако, в большинстве случаев дети подменяли задачу исследования своей, которая менее сложна для них, - они описывали картинку (персонажей, их действия и т.п.); или задавали вопросы, связанные с условностью изображенной ситуации: Это волчата? Почему они бегут? Почему обезьянка держится за хвост? Почему обезьянки в школе? Зачем у них стол? И т.п. Либо наоборот приписывают героям действия, не соответствующие реальному изображению: Почему они не делают уроки? Почему эти обезьянки балуются? Куда они едут на поезде?

В этом случае нельзя говорить о продуктивном характере познавательной активности детей.

В основу третьей методики положена доступная и свойственная ребенку дошкольного возраста деятельность – конструирование. В качестве диагностического материала используется набор из четырех кубиков, стороны которых оклеены определенным образом.

В этой методике предлагается выделять в структуре познавательной активности два компонента – динамический и содержательный. Динамический компонент в данном случае выражается в стремлении узнать что-то новое, как можно дольше находиться в состоянии поисковой активности. Содержательный компонент – в стремлении открывать различные способы обращения с объектами, поиске нового содержания. При этом содержательный компонент может быть как продуктивным, так и репродуктивным.

Результаты диагностики по данной методике позволили выделить три наиболее часто используемых детьми способа действия: сложение картинки, сложение орнамента и конструирование. При этом чаще всего дети начинали именно со сложения конкретного образа, в нашем случае «рыбки». Динамический компонент наиболее ярко проявился в сложении разного рода орнаментов, здесь дети демонстрировали от одного до четырех вариантов сложения. Однако некоторые испытуемые предлагали всего один вариант взаимодействия с кубиками.

Итак, как же можно поддержать интерес ребенка к познанию?

Психологи, работающие с детьми, знают, что «дети не имеют собственных психологических проблем, поскольку их проблемы – отражение проблем родителей. Пытаться изменить что-то в ребенке, не затрагивая его взаимодействия с родителями, – все равно, что изобретать вечный двигатель. Самыми значимыми людьми на свете, на поведение и слова которых ребенок ориентируется, являются его родители. Психолог может затратить титанические усилия, чтобы обучить ребенка чему-то. Но завтра, вернувшись из дома, сверив там полученные знания с эталонными (то есть предлагаемыми родителями), ребенок вновь будет воспроизводить привычные для него стереотипы». [3]

Поэтому здесь речь идет о позиции взрослого, который поддерживает и развивает в ребенке познание мира и удивление миром. «Ах! Я никогда такого неба не видел!» Что это? Познание мира или познание красоты? У ребенка эти вещи неразделимы, ему одинаково интересны и красивы и закат и пружинка механизма.

Когда детей не кормят готовыми ответами, а поощряют наблюдать, думать и пробовать, то их поисковая активность возрастает. Мало того, растет творческий потенциал!

В наибольшей степени проявлению познавательной активности у детей дошкольного возраста способствуют такие ситуации, в которых заложено большое количество различных способов действия при выборе возможных вариантов решения задачи. В таких ситуациях нет одного правильного решения, а степень свободного выбора возможного действия очень велика. Открытие новых, ранее неизвестных для себя способов действия вызывает у ребенка эмоцию успеха, которая, в свою очередь, стимулирует дальнейшую

активность и ориентировочную деятельность, направляя на поиск разнообразных путей решения проблемы. Попадая в такую ситуацию, дети не только исследуют предложенную взрослым схему деятельности, но и пытаются выйти за ее пределы, искать новые возможности действия.

Итак, в развитии поисковой активности ребенка нужно выделить три аспекта. Первое — интерес к окружающему миру. Он рождается естественным образом. Задача родителей — поддержать его.

Второй аспект — когда родитель стимулирует эту активность, задавая всякие провокационные вопросы. Например, почему один кусок железа (корабль) не тонет, а другой (железная болванка) тонет? Пусть наш ребенок не Архимед, но может подумать и догадаться. Или бабушке нужно налить воду из широкой банки в узкогорлую бутылку. Вода проливается. Что делать? Уже дошкольник в состоянии найти несколько выходов из положения: поднять банку повыше, тогда струя станет тонкой; налить немного воды в кружку, из которой легче перелить в бутылку, потому что кружка не полная; свернуть из листа бумаги воронку. Знаете, что здесь самое ценное? Отсутствие раз и навсегда заданного ответа, единственного и неповторимого. Точнее — повторяемого и повторяемого.

Третий аспект вопроса — взрослым самим должно быть интересно открывать мир вместе с ребенком. Это действительно очень здорово! Кажется, Маршак сказал, что мир умирает всякий раз с каждым умершим человеком, но и открывается заново всякий раз, когда растет новый человек.

Таким образом, в целом важно — создавать условия для познания мира. Ребенок с сохранным интеллектом по природе исследователь, и если его развивать, он будет развиваться.

И еще — в познавательной активности очень значимо интеллектуальное удовольствие, когда ребенок или взрослый наслаждается самим фактом того, что добился, сделал, решил, увидел, понял! Это действительно наслаждение, и жаль, если оно делается недоступно подрастающим детям.

Странно, но факт — поисковая активность и интеллект взрослых тоже растет во взаимодействии с детьми. Образуется установка на творчество и познание.

- А как отличить творческого ребенка от нетворческого?
- Творческий ребенок спрашивает, что нужно сделать, а нетворческий, не имеющий поисковой активности, — как.

Напоследок хочется привести интересное определение креативности, то есть творческого потенциала, которое дал психолог Е. П. Торранс: «Креативность — это значит копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее...»

Обязательным элементом образа жизни старших дошкольников является участие в разрешении проблемных ситуаций, в проведении элементарных опытов (с водой, снегом, воздухом, магнитами, увеличительными стеклами и пр.), в развивающих играх, головоломках, в изготовлении игрушек-



самоделок, простейших механизмов и моделей. И в этом им конечно же нужна наша поддержка и заинтересованность.

#### **Литература:**

1. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. Выявление познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2011. № 1. С. 13–23.
2. Гиппиус А. К школе готов! – М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.
3. Николаева Е.И. 111 баек для детских психологов. – СПб.: Питер, 2011.

Штепина И. С. Особенности развития познавательной активности дошкольников // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 89-91. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1322/>

***Г.В. Солдатова***

*к.пс.н., доцент кафедры психологии ГБУ ДПО  
Санкт-Петербургской академии постдипломного  
педагогического образования  
Санкт-Петербург*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Анализ исследований, посвященных коммуникации педагогов, показывает, что, несмотря на обилие работ в рамках этой тематики, данная проблема изучена явно недостаточно. Причин этого несколько.

Педагоги в силу ряда причин (высокая загруженность, личностные особенности – тревожность и нормативность, которые зачастую заставляют их давать «правильные» ответы) являются довольно «сложным» объектом для исследования. Многие исследования осуществлены на будущих педагогах, что не вполне корректно. Однако и они дают интересные данные. В частности, установлено, что большинство будущих педагогов-психологов (63,3%) являются общительными или очень общительными людьми. При этом лишь 25,8% будущих педагогов-психологов можно назвать эмоционально отзывчивыми, особо чувствительными к нуждам и проблемам окружающих. Уровень коммуникативных умений будущих педагогов-психологов в целом ниже, чем уровень коммуникабельности (52,6% испытуемых имеют уровень коммуникативных умений «выше среднего»). Наиболее выраженной эмоциональной помехой у студентов является неадекватное проявление эмоций [Мельник Е.В., 2007].

Судя по данным немногочисленных исследований, у педагогов с коммуникативной компетентностью дела обстоят не намного лучше.

Так, например, опрос учителей школ со стажем работы менее трех лет

показал, что лишь 16,7% опрошенных легко устанавливают контакт с учащимися, вовлекают их в процесс учебного общения. При этом 58,3% учителей иностранного языка указали на то, что им не всегда удается эффективно спроектировать учебно-познавательный процесс, организовать на уроке эффективную дидактическую коммуникацию [Штыкова Т.В., 2003].

И.В. Макаровская, выделив пять типов коммуникативной компетентности учителя: «Мастер педагогической коммуникации», «Ненастроенный на педагогическую коммуникацию», «Интуитивный тип педагогической коммуникации», «Неопытный в педагогической коммуникации» и «Проблемный тип педагогической коммуникации», указала, что основная масса педагогов может быть отнесена к последнему типу, что свидетельствуют «о невысоком в целом уровне коммуникативной компетентности учителей» [Макаровская И.В., 2003].

По типу взаимодействия с классным коллективом учителя могут быть отнесены к одному из пяти стилей: активно-положительный; пассивно-положительный (при общей эмоционально-положительной направленности учитель демонстрирует сдержанность и холодноват в общении); ситуативный (при общем положительном отношении к детям внешне проявляют себя то как «либералы», то как «диктаторы»); активно-отрицательный; пассивно-отрицательный (формализм, сухость или излишний либерализм, за которым скрывается безразличие к детям). В ходе исследования выяснилось, что преобладающим является ситуативный и пассивно-отрицательный стиль отношения к классу. Авторы отмечают, что нередко у таких, казалось бы противоположных, стилей руководства, как диктаторство и либерализм, может быть одна и та же внутренняя психологическая основа – негативное отношение к людям и своему делу [Реан А.А., Коломинский Я.Л., 2000].

Судя по результатам исследований, затруднения в коммуникативной сфере характерны и для руководителей образовательных организаций. Отмечается, что лишь 50% руководителей школ легко вступают в общение, раскованы в поведении, обладают речевой активностью, а склонность к коммуникативной деятельности у большинства выражена меньше, чем к организаторской, до 75% руководителей образовательных учреждений региона испытывают затруднения в области управленческой коммуникации. У руководителей школ все еще доминируют установки на восприятие учителей как объектов взаимодействий, а не как активных субъектов деятельности, при обсуждении вопросов и проблем развития образовательного учреждения преобладает монологический тип общения, имеет место избегание обратной связи на межличностном уровне и т.д. В то же время, педагоги более ориентированы на оценку мировоззренческих и нравственно-коммуникативных качеств руководителя, и только затем – их профессиональной компетентности и административных умений. Автор отмечает, что «повышенный интерес учителей к коммуникативным возможностям руководителей школ объясняется тем, что они интенсивнее других общаются с директорами, и характер этого общения, его формы, эмоциональный тон сильнее отражаются на их психическом состоянии и существенно влияют на эффективность их труда» [Парпура

О.А., 2008, С. 3]. Следовательно, общаясь с руководителем учреждения, педагоги зачастую имеют возможность ощутить себя на месте своих учеников.

Несколько лучше обстоит ситуация с изучением различных коммуникативных свойств педагогов. Здесь можно обнаружить большое количество работ, выполненных в рамках исследования *профессиональных деформаций педагогов*. Причем, что интересно, сформировавшаяся профессиональная деформация отмечается уже у молодых педагогов и даже студентов педагогических вузов [Гордиенко Н.В., 2008], что невольно наталкивает на мысль о том, что все это – вовсе не деформация, а симптомокомплекс определенных личностных свойств, обладая которым, люди выбирают данную профессию.

Проведя обобщение большого количества различных исследований, нами было составлен перечень из почти четырех десятков педагогических деформаций, имеющих отношение к их деятельности, личности и психическому здоровью [Солдатова Г.В., Шингаев С.М., 2016]. Деформации педагогической деятельности проявляются в: жестком ролевом поведении, стереотипности, склонности поучать, безапелляционности, оценочности сознания, чрезмерности пояснений, синдроме «всезнания», профессиональном догматизме, формализме, консерватизме, монологизме, информационной пассивности, снижении профессиональной компетентности, низкой психологической компетентности, цинизме, искажении профессиональной мотивации, неудовлетворенности профессией и деятельностью. К типичным деформациям личности педагогов относятся: авторитарность, склонность к психологическому давлению, ощущение вседозволенности, социальное лицемерие, синдром «выученной беспомощности», «плавающая самооценка» (обычно завышенная, резко «обрушивающаяся» на фоне неудач), равнодушие к окружающим, склонность к агрессии, конфликтность, псевдотрансфер («заражение» детскими формами поведения), излишняя «правильность», некоммуникабельность, замкнутость, закрытость, негативизм, утрата чувства юмора и женственности, морализаторство, профессиональный аутизм. В области нарушений психического здоровья чаще всего отмечаются: синдром эмоционального выгорания, психосоматические заболевания, всевозможные невротические проявления, общая астенизация психики и формирование аддиктивности (появление разного рода зависимостей). Следует отметить, что большая часть перечисленных деформаций имеет явное отношение к сфере коммуникации. Таким образом, верно то, что в процессе профессиональной деятельности наиболее подвержена деструкции именно коммуникативная сфера личности педагога [Сыманюк Э.Э., 2005].

Остановимся на перечислении самых «небезобидных» деформациях коммуникативной сферы педагогов.

Во многих исследованиях отмечается, что педагоги – достаточно *авторитарны*, особенно со стажем более 10 лет работы. Количество педагогов с разным стажем деятельности, согласных с тем, что «отношения с учащимися должны строиться на принципах признания за ними права на собственное мнение» - 32,0% (до 5 лет), 31,6% (5-10 лет) и 5,6% (более 10 лет), тогда как согласных с тем, что «необходимо навести в школе порядок и установить

жесткую дисциплину» - 25,5% (до 5 лет), 23,6% (5-10 лет) и 38,9% (5-10 лет) [Рогов Е.И., 1998].

Установлено, что *агрессия* в группе педагогов с низким уровнем профессиональной деформации встречается в 37,5% случаев, а в группе педагогов с высоким ее уровнем – в 55,7% случаев. При этом доминирующей формой агрессивной реакции учителя является вербальная агрессия (33,3% и 56,7% соответственно). Также в группе педагогов с высоким уровнем профессиональной деформации чаще встречается проявление авторитаризма (31,3% против 12,4%), они зачастую прибегают к межличностному дистанцированию, избеганию и открытой конфронтации в ситуации конфликта [Павлова Л.С., 2011].

Выявлено, что педагоги с выраженной профессиональной деформацией проявляют низкую *конфликтологическую компетентность*. В ситуациях конфликта они чаще прибегают к соперничеству, демонстрируют обидчивый и недоверчивый модус отношения к окружающим с выраженной склонностью к критицизму, недовольством другими и подозрительностью; при решении конфликтных ситуаций показывают наименьшую продуктивность, принимая решения, основанные на: ригидной установке «я – учитель, я – прав», игнорировании ситуации, унижении ученика [Майорова Т.Е., 2009].

У педагогов выявлен средний (тогда как оптимальным является низкий) уровень негативной *коммуникативной установки* по отношению к окружающим людям. У них обнаружен высокий уровень негативизма в суждениях о людях, личностного отдаления, выше среднего – завуалированной жестокости в отношении к людям, суждений о них, средний уровень открытой жестокости в отношении к людям (!), склонности к брюзжанию и негативного опыта общения с людьми. При этом педагоги не склонны брать на себя ответственность за межличностные отношения. Установлено, что педагоги обладают *высокой самооценкой* своей профессиональной пригодности и профессиональных способностей, хотя уровень их уверенности в себе в целом – ниже среднего. Педагоги склонны оценивать себя как в меру доминантных, довольно уступчивых, зависимых, консервативных, отзывчивых и дружелюбных. Однако *идеальный педагог*, по их мнению, характеризуется высокой доминантностью, средней уверенностью, консервативностью, конформизмом, уступчивостью, дружелюбием и относительно низкой – зависимостью и уступчивостью. Таким образом, у педагогов обнаружены существенные рассогласования между «Я-идеальным» и «Я-реальным». Средний педагог менее доминантен, уверен в себе, дружелюбен и отзывчив, более уступчив и зависим, чем ему хотелось бы быть. Особенно бросаются в глаза различия (более чем в 3 раза) в желаемом и имеющемся уровне доминирования. Педагоги воспринимают себя психологически более слабыми, а хотели бы ощущать себя более сильными и могущественными, чем они являются [Полякова О.Б., 2013].

Сходные закономерности были обнаружено несколько ранее. Исследования Я-концепции педагогов показали, что *они считают себя менее «лидерами» и более «уступчиво-доверчивыми», чем им хотелось бы*. Исследования

*реального уровня лидерства* показало, что у педагогов оно достаточно выражено и соответствует адаптивному уровню развития. Авторы отмечают: «Думается, что в этом искаженном представлении об идеале педагога как властной, доминантной личности отразились укорененные в сознании идеи авторитарной педагогики». Таким образом, стремление педагогов приблизиться к своему «идеалу» уводит их от действительно продуктивных моделей педагогического общения. Эта гипотеза нашла свое подтверждение в последующих исследованиях авторов. Было установлено, что основным предиктором властных амбиций является тип профессиональной мотивации. Выяснилось, что педагоги, которым нравится собственно педагогическая деятельность, считают, что работа над собой, приближение к идеалу педагога-профессионала должны идти по пути ограничения властных, жестких, авторитарных начал. А педагоги, равнодушные к своей профессии, направлены на развитие у себя властности и авторитарности [Реан А.А., Коломинский Я.Л., 2000].

Данными авторами также был обнаружен эффект «педагогической ненаблюдательности». С помощью соотнесения данных школьной социометрии и опроса педагогов установили, что им очень сложно:

- указать круг личных привязанностей учеников в классе на основании даже длительного знакомства с ними (коэффициент верности оценки межличностных предпочтений составляет от 22 до 39% межличностных выборов);

- определить межличностный статус учеников (так, учеников, которые фактически относятся к высшей статусной категории, учителя в 28-33 % случаев относят к пренебрегаемой, а в 3-4 % – даже к низшей (отвергаемой) категории; с другой стороны, учеников, которые фактически имеют самый низкий статус, учителя в 36-40 % случаев относят к категории «предпочитаемых» или же даже «звезд»).

Согласно полученным данным, показатель «педагогической наблюдательности» характеризуется широким «разбросом» в степени его проявления у различных педагогов, в частности, обнаружены его резкие различия в связи с:

- возрастом педагогов (высокая наблюдательность обычно присуща учителям более молодым, которых интересует, как оценивают их действия со стороны);

- их предметной областью (например, учителя музыки лучше прогнозируют первую статусную категорию учеников и хуже всего – последнюю, математики же обнаруживают противоположную тенденцию);

- стилем педагогического взаимодействия с учащимися (показатель осознания персональных отношений у педагогов с «положительным» стилем взаимодействия – 41%, «ситуативным» – 20%, «отрицательным» – 8%; показатели осознания положения учеников у педагогов «положительного» стиля – 38%, «ситуативного» – 15%, «отрицательного» – всего 8%).

Характеризуя ситуацию с педагогической наблюдательностью в целом, авторы отмечают: «Обобщая, можно сказать, что педагоги, даже самые

опытные, недостаточно знают систему личных взаимоотношений между учениками», «педагоги не понимают характера межличностных отношений обучающихся, в частности, сильно ошибаются в оценках межличностного статуса», «педагоги не в состоянии определить и «изгоев», являющихся жертвами буллинга» [Реан А.А., Коломинский Я.Л., 2000].

Выявлен синдром «социального зазнайства» педагогов, которые считают, что представители их профессии имеют существенное преимущество над другими профессиями (по таким показателям, как нравственность, интеллект, доброта, наблюдательность, культура, общительность, творчество, эмоциональность, внешняя привлекательность и энергичность). Отмеченная исследователем излишняя авторитарность педагогов замедляет становление коллектива и способствует развитию у школьников неадекватной самооценки и возникновению неврозов [Рогов Е.И., 1998].

Также у педагогов обнаружены такие особенности, как повышенную зависимость от окружающих, ущербность адекватного самовыражения, нарастание агрессивности, игнорирование чувств других людей, формирование «жесткого ролевого поведения» и т.п. Педагоги часто характеризуются такими аспектами, как потеря ощущения своей деятельности как благородной миссии; склонность к обезличиванию – ребенок рассматривается как объект воздействия; отсутствие индивидуального подхода к работе с учениками; недооценка моральной поддержки ученика, родителей; дегуманизация взаимоотношений «педагог – ученик», своего рода «дефицит милосердия» [Гордиенко Н.В., 2008].

Все так же часто встречается деформация, когда педагог привыкает не ограничивать свои полномочия, у него появляется нетерпимость к чужому мнению, он перестает видеть свои ошибки, у него возникает уверенность, что собственное мнение – единственно правильное [Мухатаева Д.И., 2012].

На этом фоне педагог вполне может «провоцировать» конфликты с обучающимися. По данным исследования, более 70% педагогических конфликтов обусловлено ошибками, допускаемыми педагогами при оценке деятельности учащихся. Среди наиболее типичных ошибок выделены: 1) нарушение процедуры оценивания: (необоснованная, неаргументированная оценка, оценивание «ради оценки», оценивание личности ученика, а не его достижений, оценивание поведения ученика, а не результатов его учебной деятельности, отсутствие сотрудничества и диалога при оценивании, учет при выставлении оценок прошлого опыта ученика, однообразие в видах оценки; 2) представление оценки (сопровождение отрицательной оценки негативными комментариями, категоричность оценки, невозможность ее исправления, проявление догматизма, жестокости, ригидности оценки; 3) наличие субъективных факторов при оценивании: (субъективность оценки, определяемая личностным отношением к ученику, стереотипность и шаблонность в выставлении оценок, «предвзятость», т.е. предварительная заданность оценки, использование оценки как инструмента решения внутриличностных проблем педагога, неспособность к модификации оценок с учетом условий жизни и индивидуальных особенностей учащихся; 4) нарушение этических норм

оценки (использование оценки как наказания, большая распространенность негативных оценок, отстаивание ранее сделанной оценки, излишняя эмоциональность в выставлении оценок и т.п.) [Иванова О.А., 2003].

Для значительного количества учителей характерно снижение уровня доверия к другим людям, включая детей, их родителей, а также друзей и коллег по работе. В связи с сужением меры доверия к другим, для учителей характерно снижение эмпатии, а, следовательно, и способности к налаживанию доверительных отношений с людьми, в том числе и учениками. Высокий уровень доверия к себе и низкий уровень доверия к другим у большинства учителей, принявших участие в исследовании, ведет к авторитарности и доминированию в сфере взаимодействия с учениками и их родителями. При этом, как отмечает автор, в зависимости от типа деформированности доверительных отношений, наблюдается своеобразие в коммуникативной сфере и коммуникативном поведении учителя, которое, в свою очередь, негативно влияет на коммуникативную компетентность: а) при сдвиге выраженности доверительных отношений в сторону увеличения уровня доверия к себе, чаще всего наблюдается снижение уровня доверия к ученикам и другим людям, доминирование в общении, снижение эмпатии, проявления нетолерантности в общении, жесткий самоконтроль и контроль окружающих, отсутствие спонтанности в общении; б) при сдвиге выраженности доверительных отношений в сторону увеличения уровня доверия к другим по сравнению с уровнем выраженности доверия к себе, наблюдается: отсутствие взятия ответственности на себя, активной, инициативной позиции в общении, сверхчувствительность к оценкам со стороны других, доминирующий стиль общения – «заигрывание», дезинтегрированный субъективный контроль; в) при сниженном уровне доверия к себе и к другим наблюдается: компенсаторные стили общения, манипулятивные тенденции, снижение эмпатии, нетолерантность к окружающим, фрустрированность потребностей, дезинтегрированность самоконтроля и стратегия «избегания» в конфликте [Тутова Е.А., 2008].

В общем и целом, картина коммуникации педагогов является довольно «невротичной», отражая конфликт между стремлением к власти и ощущением своего бессилия. Все это происходит на фоне стресса и ощущения собственного «выгорания».

Результаты анализа научной литературы показывают, что коммуникативная компетентность педагогов изучена достаточно слабо, судя по имеющимся исследованиям, состояние коммуникативной сферы далеко от оптимального. Отчасти такое положение вещей является следствием того, что педагогическая профессия представляет собой «напряженнейший труд», и учитель сам нуждается в психологической помощи и поддержке (Рогов Е.И., 1998), которая в абсолютном большинстве ему не оказывается при причине ее невостребованности.

### **Литература:**

1. Гордиенко Н.В. Психологическое сопровождение профилактики профессиональной деформации личности педагога: Автореф. дис. ... канд.

психол. наук. Ставрополь, 2008

2. Иванова О.А. Конфликты в школьной образовательной среде : учебно-методическое пособие. СПб., 2003

3. Майорова Т.Е. Формирование конфликтной компетентности педагогов, имеющих профессиональную деформацию: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009

4. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2003

5. Мухатаева Д.И. Профессиональная деформация педагогов // 8-ая Международная научно-практическая конференция «Новости научной мысли». Чешская республика: Прага, 2012. С. 5.

6. Парпура О.А. Развитие ценностного отношения руководителей школ к совершенствованию собственной коммуникативной компетентности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2008

7. Мельник Е.В. Влияние эмпатии на формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 2007

8. Павлова Л.С. Профилактика проявлений профессиональной деформации личности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тверь, 2011.

9. Парпура О.А. Развитие ценностного отношения руководителей школ к совершенствованию собственной коммуникативной компетентности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2008

10. Полякова О.Б. Профессиональные деформации личности: понятие, структура, диагностика, особенности: монография. М., 2013

11. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2000

12. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. М., 1998

13. Солдатова Г.В., Шингаев С.М. Профилактика профессиональных деформаций педагога: учебно-методическое пособие. СПб., 2016

14. Сыманюк Э.Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Екатеринбург, 2005.

15. Тутова Е.А. Доверие как фактор коммуникативной компетентности учителя: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2008.

16. Штыкова Т.В. Формирование коммуникативно-дидактической компетентности у будущих учителей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2003

*Т.А. Черноситова, педагог-психолог*

*Н.А. Воробьева, педагог-психолог*

*ГБДОУ детский сад № 38*

*Красносельского района*

*Санкт-Петербурга*



## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС В ДОУ

В новых Федеральных Государственных Образовательных Стандартах выдвигаются высокие требования к уровню квалификации педагогических работников образовательного учреждения и непрерывности их профессионального развития.

В модели профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования четко определена сущность психолого-педагогической компетентности педагога, которая включает в себя:

- осведомленность педагога об индивидуальных особенностях каждого ребенка, его способностях, сильных сторонах характера, достоинствах и недостатках предшествующей подготовки, которая проявляется в принятии продуктивных стратегий индивидуального подхода в работе с ним;
- осведомленность в области процессов общения, происходящих в группах, с которыми педагог работает, знание того, в какой мере процессы общения содействуют или препятствуют достижению искомых педагогических результатов;
- осведомленность педагога об оптимальных методах обучения, о способности к профессиональному самосовершенствованию, а также о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и деятельности и о том, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда. [4, С.8].

В связи с этим нами была разработана программа, направленная на повышение психолого-педагогической компетентности педагогов.

Программа ««Такие разные дети. Как подобрать ключик к каждому!»»

Цель программы: повышение психолого-педагогической компетентности педагогов.

Задачи:

1. Совершенствовать знания педагогов о психологических особенностях детей имеющих отклонения в поведении.
2. Учить педагогов техникам и приёмам эффективного взаимодействия с этими детьми с целью их развития и воспитания.

Программа реализуется в несколько этапов:

1. Информационный: консультация для педагогов на тему: «Все дети разные. Как найти подход к каждому».
2. Диагностический: опрос педагогов, обработка и анализ результатов диагностики.
3. Семинары для педагогов.
4. Итоговый мониторинг.

Структура занятий:

1. Вводная часть (мини-лекция, теоретическая основа).
2. Основная часть (упражнения, творческие задания).
3. Заключительная часть (обсуждение, подведение итогов).

Ожидаемые результаты работы:

1. Повышение психолого-педагогической компетенции педагогов.
2. Использование педагогами новых техник и приемов эффективного взаимодействия с детьми.

Программа состоит из 7 встреч по 60 минут в течение учебного года.

План реализации программы:

1 встреча

Опросник «Каков Ваш творческий потенциал»

С помощью опросника исследовались спонтанные эмоциональные реакции и педагогические стратегии педагогов в ситуациях отклоняющегося поведения воспитанников. Результаты позволили выявить следующие закономерности: 70% педагогов игнорируют / подавляют свои спонтанные реакции; 30 % - осознают и контролируют. При этом у большинства из игнорирующих собственные реакции педагогов заметно меньшее разнообразие стратегий, используемых для разрешения конфликтных или спорных ситуаций у воспитанников. Большинство же педагогов осознающих свои собственные реакции (90 %) используют широкий спектр педагогических приёмов и способов для решения трудных ситуаций с детьми.

2 встреча «И драчун, и забияка, и еще не знаю кто...».

- Презентация по теме (агрессивные дети, критерии, причины и способы работы педагога)

- Практическая часть:

- а) коллективная игра «Создание портрета Злюки-калюки» (ватман, мелки и фломастеры/ маркеры)

Цель: безопасное отреагирование агрессии, сплочение группы.

Ход игры: участники делятся на 2 подгруппы, каждая совместными усилиями при помощи карандашей и восковых мелков создаёт портрет «Злюки». Затем портреты сравниваются, каждая команда даёт словесное описание своего портрета. Вторая часть упражнения – при помощи фломастеров портрет «Злюки» соперников нужно преобразовать в портрет «Весельчака».

- б) упражнение «В плену угроз»

Цель: дать возможность участникам побывать в роли агрессивного ребёнка, прочувствовать и понять его внутреннее состояние.

Ход упражнения: участники встают в круг, водящий в центре. Участники в свободном порядке делают различные нейтральные движения или фразы в направлении водящего, задача водящего комментировать все движения и фразы с точки зрения возможной угрозы.

- в) способы мирного решения конфликта

- Заключение. Обсуждение игр из раздаточного материала.

3 встреча «Четыре цели нарушения поведения».

- Презентация «4 цели нарушения поведения».

- Ролевая игра «Кто последний». [5, С.125].

- Упражнения «Навык разведчика».

Цель: коррекция импульсивного поведения, развитие выдержки и навыка саморегуляции поведения.

Ход упражнения: участники закрывают глаза, водящий, заранее выбранный группой предмет, кладёт на видное место в помещении. Участники открыв глаза должны, не передвигая предметов в помещении, найти местоположение данного предмета, но не выдать его остальным. Найдя предмет глазами, сесть молча на своё место и молчать пока последний участник не окончит поиск.

4 встреча «Возрастные кризисы: влияние на эмоциональное состояние ребенка».

- Презентация.
- Упражнение «Лестница проблемного поведения».

Цель: классификация и выявление актуальной проблемы.

Ход упражнения: каждый участник рисует модель лестницы и располагает на её ступенях свои проблемы по возрастанию. Затем проходит совместное обсуждение и составление общей лестницы проблем с выявлением самой актуальной проблемой с последующим обсуждением способов её решения.

- Релаксационное упражнение «Водопад». [2, С.90].

5 встреча «Капризули и нытики...».

- Презентация «Истоки детских капризов».
- Творческая игра «Символ запретов и правил».

Цель: дать возможность участникам осознать и выбрать для себя философское обоснование и личную модель ограничений и запретов в собственной жизни и в профессиональной практике.

Ход игры: участникам предлагаются изображения символов запретов и ограничений: забор, клетка, цепь, дом, поводок, сбруя. Предлагается выбрать и аргументировать свой выбор. Групповое обсуждение.

- Игра «Без границ». [3, С.67].

6 встреча «Стеснительный и застенчивый - как выжить в детском коллективе...».

- Презентация «Детская застенчивость».
- Игра «На сцену выходит...»

Цель: дать возможность участникам почувствовать себя в роли застенчивого ребёнка.

Ход игры: участникам раздаются конверты, в которых может содержаться задание для публичного выступления. Каждый должен, открыв конверт, выполнить задание. После прочтения заданий проводится обсуждение собственных чувств и переживаний.

- Упражнение «Если бы я был...» [1, С.282].
- Раздаточный материал - игры, способствующие преодолению застенчивости.

7 встреча «Мониторинг: КВН – по итогам программы»

**Литература:**

1. Емельянова Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. СПб: Речь, 2008.
2. Лютова Е.К., Моница Г.Б. «Шпаргалка для взрослых». СПб: Речь, 2004.
3. Тренинг развития жизненных целей. /под редакцией Трошихиной Е.Г., СПб: Речь, 2007.
4. Чиркина Е.А. Психолого-педагогическая компетентность учителя истории: учебно-методическое пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015.
5. Шевченко Ю.С., Добридень В.П. «Радостное взросление: Личностный рост ребёнка». СПб: Речь, 2004.

*Т.В. Шелонина, педагог-психолог, методист  
Ю.А. Куценко, педагог-психолог  
ГБУ ДО ЦППС  
Кировского района  
Санкт-Петербург*

## **УСТАНОВЛЕНИЕ И ПОДДЕРЖАНИЕ КОНТАКТА, КАК ЗАЛОГ ЭФФЕКТИВНОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

Педагог-психолог и учитель-логопед давно идут рука об руку в образовательном процессе при оказании психологической и логопедической помощи учащимся в коррекционно-развивающей работе с детьми.

Это совместное сопровождение учащихся в образовательных учреждениях, когда учитель-логопед оказывает логопедическую помощь, а деятельность педагога-психолога направлена на развитие когнитивных процессов, напрямую связанных с речью [1].

В районных центрах психолого-педагогической помощи детям и их семьям организованы и действуют рабочие группы специалистов (логопед и психолог) по диагностике детей с логопедическими проблемами дошкольного возраста, для определения их дальнейшего образовательного маршрута.

Но помимо совместного сопровождения участников образовательного процесса, педагог-психолог может способствовать повышению профессиональной компетенции учителя-логопеда, так как психологические знания, транслируемые педагогом-психологом, могут оказаться весьма полезными и возможно будут успешно применяться в профессиональной деятельности учителя-логопеда.

Так эффективность логопедической работы во многом зависит от установления и поддержания контакта с ребенком и его родителями. Ведь первостепенное влияние на речевое (и познавательное, и эмоциональное) развитие оказывает семья. А.С. Макаренко писал, что воспитывает все: вещи, явления, но, прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги [7]. В семье формируется самооценка ребенка, его образ Я – положительное или негативное восприятие себя. В семье формируется застен-

чивость, тревожность, либо уверенность в своих силах, самостоятельность, любознательность, чувство доверия или недоверия к окружающему миру. В семье формируется познавательный интерес, приучение к учебной деятельности. Родители являются авторитетными фигурами для ребенка, они являются примером для подражания, с них считывается модель поведения, эмоционального реагирования в стрессовых ситуациях.

Установление контакта - это впечатление и опыт взаимодействия, который оставит определенный след в жизненной истории конкретного клиента и повлияет на последующую совместную работу (сопровождение). Важно отметить, что особенно часто возникают трудности установления контакта с детьми с серьезными эмоциональными нарушениями, с эмоциональной депривацией, с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС) [3]. С ними контакт очень хрупкий и не всегда получается установить с первого раза, тем более – поддерживать контакт. Не редко приходится «начинать заново», в каждую последующую совместную встречу.

Пусть такой ребенок внешне и не отреагирует на улыбку и принятие, а наоборот отвернется, зажметесь, опустит голову... Не следует искать с ним зрительного контакта (особенно с ребенком с РАС), это может отпугнуть и завершиться истерикой. Важно по-прежнему сохранять доброжелательное и терпимое отношение, не настаивать, не уговаривать и не укорять («Что ж ты так? Такой большой мальчик, а слово из тебя не вытянешь...»). Необходимо проявлять участие, сохранять дистанцию и продолжать задавать уточняющие вопросы (сбор анамнеза), подключать таким образом менее активного взрослого, например, папу. Неконтактному ребенку необходимо дать время для адаптации и расслабления – пусть почувствует, что здесь безопасно [6]. Можно предложить или просто положить рядом игрушку, книжку, настольную игру, похвалить за что-нибудь, сделайте комплимент – ненавязчиво, ненароком, естественно («Тебе очень идет этот цвет», «Спасибо тебе большое, что аккуратно сложил карандаши»).

Также, возможны трудности контакта с некоторыми родителями детей-инвалидов, с теми, кто еще не может осознать, не может принять эту действительность, этот диагноз, эти особенности, кто находится в конфликте с собой, со своим ребенком, с внешним миром, с людьми близкими и чужими [9]. Он не спокоен, суетлив и тревожен, в подавленном эмоциональном, депрессивном состоянии, противоречивый, вспыльчивый, импульсивный, растерянный, сомневающийся или отчаянно действующий, обвиняющий, упрямо, безрассудно настаивающий на своем («Мой ребенок Индиго, мой ребенок – аутист, он мыслит и видит иначе; у него не развита речь, он не понимает простых, примитивных, жестовых инструкций, но у него сохранен интеллект, определенно – ведь он аутист, он ребенок Индиго... «Он отличается от других, потому что видит свою реальность – весь наш мир в пикселях, как на экране - ведь мы живем в матрице...»). Важно не отговаривать и не убеждать такого родителя, следует его слушать и принимать, говорить о комплексном подходе специалистов и об индивидуальном темпе развития каждого ребенка, не лишая надежды, таким образом, гармонизируя и временно снимая

напряжение и тревожность, чтобы, установив и поддерживая таким образом контакт, провести свою непосредственную работу.

Что важно для установления контакта? Улыбка, внимание, теплота и принятие в голосе (интонация голоса), в позе, в жестах. «Здравствуйте, пожалуйста, присаживайтесь, давайте познакомимся. Я – учитель-логопед... Представьтесь пожалуйста? Расскажите, что вас привело на консультацию..., что вас беспокоит?.. Вы пришли на консультацию по собственной инициативе – вас что-то тревожит? – или вам рекомендовали обратиться к специалисту?» [5].

Проявление эмпатии (сопереживания), искреннего участия к родителю и ребенку. Зрительный контакт. Заинтересованный, живой, теплый взгляд (без оценивания, без осуждения, без нетерпения). Важно быть здесь и сейчас, а не в своих мыслях, наблюдать за клиентом, постоянно меняющимся в течение беседы (анализировать, что видите, что слышите), наблюдать за взаимодействием родителя и ребенка (ведь семья – это система, и в ней часто возникают коалиции, и ребенок часто всю ответственность берет на себя) [4].

Предельная внимательность, принятие, наблюдение, параллельно анализ (что вижу, что слышу), и запрет на осуждение и оценку (что бы ни видели, что бы ни слышали!). Важно это за собой отслеживать, рефлексировать. Необходимо стремиться к профессиональному отношению – включенность в клиента, но не эмоциональная; присоединение, но на время консультации. Как бы нам кого не напоминал этот родитель и этот шумный, не соблюдающий правильную дистанцию, ребенок. Необходимо стараться не проецировать на них собственные переживания, собственный жизненный опыт.

Мало одного установления контакта. Еще не менее важно его выстраивание и поддержание по ходу обследования, консультации. Поддержка, неослабевающее внимание, гармонизация эмоционально заряженного взрослого или мышечно и психоэмоционально скованного, зажатого ребенка. Можно задавать вопросы, выстраивать фразы типа: «Я правильно вас поняла (услышала, записала), что...?», «По-моему, я тут услышала две вещи...», «Можно я задам вам вопрос?», «Мне бы хотелось сейчас, чтобы вы...», «Я предполагаю (правильно ли я вас поняла), что, в связи с тем...». Следует обходить вопрос «Почему?» (скрытый упрек), «Как же так? А почему ты?» [2].

Возможно включение в разговор второго родителя – если пришли двое взрослых, включение в разговор ребенка, особенно подростка («Мама сказала, что есть проблемы с письмом – это так? Что не получается?») – проявление уважения и интереса ко всем присутствующим на консультации. Развитие общей беседы, (особенно, если пришли с подростком) - когда включены все. Информации больше, проблема очевиднее - и она семейная, затрагивающая всех, она может быть не только речевая [10].

Когда супруги начинают напрямую взаимодействовать друг с другом (не спорить) – важно слушать, наблюдать, собирать анамнез, задавать по ходу нужные для анализа вопросы, которые пригодятся при длительном сопровождении ребенка/подростка, при поддержании контакта в последующие встречи с этой семьей.

Важно не брать на себя повышенную ответственность, не нарушать свои профессиональные и личные границы: «Я делаю все, что в моей профессиональной компетентности, не более». Необходимо оставаться эмоционально в нейтральном положении и тогда не вызовет сильного возмущения гневливый, возмущенный всегда и везде жизненной несправедливостью родитель с завышенными требованиями или непоседливый, невоспитанный, громкоголосый, прерывающий ежеминутно беседу взрослых ребенок, позволяющий себе откровенное баловство, инфантилизм, демонстративность, с привлечением повышенного внимания – «шут», «оторва», «сорвиголова» и т.п.

Чтобы быть услышанными, нужно услышать прежде всего самому родителя, ребенка. Важно помнить про границы – и свои, и чужие, про запрос клиента, про профессиональные задачи. В стремлении помочь – не нужно заходить слишком далеко, где вязко и глубоко, где выбор свой сделала именно эта семья, - не следует задавать участливых вопросов типа «И что же вы медлите?.. Ну где же вы раньше-то были?! Вы понимаете, что вам срочно надо... Вы должны были еще вчера...И как же вам теперь жить, как вы намерены поступить?..» Как и слово «почему», обходим слово «Должен», заменяя на: «Было бы хорошо, если бы вы...», «Будет полезно, если вы выполните...», «Моя рекомендация, что вам следовало бы...». И, в свою очередь, придерживаться многословного беспокойного родителя, обозначая свои профессиональные и личные границы. В таких случаях можно порекомендовать консультацию педагога-психолога, где маме или папе постараются ответить на все их «психологические» и «жизненно важные о жизни» вопросы, и будет оказана соответствующая психологическая помощь. Или: «Здесь важен комплексный подход специалистов: наблюдение невролога, психиатра, работа с учителем-дефектологом, педагогом-психологом, психотерапевтическая помощь. Рекомендую вам обратиться также...». Необходимо работать в пределах своей профессиональной компетентности, без эмоциональной включенности (предупреждение выгорания). Важно аккуратно доносить это до сознания отчаянного родителя, стремящегося нарушить все границы, при этом еще и сохраняя установленный контакт [8].

При поддержании контакта можно использовать способ дословного повторения, или вариант краткого изложения услышанного, обобщение услышанного. Начинать можно со слов: «Правильно ли я поняла...».

Очень важна уверенность в себе, профессиональный артистизм, обаяние - это козыри в работе.

Все выше перечисленное, позволит сделать ситуацию комфортной для всех участников образовательного процесса, а логопедическую работу более эффективной.

### **Литература:**

1. Арефьева З.А., Подобед С.О. Организация работы логопедического пункта в ДОУ // Логопед. 2004. № 6. С. 50—59.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? –М.1995
3. Горячева Т.Г., Никитина Ю.В. «Расстройства аутистического

спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции». Генезис, 2018.

4. Дольто Ф. «На стороне ребенка», «На стороне подростка». Екатеринбург, Рама Паблишинг, 2011.

5. Лютова Е.К. Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. –СПб. ООО Издательство «Речь». 2000.

6. Мишина Елена «Застенчивый ребенок. Как преодолеть страх общения». Издательство Питер, 2012

7. Макаренко А.С. Книга для родителей, СПб., 2019

8. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: Речь.2005.

9. Морозова С. «Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах» - Владос, 2010.

10. Фабер А., Мазлиш Э. Как говорить, чтобы подростки слушали и как слушать, чтобы подростки говорили. – М., 2012.

**С.М. Шингаев**

*доктор психологических наук, доцент,*

*Санкт-Петербургская академия постдипломного*

*педагогического образования*

*Санкт-Петербург*

**С. Шершун**

*Директор, Образовательный центр ITC ProDevelopment OÜ*

*Эстония*

## **СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И ЭСТОНИИ: КАК ВЫ- СТРОИТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ XXI ВЕКА**

В начале декабря 2019 года были опубликованы результаты международного исследования учебных навыков Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) PISA 2018, которые показали, что навыки учащихся эстонских общеобразовательных школ - абсолютно лучшие в Европе и занимают 4-е место в мире. Причем во всех трех исследованных сферах — математике, чтении и естественных науках. В эстонских школах выросла доля тех учащихся, кто получает сверхвысокие результаты, и уменьшилась доля учащихся со слабыми показателями. Результаты исследования указывают на то, что эстонские основные школы дают равномерно хорошее образование, независимо от происхождения ребенка. Можно констатировать тот факт, что благодаря успехам в исследованиях PISA Эстония приобретает в мире статус страны-эксперта в вопросах образования (рис.1).



# PISA 2018 results

Snapshot of students' performance in reading, mathematics and science

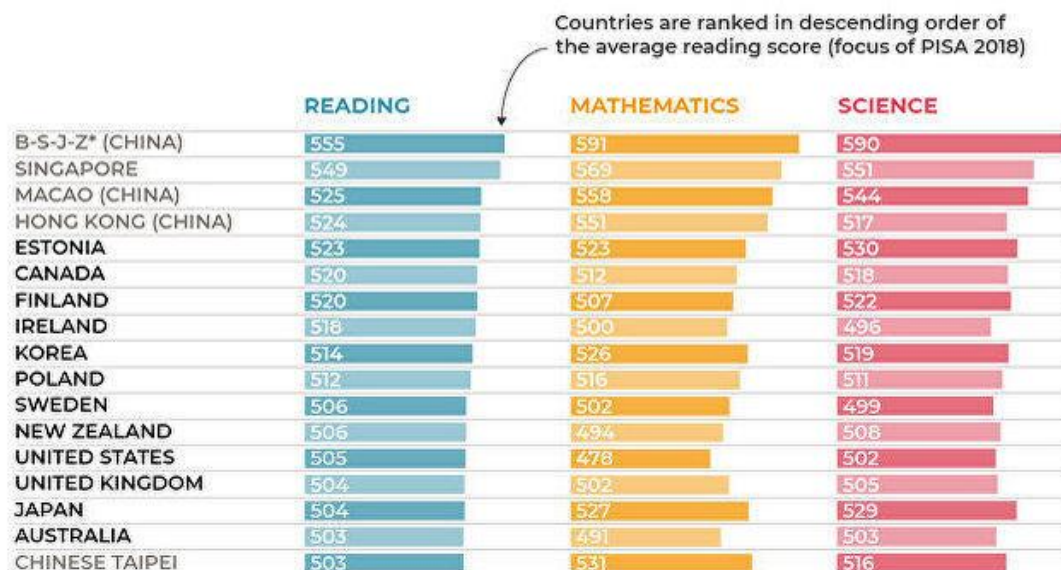


Рис.1. Результаты PISA 2018.

Отметим, что исследования PISA 2018 охватили более 600 тысяч учащихся в возрасте 15 лет из 79 стран и экономических зон. PISA оценивает знания учащихся именно этого возраста, так как, как правило, к 15-ти годам в большинстве стран учащиеся заканчивают обязательное образование и принимают решение о дальнейшей учебе [1].

От России в исследовании приняли участие 7 тыс. школьников. Результаты показали, что у учащихся снизились показатели читательской грамотности, ухудшились баллы по естественно-научным дисциплинам и математике [2].

Вместе с тем следует отметить, что Россия заняла 18-е место из 79-ти. Есть положительная динамика — как минимум в двух образовательных направлениях.

Заметим важны, на наш взгляд, момент. Главное отличие программы PISA от ЕГЭ, ОГЭ и других российских тестов заключается в том, что она, в первую очередь, оценивает возможность школьников руководствоваться здравым смыслом и логикой при выполнении нестандартных задач. Таким образом можно утверждать, что PISA следует современным образовательным трендам, поскольку способность учеников применять школьные знания в жизни выступает важнейшим аспектом функциональной грамотности и навыков XXI века. Задания PISA проверяют не заученный материал по биологии, географии, физике и обществознанию, а владение учеников компетенциями в различных контекстах этих предметов и межпредметного взаимодействия: здоровье человека, природные ресурсы, окружающая среда, экология, открытия в области науки и технологии. Среди лидеров 2018 года — Китай и Сингапур. Они лучше всех по читательской, естественно-научной и математической грамотности. В России же показатели ухудшились: читатель-

ская грамотность — 479 баллов, а в 2015 году — 495; математическая грамотность — 488, а в 2015-м — 494; естественно-научная — 478, в 2015-м — 487 [2].

Сравнительный анализ результатов российских школьников за последние 10 лет показывают следующее (рис.2):

Результаты Российской Федерации в исследовании PISA

Направление исследования	Место РФ среди других стран-участниц (по количеству баллов)						
	PISA-2000	PISA-2003	PISA-2006	PISA-2009	PISA-2012	PISA-2015	PISA-2018
Естественнонаучная грамотность	26	24	35	39	37	32	33
Математическая грамотность	22	29	34	38	34	23	30
Читательская грамотность	27	32	39	43	42	26	31

Рис.2. Результаты России в исследовании PISA 2000-2018гг.

В 2018 году более 78% российских обучающихся достигли и превысили пороговый (второй по шкале PISA) уровень читательской грамотности. На 6% увеличилось количество обучающихся, не достигших порогового уровня читательской грамотности за счет уменьшения количества обучающихся среднего уровня читательской грамотности. При этом число обучающихся, достигших наивысших уровней читательской грамотности, составило 6% по всем видам проверяемых умений, что на 1% меньше по сравнению с предыдущим циклом исследования.

В целом, результаты нашей страны нельзя назвать пессимистичными, хотя они и далеки от удовлетворяющего нас того уровня, на котором находилась советская система образования.

Чтобы понять, как удалось добиться высоких результатов Эстонской Республике, обменяться опытом работы образовательных учреждений двух наших стран, в начале декабря 2019 года в Эстонию приехало более 50 специалистов в сфере образования (ректора учреждений дополнительного профессионального образования, включая СПб АППО), представляющие разные регионы России — от Ставрополя до Калининградской области. Пять насыщенных дней, посещение образовательных учреждений (как школ, гимназий, колледжей, так и детских садов) в городах Нарва, Йыхви, Кохтла-Ярве, Таллинн, круглые столы на тему развития двусторонних отношений между Россией и Эстонией в образовательной сфере.

Что заслуживает внимания в системе образования Эстонии и может быть внедрено и в отечественной образовательной системе? На наш взгляд, пять ключевых идей следует выделить.

1. При масштабной компьютеризации, внедрении ИТ-технологий, покрывающем всю страну Интернете, ведущим в учебных классах остаётся доска и мел. Не интерактивная доска, чаще используемая как экран для пре-

зентации слайдов, а привычная, развивающая мелкую моторику и, соответственно, интеллектуальные функции, работа с меловой доской.

2. Поддержка инициативы и самостоятельности директора образовательного учреждения, учителя, педагога, воспитателя: от выбора программ, учебников, по которым осуществляется обучение, то подбора методов, технологий, способов преподавания.

3. В каждой школе на видных местах (в коридорах, рекреациях, холлах) размещены воодушевляющие лозунги типа «У нас все получится», «Мы – лучшие». Это то, что мы называем мотивацией (рис.3).



Рис.3. Лозунг на стене одной из эстонских школ

4. В каждой школе есть своя система ценностей, поддерживаемая систематическими действиями педагогов. В ней обязательно присутствует ценность «здоровье». Среди основных ценностей в эстонских школах: трудолюбие, сотрудничество, предприимчивость, ответственность, качество, критическое мышление, традиции, креативность, толерантность, открытость, патриотизм, инновации (рис.4).



Рис.4. Система ценностей одной из эстонских школ

5. Индивидуальная поддержка детей, слабо успевающих по отдельным предметам, с гиперактивностью, неадекватным поведением на уроках. Для этого в школе есть опорное лицо, которое при необходимости (по запросу учителя) либо забирает такого ученика в комнату психологической разгрузки, либо сидит рядом с ним на уроке, помогая сдерживать его трудно контролируемые эмоции.

Следует отметить и отличия эстонской системы образования, как минимум для осмысления и понимания.

Прежде всего, это касается автономности в работе образовательных организаций в отличие от жесткой регламентации, стандартизации (ФГОС, профессиональные стандарты) в российской системе.

Большая мобильность учеников, мотивированных на успешное обучение, поскольку для них это вопрос их будущего. Эстонский язык, как национальный, имеет хождение, прежде всего, на территории самой Эстонии, а для того, чтобы продолжить обучение по программам высшего образования вне страны, нужно приличное знание или английского, или русского, или другого европейского языка, что подталкивает учащихся к более осознанному и тщательному изучению школьных предметов.

Немаловажно отличие связано с доступностью образования в сельской местности. На базе реновированных мыз (поместий) размещены школы, в которых может обучаться до 100 человек (в Эстонии таких школ на базе мыз более 40). И все они получают достойное образование. Согласимся, что для российской глубинки это (по крайней мере, сейчас) выглядит несбыточной мечтой.

#### **Литература:**

- 1.Рейтинг PISA: эстонские школы снова лучшие, русские — выше среднего (Postimees, Эстония) // <https://inosmi.ru/social/20191203/246365301.html>
2. PISA-2018: Россия попала в список успешных стран // <https://rosuchebnik.ru/news/rezultaty-pisa-rossiya-popala-v-spisok-uspeshnykh-stran/>

*И.В. Шингаева, педагог-психолог  
ГБУДО ЦППМСП Пушкинского района  
Санкт-Петербург*

## **АКТУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕТОДИЧЕСКОЙ И КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Одной из задач Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года является «содействие в реализации воспитательного и культурно-образовательного потенциала семьи» [1].

Решение этой задачи предполагает выполнение следующих действий:

- повышение педагогической культуры родителей, в том числе путем поддержки деятельности родительских советов и семейных клубов, имеющих различную целевую направленность (семейный досуг, образование, взаимопомощь, продвижение гражданских инициатив и др.);
- обеспечение доступности для семей и родителей помощи специалистов в области социально-педагогической поддержки семьи и детей и других областях, содействующей решению проблем семейной жизни и детско-родительских отношений;
- обеспечение возможности получения молодыми родителями знаний, необходимых для воспитания детей, проведение бесплатных консультаций и занятий с родителями, испытывающими трудности в воспитании детей, в том числе путем организации традиционных дней получения бесплатной консультативной помощи юриста, психолога, педагога и других специалистов, а также привлечения соответствующих организаций и волонтерских движений;
- реализация дополнительных образовательных программ для мужчин в целях формирования ответственного отцовства, повышения социальной роли отца, вовлечения мужчин в семейные дела и воспитание детей;
- осуществление социальной, экономической и психологической поддержки молодых родителей».

Одной из задач национального проекта Российской Федерации «Образование» [2] является «создание условий для раннего развития детей в возрасте до трёх лет, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье» [3].

Дошкольное образование в Российской Федерации для детей в возрасте от двух месяцев до 8 лет может быть получено как непосредственно в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, так и вне образовательных организаций – в форме семейного образования. При этом право выбора формы освоения дошкольного образования остается за родителями (законными представителями) детей [4].

В соответствии с законодательством Российской Федерации родители (законные представители), обеспечивающие получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования, имеют право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи на базе консультационных центров без взимания платы.

В рамках национального проекта «Образование» действует федеральный проект «Поддержка семей, имеющих детей», который направлен на оказание комплексной психолого-педагогической и информационно-просветительской поддержки родителям.

Для оказания помощи родителям, чьи дети получают дошкольное образование в семье, в сентябре 2019 года в Санкт-Петербурге было 93 консультационных центра, в настоящее время они созданы при всех ГБДОУ. Обратившись в такой центр, родители могут получить консультацию педагогов-психологов, помощь других специалистов.

Родители обычно обращаются за консультацией в том случае, когда не могут самостоятельно найти решение возникшей проблемы. А проблема может быть связана:

- с физиологическими, физическими или психическими особенностями ребенка;
- с отсутствием опыта у родителей;
- с неэффективностью действий и методов, которые они использовали до обращения за консультацией.

Задачи консультационного центра:

- психолого-педагогическое просвещение родителей (законных представителей);
- содействие полноценному развитию детей;
- оказание психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания, обучения и развития детей;
- проведение комплексной профилактики различных отклонений в физическом, психическом и социальном развитии детей.

Специалисты консультационных центров могут предлагать родителям к использованию специально созданные и одобренные ими и их коллегами видеоматериалы, которые имеются в открытом доступе в сети Интернет. Видеоматериалы могут содержать элементы занятий с детьми по определенной теме или определенной направленности, иллюстрировать конкретные техники и приемы организации взаимодействия с детьми. Просматривая такой материал в удобное для себя время, родитель учится воспитывать и развивать своего ребенка, получает представление о технологии, последовательности тех или иных действий.

В свою очередь родители могут, используя возможности сотового телефона, фотоаппарата или видеокамеры, зафиксировать проблемные моменты в своём взаимодействии с детьми и после их предъявления специалисту консультационного центра получить от него квалифицированную помощь.

Федеральный проект предусматривает также создание, наполнение и функционирование единого федерального портала информационно-просветительской поддержки родителей, который призван оказывать различную консультационную помощь родителям, обеспечивать взаимодействие с образовательными организациями и с родительским сообществом.

Процесс обучения родителей должен носить целенаправленный, системный характер. Поэтому специалисты консультационных центров могут рекомендовать родителям пройти обучение на курсах, позволяющих получить общее представление о специфике процесса развития ребенка в тот или иной возрастной период и приобрести навыки взаимодействия с ребенком в соответствии с его возрастными возможностями и индивидуальными особенностями. Примером такого курса является дистанционный мобильный массовый открытый курс (ММОК) по вопросам раннего развития детей в возрасте до трех лет.

ММОК является электронным образовательным ресурсом, предназначенным для массового обучения родителей по вопросам раннего развития и воспитания детей в возрасте до трех лет, получающих образование в семье. Он разрабатывается по заказу Министерства просвещения Российской Федерации, проходит апробацию и оценку экспертами в области дошкольного образования.

Настоящий курс предназначен для оказания психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей до трех лет посредством внедрения мобильных массовых открытых курсов по вопросам раннего развития детей, а также обучения специалистов консультационных центров, которые занимаются сопровождением родителей детей дошкольного возраста.

Пройдя обучение на этих курсах, родители получают практический опыт организации предметно-пространственной среды в домашних условиях, применения методик познавательного, речевого, художественно-эстетического и социально-коммуникативного развития детей до трех лет, смогут оценить развитие своего ребёнка в соответствии с его возрастом и определить необходимость обращения за помощью к специалистам с целью выявления и коррекции речевых, поведенческих и других отклонений.

Признание приоритета семейного воспитания [5] требует иных взаимоотношений семьи и образовательных учреждений, а именно – сотрудничества, партнёрского взаимодействия. Поэтому актуальной нам кажется и такая форма взаимодействия с родителями, как родительские клубы. Они могут создаваться при ДОУ или при ЦППМСП.

Целью создания таких клубов родителей дошкольников должно стать повышение психологической культуры родителей, путём приобретения ими психологических и педагогических знаний и умений; предоставления возможности совместного обсуждения, обмена опытом в решении стоящих перед ними задач воспитания и развития детей.

Преобладающая часть родителей – не профессиональные воспитатели. Они не имеют специальных знаний в сфере воспитания и образования детей и могут испытывать определённые трудности.

У родителей должна быть возможность:

- осмыслить свой опыт семейного воспитания,
- повысить свою родительскую компетентность,
- развить свой творческий потенциал,
- освоить новые способы взаимодействия с ребёнком, причём сделать это в сотрудничестве с профессионалами в этой области, с педагогами и психологами.

Для максимальной эффективности такого сотрудничества специалистов и родителей недостаточно простого информационного монологического общения, нужно стремиться к ведению равноправного диалога с родителями. Именно такой формой взаимодействия могут стать родительские клубы, в которых и родители, и специалисты вместе будут искать эффективные спо-

события решения возникающих проблем, определять содержание и формы психолого-педагогического просвещения.

Основные принципы деятельности родительского клуба:

- Добровольность,
- Открытость,
- Компетентность,
- Диалогизация взаимодействия,
- Постоянство обратной связи.

Участниками клуба могут быть родители (законные представители), возможно другие социально ответственные родственники дошкольников. Количество участников до 15 человек. Встречи удобно проводить не реже 1 раза в месяц.

Структура встреч клуба:

1. Информационная часть проводится в форме живого диалога: родители в доступной форме получают теоретическую информацию по теме встречи, задают вопросы, формулируют проблемы, активно участвуют в обсуждении.

2. Практическая часть предполагает обсуждение и реализацию конкретных приёмов, подходов, методов, способствующих решению обозначенных задач.

3. Коммуникативная (интерактивная часть) подразумевает взаимодействие участников в игровых или тренинговых ситуациях.

4. Обратная связь - это этап рефлексии, когда участники могут проанализировать полученную информацию и впечатления, поделиться своими мыслями и чувствами.

Родители могут получать «домашние задания» по теме встреч, буклеты или распечатки с рекомендациями специалистов.

Преимущества такой формы взаимодействия родителей и специалистов:

- Открытая группа,
- Активная позиция участников,
- Партнёрские взаимоотношения,
- Совместный поиск решения обозначенных задач,
- Обмен положительным опытом семейного воспитания,
- Опыт конструктивного общения.

В рамках родительского клуба педагоги-психологи могут помочь родителям разобраться в возрастных особенностях дошкольников, в построении конструктивных детско-родительских отношений, в создании семейной игротки, в подборе литературы для семейного чтения.

Но всё-таки, главные участники клуба – это родители, эффективность деятельности такой формы сотрудничества будет зависеть от их активности, инициативы, их мотивации. Необходимо помочь родителям ориентироваться в вопросах детской психологии, увлечь обсуждаемой на встрече темой, расположить их к анализу распространенных стереотипов в воспитании, вызвать ассоциации с собственным опытом. Важно заинтересовать участников, вы-



звать их на откровенный разговор, разбудить желание поделиться со специалистами своими мыслями, сомнениями.

Национальный проект «Образование», проводимая государством семейная политика призывают образовательные организации, а значит и работающих в них педагогов-психологов искать новые формы конструктивного взаимодействия с семьёй, использовать разные возможности для оказания помощи родителям в осуществлении семейного воспитания детей.

#### **Литература:**

1. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-р).

2. Национальный проект «Образование» (утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 03.09.2018 г. № 10).

3. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» № 204 от 07 мая 2018 года.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. От 26.07.2019) «Об образовании в Российской Федерации».

5. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. 29.05.2019)

***Н.Ю.Якупова***

*заместитель директора по УВР  
начальной школы №89 Калининского района,  
Санкт-Петербург*

### **Система контроля и оценивания**

#### **предметных и метапредметных достижений учащихся**

Современная система образования России уже длительное время находится в стадии реформирования и совершенствования. Отметим, что реформирование – естественный процесс, свойственный образовательным системам большинства развитых стран. Как отмечают специалисты, с периодичностью раз в десять лет реформы в образовании протекают во многих европейских, азиатских странах с целью не дать застояться процессу развития, выйти на уровень соответствия постоянно изменяющемуся внешнему миру и подготовке детей к жизни в будущем. Признаемся, такой подход уже дает свои результаты. Не случайно, именно Эстония, Финляндия, Китай, Сингапур выходит на передовые позиции стран с успешно функционирующими системами образования.

Вот как сейчас можно сформулировать ключевые тенденции образовательной политики зарубежных стран:

- Определение результатов образования не в терминах осваиваемого материала, а в терминах готовности учащихся различных ступеней школьного образования решать задачи из реальной жизни;
- Включение в ожидаемые результаты освоения образовательной программы не только предметных компетентностей, но и универсальных

(метапредметных), а также личностных характеристик (ценностей, установок);

- Политика, основанная на доверии и введение управления по результату (внутренняя самооценка школ), уход от рейтингования школ и учителей на основе выпускных экзаменов, что решает проблему «натаскивания» на тесты;
- Поддержка, развитие учителей, их переориентация на задачу формирования ключевых компетенций, «навыков 21 века»;
- Увеличение роли школы в оценивании достижений учащихся;
- Возрастающая роль формирующего оценивания, а также новые принципы обучения: через исследование, адаптивное, тематическое;
- Ориентация системы оценки на поддержку качества обучения и формирование интеллектуальных умений, «навыков 21 века», а не на контроль предметных результатов, а также соответствующая трансформация содержания измерительных материалов [2].

Как справедливо отмечает С.И.Назарова, «одним из актуальных направлений модернизации системы образования в настоящий момент является поиск инновационных, нестандартных педагогических технологий, реализующих в том числе концепцию гуманитарного образования, особенно... в начальной школе. Учебный процесс необходимо выстраивать с учетом новых технологий, современного содержания материала и изменения форм проведения занятий» [1, с.58].

Ускорение научно-технического, социально-экономического социального развития в современном развитии приводит к пониманию того, что подготовка детей как представителей нового поколения (зачастую называемое поколением Z) к жизни и работе в обществе будущего с определенными, заранее фиксированными параметрами, уже невозможно. Чтобы выпускник школы был востребован и эффективен в этих постоянно изменяющихся условиях VUCA-мира (нестабильного, неопределенного, сложного, неоднозначного), ему надо не просто дать определенный набор знаний, умений и навыков, гораздо более важно научить его учиться. Казалось бы, известная фраза, но сколько за ней стоит.

На наш взгляд, образование сегодня - это прежде всего формирование готовности к самостоятельному познанию. Начинать этот процесс надо уже в начальной школе через формирование метапредметных умений, способов деятельности и адекватной самооценки.

Не стоит забывать, что подобный подход сделает комфортным и процедуру адаптации ребенка в школьной среде. Особенно актуальным это становится для детей с ограниченными возможностями здоровья, которые нуждаются в индивидуальном сопровождении и коррекции учебного материала на всем протяжении обучения.

Сделаем важное замечание, касающееся различий в функциях контроля и оценивания. Контроль позволяет получить объективную информацию о достижениях учащихся; выявить пробелы в достижении планируемых резуль-

татов; понять достоинства и недостатки методов обучения, используемых учителем для формирования планируемых результатов; установить соответствие между достигнутыми и планируемыми результатами. Оценка же направлена прежде всего на установление степени соответствия между достигнутыми и планируемыми результатами.

Особенности оценки достижений планируемых результатов в условиях реализации ФГОС НОО заключаются в следующем:

- содержательная и критериальная основа – планируемые результаты (предметные, метапредметные, личностные);
- сочетание внутренней и внешней оценки;
- использование стандартизированных и нестандартизированных методов (устных и письменных, индивидуальных и групповых, само- и взаимной оценки и др.)
- уровневый подход в инструментарии, в представлении результатов;
- оценка методом «сложения»;
- комплексный подход к оценке результатов образования, позволяющий вести оценку достижения обучающимися всех трёх групп результатов образования: личностных, метапредметных и предметных.

Заметим, что Федеральный государственный образовательный стандарт содержит чёткие требования к системе оценки достижения планируемых результатов [4]. В соответствии с ними система оценки должна:

1. Фиксировать цели оценочной деятельности:
  - а) ориентировать на достижение результата
    - духовно-нравственного развития и воспитания (личностные результаты),
    - формирования универсальных учебных действий (метапредметные результаты),
    - освоения содержания учебных предметов (предметные результаты);
  - б) обеспечивать комплексный подход к оценке всех перечисленных результатов образования (предметных, метапредметных и личностных);
  - в) обеспечить возможность регулирования системы образования на основании полученной информации о достижении планируемых результатов; иными словами – возможность принятия педагогических мер для улучшения и совершенствования процессов образования в каждом классе, в школе, в региональной и федеральной системах образования.
2. Фиксировать критерии, процедуры, инструменты оценки и формы представления её результатов.

3. Фиксировать условия и границы применения системы оценки.

В примерной основной образовательной программе (дополнение к ФГОС) предложена система оценки результатов. Её главное достоинство в том, что она реально переключает контроль и оценивание (а значит, и всю деятельность образовательных учреждений) со старого образовательного ре-

зультата на новый. Вместо воспроизведения знаний мы теперь будем оценивать разные направления деятельности учеников, то есть то, что им нужно в жизни в ходе решения различных практических задач [4].

Модель контроля и оценивания предметных и метапредметных достижений учащихся, используемая в нашем образовательном учреждении, была разработана Д.Д.Даниловым [3]. Данная модель оценивания направлена на решение следующих задач:

- определять, как ученик овладевает умениями по использованию знаний;
- развивать у ученика адекватную самооценку, умение контролировать свои действия, корректировать свои действия для преодоления ошибок;
- мотивировать ученика на успех, избавить его от страха перед школьным контролем, создать комфортную обстановку, сохранить его здоровье;
- фиксировать и отслеживать динамику формирования метапредметных умений и способов действия.

Работа по данной модели проводится в несколько этапов.

В первом классе основной задачей выступает - научить различать оценку любых действий и отметку за решение учебной задачи. Дети учатся оценивать свои действия по алгоритму, то есть формируется самооценка учащегося, которая дает возможность каждому почувствовать себя успешным в том или ином виде деятельности.

Во втором классе в проверочных работах учащимся выставляют отметки за каждое из заданий. Эти данные показывают нам, насколько каждый ученик успешен в отдельном конкретном умении, затем выставляется общая отметка за всю работу. Кроме того вводятся правила пересдач, которые мотивируют ученика на улучшение своего результата. По результатам диагностики было установлено, что у детей упал уровень тревожности и негативная установка по отношению к школе. Некоторые учителя останавливаются на этом этапе, который позволяет приобрести ученикам умение самооценки и некоторые качества контрольно-оценочной самостоятельности.

В третьем и четвертом классах у учащихся появляется возможность выбора уровня заданий. На данном этапе ученик может определить свой уровень и привыкает к ответственности за свой выбор, возрастает сознательное отношение к учебной деятельности.

На каждом этапе учителя и родители могут отследить реальные успехи и достижения каждого ученика, а также предоставляется возможность увидеть то, над чем конкретному ученику необходимо работать в дальнейшем. Понимание родителями ключевых проблем своего ребенка, приводит к более конструктивному диалогу и продуктивной работе по их устранению. Актуальные сведения по каждому виду учебной деятельности дают возможность специалистам службы сопровождения школы оперативно реагировать на возникающие трудности, или, наоборот, их успешное устранение.

В ходе внедрения данной модели оценивания происходили качественные изменения в личности каждого ученика, независимо от стартовых показателей. Учащиеся освобождались от страха оценки, научились самостоятельно корректировать свои учебные действия для преодоления ошибок, отмечать свои успехи и радоваться им.

Также данная технология оценивания позволяет педагогам начальной школы проследить динамику успехов предметных и метапредметных умений учащихся на разных уровнях усвоения программы, вовремя корректируя и выстраивая ее под индивидуальные потребности каждого учащегося. Результаты внедрения этой системы были отмечены сообществом родителей, которые получили ответы на большинство своих вопросов к подходу оценивая работ детей.

Формирование правильного отношения к проблемам и успехам каждого ребенка дает возможность всем сторонам процесса образования (педагогам, родителям и самим детям) работать в одном, максимально результативном направлении. Усвоенные практические умения и навыки делают адаптацию учащихся начальной школы в среднем звене наиболее успешной.

Таким образом, использование данной модели системы оценивания решает сразу несколько стоящих перед современной школой задач. Каждая из которых приводит к формированию современного уровня содержания общего образования, гуманизации и ориентации на развитие личности каждого учащегося с учетом его особенностей и потребностей.

#### **Литература:**

1. Назарова С.И. Тенденции развития современной системы образования / Управление образованием: теория и практика. - №1, 2018. С.53-60. <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya/viewer>

2. Тарасова Н.В. Метапредметные образовательные результаты обучающихся: критерии и инструменты оценки. [https://firo.ranepa.ru/files/docs/metapredm\\_results/tarasova.pdf](https://firo.ranepa.ru/files/docs/metapredm_results/tarasova.pdf)

3. Данилов Д.Д.. Технология оценивания образовательных достижений. <https://infourok.ru/tehnologiya-ocenivaniya-obrazovatelnih-dostizheniy-dd-danilov-2346387.html>

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.\\_1\\_.pdf](https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*А.В. Артеменко,  
студент магистратуры  
по направлению «Психология образования»  
ФГБОУ ВПО Санкт-Петербургский  
государственный университет*

## ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

На протяжении всех веков деятельность человека постоянно трансформируется, приобретает новые формы и требует развитие знаний и умений для дальнейшего преобразования. Неизменным остается лишь стремление человека к успешной самореализации и адаптации в динамично развивающемся обществе.

Многие исследователи писали, что успех в жизни и гармоничное развитие во многом коррелирует с коэффициентом интеллектуального развития. Но данный подход устарел с появлением в психологии нового понятия, такого как «эмоциональный интеллект». В настоящее время успешность личности зависит не только от уровня интеллекта, но и от способности воспринимать и понимать собственные эмоции, эмоции другого человека и группы, а также управлять ими [2].

Эмоции всегда первичны и оказывают большое влияние на то, как мы воспринимаем окружающие нас события, о чем думаем и о чем будем думать. Эмоции определяют наши мыслительные, когнитивные процессы. Если мы понимаем эмоции, мы можем прогнозировать свою реакцию и реакцию на них других людей.

В данной статье рассмотрены основные подходы к определению феномена «эмоциональный интеллект» зарубежных и отечественных авторов. Выделены и описаны структурные компоненты эмоционального интеллекта, а также представлены результаты контент-анализа определения в рамках изученной темы.

Так как понятие «эмоциональный интеллект» является относительно новым в зарубежной и отечественной психологии, в настоящий момент не существует общепризнанного определения данного термина. Предпосылками научного обоснования эмоционального интеллекта считаются: концепции социального интеллекта Э. Торндайка, Дж. Гилфорда и Г. Айзенка и множественного интеллекта Г. Гарднера.

Знакомство общества с термином «эмоциональный интеллект» произошло благодаря одноименной книге Дэниела Гоулмана, опубликованной в 1995 году. Он трактует данный феномен как «способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих» [2]. Но, впервые теория эмоционального интеллекта была предложена в 1990 году Джеком Майером и Питером Саловеем. В рамках данной теории эмоции и интеллект объединены в один концепт, эмоциональный интеллект рассматривается как «способность понимать эмоции и использовать эмоции и эмоциональное знание для повышения эффективности мышления» [10].

Другую трактовку понятия эмоционального интеллекта даёт Р. Бар-Он, которая не включает в себя когнитивные способности. Теоретический подход Бар-Она к определению эмоционального интеллекта звучит так: «это про-

филь взаимосвязанных социальных и эмоциональных компетенций, навыков, которые определяют, насколько эффективно мы понимаем и выражаем себя, понимаем других и взаимодействуем с ними, и справляемся с требованиями повседневной жизни» [9].

Робертс Р. И его коллеги дают широкое определение, в котором учитывают внутриличностный, межличностный аспект, а также когнитивные способности и процессы. Они соотносят эмоциональный интеллект со способностями к опознанию, пониманию и управлению эмоциями, понимая под ним психологическое образование, которое формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности [6].

Люсин Д.В. предлагает делить эмоциональный интеллект на внутриличностный и межличностный, определяя его как «способность к пониманию и управлению эмоциями, как своими, так и чужими» [4]. Манойлова М.А. придерживается схожей теории и определяет эмоциональный интеллект «как совокупность коммуникативных и регуляторных свойств личности, которые обеспечивают осознание, принятие и регуляцию своих собственных состояний и чувств, так и чувств других людей» [5]. Похожее определение дает Сидоренко Е.В. и трактует эмоциональный интеллект как «способность понимать свои чувства и чувства партнера, а также управлять своими чувствами и чувствами партнеров» [7].

Андреева И.Н. определяет эмоциональный интеллект как «способность взаимодействовать с внутренней средой своих чувств и желаний; способность понимать отношения личности и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза; совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность справляться с требованиями и давлением окружающей среды» [1].

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологии сосуществуют различные подходы к пониманию эмоционального интеллекта. Выделяют четыре наиболее известных подходов к определению структурных компонентов эмоционального интеллекта.

Таблица 1 – Подходы к выделению структурных компонентов эмоционального интеллекта

Автор	Структурные компоненты эмоционального интеллекта
Майер Д., Саловой П., Карузо Д.	1. Идентификация эмоций. Способность заметить сам факт наличия эмоции, их идентификация, адекватное выражение, различение подлинных эмоций и их имитации; 2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности. Включает способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению; 3. Понимание эмоций. Способность понимать комплексы эмоций, причины эмоций, вербальную информацию об

	эмоциях; 4. Управление эмоциями. Способность к контролю над эмоциями, способность к решению эмоционально нагруженных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций [11].
Гоулман Д.	1. Самоосознание; 2. Саморегуляция; 3. Мотивация; 4. Эмпатия; 5. Социальные навыки [2].
Бар-Он Р.	1. Познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость; 2. Навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность; 3. Способность к адаптации: решение проблем, связь с реальностью, гибкость; 4. Управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу, контроль над импульсивностью; 5. Преобладающее настроение: счастье, оптимизм [8].
Люсин Д.В.	Группы способностей: 1. понимание эмоций – распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; 2. управление эмоциями - контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции; контролировать внешнее выражение эмоций; при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию [3].

Теоретический анализ показал, что под эмоциональным интеллектом принято понимать сложный феномен, включающий в себя внутриличностный и межличностный аспекты, а также способность понимать и управлять эмоциями.

Была предпринята попытка авторского подхода к определению понятия «эмоциональный интеллект» посредством контент-анализа понятия.

Цель исследования - изучение понятийного знания студентов, а также возможности выделения основных компонентов эмоционального интеллекта согласно их жизненному, профессиональному опыту. Лица, подлежащие опросу, должны были указать свои личные данные (пол, возраст, вуз и факультет) и письменно раскрыть смысл термина «эмоциональный интеллект». Исследование по этой методике было проведено среди студентов вузов г.Санкт-Петербурга различных направлений подготовки. В опросе участвовали 55 человек, из них 46 женщин и 9 мужчин в возрасте от 18 до 25 лет.

Контент-анализ проводился путем вычленения из ответов студентов основных структурных элементов (функций) эмоционального интеллекта.



Следующие структурные компоненты были выделены посредством анализа ответов студентов на опрос.

Эмоциональный интеллект – это:

1. способность понимать свои эмоции и эмоции других людей – 100%;
2. умение контролировать свои и чужие эмоции и управлять ими – 54%;
3. спектр навыков и качеств личности (эмпатия, самообладание, стрессоустойчивость, рефлексия, сопереживание, сдержанность, самоактуализация, самооценка, мотивация) – 28%;
4. способность распознавать эмоции - 13%;
5. умение адаптироваться к окружающей среде – 13%;
6. умение выражать свои эмоции (перенимать манеру выражения других) – 11%;
7. навык использования эмоций для решения проблемных ситуаций и поиска адекватных путей коммуникации в ситуации – 11 %;

Доминирующими являются два компонента: понимание эмоций и управление ими. Полученные результаты свидетельствуют о том, что предметом изучения эмоционального интеллекта является внутриличностный и межличностный аспект.

Студенты в основном определяют эмоциональный интеллект как спектр социально-значимых навыков личности, способностей, которые помогают распознавать, понимать свои эмоции и эмоции других людей, контролировать их, управлять ими и адаптироваться к окружающей среде. Интересным показался следующий ответ: «ЭИ - это инновационная технология, увеличивающая многофункциональности технических продуктов. Например, светофор, если добавить ЭИ, то он будет не просто работать 15 сек. красный, желтый и зелёный, а сможет оценивать ситуацию на дороге, количество машин и пешеходов и, согласно этому, показывать необходимый цвет». Автор использует неодушевленный предмет, наделенный эмоциональным интеллектом, для описания специфики феномена.

Изучение структурных элементов эмоционального интеллекта вызывает особый интерес общественности. Область дальнейшего исследования эмоционального интеллекта включает в себя такие задачи, как:

1. выделение структурных компонентов;
2. разработка методики диагностики эмоционального интеллекта детей дошкольного и школьного возраста;
3. создание программы по развитию эмоционального интеллекта взрослых.

#### **Литература:**

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. / И.Н.Андреева – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 288с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. / Д.Гоулман - М.:АСТ: Астрель, 2011. – 478с.

3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–35.
4. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные/ Д.В.Люсин //Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям/Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264 – 278.
5. Манойлова М.А. Эмоциональный интеллект будущего педагога: акмеологическая диагностика и методы развития. (Учебно-методическое пособие). - Москва: «POLEOGRAFF PRESS», 2008. – 128 с.
6. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж, Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике. / Психология: Журнал Высшей Школы Экономики. – Р.Д.Робертс, Дж.Мэттьюс, М.Зайднер, Д.В.Люсин – 2004. Т. 1. № 4. С. 3—24.
7. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В.Сидоренко - СПб.: Речь, 2008 – 208с.
8. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual / R. Bar-On. Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997.
9. Bar On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / R.Bar On // Psicotethema. - 2006. Vol. 18. – P. 13-25.
- 10.Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G. Human abilities: emotional intelligence. / J.D. Mayer, R.D.Roberts, S.G. Barsade // The Annual Review of Psychology. 2008. – P.507-536.
- 11.Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications, New York: Perseus Books Group, 1997. – P.3–31.

*Т.М. Афанасьева, педагог-психолог*

*И.В. Иванова, педагог-психолог*

*И.С. Седунова, педагог-психолог*

*Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования,  
Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи  
Красносельского района Санкт-Петербурга  
Санкт-Петербург*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

В настоящее время практические психологи всё чаще сталкиваются с проблемой самоповреждающего поведения у детей и подростков. При этом оно рассматривается как социально неодобряемое и вызывает тревогу родителей, педагогов и психологов. При всем разнообразии мотивов, движущих человеком, саморазрушающее, самоповреждающее поведение - свидетельство крайней формы проявления психической дезадаптации [1].

Самоповреждения – это сигнал о наличии глубоких внутренних проблем, которые не должны игнорироваться. Проявления саморазрушающего, самоповреждающего, аутодеструктивного поведения крайне негативно воздействуют на развитие и социализацию подростка, поэтому своевременная диагностика и профилактика вышеуказанных поведенческих проявлений у подростков в настоящее время является актуальной проблемой.

Самоповреждающее поведение представляет собой сложное психологическое явление. Традиционно под самоповреждением понимается несуицидальная аутодеструкция, то есть не имеющая своей целью лишение жизни.

Самоповреждение является следствием аутоагрессии ввиду причин самого различного характера. Оно может быть вызвано наличием серьезных психических заболеваний, в таком случае речь идет о патомимиях. Самоповреждения могут использоваться демонстративно с целью привлечения внимания. Для этого человек даже может имитировать попытку самоубийства.

Цель исследования, проведенного педагогами-психологами Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Красносельского района, заключалась в исследовании психолого-педагогических детерминант самоповреждающего поведения подростков в контексте задач психопрофилактики.

Для достижения указанной цели были реализованы следующие задачи: проведен теоретический анализ литературных данных по проблеме исследования; подобраны психодиагностические методики, адекватные цели и гипотезе исследования; проведен сравнительный анализ индивидуально-психологических характеристик подростков с самоповреждающим поведением; изучены их взаимосвязи со способами и стратегиями самоповреждающего поведения; описаны детерминанты самоповреждающего поведения у подростков; разработаны рекомендации по психопрофилактике самоповреждающего поведения.

#### Методика

Объектом исследования явились подростки с зафиксированными в процессе оказания психологической помощи фактами самоповреждающего поведения и подростки, обратившиеся за психологической помощью по вопросам, не связанным с проявлениями самоповреждающего поведения.

Предметом исследования стали индивидуально-психологические особенности самоповреждающего поведения подростков.

Была выдвинута следующая гипотеза: самоповреждающее поведение подростков контрольной и экспериментальной групп имеет как общие, так и специфические особенности, что определяет направления психопрофилактики.

В ходе исследования были использованы следующие методики: опросник агрессивности Басса-Дарки; опросник «Подростки о родителях» (ADOR); шкала причин самоповреждающего поведения Польской Н. А. (шкала СП); методика самооценки Дембо-Рубинштейн (модифицированный вариант); ан-

кета «Риск девиантной социализации подростка» Польской Н. А.; цветовой тест отношений Эткинда М. (ЦТО).

Результаты исследования были проанализированы в сравнительном плане с использованием параметрического U-критерия Манна-Уитни.

Подростки с зафиксированными фактами самоповреждающего поведения оказались более склонны (при  $p \leq 0,01$ ) как к проявлениям ни на кого не направленной агрессии, выражающейся во взрывах ярости, криках, визге, топании ногами, битье кулаками по столу, так и к агрессии, которая косвенно направлена на другое лицо – злобные шутки, сплетни.

Эти подростки не склонны видеть со стороны матери положительного отношения к себе вне зависимости от их конкретных действий и поведения. Они воспринимают мать как недостаточно понимающую и принимающую, не считают, что она своевременно реагирует на их потребности. Можно сделать вывод, что подростки с зафиксированными фактами самоповреждающего поведения полагают, что они недостаточно нужны и интересны матери.

У подростков с зафиксированными фактами самоповреждающего поведения могут наблюдаться определенные стереотипы асоциального поведения (при  $p \leq 0,01$ ), проявляющиеся в различных формах: табакокурение, сквернословие, нарушение дисциплины, школьные прогулы, побеги из дома, бродяжничество и т.п. Подобные стереотипы поведения могут порождать конфликтные отношения подростков с социумом, создавая риск закрепления у подростков отклоняющихся форм поведения.

Подростки с зафиксированными фактами самоповреждающего поведения склонны к самоповреждениям с использованием каких-либо предметов, например, порезы режущими предметами, уколы или проколы кожи острыми предметами, самоожоги и удары кулаком, ногой, головой или корпусом тела по твердым поверхностям. При этом подростки контрольной группы склонны к нанесению себе соматических самоповреждений. Это могут быть удары по собственному телу, выдергивание волос, расчесывание кожи, обкусывание ногтей, сковыривание болячек, обкусывание губ и прикусывание щек или языка (различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ).

Подростки с зафиксированными фактами самоповреждающего поведения склонны наносить себе самоповреждения с целью восстановление контроля над эмоциями, воздействие на других, избавления от напряжения и получения нового опыта (либо изменения себя). Они наносят себе самоповреждения с целью взять себя в руки, избавиться от плохих мыслей, тревоги, страха. Они хотят продемонстрировать силу своих чувств, эмоций другому человеку, произвести на других определенное впечатление, добиться уважения. При этом отмечается стремление с помощью нанесения себе повреждений успокоиться, освободиться от всего плохого внутри, справиться со своими эмоциями, почувствовать облегчение. Также причинами нанесения себе самоповреждений выступает желание почувствовать принадлежность к компании, почувствовать что-то необычное.

Подростки экспериментальной группы более критично (при  $p \leq 0,01$ )

относятся к своему характеру и умственным способностям, склонны к самообвинениям, испытывают затруднения при необходимости принимать решения. При этом они менее уверены в себе, чаще испытывают тревогу, ниже оценивают свои способности и возможности.

Для выявления взаимосвязей между исследуемыми параметрами в экспериментальной и контрольной группах использовался метод корреляционного анализа. В результате корреляционного анализа получены многочисленные корреляционные связи, значимые при  $p \leq 0,05$ .

Результаты корреляционного анализа также показали, что при необходимости в восстановлении контроля над эмоциями и избавлении от напряжения подростки экспериментальной группы склонны наносить себе самоповреждения инструментальным способом, а также что эти подростки совершают акты самоповреждения с целью восстановления самоконтроля. Через самоповреждение у подростков происходит преодоление болезненных эмоций и овладение своим эмоциональным состоянием.

У подростков контрольной группы наиболее предпочтительной стратегией аутоагрессивного поведения является стратегия, направленная на восстановление контроля над эмоциями. То есть подростки совершают акты аутоагрессии с целью избавления от плохих мыслей, тревоги и страха.

Был также осуществлен факторный анализ данных, полученных в процессе эмпирического исследования.

Подтверждена связь между наличием актов самоповреждения и характеристиками особенностей воспитания в семье, в частности важность конструктивного взаимодействия с отцом для подростков экспериментальной группы. При нарушениях внутрисемейного взаимодействия возрастает риск девиантной социализации и возникновения деструктивных форм поведения, в том числе - самоповреждений (при этом для нанесения самоповреждений не используются какие-либо предметы). Ведущими стратегиями самоповреждающего поведения являются воздействие на других, восстановление контроля над эмоциями и избавление от напряжения, то есть самоповреждение является способом контроля, который регулирует эмоциональное состояние, воздействует на личность и поведение других людей.

Важна также определенная воспитательная позиция матери для успешной социализации подростка. Можно предположить, что недостаточный уровень контроля и отстраненность со стороны матери могут приводить к дезадаптивному поведению подростков.

В группе подростков, обращавшихся за психологической помощью по вопросам, не связанным с проявлениями самоповреждающего поведения, установлено влияние непоследовательности со стороны матери и враждебности со стороны отца на соматические способы самоповреждения, выступающие попыткой изменить себя в условиях дезадаптивных семейных отношений. При этом нарушения внутрисемейного взаимодействия в меньшей степени провоцирует риск девиантной социализации в этой группе подростков.

Учитывая кризисный характер периода взросления, можно считать, что самоповреждение в данном случае является способом управления собствен-

ной идентичностью, выполняя функцию поддержки некоего стабильного и приемлемого для подростков уровня самопринятия и социальной самопрезентации.

В результате исследования нами были сделаны следующие выводы.

1. У подростков с зафиксированными фактами самоповреждающего поведения можно выделить следующие специфические индивидуально-психологические особенности: большая степень выраженности косвенной агрессии, что может говорить о том, что их агрессия недостаточно осознается и «канализируется»; меньшая оценка позитивности в отношениях с матерью; большая выраженность асоциального поведения; большая склонность к инструментальному самоповреждению; критичное отношение к своему характеру, внешности, умственным способностям, здоровью, уверенности, авторитету у сверстников и положению в семье.

2. Общими клинико-психологическими характеристиками подростков контрольной и экспериментальной групп являются следующие: подростки обеих групп в одинаковой степени оценивают наличие в своей семье семейных дисфункций и травматического опыта; склонны к нанесению себе соматических самоповреждений, однако в случае девиантной социализации спектр стратегий самоповреждающего поведения оказывается более широким, решающим более широкий круг психологических и социально-психологических задач.

При этом подростки из контрольной группы склонны в большей степени оценивать стиль отношения с отцом как гармоничный, а подростки из экспериментальной группы – как отчужденный (враждебный и непоследовательный).

3. В качестве психолого-педагогических детерминант самоповреждающего поведения у подростков выступают дисфункциональные особенности семейной ситуации.

4. Основные направления работы психолога, призванные снижать риск самоповреждающего поведения, могут включать: отреагирование агрессии и обучение способам эмоционально-волевой саморегуляции; обучение распознаванию и управлению собственными эмоциями, способам их выражения; развитие навыков ассертивного поведения в конфликте и управления конфликтами; коррекцию самооценки и формирование позитивного самоотношения; психологическую коррекцию девиантного поведения; психокоррекционную и просветительскую работу с семьей.

#### **Литература:**

1. Алёхин А.Н., Малкова Е.Е. Саморазрушающее поведение подростков как феномен и научная проблема // *Universum: Вестник Герценовского университета*, 2012. - № 2. – С. 191-198.

2. Польская Н.А. Психология самоповреждающего поведения. М.: ЛЕНАНД, 2017.

3. Польская Н.А. Структура и функции самоповреждающего поведения / Н.А. Польская // *Психологический журнал*. 2014 а. Т. 35. № 2. С. 45–56.

4. Польшкая Н.А. Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии: дис.кандидата психолог.наук: 19.00.04/Польшкая Наталия Анатольевна.- М.,2017.

5. Предикторы и механизмы самоповреждающего поведения (по материалам исследований) / Польшкая Н.А. // Психологический журнал. - 2009. - Т. 30 № 1. - С. 96-105.

6. Профилактика саморазрушающего поведения обучающихся: методические рекомендации / авт.-сост. С. А. Кузикова, Е. В. Куренная. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2015.

*А.В.Береговая, педагог-психолог  
ГБДОУ Детский сад № 116  
Невского района  
Санкт-Петербурга*

### **ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Психологическое сопровождение ребенка в детском саду имеет множество граней. Обратим свое внимание на детскую литературу. Ресурс литературы в дошкольном детстве имеет большой практический потенциал. Мир фантазий, грёз, захватывающих приключений и сказочных историй всегда был и будет привлекательным для маленького ребёнка. Этот мир позволяет наполнить его жизнь разнообразными ощущениями, впечатлениями, познать всю палитру чувств. И этот мир малышу открывает детская книга. Однако, всё чаще на страницах просветительских журналов и интернет-порталах обсуждаются темы: насколько книга привлекательна для маленького ребенка? Возможно мир гаджетов, мультипликации и массы интерактивных развлечений навсегда увёл ребёнка из мира волшебных страниц книги?

Эта проблематика увлекла и педагога – психолога ДОУ. Может ли литература стать психологическим сопровождением образования? Свое внимание мы направили на изучение восприятия дошкольником произведений современной детской литературы. Замысел работы состоял в том, чтобы задуматься, что и каким образом мы читаем с детьми в детском саду? Знакома ли нам новая территория современной детской книги? Какие новые сюжеты и герои завораживают детей? Какие книги становятся друзьями и верными спутниками детей в мире игры и фантазий? Какие детские книги любят и знают педагоги-взрослые, которые выступают проводниками детей в путешествиях в рай сказок и стихов?

В результате своей работы мы хотели, узнать какие новые книги поселятся в детском саду, какие помогут психологу. Поток переводной и отечественной современной литературы интересен и привлекателен для наших де-

тей, чтобы далее разработать и внедрить систему работы по психологически - литературному сопровождению ребенка в ДОУ.

Бесконечные споры, организация экспертиз и обсуждений современных произведений, приобретение новинок и переизданных «старинок» и знакомство с ними педагогического коллектива, родителей, детей, проигрывание, разработка образовательных и досуговых проектов с участием персонажей современной детской литературы привели нас к некоторым размышлениям:

- современная качественная детская литература существует, она позволяет говорить на современном языке с ребенком о прекрасном;
- восприятие и ожидание от встречи с книгой у современного ребенка изменяются и их необходимо учитывать, обновляя детскую библиотеку;
- невозможно ограничиться «золотыми» списками, топами и рейтингами детских книг – ведь руководствуясь только ими, мы можем пройти мимо новых, интересных произведений, но и игнорировать данные списки не стоит, т.к. они содержат рекомендации детских писателей, педагогов-психологов, тех, кто чувствует, думает, живет в прекрасном мире детской литературы.

Как показывают наши наблюдения, дети проявляют интерес к различным книгам. Безусловно, есть тенденция снижения и устойчивости интереса, но всегда ли в этом виноваты внешние факторы, например, современная мультипликация, преобладающая в их интересах или мало читающая семья? Мы попытались, прежде всего, проанализировать организацию детского чтения в саду и минимизировать причины, снижающие интерес к книге:

1. Наполнение книжных уголков оставляет желать лучшего: детей окружают далеко не самые качественные иллюстрации, сокращенные варианты текстов, плохая полиграфия и небольшой набор книг в свободном доступе.
2. Читающего ребенка может воспитывать только читающий взрослый.
3. В режиме детского сада мы практически не оставляем времени для погружения ребенка в мир чтения.

Мы задумались, чем обусловлен выбор детей и связан ли он с тем, что мы всё чаще психологи говорят о развитии феномена мышления сиюминутного восприятия или «клипового мышления».

Большинство психологов, отмечают, что информационная среда социокультурного пространства, которое окружает подрастающее поколение, изменяет восприятие информации и часто это обозначается как явление «клипового мышления». Внешне это проявляется в том, что ребёнок не может длительное время сосредоточиваться на какой-либо информации и у него снижена способность к её анализу. Клиповое мышление вырабатывается при длительном потреблении «низкосортной, поверхностной» информации в мозаичном и препарированном виде через компьютерные средства и телевидение.



В поиске ответов на поставленные вопросы мы проанализировали исследования современных психологов по проблеме когнитивного развития дошкольников. В работах Д.И. Фельдштейна отмечается, «что с каждым годом снижается уровень визуального мышления, креативности, обращает на себя внимание неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует не только об отсутствии графических двигательных умений, но и о несформированности определенных мозговых структур ребенка, ответственных за формирование общей произвольности». [1] В свою очередь снижение произвольности обуславливает неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения.

Таким образом, изменение психофизиологических особенностей современного ребенка влияют на восприятие информации, в том числе и детской литературы и наша задача использовать приемы когнитивного развития и качества восприятия книг детьми и использование их в работе педагога – психолога с детьми.

***Какие книжки помогут решить эмоциональные проблемы ребенка, если вдруг они появляются?***

Безусловно, нет универсальной книжки на все случаи жизни. Но, как известно в книгах хранятся ответы на многие вопросы и мудрость времен. Современные психологи и просто литераторы производят на свет много литературы (сказки от капризов и т.д.) интернет пестрит множеством аудио сказок, но не все из них хорошего качества. Поэтому прочитайте, прослушайте их заранее, если Вы сочтете, что материал достойный и может помочь малышу справиться с проблемой, то смело используйте. Можно повышать уверенность малыша тем, что делать его героем книг. Читать и придумывать сказки про него, и как он смог выйти из сложной ситуации. Будьте креативными и творческими и помогайте своим детям в сложившихся ситуациях, не оставляйте без внимания даже самые маленькие проблемы.

***Какие книги приобретать для первого опыта чтения малыша?***

Чтобы начинать формировать хороший вкус у малыша с раннего возраста, особенное внимание обратите на его первые книжки. Качественная бумага, хорошие иллюстрации, не футуристические изображения (для раннего возраста) и конечно содержание. Для первого опыта подойдут русские народные сказки, потешки в иллюстрациях Ю. Васнецова, «мои первые слова», так же могут появиться книги – игрушки хорошего качества. Все эти ресурсы педагог – психолог может использовать в работе с детьми раннего возраста.

***Как рано надо начинать читать, ребенок отказывается слушать?***

Читать надо начинать, как можно раньше, многие исследователи рекомендуют начинать чтение с рождения. На первых парах спокойный тихий мамин голос просто умиротворяюще действует на малыша, как только ребенок становится чуть старше он совместно с родителями может рассматривать картинки. Иногда книжный текст, сложен для детского восприятия, особенно если малыш активный и ему трудно усидеть на месте, в этом случае

мы рекомендуем родителям импровизировать, эмоционально окрашивать истории, рассказывать их от лица самого малыша, как будто это он герой истории. Пусть совместное чтение будет не долгим, даже если малыш посидит 5 минут, это уже маленькое достижение. С каждым днем он будет учиться, все дольше взаимодействовать с книгой, это своего рода хорошая привычка. Психолог на консультациях рекомендует родителям читать на ночь, как альтернативу просмотру мультфильмов. Если вы только выключили телевизор и пытаетесь усадить ребенка за книгу, то знайте ему очень сложно переключиться, так только что были задействованы все каналы восприятия и его мозг возбужден и не способен к восприятию книги. Никогда не отказывайте малышу в чтении, бросьте все «важные дела» так как совместное чтение это мост между сознания поколений. В выборе литературы ориентируйтесь на интересы ребенка. И помните формирование читательских интересов и воспитание книголюбия процесс долгий и кропотливый.

Безусловно, работа с детской литературой может стать элементом продуктивного психологического сопровождения ребенка. Использование детской литературы в работе – педагога психолога может повысить профессиональное мастерство психолога в системе образования.

#### **Литература:**

1. Фельдштейн Д.И. «Социальное развитие в пространстве-времени детства», М., 1997

*Л.В. Берзина, педагог-психолог  
ГБДОУ лицей №369  
Красносельского района  
Санкт-Петербург*

## **СТЫД, ВИНА, ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В ОПТИКЕ ВОССТА- ВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА**

В своё время Фрейд выделил и описал типичные сновидения. Школьный психолог сталкивается с типичными, характерными именно для образовательного учреждения конфликтами. И также как сновидения - «королевский путь в бессознательное», так и конфликты – магистральная дорога к скрытым потребностям их участников.

Автор предлагает рассмотреть один, возможно узнаваемый коллегами, случай. В один прекрасный день пятиклассник В. договорился со своим другом, одноклассником Д. подкараулить после уроков (когда получится) и «дать в нос», (а, может, — и сломать, как выйдет!), другому своему однокласснику, А., который «слов не понимает», «лезет в игру на чужом телефоне» и т.д. В социальной группе Д. написал в адрес А. угрожающее сообщение, содержание которого этим же вечером стало известно родителям А., а потом — и классному руководителю. С помощью последнего драка была предотвращена, мальчики были направлены к социальному педагогу. Во время «разбора полётов» у социального педагога Д. рассказал, что выше-

упомянутое сообщение сам В. заставил его написать, а также подбивал его побить («мол, сам он не хотел ничего этого делать, просто В. его друг»). Мальчик расплакался — и с тем был отпущен. В свою очередь, В. утверждает, что это сам А. его *провоцирует* на враждебные действия, тогда как он, по совету мамы, старается этого одноклассника не замечать, но А. «всё равно лезет». Социальный педагог увещевала, стыдила мальчика, взывала к *хорошему, светлому* в нём. В конце концов, принудила В. извиниться перед А. Но заставить В. принести извинения — хотя бы формально (не говоря уже о том, чтобы искренне испытать чувство вины, раскаяния), оказалось невозможным! Он стоял на своём: «А. виноват сам». Ситуация «зависла» и дело было передано автору данных строк — психологу, а также руководителю службы медиации (примирения).

Как выяснилось в процессе моих бесед с обеими конфликтующими сторонами, враждебные отношения между В. и А. имеют длительную (скрытую для взрослого ока!), с первого класса, и достаточно витиеватую историю, включающую в себя: взаимные упрёки, оскорбления (в том числе нецензурные), ссоры, обиды и драки. При этом никто из участников противостояния уже не помнит, «с чего все началось», (воистину, за давностью, «уж стала их вражда непримиримой!»); каждый из них считает виноватым другого, враждующих разделяет пропасть, преодолеть которую ни один из них не желает! Надо заметить, при этом ни первая учительница детей, ни психолог не смогли «по горячим следам» попытаться переломить ситуацию и шагнуть навстречу друг другу. Родители мальчиков, каждый, со своей стороны, «защищая свое чадо», обвиняют противоположную сторону во всех грехах, тем самым сами оказались вовлеченными в ситуацию «перманентной ссоры» и к настоящему моменту обоюдно занимают жёсткую позицию: «пусть уйдёт другой!» (между собой виновники конфликта не общаются). В дополнение к изложенному, некоторые родители других одноклассников изъявляют желание, чтобы ушёл В. Новый классный руководитель в растерянности, просит помощи: позицию родителей он не поддерживает, считает, что «никто никуда уходить не должен». Администрация школы в данной ситуации также не считает силовое решение проблемы уместным.

Взаимная неприязнь выплёскивается в социальные сети, вовлекает других подростков и их родителей, учителей. Конфликт разрастается подобно лесному пожару, по всем законам жанра.

На взгляд автора, типичным (классическим) этот конфликт делают следующие признаки (черты):

- 1) Длительность протекания и наличие латентного периода — скрытого от взрослых.
- 2) Желание родителей «убрать» одного из детей из класса как единственный способ выхода из сложившейся ситуации.
- 3) Запутанность истории: неочевидно — кто здесь «обидчик», кто «жертва». Скажем так, «фабула сюжета размыта и невразумительна»!
- 4) Самооправдание (обоих участников) «обидчика» («он меня спровоцировал»).

5) Негативные ожидания и предубеждения, как фигурантов конфликта, так и их родителей.

5) Вовлечение в конфликт новых участников, появление групп поддержки, разрастание конфликта (лесной пожар!)

Учитывая тот факт, что ни А., ни В. сами не хотят уходить из класса, родители не изъявляют желания забирать своего ребёнка, конфликт был длительным и попытки психологического и административного воздействия не возымели успеха, автор решил предложить участникам данной ситуации восстановительный подход, в который погрузился на тренинге А.Ю.Коновалова.

«Восстановительная медиация – это процесс, в котором медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем (при необходимости - о заглаживании причиненного вреда), возникших в результате конфликтных или криминальных ситуаций».[1]

В центре фокуса восстановительного подхода находятся, во-первых, *причинённый вред (обида)* и, во-вторых, *ответственность за него (за неё)*. Следует отметить, что понятие «вред», равно как и понятие «обида», субъективны и требуют соответствующего рассмотрения (разъяснения). Речь о том, что в ситуации конфликта, когда обе стороны могут периодически меняться ролями «жертва»/«обидчик», возникает необходимость заглаживания взаимных обид, что в свою очередь предполагает наличие доброй воли, взаимных шагов навстречу друг другу и договорённостей.

Ответственность, как общее понятие, можно определить следующим образом: это способность увидеть и осознать внутреннюю связь между действием, поступком и его последствиями, готовность отвечать за свой выбор. Ответственность в восстановительном подходе предполагает:

- 1) готовность принятия, признания факта причинённого вреда (обиды);
- 2) готовность исправления негативных последствий, заглаживания причиненного другой стороне вреда;
- 3) договорённость о том, чтобы в будущем подобные ситуации не повторялись, распределение обязанностей сторон при исполнении договорённостей (кто и что для этого делает).

Первая сложность, с которой пришлось столкнуться на этом пути – обиды взаимны и поддерживаются (если не вдохновляются) родителями; поэтому отсутствует виденье собственного вклада в конфликтную ситуацию: каждая из сторон уверена в собственной правоте и, соответственно, в неправоте противоположной стороны. Отрицается сама возможность каких-либо отношений, манифестируется непреодолимая дистанция между подростками.

Восстановительная процедура предполагает обязательные предварительные встречи с каждой из сторон конфликта с целью определения возможности, целесообразности, а также, в случае положительного решения, формата и повестки общей встречи.

Индивидуальные беседы выявили *иррациональный характер вражды*. Сами подростки скудно, однобоко информированы друг о друге, мало осведомлены об интересах, увлечениях другого, о том, чем наполнена и как протекает жизнь каждого из них во внеурочное время. Мальчики производили впечатление людей, находящихся на разных планетах, а не учащихся в одном классе. Необходим был поиск способов преодоления зоны отчуждения, возможных выходов из сложившейся ситуации *самими подростками* (и, вероятно, также их родителями), приемлемых для всех участников конфликта. Ведь любая медиация основывается на том, что люди способны договариваться добровольно и находить миротворческое решение самостоятельно, тогда как наша задача специалистов — обеспечение конструктивности диалога, безопасности сторон и соблюдение принципов и стандартов восстановительной медиации.

«Ведущий восстановительных программ (специалист службы примирения) создает условия для восстановления у сторон конфликта способности понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них и общества вариантах разрешения конфликтных или криминальных ситуаций, а также организует поддержку несовершеннолетних участников конфликта или правонарушения и их договоренностей со стороны значимого социального окружения. В ходе восстановительной медиации важно, чтобы стороны имели возможность освободиться от негативных состояний, прекратили вражду и обрели ресурсы для совместного поиска выхода из ситуации» [2].

Восстановительная медиация как бы *перпендикулярна* принуждению к примирению, извинениям и апелляции к абстрактно понимаемому чувству стыда или вины, которое взрослый требует и ожидает от ребенка («Тебе должно быть стыдно!», «Ты виноват!» и т.п. педагогические «мантры»). Стыд связан с общественными нормами, социально обусловлен. Э.Эриксон (в книге «Детство и общество») описывал это чувство так: «как будто некто становится видимым» в тот момент, когда не готов быть выставленным на всеобщее обозрение. Человек переживает от того, как оценивают его другие. Безусловно, стыд перед значимыми людьми очень важен, он интроецируется и становится совестью. С другой стороны, чрезмерное стыжение (а пределы выносимости индивидуальны) приводит к желанию спрятаться, уйти, оправдаться, даже совершить суицид или повести себя агрессивно по отношению к тому человеку, кто заставил этот стыд испытать. В то время как чувство вины подразумевает внутреннюю оценку своего поступка и отношение к нему, а также озабоченность тем, как его действия повлияли на других. Таким образом, человек, переживающий чувство вины, более склонен извиниться, загладить причинённый вред. Тем ни менее, негативные, деструктивные последствия гипертрофированного чувства вины, ставшего хроническим, хорошо известны (например, депрессии, суициды). Понятно, что нельзя чётко разделить эмоции стыда и вины, а попытка сделать это неизбежно приведёт к упрощению. Ясно и то, что взвесить, дозировать, рассчитать необходимую концентрацию стыжения либо воздействия на чувство вины, сложно,

а любой «перебор» только усилит защитные механизмы и нарастит сопротивление.

Интересное понятие ввёл Дж. Брейтуэйт [3], специалист по восстановительному правосудию: «внушение чувства стыда». Отмечая неопределённый масштаб данного термина, он пишет: «Зачастую сбивает с толку широта понятия «внушение чувства стыда», которое охватывает как клеймение, так и реинтеграцию, как прямые, так и косвенные способы выражения стыда. Причина этой широты заключается в желании показать не то, что внушение чувства стыда — это какой-то заранее заданный процесс (плохой или хороший), но то, что это процесс всегда разный — иногда очень хороший, иногда очень плохой — *в буквальном смысле от того, как нам удастся воззвать к этому чувству и актуализировать его*» [там же]. (курсив автора).

Таким образом, важнее, по мнению автора, наше профессиональное (неотделимое от человеческого!) присутствие и искренность. Бережное отношение к людям, попавшим в воронку конфликта. Сила слушания — и обидчика, и жертвы — их ненависти, обид, страха и боли. Мы распутываем клубки личных историй, находим оборванные ниточки, постепенно сшиваем порванную ткань отношений. У сторон конфликта появляется возможность в спокойной атмосфере, (не осуждения, не оценивания!), наконец, услышать себя и друг друга, увидеть свои поступки, сформулировать своё отношение к ним и, главное, дать внутреннюю оценку. Тем самым, мы «взываем» к чувству вины или не клеймящего стыда и актуализируем ответственность за себя, свои действия и их последствия, за необходимость выполнять обязательства. Появляется мотивация к изменениям, возможность реинтеграции, восстановления, а, порой — и трансформации отношений!

В нашем случае, мальчикам удалось договориться. Началось с удивительного для обоих открытия: оказалось, один мечтает стать футболистом, а другой — футбольным комментатором! Дальше они просто двигались навстречу друг другу. *Произошло то самое расширение пространства взаимоотношений и преодоление предвзятостей, рождение взаимной заинтересованности друг другом.* Родители во имя «безопасности, не повторения подобных ситуаций в будущем и социального статуса в классе» своих детей подписали примирительный договор. Запланированы рефлексивные встречи, подразумевающие обсуждение соблюдения/не соблюдения условий подписанного соглашения, возможного внесения поправок и т.п.

Конечно, медиатор не может точно спрогнозировать дальнейший ход событий. Люди сами пришли именно к такому решению, отразили его в своём договоре и ответственны за него только они.

Самым важным, по мнению автора, является то, что конфликты могут стать источником изменения отношений, даже возможностью их упрочить. Вспоминается древняя мудрость: «Те самые ценности, которые мы используем для создания хороших отношений, *необходимы* нам и для разрешения конфликтов» [4]. Именно так: всегда стараться находиться в соприкосновении со своими базовыми человеческими ценностями.

**Литература:**

1. Коновалов А.Ю. Модели работы с конфликтами в системе образования на основе восстановительной медиации. М., 2013г
2. Коновалов А.Ю., с соавторами. Методические рекомендации по созданию и развитию служб примирения в образовательных организациях. Всероссийская ассоциация восстановительной медиации. М., 2015г.
3. Дж. Брейтуэйт. Преступление, стыд и воссоединение. М. Центр «Судебно-правовая реформа», 2002 г.
4. Кей Пранис, Барри Стюарт, Марк Уедж. Круги примирения: от преступления к сообществу. М., 2010г.

*Е.В. Иванова, педагог-психолог  
ГБОУ школа №258  
Колпинского района  
Санкт-Петербург*

## ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

На протяжении всей своей жизни человек вынужден встречаться с различными разрушающими факторами, испытывать эмоционально напряжение, стрессы, сталкиваться с тяжелыми жизненными ситуациями. Не всегда взрослому человеку под силу самостоятельно преодолеть трудности без посторонней помощи. Но что если эти трудности возникли у ребенка, чья личность только находится в стадии формирования? Поэтому в наше время наиболее остро стоит проблема детского суицида и суицидальных наклонностей. Динамичные изменения, происходящие в современном мире и их влияние на несформировавшуюся психику подрастающего поколения зачастую становятся фактором попадания детей в группу риска.

Для начала разберемся что такое суицид и выявим факторы, которые теоретически могут стать риском совершения суицида. Суицид – это акт самоубийства, совершаемого человеком в состоянии сильного душевного расстройства либо под влиянием психического заболевания, а также осознанный акт устранения из жизни под воздействием стрессов, острых психотравмирующих ситуаций, когда собственная жизнь утрачивает для человека смысл[1]. Наиболее часто суицидальные наклонности встречаются в подростковом возрасте. По официальным данным количество самоубийств с 2019 года в России составляет около 2000 человек, из которых более трети — дети и подростки. 2018 год 683 российских подростка, по данным Следственного комитета России, добровольно ушли из жизни, в 2017-м их было 692 человека[2]. Теперь перейдем к факторам, приводящим к попаданию в группу риска. Во-первых, риск к суицидальным наклонностям имеют люди, страдающие различными психическими заболеваниями. Вторым фактором являются психотравмирующие ситуации, такие как: трудные жизненные ситуации, потеря близкого человека, дисфункции семейных систем (психологическое давление со стороны родственников, применение насилия в семье),

отвержение ребенка коллективом, школьная дезадаптация, проблемы в личной жизни.

Поэтому психолого-педагогическая служба в школе имеет специфическую задачу выявления и профилактики суицидального поведения учащихся. Для этого организуется психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, направленного на раннее выявление учеников, склонных к суицидальному поведению и отнесение таких к группе риска, с которой проводится профилактическая работа. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса заключается в предотвращении проблем развития личности, помощь в социализации ребенка, разрешение кризисных ситуаций, помощь в выстраивании взаимоотношений в учебном коллективе и т.д.

Психолого-педагогическое сопровождение продуктивно реализуется в рамках определенных условий: использование научной основы и системы методик по выявлению, профилактике и предотвращению суицидальных рисков; повышение квалификации педагогом-психологом и прохождение курсов обучения, направленных на расширение профессиональных навыков в области работы с детьми, склонными к суицидальному поведению; постоянно действующая система взаимодействия с учителями и родителями.

Для различных возрастных групп учащихся существует ряд специфических проблем, обусловленных этапу социализации. Можно разделить учащихся на три возрастные группы.

Начальная школа – ребенок делает первые шаги в самостоятельную жизнь, с этого момента в его окружении появляется еще одна социальная группа, с которой он плотно взаимодействует – учебный коллектив. Его основной деятельностью становится учеба. Наряду с новым статусом «ученик», могут появиться новые страхи и проблемы. Могут выявиться проблемы в развитии и воспитании, боязнь школы и сложности адаптации к школьной жизни. Так же могут возникнуть проблемы социализации ребенка в коллективе, проблемы взаимоотношений в классе и с учителями.

В данной возрастной группе главная задача педагога-психолога ранняя диагностика и выявление отклонений в развитии и психоэмоциональном состоянии, а так же коррекция. Повышение степени адаптации к школе и мотивации к учебной деятельности.

Средняя школа – для данной возрастной группы характерен процесс становления индивидуальных личностных качеств и овладение навыками, которые станут неотъемлемой частью взрослой жизни. На данном этапе ребенок может столкнуться с проблемами переходного возраста, следовательно, могут возникнуть проблемы в общении с родителями и сверстниками. Ребенок переходит в новый для него статус подростка – а это новая ступень социализации. Зачастую этот процесс сопровождается различными конфликтами, переживаниями, невротизмом. Наряду с вышесказанным, подросток склонен обзавестись проблемой адаптации к новым условиям обучения, когда на смену одному преподавателю приходят множество преподавателей-



предметников, которые имеют различные требования и подходы к учебному процессу.

Следовательно, педагог психолог должен уделять особое внимание данной возрастной группе, делая акцент на особенности переходного возраста. Здесь имеет место тестирование и выявление подростков, имеющих какие-либо отклонения в поведении или проблемы в социализации. К каждому проблемному случаю стоит находить индивидуальный подход. Это можно сделать за счет бесед с педагогом-психологом, в ходе которых могут быть выявлены склонности к суицидальному поведению и проведена профилактическая работа.

Старшая школа – наиболее сложный период в жизни подростка, так как перед ним встают не детские проблемы, а именно самоопределение и выбор будущей профессии. Именно от этого шага зависит, как сложится его жизнь в будущем. Так же наряду с этим давление на психику подростка оказывает тревога за сдачу экзаменов. В настоящее время очень много внимания привлекается к сдаче ЕГЭ: усложняется система сдачи, за учениками ведется пристальный контроль, баллы по экзамену приравнивают к «билету в счастливую жизнь» - все эти нагнетающие факторы вводят подростка в состояние высокой тревожности и неврозов. Последние, в свою очередь, становятся базисом конфликтов подростка с родителями, окружающими и товарищами.

В данной возрастной группе подросток склонен «закрывать в себе» или же наоборот вступать в конфликты с окружающими, противопоставляя свое мнение и действия взглядам окружающих, желая получить больше внимания. Поэтому в данный период времени педагог-психолог должен стать для подростка не только мудрым наставником, но и товарищем, который сможет дать совет по поводу самоопределения, выслушать и «скорректировать острые углы».

Разобравшись с дифференциацией учеников в различные возрастные группы и выявив типичные проблемы, характерные данному возрасту, мы можем наблюдать, что среднестатистические проблемы различных возрастов связаны в большей степени с адаптацией к школе и учебному коллективу. Это обусловлено тем, что дети и подростки большую часть своего времени связывают с процессом обучения и взаимодействия в школьной среде.

Исходя из этого, основной задачей психолого-педагогической службы сопровождения должно стать наблюдение за учениками и выявление «групп риска». Эту задачу можно решить за счет групповой и индивидуальной работы с учениками, направленной на профилактику суицидального поведения и формирование навыков адаптации. Так же необходимо оказать помощь классному руководителю в уравнивании настроений в учебном классе, обеспечить возможность каждому ученику эффективно применять свои знания и навыки. При выполнении этой задачи возможно своевременное выявление кризисных ситуаций, которые в процессе могут привести к суицидальному поведению.

Для выполнения данной задачи, мы выделим основные направления психолого-педагогического сопровождения, детей склонных к суицидальному поведению.

Первым направлением мы выделим общую профилактику, которая заключается в обеспечении вовлечения всех учащихся в жизнь школы и предупреждение их школьных трудностей и социальной дезадаптации.

Задача данного направления – это сопровождение педагогом-психологом образовательного процесса, направленного на профилактику суицидального поведения обучающихся на основании данных мониторинга, наблюдений за психофизиологическим и эмоциональным состоянием учащихся, проведение диагностик с целью раннего выявления учащихся, склонных к суицидальному поведению.

Форма реализации направления разделяется на несколько блоков: информационно – аналитический, диагностический, профилактический.

Информационно – аналитический блок заключается в формировании аналитических баз данных по всем возрастным категориям учащихся; в ведении документации психолого-педагогической службы; обеспечении необходимыми документами и информацией справочного характера.

Диагностический блок включает в себя получение своевременной и достоверной информации об индивидуально-психологических особенностях личности учащихся, выявление способностей и интересов детей, так же диагностики причин нарушений в развитии, поведении для выявления детей группы риска по суицидальному поведению.

Реализация диагностического блока достигается путем проведения тестовых диагностик особенностей личности и поведения ребенка, мотивационной, эмоционально-волевой сферы, самооценки, уровня коммуникации и ценностной ориентации; обследования с целью выявления уровня развития, страхов, тревог, психологических проблем личности; обеспечение адаптации к школе, выявление группы детей, испытывающих трудности в обучении, поведении; диагностика уровня готовности учащихся к переходу из одной ступени обучения в другую; мониторинг личностных особенностей школьников в период возрастных кризисов.

Профилактический блок – это предупреждение отклоняющегося поведения, алкоголизма и наркомании, социальной дезадаптации детей и подростков, а также возникновения суицидального поведения.

Он реализуется посредством пропаганды здорового образа жизни, формирования жизненных ценностей и толерантности, которые вырабатываются в процессе взаимодействия педагога с учениками в процессе тренинговых и развивающих занятий, бесед, лекций, классных часов; мастер-классов, тренингов для педагогов и родителей;

Вторым направлением мы можем выделить индивидуальную работу с конкретными учащимися, у которых были выявлены склонности к суицидальному поведению, направленную на профилактическую и коррекционную работу с группой риска.

Коррекционная работа заключается в обеспечении продуктивного психического развития и становления личности учащихся, входящих в группу риска; коррекция межличностных отношений ученик-ученик, ученик-учитель; содействие преодолению дезадаптивных периодов в жизни школьников; формирование социально-поведенческих навыков; коррекция познавательных процессов: внимания, памяти, мышления.

Она реализуется путем индивидуальной работы с каждым проблемным случаем, путем его выявления и совместной работы учащегося с педагогом-психологом над его преодолением, тем самым снижая риск суицидального поведения среди детей.

Консультативная работа заключается в оказании помощи учащимся, педагогам и родителям по вопросам организации психолого-педагогического сопровождения профилактики суицидального поведения.

Консультативная работа включает: консультирование школьников по вопросам самоопределения, обучения, проведение консультаций по решению проблемных ситуаций; консультирование педагогов образовательного учреждения по вопросам обучения и воспитания учащихся; консультирование родителей по вопросам воспитания, семейных и межличностных взаимодействий.

Работа с семьей включает в себя вовлечение родителей или близких родственников в процесс индивидуальной работы с учеником, находящимся в группе риска или испытывающим сложности во взаимодействии с учебным коллективом и педагогами, а так же повышение уровня психологических знаний и психологической культуры в семьях.

Работа с семьей реализуется путем взаимодействия педагога-психолога и родителей, участия в родительских собраниях, проведения консультаций и бесед с родителями, тренингов и мастер-классов. Так же выявление неблагополучных семей и работа с ними.

Социально-диспетчерская работа имеет задачи: обеспечения получения социально-психологической помощи, выходящей за рамки компетенции школьной психологической службы. Реализуется с помощью организации междисциплинарного (разные учебные предметы) и межведомственного взаимодействия (педагогика, медицина и т.д.), поддержание контактов со специализированными медицинскими, социальными, психотерапевтическими учреждениями районного уровня с целью профилактики детского суицида и рискованного поведения.

Таким образом, можно сделать вывод, что при проведении комплексной профилактической работы, как в группах, так и индивидуально с учащимися, учитывая особенности разных возрастных категорий возможно снижение рисков суицидального поведения. Этого можно достичь при психологическом сопровождении учащихся и взаимодействии педагога психолога с учителями и родителями.

### **Литература:**

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - 3-е изд., стер. - Москва : Большая российская энциклопедия, 2009. - 527 с.
2. Статистика и аналитика Следственного комитета Российской Федерации за 2017-2019 годы.
3. Кожевникова Т.А., Кожевников В.Н. Методы оптимизации профилактики суицидального поведения // Суицидология
4. [nfourok.ru/psihologopedagogicheskoe-soprovozhdenie-obrazovatel'nogo-processa-napravlenno-go-na-profilaktiku-suicidalnogo-povedeniya-obuchayus-2773176.html](http://nfourok.ru/psihologopedagogicheskoe-soprovozhdenie-obrazovatel'nogo-processa-napravlenno-go-na-profilaktiku-suicidalnogo-povedeniya-obuchayus-2773176.html)

*Т.Г. Зайченко, заведующая НМО, методист  
ГДУ ДО ЦППС Адмиралтейского района  
Санкт-Петербург*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ПОМОЩЬЮ РАЗВИТИЯ СИМВОЛИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

Федеральный образовательный стандарт общего образования задает формирование символического мышления на всех ступенях обучения. В основе формирования символического мышления лежит образ. Образ способствует лучшему пониманию, обработке и запоминанию информации ее структурированию. Составляющие аспекты образно-символического мышления способствуют формированию личностных смыслов и ценностно-смысловое развитие личности подростка. Через реализацию ценностей и смыслов можно развивать готовность обучающихся к саморазвитию, к целенаправленной познавательной деятельности, личностному и профессиональному самоопределению.

В последнее время мы наблюдаем рост популярности визуального мышления, образ частично заменяет слово. Удобным инструментом отображения процесса визуального мышления является технология построения интеллект-карты [1]. В основе интеллект – карт лежит предположение, что для человеческого мозга естественно ассоциативное (радиантное) мышление и иерархическое мышление. «Радиантное мышление» - это ассоциативное мышление, отправной точкой которого является центральный образ. От центрального образа во все направления расходятся лучи к границам листа. Над лучами пишут ключевые слова или рисуют образы, которые соединяют между собой ветвящимися линиями. Устанавливаются также связи между различными ветвями. Каждая новая идея (ветвь) становится исходной точкой для продолжения этого процесса, то есть вновь от нее отходят связанные с ней идеи. Подобная запись позволяет интеллект – карте расти до бесконечности и постоянно дополняться в пространстве и во времени.

Интеллект-карта – это мощный графический метод, предоставляющий универсальный ключ к высвобождению потенциала, скрытого в мозге. Метод интеллект-карт может найти применение в любой сфере жизни, где бы ни

требовалось совершенствовать интеллектуальный потенциал личности, что достигается учением, или решать разнообразные интеллектуальные задачи.

Построение интеллект-карты подчинено ряду простых правил:

- она рисуется, а не «пишется»;
- она строится всегда вокруг центрального объекта;
- каждое слово и рисунок в интеллект-карте в свою очередь сам становится центром для очередной ассоциации;
- основные темы и идеи, связанные с объектом изучения, расходятся от центрального образа в виде ветвей;
- ветви, принимающие форму плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами.
- ветви формируют связанную узловую систему.

С основными идеями и образами по ассоциации возникают так называемые вторичные идеи. Вторичные идеи также изображаются в виде ветвей, отходящих от ветвей более высокого порядка; то же справедливо для третичных идей и т. д.

В результате создание интеллект-карт позволяет структурировать идеи в иерархическом порядке за счет использования главных, вторичных, третичных ветвей, акцентировать идеи с помощью цвета, размера, формы, показывать связи между ними, оценивать и комментировать идеи с помощью специальных символов.

Занятие по теме «Разрешение проблем и планирование будущего» проводится по технологии интеллект-карт [2]. В качестве разминки участникам программы предлагается на чистом листе нарисовать в середине овал, в котором написать слово «Успех». И далее от овала провести 10 лучей. На каждом луче в течение одной минуты изобразить, с чем ассоциируется это слово. Можно использовать различные образы, символы, слова печатными буквами. В общем круге поделиться и найти общие ассоциации. Желательно использовать несколько цветов, три-четыре или больше.

Основная тема занятия – планирование позитивного будущего. На предложенную тему каждый рисует свою интеллект-карту, используя различные цвета, образы. На карте должны быть изображены ресурсы, препятствия, помощники. На индивидуальных картах отражаются системы значимых социальных и межличностных отношений, которые подключаются в процессе профессионального самоопределения. Ценностно-смысловые установки отражаются в выборе ресурсов, препятствий и помощников, несут на себе личностные и гражданские позиции обучающихся.

В конце занятия устраивается общая галерея карт. Учащиеся представляют свои работы, происходит общее обсуждение. Использование наглядных изображений помогает учащимся осознать свои ресурсы, препятствия, способы справиться с ними. Создание карты, отражающей проблему, внутренний мир, видение своего будущего помогает обучающимся овладеть умениями планирования, контроля, коррекции поведения. Четкое видение всех "за" и "против" в работе с проблемами, наглядное представление развития событий позволяет проработать с подростками их представления о своем буду-

щем, принять более взвешенное и продуманное решение, предусмотреть контроль в процессе планирования будущего.

Занятие по выбору образовательного маршрута по освоению определенного класса профессий требует рассмотрения большого числа переменных. На картах наглядно изображаются требования обучаемого к профессии, чего бы он от нее хотел получить, требования профессии к работнику, профессионально важные качества, положение профессии на рынке труда, возможное развитие профессии в ближайшем будущем. Школьники рассматривают возможные пути получения профессии.

Профессиональное и жизненное самоопределение – наиболее актуальная задача основной и старшей школы. Развитие регулятивных универсальных учебных действий в части построения жизненных и профессиональных планов реализуется в двух программах по профориентации для основной и старшей школы [3]. Цели программ по профориентации состоят в стимулировании развития осознанного позитивного целеполагания, принятия ответственности за собственную жизнь и выбор будущей профессии. Интеллект-карта поможет ясно увидеть свои возможности и пути достижения поставленных целей на одном листе, осмыслить свое будущее и планировать образовательный маршрут. Работа с символами, использование многообразия графического запечатления информации как отражения мыслительной работы, позволяет подросткам видеть и решать проблемы.

Построение интеллект карт возможно не только вручную, но и с помощью компьютерных программ. Если в школе установлена и используется компьютерная программы XMind, то можно с ее помощью строить интеллект-карты. Требования к построению карт с помощью компьютерной программы в целом такие же. Интерфейс программы простой, интуитивно понятный. Карта создается либо с нуля, либо на основе готовых шаблонов с индивидуальным оформлением. При этом рекомендуется избегать прямоугольников, квадратов, лучше выбирать округлые формы, чтобы сохранять дистанцию между разными позициями карты, избегать слияния. Можно выбирать различные типы оформления карты, цвета, размеры и типы шрифтов. Имеется необходимый набор готовых символов.

Дополнительное удобство заключается в том, что карту можно сворачивать до основных ветвей, или разворачивать полностью, добавлять комментарии и определения для используемых понятий. В программе предусмотрены специальные инструменты для выполнения комментариев, определений. Их можно как убирать для получения более общей картины, так и разворачивать. Готовую карту можно экспортировать в разные форматы: презентация, документ, рисунок. В бесплатной версии экспортировать можно только рисунок.

#### **Литература:**

1. Бьюзен Т. и Б. Супермышление /Пер. с англ. Е. А. Самсонов. Минск: ООО «Попурри», 2003, 304 с.
2. Зайченко Т.Г. Использование технологии интеллект-карт в образовательной программе центра. // Комплексная психологическая помощь в обра-

зовании и здравоохранении / науч. ред. Е.П. Кораблина, И.А. Романченко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. - С. 55-57.

3. Зайченко Т.Г., Меньшикова Т.К. Групповая работа по профориентации в ГБУ ДО ЦППС. // Профессиональный стандарт педагога-психолога: апробация и перспективы эффективного внедрения: материалы I городской н-п конференции. СПб.: СПб АППО, 2017.- С. 90-93.

*Н. А. Крысанова, педагог-психолог  
ГБУ ДО ЦППС  
Адмиралтейского района  
Санкт-Петербург*

### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Современная жизнь школьника предполагает включение в стремительный ритм мегаполиса и высокие требования социума. Поэтому формирование жизненной компетентности в младшем школьном возрасте представляет собой актуальную задачу для повышения адаптационных способностей ребенка и важной профилактической мерой социальной дезадаптации в будущем.

Согласно исследованиям О.А. Пикулевой, необходимым условием социальной успешности современного человека является его самопрезентационная компетентность. Данный термин рассматривается как мотивированная способность личности к эффективной самопрезентационной деятельности, обусловленная сформированной системой необходимых знаний и умений, вариативных способов и приемов осуществления самопрезентации. А также наличием опыта практического успешного осуществления самопрезентации [6].

Для эффективного самопредъявления в социуме ребенку требуется наличие знаний и представлений о себе, о своих способностях и возможностях, а также соотнесение этих знаний с реальностью и оцениванием окружающих. Другими словами, ему необходимо самосознание и адекватная самооценка.

В младшем школьном возрасте ребята уже знают, что отличаются от других и переживают свою уникальность, свою «самость», стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников. И хотя в 7-8 лет образ Я у детей представляет собой динамическую систему о себе, тем не менее, в данном возрасте уже можно наблюдать наличие самооценки разных типов: адекватные, завышенные и заниженные.

В начальной школе самовосприятие ребенка непосредственно зависит реакций и оценок, которые ему дают значимые взрослые в процессе учебной деятельности. Оценка успеваемости, по существу, является оценкой личности в целом. Она определяет положение школьника, его социальный статус.

От этой оценки зависит его внутренняя позиция, самочувствие, эмоциональное благополучие и ощущение успешности/неуспешности. Поэтому у «неуспевающих» детей формируется заниженная или даже низкая самооценка. Такие дети переживают чувства собственной неполноценности, и даже безнадежности.

Разработанная на основе модели профилактики социально-психологической дезадаптации и развития здоровой личности «Цветок потенциалов», программа «Содействие развитию навыков жизненной компетентности «Семицветик» позволяет развивать навыки успешной самопрезентации. Во время занятий происходит знакомство учащихся с собой, своими чувствами, что является важным способом развития самосознания ребенка, формированию образа Я.

В рамках всего курса каждый ученик создает свою собственную книгу под названием «Я уникален», автором которой становится он сам. На титульном листе необходимо нарисовать свой автопортрет, что само по себе является диагностическим моментом.

Замечено, что многим детям сложно признавать свое авторство поначалу, у них проявляется много тревоги в этом отношении. Ребята хотят принести фотографии, чтобы приклеить, вместо того, чтобы нарисовать самостоятельно. Ссылаются на то, что не умеют рисовать.

Некоторые дети отказываются себя рисовать совсем, просто подписывают. Некоторые вместо себя рисуют свои увлечения, любимых компьютерных или спортивных героев, или животных. Что указывает на наличие негативного самовосприятия у данных детей. Их количество в каждом классе составляет примерно 40%.

Как правило, это ученики, которые «не успевают» по некоторым предметам или имеют негативный статус ученика в классе. Также это школьники, воспитываемые строгими родителями с высокими требованиями к своим детям и их учебной деятельности. В семьях, где родители редко контактируют со своими детьми, мало интересуются их настроением или психоэмоциональным состоянием.

Постепенно, находясь в безоценочной и поддерживающей среде тренинга, дети пробуют проявить себя иначе. В этом им помогает пример других участников, а также обратная связь ведущих. Ребята понимают, что они не такие «страшные и ужасные», как думали раньше. И могут быть восприняты средой адекватно. Учащиеся обнаруживают и различают в себе больше внутренних ценных качеств и способностей, начинают осознавать свои интересы и предпочтения.

Благодаря этому, у ребят складываются и развиваются представления о себе не только как об ученике, а как о человеке в целом, корректируется их самооценка. Происходит обогащение психологического словаря и поведенческого репертуара. Появляется способность анализировать и объяснять свои поступки, высказывать и аргументировать свое мнение.

Этот переход от внешних описаний к внутренним способствует формированию устойчивого самопринятия, росту уверенности в себе, что положи-



тельно сказывается на повышении психоэмоционального здоровья учеников, укреплению взаимоотношений со сверстниками и, как следствие, улучшается мотивация к учебной деятельности.

Это только маленький, но важный пример работы по формированию психологом жизненной компетентности учащихся начальных классов.

Подводя итог вышесказанному, хочется сказать, что так как учебная деятельность является важным фактором, влияющим на формирование самооценки, родителям и педагогам важно осознавать всю ответственность, которую они на себя берут, так или иначе оценивая детей. Пользуясь доверием и открытостью детей, их подчинением и подражанием взрослому, важно быть бережными в своих воспитательных мерах.

### **Литература:**

1. Ананьев В.А. Малыгина Я.В., Васильев М.А. Концептуальные основы системной профилактики девиантного поведения. СПб, 2003

2. Ананьев В. А. Введение в психологию здоровья / Балтийская Педагогическая Академия, МАЛО. — СПб., 1998.

3. Давыдов В.В. Психология младших школьников. - М., 2000. – С. 25

4. Захарова А.В. Формирование самосознания и самооценки в учебной деятельности // Психологические проблемы в учебной деятельности школьника. М, 2003. – С. 83

5. Оклендер В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии / перев. с англ. — М., 2000.

6. Пикулева О.А. Психология самопрезентации личности: гендерные и возрастные аспекты [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 37—45.

7. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1997. – С. 54

*М.Д. Кукушкина, педагог-психолог*

*ГБДОУ детского сада № 143*

*Невского района*

*аспирантка кафедры психологии развития*

*и образования*

*РГПУ имени А.И. Герцена*

*Санкт-Петербург*

*С.В. Каганец, заведующий*

*ГБДОУ детским садом № 143*

*Невского района*

*Санкт-Петербург*

**КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ И ПОДДЕРЖАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ГБДОУ**

Согласно ФГОС ДО, развитие личности детей должно происходить на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям. Выдвигаемые ФГОС ДО требования к деятельности педагогических работников и образовательной среде ГБДОУ подчеркивают взаимосвязь между характеристиками образовательной среды и психическим здоровьем, а также эмоциональным благополучием ребенка, как ее субъекта. Следовательно, задачей администрации и педагогов становится создание среды, способствующей сохранению эмоционального благополучия ребенка. В отечественной и зарубежной литературе (Г.Г. Филиппова, Э. Эриксон) эмоциональное благополучие ребенка обычно рассматривается, как устойчивое эмоционально-положительное самочувствие ребенка в учебном (воспитательном) учреждении, основой которого является удовлетворение тех возрастных социальных потребностей (позитивная Я-концепция, успешность в сфере общения и познавательной деятельности). Э. Эриксоном было выделено четыре условия, обеспечивающие эмоциональное благополучие: хорошо развитое чувство индивидуальности; умение общаться; умение создавать близкие отношения; умение проявлять активность.

Следовательно, при формировании эмоционального благополучия, характер общения является одним из ведущих факторов. Общение в образовательной среде происходит между ее субъектами: обучающимися (воспитанники), родителями (законными представителями), педагоги ГБДОУ. Именно этим обусловлена необходимость применения комплексного подхода к формированию и поддержанию эмоционального благополучия обучающихся. Необходима система работы со всеми субъектами образовательной среды, включающая в себя: проведение психодиагностики, психопрофилактики, психологического просвещения, а также формирование навыков эффективного и психологически безопасного взаимодействия.

В научной и педагогической литературе комплексный подход часто рассматривается как исследовательский метод; учет взаимодействия разнохарактерных факторов, обуславливающих эффективность осуществления воспитательной и образовательной деятельности. «Словарь терминов по общей и социальной педагогике» определяет комплексный подход как принцип, предполагающий взаимодействие специалистов разного профиля в диагностике, коррекции и реабилитации социально дезадаптированных детей. Следовательно, комплексный подход к сохранению эмоционального благополучия детей будет включать в себя комплекс условий, подразумевающих ряд мероприятий, осуществляемых субъектами образовательной среды. Ниже приведено содержание основных этапов разработанного нами проекта «Комплексный подход к формированию и поддержанию эмоционального благополучия дошкольника в образовательной среде ГБДОУ».

Педагоги	Родители (законные представители)	Обучающиеся (воспитанники)
<b>Подготовительный этап</b>		
1. Изучение нормативных документов и методических рекомендаций по условиям		1. Анализ литературы, выявление ком-

<p>формирования эмоционального благополучия ребенка в образовательной среде.</p> <p>2. Разработка целостной системы работы для формирования и поддержания эмоционального благополучия ребенка в образовательной среде.</p>		<p>понентов и показателей эмоционального благополучия дошкольника.</p> <p>2. Подбор методик диагностики эмоционального благополучия детей дошкольного возраста.</p>
<b>Реализация проекта</b>		
<p>1. Психологическое просвещение, информирование о факторах среды, влияющих на состояние эмоционального благополучия дошкольников. (лекции, памятки, информация на стенде педагога-психолога)</p> <p>2. Круглый стол с целью знакомства родителей с режимом и правилами поведения детей в ГБДОУ.</p>		<p>1. Диагностика эмоционального состояния детей. (Цветовой тест Люшера, Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен., рисунок «Я в детском саду» и т.д.)</p> <p>2. Экспертиза образовательной среды на наличие угроз эмоциональному благополучию личности ребенка (лист наблюдения)</p> <p>3. Развивающие игры и занятия, ориентированные на формирование эффективных и безопасных моделей взаимодействия, снижение уровня тревожности, работу с эмоциями и установление благоприятного психологического климата в детском коллективе.</p>
<p>3. Мозговой штурм с целью выявления основных угроз эмоциональному благополучию ребенка в образовательной среде ГБДОУ и поиска методов формирования образовательной среды, способствующей повышению уровня эмоционального благополучия ребенка.</p> <p>4. Проведение тренингов и семинаров. Примерные темы: «Основы медиации конфликтов в детском и взрослом коллективе», «Профилактика психологического насилия в группе», «Профилактика профессионального выгорания»</p>	<p>3. Анкетирование родителей (законных представителей) с целью выявления их удовлетворенности характеристиками образовательной среды, в которой находится их ребенок.</p> <p>4. Проведение тренингов и семинаров. Примерные темы: «Как правильно хвалить ребенка», «Тревожный ребенок. Причины и упражнения», «Как облегчить ребенку процесс адаптации к ГБДОУ»</p>	
<b>Результат и конечный продукт</b>		
1. Создание условий для формирования и поддержания эмоцио-		

нального благополучия ребенка в образовательной среде

2. Эффективное взаимодействие всех субъектов образовательной среды

3. Разработанный и апробированный пакет методик диагностики эмоционального благополучия детей дошкольного возраста.

4. Лист наблюдения для проведения экспертизы образовательной среды.

В соответствии ФГОС ДО, образовательная среда ГБДОУ состоит из следующих компонентов: взаимодействие ребенка со взрослыми, взаимодействие ребенка с другими детьми, развивающая предметно-пространственная развивающая среда, отношение ребенка к миру, другим людям, самому себе. Одной из особенностей, отличающих ее от образовательной среды школы является большая вовлеченность родителей (законных представителей). На дошкольном этапе онтогенеза роль родителей в жизни ребенка невозможно переоценить, поэтому никакая психокоррекция ребенка практически невозможна без их участия. Ребенок «впитывает» родительские ценности, представления и установки, а затем интроецирует их, формируя свои собственные. Поэтому от того каков будет характер общения между родителями (законными представителями) и педагогами ГБДОУ зависит не только их психологический комфорт, но и эмоциональное благополучие ребенка.

#### **Литература:**

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.
2. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / Под ред. И. А. Баевой. М.СПб. 2011.
3. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. А.С. Воронин. 2006.
4. Исследовательская деятельность. Словарь. М.: УЦ «Перспектива». Е.А. Шашенкова. 2010.
5. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002

*Н.В. Кухтова, к.пс.н, доцент  
доцент кафедры прикладной психологии*

*И.В. Куксинская, магистрант  
кафедры прикладной психологии  
ВГУ имени П.М. Машерова,  
Витебск  
Белоруссия*

**ТРИАНГУЛЯЦИЯ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ  
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

Залог крепких и доверительных детско-родительских отношений, первый и важный фундамент человеческих качеств. Проблемы детей – это результат неверно сформировавшихся отношений в семье, связанный с эмоциональным процессом между двумя людьми или группами, который, в ситуации повышенной тревоги, имеет тенденцию вовлекать в отношения третьего, что относится к концепции триангуляции, в рамках системного семейного подхода М. Боуэна. Следует заметить, что в треугольные связи может быть включен не только человек, но и работа, хобби и т. д.

Теоретический анализ понятия «триангуляции» показал, что данный феномен трактуется как «треугольник», непосредственный процесс взаимодействия в семейной системе, которому, в ситуации повышенной тревоги, характерно включить в отношения третьего для стабилизации общения. Так образуется эмоциональный треугольник – структура, включающая троих человек и позволяющая формировать устойчивые каналы психологической разрядки. Наиболее легко вовлекается в этот процесс – ребенок, так как находится всегда рядом и включен в семейные отношения, являясь наименее дифференцированным и зависимым членом семейной системы. Триангуляция с ребенком может быть представлена как союз против второго родителя: мама объединяется с ребенком против папы или наоборот. Бывает ситуация, когда он бессознательно объединяет родителей: дает возможность разрядить на нем накопившееся напряжение, в виде низкой оценки или неблагоприятного поступка, приобретая навык чувствования состояния и желания родителей и при этом теряет контакт со своими собственными желаниями, потребностями и состояниями. [1].

Следует отметить, что если ребенок триангулирован в супружескую подсистему, то обслуживает эмоциональные потребности своих родителей, что тормозит его собственное развитие. Вовлеченность в семейный эмоциональный процесс приводит к снижению уровня дифференциации. Ребенок приобретает навык очень хорошо чувствовать состояния и желания родителей и при этом теряет контакт со своими собственными желаниями, потребностями и состояниями.

Смысл триангуляции заключается в поддержании семейной системы, что позволяет регулировать дистанцию между членами семьи. Так, изучение внутрисемейных отношений осложняется скрытностью многих происходящих в ней процессов и событий, с их изменчивостью, отсутствием четких контуров.

Существует большое количество разноплановых теоретических и эмпирических исследований в сфере семейных отношений: процессы в супружеских парах (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Н.Ф. Федотова и др.); распределение супружеских ролей (М.Ю. Арутюнян, Т.А. Гурко, А.Р. Харчев, Ю.А. Якубов, З.И. Янкова и др.); развитие отношений внутри семьи и организация психологической помощи (А.А. Бодалев, Н.Н. Обозов, В.В. Столин, А.Ф. Северина и др.); влияние родительской семьи на супругов (И.Б. Шкопоров, А.Ю. Тавит, А.Г. Волков, Э.А. Тийт); психологическая сов-

местимость в браке (Т.В. Андреева, Н.Н. Обозов, А.Н. Волкова, А.А. Агустиновичюте, Т.В. Галкина, Д.В. Ольшанский, Р.Л. Кричевский, В.А. Терехин и др.) [2].

И.Г. Малкина – Пых подчеркивает, что «авторы более новых моделей уделяют треугольникам незаслуженно меньше внимания, потому что в меньшей степени озабочены тем, как в семьях развиваются проблемы» [3]. Современные исследования позволяют выделить лишь незначительные работы по изучению феномена триангуляции: развитие личности ребенка при наличии внутрисемейного триангулирования (А.А. Сердюкова); роли нарушения процессов триангуляции и сепарационной тревоги в психогенезе перверсий (Э.Р. Тришкина) [2]; коммуникативные реакции на ревность в ситуациях дружеской триангуляции (Л.А. Шостак) [4].

Исходя из вышеизложенного, представляется крайне актуальным и своевременным исследовать триангуляцию во внутрисемейных межличностных отношениях.

Важно подчеркнуть, что способность пары к близким и независимым отношениям, где каждому из супругов удалось стать автономной личностью – результат гармоничных отношений в родительской семье, потому что благополучная семья и родительский дом – это залог крепких и доверительных детско-родительских отношений, самый первый и важный фундамент человеческих качеств. М.Боуэн акцентирует внимание на том, что если третий участник сможет оставаться в активном контакте с каждой из двух других, находясь в то же время вне эмоционального поля их отношений, то эмоциональная интенсивность взаимодействий первых двоих найдет автоматическое разрешение[2].



Рисунок – Триангуляция внутрисемейных межличностных отношений

В связи с этим, на наш взгляд, идея рассмотрения внутрисемейного взаимодействия с позиции триангуляции оказывается весьма эффективной,

эта модель позволяет объяснить системную патологию, что может помочь специалистам, работающим с семьями по-новому понимать роль различных симптомов, в частности, психосоматических, в жизни семьи как системы.

В рамках исследования применялись эмпирические и теоретические методы исследования, а также методы количественной и качественной обработки данных. Методика «Семейная социограмма» (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис); опросник «Взаимодействие родитель – ребёнок» (И.М. Маркова); опросник «Реакции супругов на конфликт» (А.С. Кочарян, Г.С. Кочарян, А.В. Киричук); опросник межличностных отношений (А.А. Рукавишников) [5]. Выборка состояла из 30 семейных пар (60 человек) и 1 ребенка в подростковом возрасте (30 человек). Возраст супругов составил от 32 до 59 лет; возраст детей – от 12 до 16 лет, из них 17 мальчиков и 13 девочек. Стаж супружеской жизни: от 8 до 30 лет. Из них в полных семьях выросло 41,7% женщин и 40% мужчин.

Сравнительный анализ по полу (критерий Манна-Уитни) показал, что существуют значимые различия по показателям: недифференцированность роли ( $p = 0,00$ ), неконструктивная установка ( $p = 0,04$ ), «эмоциональная дистанция – близость» ( $p = 0,01$ ), контроль, как выраженное поведение ( $p = 0,05$ ), контроль, как требуемое поведение ( $p = 0,03$ ).

Так, у женщин (мам) в большей степени выражено недифференцированность роли, эмоциональная близость и контроль, как требуемое поведение. В связи с этим, им присущи опосредованное общение с семьей, они считают свои отношения в семье, как эмоционально близкие, в частности с ребенком. При этом наблюдается потребность в зависимости и колебания при принятии решений (стараюсь, чтобы остальные контролировали меня, влияли на меня и говорили мне, что я должна делать).

В свою очередь, мужчинам (папам) чаще всего свойственны неконструктивные установки и контроль, как выраженное поведение. Так, им присущи установки, которые дезинтегрируют семейную структуру и препятствуют налаживанию внутрисемейных отношений. Они стараются брать на себя ответственность, соединенную с ведущую роль, то есть пытаются контролировать и влиять на остальных.

Результаты эмпирического исследования показали, что наблюдается включение всех членов семьи; достаточная самооценка и доминирование у мужчин и недифференцированность роли у женщин. Достаточно близкие отношения имеются с другими членами семьи у женщин и у мужчин. Опосредованность в общении была выявлена почти у половины матерей. При этом у них отмечается дистанция в отношениях.

Как показал теоретический анализ, основным катализатором проявления триангулированных внутрисемейных отношений является «автономность – контроль». В связи с этим выделено два типа родителей: автономные и контролирующие родители для последующего описания корреляционного анализа.

*Автономные родители* проявляют низкий контроль, который может приводить к полной автономии ребенка, к вседозволенности, и быть след-

ствием либо безразличного отношения, либо следствием любования. Возможно это связано с проявлением доверия к ребенку или стремлением привить ему самостоятельность. Такие родители не стремятся контролировать своих детей, не предъявляют к ним особых требований, их мнение не является авторитетным, и дети, чаще всего его не учитывают, игнорируют. Взрослым присущи достаточно конструктивные установки в брачных отношениях. В свою очередь, матери (женщины) избегают принятия решений и взятия на себя ответственности. А отцы (мужчины) не требовательны по отношению к своим детям.

*Контролирующие родители.* Так, при выраженном контролирующем поведении родителей по отношению к ребенку, наблюдается их авторитетность, которая проявляется в сфере его влияния на него, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетными для него, какова их сила влияния. В том числе, следует отметить повышенную требовательность родителей, которая проявляется в их взаимодействии, при которой они ожидают высокий уровень ответственности от ребенка. В том числе, повышенный контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограниченности. При этом матери стараются брать на себя ответственность, соединенную с их ведущей семейной ролью. В свою очередь отцы, обладают авторитетом в кругу семьи и у детей, в частности. Также они достаточно требовательны по отношению к детям.

Таким образом, на основе теоретических и эмпирических результатов можно наметить мишени для коррекции триангуляции в детско-родительских отношениях, которая направлена на: повышение сензитивности родителей к чувствам и переживаниям детей на основе понимания скрытого значения их поведения; обучение родителей навыкам регуляции поведения ребенка; активизацию познавательной активности родителей в сфере взаимодействия с ребенком; обучение родителей навыкам конструктивного взаимодействия на основе развития навыков эмпатии и «активного слушания»; информирование родителей о процессах внутрисемейного взаимодействия с позиции триангуляции; обучение методам рефлексии и саморефлексии как эффективным способам анализа детско-родительских отношений.

### **Литература:**

1. Хамитова, И.Ю. Практическая психология и психоанализ / И.Ю. Хамитова. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
2. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
3. Малкина-Пых, И.Г. Техники психоанализа и терапии Адлера / И.Г. Малкина-Пых. – СПб.: Речь, 2002. – 344 с.
4. Шостак, Л.А. Коммуникативные реакции на ревность в ситуациях дружеской триангуляции = Communicativeresponsenstoyelousyinsituationofthefriendlutriangulation / А. Шостак // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология = Belarusian State University. Philosophy and Psechology. – 2018. – 3. – С. 64–72.



5. Слепкова, В.И. Практикум по психологической диагностике семейных отношений / В. И. Слепкова, Т.А. Заеко, – СПб.: Речь, 2003. – 339 с.

*Н.В. Кухтова, кандидат, психол.наук, доцент  
доцент кафедры прикладной психологии*

*В.С. Понкратенко, магистрант  
кафедры прикладной психологии  
ВГУ имени П.М. Машерова,  
Витебск  
Белоруссия*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ ПОДРОСТКОВ В ОТНОШЕНИЯХ С РОДИТЕЛЯМИ**

Психологическая защита считается неосознаваемым психическим механизмом, ориентированным на минимизацию негативных переживаний человека, которая регулируется поведение, увеличивает приспособляемость и уравнивает психику, нередко выступает как преграда личностного развития и становления [4]. Основные защитные механизмы формируются уже в раннем детстве, что позволяет ребенку «спрятаться» от внешних трудностей и опасностей и своевременно создавать полноценную систему механизмов защиты. Начиная ещё с работ З. Фрейда, исследование данной темы является актуальным и затрагивается представителями различных психологических школ (А. Фрейд, К. Хорни, В.В. Столин, Ф.В. Бассина, Р. Плутчик, Г. Келлерман, И.М. Никольская, Р.М. Грановская, Е.С. Романова, Л.Р. Гребенникова).

Основополагающей детерминантой психического развития ребенка являются отношения в семье, нарушение которых часто приводит к дисгармонии в эмоциональном развитии личности, патопсихологии, гипертрофии психологических защит. Неконструктивные стили семейного воспитания могут оказать не только негативное влияние на личность ребенка, но и на формирование у него неконструктивных механизмов защиты.

В связи с выше сказанным для проведения исследования были использованы психодиагностические методы (опросники «Родителей оценивают дети» в модификации И.А. Фурманова и А.А. Аладьина; «Индекс жизненного стиля» Плутчика - Келлермана – Конте [2]); статистические методы: описательная статистика, корреляционный анализ (Спирмена). В исследовании принимало участие 75 учащихся (14-17 лет).

По результатам методики «Индекс жизненного стиля» было установлено, что доминирующими защитными механизмами в исследуемой выборке учащихся 9-го класса является отрицание (46,67%), проекция (27%), интеллектуализация (20%).

Для снятия психологического напряжения подростки 14-15 лет чаще всего прибегают к использованию механизма отрицания, с помощью которо-

го они могут отрицать какие-либо нежелательные качества социального окружения, свои внутренне неприемлемые черты, а также свойства или негативные чувства к субъекту переживания. Он относится к примитивному механизму защиты и его использование в младшем подростковом возрасте считается нормальным, что подтверждается рядом исследований (Н.В. Дворянчикова) [3].

Высокий процент использования защитного механизма проекции. В свидетельствует от том, что в её основе лежит процесс, с помощью которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализируются вовне, приписывается другим людям и таким образом становятся как бы вторичными. Для подростков использование данного защитного механизма является естественным, что подтверждается рядом исследований (Н.В. Дворянчикова, А.А. Мухина, Ф. Крамер) [3].

Интеллектуализация проявляется в «умственном» способе преодоления фрустрирующей ситуации, конфликтов без переживаний. Вызывает недоумение, что в данной выборке подростков частота использования интеллектуализации (составляет 20%). Ведь традиционно этот механизм является типичным для более зрелой личности. Это можно объяснить с точки зрения психоаналитического подхода: использование "взрослых", высших психологических защит в детском и раннем подростковом возрасте может быть признаком неблагополучия эмоционального развития и социализации в целом.

Доминирующими механизмами в выборке учащихся 10-го класса является проекция (48,15%), интеллектуализация (29,63%). В свою очередь у учащихся 11-го класса ведущими защитными механизмами являются проекция (42,86%), отрицание (25%), регрессия (17,86%).

Анализируя данные полученные по всей выборке, можно сделать вывод, что наиболее часто используемый механизм психологической защиты у подростков – это проекция.

Результаты методики «Родителей оценивают дети» в исследованной выборке 9-го класса показали, что преобладающими отклонениями в семейном воспитании являются потворствование (32,73%), минимальность санкций (27,27%), недостаточность требований-запретов к ребенку (16,36%).

Удовлетворение потребностей детей заметно преобладает над их игнорированием. Родители данной выборки учащихся стремятся по максимуму удовлетворить потребности своих детей. При этом недостаточность требований-запретов к ребенку явно преобладает над их чрезмерностью. Даже если в семье и существует какие-либо правила и запреты, ребенок может их легко нарушить, зная, что с него никто не спросит. Высокий процент по шкале минимальность санкций свидетельствует о том, что родители предпочитают обходиться либо вовсе без наказаний, либо применяют их крайне редко.

Наиболее часто проявляемый тип отклонения в воспитании учащихся 10-го класса – это недостаточность требований-запретов к ребенку (47,83%), гиперпротекция (26,09%).

У 11-го класса наиболее часто проявляемый тип отклонения в воспитании – это недостаточность требований-запретов к ребенку (46,15%), потворствование (34,62%).

В целом по всей выборке подростков можно сделать вывод, что наиболее характерный тип отклонения в воспитании – это недостаточность требований-запретов к ребенку, что может быть связано с характерными чертами для подросткового возраста: стремление к независимости, желание «быть взрослым», самому определять свой круг общения, свои занятия и т.д.

В результате корреляционного анализа (ранговая корреляция Спирмена) была обнаружена взаимосвязь защитных механизмов со следующими шкалами отклонения типов семейного воспитания (табл.1).

Таблица 1 – Взаимосвязь защитных механизмов с типами семейного воспитания

Переменные	Отрицание	Подавление	Регрессия	Проекция	Замещение	Интеллектуализация
Потворствование	0,401**	-	0,333**	-	-	0,351**
Чрезмерность требований-обязанностей	0,361**	-	0,276*	-	-	-
Неустойчивость стиля воспитания	-	-	0,237*	-	-	0,287*
Минимальность санкций	0,361**	-	0,348**	-	-	-
Расширение сферы родительских чувств	0,383**	-	-	0,399**	-	0,326**
Неразвитость родительских чувств	-	0,272*	-	-	0,255*	-
Фобия утраты ребенка	-	-	0,243*	0,290*	-	0,274*
Проекция на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств	-	-	-	-	-	0,434**
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	-	-	-	0,321**	-	0,301**
Гипопротекция	-	-	-	-	-	0,262*
Гиперпротекция	-	-	-	-	-	0,296**

\* $p \leq 0,05$ , \*\* $p \leq 0,01$

Так, «отрицание» коррелирует с потворствованием, чрезмерностью требований-обязанностей, минимальностью санкций и расширением сферы родительских чувств. Данные аспекты являются весьма понятными, так как требования к ребенку в этом случае очень велики и невыполнимы. В свою очередь подросток пытается удалиться от стресса и избегает эти обязанности.

Защитный механизм «подавления» у подростков связан с неразвитостью родительских чувств, так как они не проявляют должной любви и заботы к ребенку, постоянно жалуются на то, насколько утомительны родительские обязанности и сколько это занимает времени. Так как такая ситуация является неприемлемой, неприятной и вызывает тревогу у ребенка, то он пытается свои подавить свои чувства и эмоции.

В свою очередь шкала «регрессии» коррелирует с: потворствованием, чрезмерностью требований-обязанностей, неустойчивостью стиля воспитания, минимальностью санкций, фобией утраты ребенка.

Проекция взаимосвязана с фобией утраты ребенка, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания и расширением сферы родительских чувств, что как бы проецируется на ребенка при недостатке в семье любви и привязанности.

При этом, замещение коррелирует с неразвитостью родительских чувств. И, интеллектуализация - с потворствованием, неустойчивостью стиля воспитания, расширением сферы родительских чувств, фобией утраты ребенка, вынесением конфликта между супругами в сферу воспитания, гипопротекцией, гиперпротекцией, чрезмерностью требований-запретов, проекцией на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств, чрезмерностью санкций.

В заключении следует отметить, что у подростков наиболее часто используемый механизм психологической защиты – это проекция. Наиболее характерный тип отклонения в воспитании – это недостаточность требований-запретов к ребенку. Корреляционный анализ позволяет выделить «ядерные» защитные механизмы детей во взаимосвязи со стилями воспитания («регрессия» и «интеллектуализация»). Так при проявлении «регрессии» у подростков в большей степени выражены шкалы: потворствование, чрезмерность требований-обязанностей, неустойчивость стиля воспитания, минимальность санкций, фобия утраты ребенка.

В свою очередь, «интеллектуализация» коррелирует в целом с потворствованием, неустойчивостью стиля воспитания, расширением сферы родительских чувств, фобией утраты ребенка, вынесением конфликта между супругами в сферу воспитания, гипопротекцией, гиперпротекцией, проекцией на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств.

Полученные эмпирические данные и их интерпретация позволяет в дальнейшем составить программу психологического просвещения подростков по преодолению неконструктивных психологических механизмов, которая позволит снять эмоциональное напряжение, минимизировать негативные последствия стресса, снять нервно-психическое напряжение, а также ознакомить подростков с эффективными приемами и техниками борьбы со стрессом.

### **Литература:**

1. Болотин, Ю.Е. Механизмы психологической защиты в подростковом возрасте / Ю.Е. Болотин, К.А. Чугунова, Е.В. Якунина // Молодой ученый. — 2017. — №2. — С. 688-690.
2. Гребень, Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов / Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. шк., 2007. – 496с.
3. Дворянчиков, Н.В. Взаимосвязь психологических защит и поло-ролевой идентификации в пубертатном периоде / Н.В. Дворянчиков, С.С. Носов // Психологическая наука и образование. – 2010. – №4. – С. 106-118.
4. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. - СПб.: Речь, 2000. - 507 с.
5. Савина, Е.А. Родители и дети: психология взаимоотношений / Е.А.Савина, Е.О. Смирнова. – М.: Когито-Центр, 2003. – 230 с.

## **ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Тема буллинга является одной из наиболее актуальных для современных подростков. Согласно исследованию, проведенному в 2019 году, жертвами школьной травли в России являются 27,5% обучающихся [4]. В ноябре 2019 года, по инициативе Федерального научно-методического центра в области психологии и педагогики толерантности, стартовала Всероссийская антибуллинговая программа «Каждый важен», направленная на борьбу с детским насилием и травлей в образовательных учреждениях, а 11 ноября 2019 года в России впервые состоялся День борьбы с кибербуллингом. Помимо создания антибуллинговых проектов для системы образования, актуальность проблемы подтверждается многочисленными акциями в социальных сетях, направленными на привлечение внимания общественности к теме травли в подростковой среде.

В связи с этим крайне важными задачами работы педагога-психолога представляются: формирование психологически безопасной атмосферы в образовательных организациях, в которой шанс на возникновение и закрепление «токсичных» отношений внутри коллектива минимален, предотвращение распространения жестокости и агрессии в молодежной среде, развитие способности к эмпатии у обучающихся. Таким образом, мероприятия, направленные на профилактику буллинга, включены в общую программу социально-психологической адаптации первокурсников Колледжа туризма Санкт-Петербурга.

Буллинг — это патологическая, дисфункциональная групповая динамика, проявляется в умышленном, систематическом, продолжительном агрессивном поведении в отношениях, участники которых обладают неодинаковой властью [3]. Отношения буллинга обусловлены дисбалансом власти, позволяющим одному подростку подчинить себе другого. И если подросток становится объектом психологического или физического насилия, это может привести к серьезным последствиям, вплоть до суицида или «Колумбайн»-эффекта. Жертвы агрессии всегда испытывают сильный стресс, это может отразиться на их здоровье и всегда сказывается на снижении результатов учебной деятельности [3]. В эмоциональном аспекте для жертв наиболее часто характерны переживания страха, унижения, беспомощности, аутоагрессии, у них атрофируются воля и мотивация к деятельности, развивается апатия и тревожно-депрессивные состояния [1]. Жертвами чаще становятся неуверенные в себе, гиперэмоциональные, тревожные подростки, но в группу риска попадают лица с разными физическими и психологическими особенностями. Однако общая черта жертв — неспособность к агрессивному противостоянию травле [4].

Отметим, что травля является деструктивным процессом не только для жертв. Помимо наличия жертвы, структура взаимодействия в ситуации буллинга включает еще две основные ролевые позиции – агрессоры (булли) и наблюдатели (свидетели) [5]. Исследования показывают, что те подростки, которые сами не являются объектом травли, а просто наблюдают ее, испытывают мучительный внутренний конфликт и часто страх оказаться на месте жертвы [3]. Для всех агрессивных подростков характерны «неспособность понимать других, нетерпимость к мнению других, и это не зависит ни от его самооценки, ни от реального положения в группе» [1]. Ситуацию травли они воспринимают как возможность самоутвердиться и повысить свой социальный статус в группе. К агрессорам, как правило, примыкает «свита» из пассивных булли, которые не выступают инициаторами агрессивного действия, но всегда поддерживают лидера. В основе мотивации у них лежит желание заслужить авторитет и признание [5].

Таким образом, буллинг оказывает негативное влияние на каждого участника группового процесса, поскольку выражается в психологическом насилии, иногда и в физическом. Современные учебные группы в учреждениях среднего профессионального образования часто состоят из студентов с разным уровнем развития эмоционального интеллекта, и долгосрочное пребывание в одном коллективе может привести к негативным эффектам, в частности к ситуации травли [2]. В связи с этим целесообразно уделять внимание развитию способности к эмпатии у обучающихся.

На тренингах по профилактике буллинга мы предпочитаем арт-терапевтические методы, например, создание группового рисунка, лепку фигур и композиций из глины или техники сказкотерапии. С помощью арт-терапевтических методов легче обойти сопротивление и психологические защиты, а также в ходе работы у студентов повышается самооценка и открываются творческие способности. Арт-терапевтические техники развивают навыки конструктивного выражения агрессии, с их помощью можно прорабатывать межличностные конфликты и снижать тревогу. В данной статье мы опишем результаты применения рисуночной техники. Все участники группы делятся на микрогруппы по 4-5 человек, после чего каждая команда получает карточки с тремя заданиями, для обсуждения и изображения на бумаге.



Рис. 1.1 Результаты обсуждения темы «Участники травли»



Рис. 1.2 Результаты обсуждения темы «Участники травли»  
Задания составлены на основе антибуллинговых карточек Марии Рупасовой и адаптированы нами для подростков 15-17 лет.

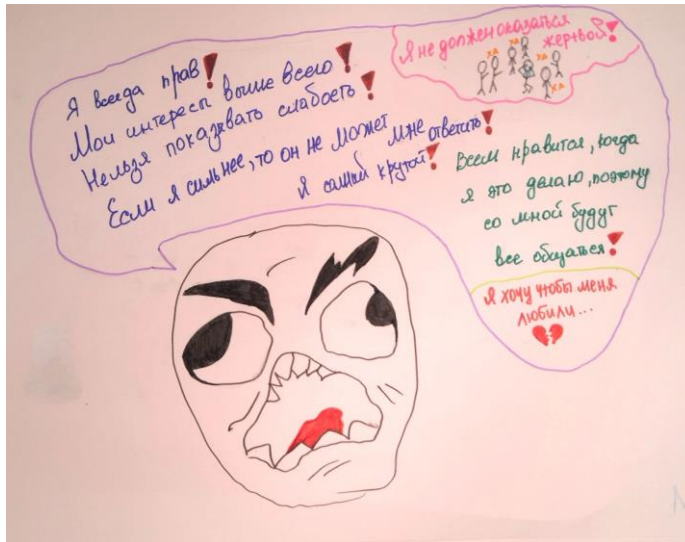


Рис. 2.1 Результаты обсуждений темы «Что чувствует агрессор?»

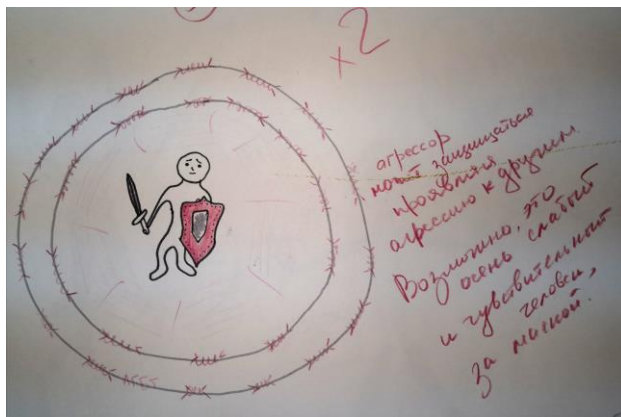


Рис. 2.2 Результаты обсуждения темы «Что чувствует агрессор?»

Каждой команде были предложены темы для обсуждения, например такие: «Придумайте алгоритм самоизлечения группы от травли», «Опишите чувства жертвы», «Опишите чувства зачинщика травли», «Как вы думаете, почему травля касается каждого?», «Чем отличается конфликт от буллинга?», «Что можно сказать о человеке, который рассказал о буллинге педагогу?», «Какие действия может предпринять классный руководитель для прекращения травли?», «Придумайте антибуллинговые слова «Стоп!» и т.д.





Рис. 3 Результаты изображения синтеза тем «Чем отличается шутка от травли?», «Участники конфликта»

После выполнения задания в ходе шеринга участникам группы задаются вопросы: «Что стало понятно?», «Какие чувства были тогда и сейчас?», «Какие конкретные действия лично Вы могли бы предпринять для прекращения буллинга?», «Какие есть варианты развития событий?» и др. В последующих групповых и индивидуальных беседах участники тренинга отмечали значимость темы, эмоциональную разрядку, снижение враждебности и тревожности в межличностных отношениях, повышение доверия и толерантности к одноклассникам.

В завершение отметим, что основным признаком гармоничной групповой иерархии Л.В. Петрановская считает отсутствие жестко закрепленных ролей, их гибкая смена в зависимости от ситуации [3], чем разнообразнее и осмысленнее деятельность студентов, тем «здоровее» социально-психологический микроклимат учебной группы. Данных принципов мы придерживаемся в профилактике буллинга в образовательной среде.

#### **Литература:**

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Школьная травля и позиция учителей. Социальная психология и общество. Т. 6, №1. М.: МГППУ, 2015.
2. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? Семья и школа. № 11 М.: Педагогика, 2006.
3. Петрановская Л.В. // <https://www.pravmir.ru/travlya-1/>
4. Реан А.А., Новикова М.А. Буллинг в среде старшеклассников: распространенность и влияние социо-экономических факторов. Мир психологии. Т. 97, № 1. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019.
5. Титкова В.В., Александров Д.А., Иванюшина В.А. Четыре стороны социальной агрессии: агрессоры, драчуны, жертвы и свидетели. XVI Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества. Кн. 4. Ред. Ясин Е. Г. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2016.

*У.Д. Мамытова, магистрант  
кафедры прикладной психологии  
ВГУ имени П.М. Машерова,  
Витебск  
Белоруссия*

## **ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РЕВНОСТИ В МНОГОДЕТНЫХ СЕМЬЯХ**

Семья является основополагающей средой для обучения и развития личности, в ней закладывается мировосприятие ребенка и формируется стиль жизни, что впоследствии станет важным фактором во всех сферах жизнедеятельности индивида, его профессии, отношений с окружающими и создания собственной семьи.

В современной научной психологии привязанность является ключевым понятием, описывающим отношение ребенка к близкому взрослому и может являться причиной проявления ревности. Так, формирование привязанности необходимо для ребенка, позволяя ему чувствовать безопасность и способствуя развитию образа себя и социализации. Выбор объекта, а также сила и качество привязанности во многом зависят от поведения родителей по отношению к ребенку. При этом, привязанность актуальна для каждого индивида в отдельности как члена семьи, усложняя задачу для родителей – уделить равное количество времени, заботы и сил в семьях, где ребенок не является единственным (многодетным).

Как выходец из многодетной семьи (девятый последний ребенок) и как родительница четверых детей, имеющая педагогические знания и практический опыт работы с многодетными семьями, могу отметить, что проблема взаимоотношений родителей и детей имеет тенденцию роста в странах Средней Азии, в частности в Кыргызстане. Несмотря на давние, сложившиеся традиции почитания старших, безукоризненного выполнения требования родителей, а также авторитет отцов в выборе профессии, спутницы жизни, дети в многодетных семьях сегодняшнего времени создают довольно существенные проблемы старшим.

Причины здесь самые разные. Одной из них является ревность детей в семье. Данный фактор имеет место не только в многодетной семье. Ведь ревность может возникать не только к другому ребенку, представителю этого семейства, но собственно к самому родителю.

Численность населения Кыргызской Республики увеличивается, приводя к миграции населения, а значит растет количество матерей или отцов, одних воспитывающих детей в отсутствие второго.

В связи с вышеизложенным возникает вопрос о влиянии эмоциональной привязанности на возникновение ревности родителей к детям в семьях, где

трое и более детей. И как следствие, возможную связь с культурной принадлежностью, традициями народа.

Для реализации представленной темы был использован метод опроса взрослых мужчин и женщин кыргызской национальности в возрасте от 30 до 50 лет, выходцев из многодетных семей, при этом имеющих своих 4-7 детей. Количество участников: 40 человек, из них 28 женщин и 12 мужчин. Участники проживают в основном в столице г. Бишкек и близлежащих районах Чуйской области. Среди участников есть те, кто родился и вырос в селе и впоследствии поехал учиться в столицу.

Таким образом, в опросе участвовали как представители интеллигенции, так и социально-незащищенные слои населения. Участникам было предложено ответить на вопросы 1 этапа:

- испытывали ли они ревность в детском возрасте? в каком возрасте?
- по отношению к кому? какой возраст другого лица?
- что явилось причиной ревности?

Вторым этапом было необходимо ответить на вопрос по той же аналогии: наблюдают ли они проявление ревности у своих детей? Возраст? кого к кому? причина? Опрос был произведен как в письменной, так и в устной форме, исходя из возможностей участника. Некоторые ответы были присланы по электронной почте.

Проведенный анализ указывает на наличие конкретных факторов, вызвавших ревность как у родителей в их собственном детском возрасте, так и у их детей. История повторяется в поколениях.

Почти 75% опрошенных испытывали ревность по отношению к другому ребенку в семье. Первым фактором является несправедливое, неравное отношение к детям. Лицеприятие, выделение одного ребенка в сравнении с другим. Неумение родителя выделить особые качества каждого ребенка. Разделение детей по ролям, дача им унижительных кличек. 25% опрошенных были старшими в своих семьях, что возлагало на них большую, порой непосильную ношу. 25% опрошенных не испытывали ревности совсем либо какие-то слабые ее проявления.

Недостаток или отсутствие у родителей знаний в области воспитания, низкий уровень жизни в семьях, занятость родителей на работе, удовлетворение только физических потребностей детей и отсутствие должного эмоционального контакта, лишили многих участников чувства привязанности, важности и принятия. Это привело к тому, что они сформировали впоследствии стиль жизни без эмоциональной привязанности и воспитывают детей по той же модели.

Непререкаемый авторитет отца, его недоступность, чувство неловкости и стыда в разговоре с матерью в вопросах «табу». Физическое наказание было часто несправедливым, жестоким, несоответствующим совершенному преступлению. Открытая манипуляция неумением, незнанием ребенка жиз-

ненных ситуаций. Ожидание родителей видеть в каждом ребенке образец и только положительное, невольное сравнение с достижениями других и чужих детей. Передача бразды правления старшим детям в отсутствие родителей, пережитые факты физического насилия оставили глубокие раны, страх, обиду у некоторых участников опроса. У кыргызов прошлого столетия был строгий, авторитарный тип воспитания, проявление нежности, объятия, слова поддержки, признания и благодарности, похвала и ободрение не были нормой в семье. Это все считалось лишним, могущим привести к формированию капризных, морально-слабых детей. Родители говорили, что забота самое главное для детей. Считая при этом, что эмоциональная атмосфера не обязательна. Зачастую проявление доброго внимания к себе нужно было заслужить. Это свидетельствует об отсутствии понятия безусловной любви. Соответственно, воспитанное так поколение внесло в свои личные семьи то, что имело. Алкогольная зависимость родителей и созависимость членов семьи, также оказывают непосредственное влияние на атмосферу в семье. Сегодня немногие из родителей в нашем обществе понимают важность объятий, слов и проявление нежности к ребенку.

Уехавшие на заработки родители присылают деньги, дорогие подарки, оплачивают учебу, работают сверхурочно, не жалея своих сил, удовлетворяют основные физические потребности своих детей. При этом не понимают, что упускается время, дети растут без ласки и любви и несут полученный стиль жизни в свои будущие семьи.

Не могу не отметить некоторые положительные моменты при получении результатов опроса. Некоторые родители были довольны своим детством, несмотря на произошедшие события, относились с пониманием к родителям, в какой-то мере оправдывая их действия, и не тая злобы на обидчика брата или сестру. Кроме этого, они провели собственный анализ своей жизни и были решительно настроены на то, что примут к сведению ошибки родителей, чтобы не допустить их в воспитании собственных детей.

Радуется тот факт, что часть родителей приняла к сведению рекомендации, данные им по вопросам отношений с детьми, некоторые были открыты к получению дополнительных знаний на разные темы, в частности «16 типов Майерс Бриггс», «Ободрение детей» и пройти консультацию.

Заключение. Прежде всего, говоря о данной проблеме в национальном контексте, нельзя не отметить положительные примеры воспитания детей в кыргызских семьях, где по-настоящему ценился авторитет старших, мудрые наставления и добрые примеры представителей прошлых поколений. Как и везде, у нас есть свои герои. Образ сильного, строгого, но справедливого отца, доброй, преданной матери воспевается в художественных произведениях великого Чынгыза Айтматова. Кыргызстан подарил миру талантливых представителей интеллигенции, науки и культуры, музыкантов и писателей с мировым именем.

Но наряду с этим можно выделить следующие последствия возникновения ревности родителей к детям и ее негативное влияние в историческом развитии общества и современности:

1. В сегодняшней кыргызской семье все еще есть отклики прошлого столетия, когда младший сын обязан, женившись оставаться жить с молодой супругой в доме у родителей, впоследствии став наследником жилья. Это может стать причиной для ревности старших сыновей.

2. Кроме того, совместное проживание двух семей часто приводит к разладам, спорам и не являются добрым примером для подрастающих детей. Родители очень часто вмешиваются в процесс воспитания, внося свое личное понимание, пережитые, не всегда положительные, действенные методы.

3. Иногда из-за отсутствия возможности содержать всех детей, родители отсылают кого-нибудь из них на воспитание к бабушкам или родственникам. Стиль жизни этого окружения, несомненно, накладывает отпечаток на ребенка. Позже присоединившись к семье, подросток сын или дочь с трудом адаптируются к новым условиям, тем самым испытывая стресс и вызывая ревность или другие негативные чувства у остальных членов семьи.

4. Тенденция к ранним бракам, возраст молодых мам (с 18 лет). Незрелость и неготовность стать отцом и матерью.

5. Авторитетный стиль воспитания, где доминирует слово отца без права выбора, мать без права голоса, вызывает немало трудностей в правильном восприятии мира ребенком

6. Родственные кланы, влияние на моральное и материальное составляющее семьи. Часто старшее поколение либо родственники решают вопрос деторождения, сколько супругам иметь детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что на возникновение ревности детей в многодетной семье влияют: эмоциональная атмосфера, связанная с привязанностью; неравноценное и несправедливое отношение родителей к ребенку; порядок рождения в семье, стиль воспитания, принятие ребенка таким, какой он есть, отсутствие безусловной любви. Стиль воспитания, приобретенный в собственной семье, может наложить отпечаток на процесс воспитания и формирования собственных детей.

#### **Литература:**

1. Боулби Дж. Привязанность./Пер с англ. Н.Г.Григорьева, Г.В. Бурменская. - М.: Гардарики, 2003г. – 477с.

2. [https://www/psychol-ok.ru/lib/bowlby/p/p\\_01.html](https://www/psychol-ok.ru/lib/bowlby/p/p_01.html)

*Н.Р. Нурпейсова, магистрант 1 курс  
Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет,  
г. Уральск*

## **ВЛИЯНИЕ ТАНЦЕТЕРАПИИ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДРОСТКОВ**

Со второй половины XX в. в исследованиях психотерапии уделяется внимание взаимосвязи духовного и телесного в человеке - связи тела и сознания. Это породило новые направления, ставящие целью изучение взаимного влияния телесных и психических компонентов (телесного и ментального). Подобным практическим направлением стала танцевально-двигательная терапия. Танцевальная терапия представляет собой особый вид психотерапии, в котором для развития эмоциональной, физической, когнитивной или социальной жизни человека используются движения.

Танцевальная терапия применяется при работе с людьми, имеющими эмоциональные расстройства, нарушения общения и межличностного взаимодействия [1].

Цель танцевальной терапии - осознание собственного тела, создание его позитивного образа, развитие навыков общения, исследование чувств и приобретение группового опыта. Танцевальная терапия помогает обрести свободу и выразительность движения, развить подвижность. Психокоррекционное воздействие танцевальной терапии основано на важной роли в жизни человека его собственного тела, которое является основным средством познания и выражает нашу суть. Это способ существования в мире. То, что человек чувствует, можно прочесть по положению тела. Эмоции - это телесные проявления, это движения или жесты внутри тела, обобщенный результат которых - некое внешнее действие. Через тело нам легче выразить свои чувства, свое состояние, чем через слова и сознание. Изменяя положение тела, мы изменяем и душевное состояние.

Любая эмоция, любые чувства, мысли могут вызвать мышечные напряжения, так как между физическим действием и внутренним эмоциональным состоянием есть связь, которая является следствием мышечной памяти, соотносящейся с эмоциями и выражающейся в мышечных паттернах. Психические механизмы, защищающие человека от переживания и осознания конфликта, блокируют процесс эмоционального переживания ситуации, подавляют чувства и приводят к мышечной ригидности, зажимам, что является состоянием высокой степени телесного напряжения.

Тело позволяет человеку совершать движения, которые наполняют всю нашу жизнь, так как все в мире меняется и находится в движении. В танцевальной терапии нужно придавать большое значение тому, как мы двигаемся и что мы в этот момент ощущаем. Любое движение стимулирует высвобождение чувств. Движения отражают черты личности. При любых эмоциональ-

ных сдвигах меняется самочувствие, как душевное, так и физическое, и соответственно меняется характер наших движений [2].

Это гармоничное занятие, занятие хореографическим искусством способствуют физическому и духовному развитию детей, обогащая их как личностей. Ребенок, владеющий балетной осанкой, восхищает как детей, родителей, так и окружающих. Однако процесс её формирования – длительный, требующий многих качеств от детей, таких как дисциплинированность и упорство, трудолюбие и терпению.

Создание системы хореографического образования в Казахстане началось в 20-е годы XX века, когда была создана Казахская АССР и начаты преобразования в развитии системы профессиональной подготовки кадров. В республику стали приезжать специалисты в области балетного искусства из Москвы. В то время в России искусство танца находилось на мировом уровне развития и существовала система обучения балету. Благодаря образовательной политике Советского государства русские хореографы в Казахстане стали создавать первые школы с танцевальным уклоном.

Историю хореографического образования Казахстана можно условно разделить на 4 этапа: возникновение, становление, развитие, дальнейшее совершенствование.

1-й этап – начало 20-х годов XX века – 1934 г. В это время появляются первые танцевальные коллективы, исполнявшие народные танцы. Как такового обучения хореографическому мастерству еще не было, все движения разучивались путем наглядного показа: учитель танцевал – ученик запоминал. В целом система хореографического образования пока не сформировалась, на первом плане была задача не изучать танцевальные элементы, а заучивать последовательность движений. Но уже в этот период появляются талантливые танцовщики, которые сделали самое главное для того времени: они смогли собрать и зафиксировать, описать народные танцы, которые затем послужили основой для создания и творческого развития первых национальных коллективов народных фольклорных танцев.

2-й этап начался в 1934 году, когда было создано балетное отделение музыкально-хореографической школы. Оно было создано в 1934 г. на базе детского дома №13 г. Алма-Аты под руководством Александра Артемьевича Александрова (Мартиросянца). В 1937 г. в Казахстан приехал Александр Владимирович Селезнев. Именно с его творчеством связано начало построения классической системы обучения балетному мастерству в Казахстане. В это время в хореографической школе занятия велись не только профессионально, но и методически выстроено и правильно. Таким образом, хореографическое обучение стало многоплановым, появилась структура образовательной системы по хореографии и балетному искусству.

Одной из актуальнейших проблем современного образования является формирование и развитие личности, интегрированной в современное общество, способной разнообразить и усовершенствовать окружающую действительность. Оптимальным вариантом реализации нравственного – эстетиче-

ского воспитания является художественно-творческая, в том числе и хореографическая фактичность.

Музыка способна устанавливать общее настроение, при чем эмоциональная окраска образов, возникающих при ее восприятии, различна в зависимости от индивидуальных особенностей музыкального восприятия, степени музыкальной подготовки, интеллектуальных особенностей слушающего. Изучение эмоциональной значимости отдельных элементов музыки ритма, тональности показало их способность вызывать состояние, адекватное характеру раздражителя: минорные тональности обнаруживают депрессивный эффект, быстрые пульсирующие ритмы действуют возбуждающе и вызывают отрицательные эмоции, мягкие ритмы успокаивают, диссонансы возбуждают, консонансы успокаивают. Положительные эмоции при музыкальном прослушивании, «художественное наслаждение», по мнению Л.С.Выготского, не есть чистая рецепция, но требует высочайшей деятельности психики [3].

Возникновение танца и его развитие на протяжении тысячелетий связано с его полифункциональностью, с тем, что он отвечает целому спектру потребностей человека и общества [4].

Танец выполняет следующие функции:

1. Психофизиологические, психологические и психотерапевтические функции. Во время танца происходит катарсическое высвобождение сдерживаемых, подавляемых чувств и эмоций, в том числе социально нежелательных. Танец способствует моторно-ритмическому выражению, разрядке и перераспределению избыточной энергии, активизации организма, уменьшению тревожности, напряжения, агрессии. Помимо этого танец оказывает оздоровительное воздействие и способствует саморегуляции организма.

2. Функция общения. Через танец происходит познание людьми друг друга, межличностное взаимодействие. Также танец способствует формированию и развитию отношений между людьми.

3. Социально-психологическая функция. С помощью танца создается образ партнера и группы, запускаются процессы интерпретации и диагностики отношений.

4. Социокультурная функция. Через танец выражаются социальные ценности, общественные установки и социальные мотивы [2].

В общении, чтобы выразить какое-нибудь чувство, необходимо затратить большое количество времени, преодолеть множество барьеров, прежде чем объяснить его словами. Жест, движения позволяют это сделать мгновенно. Следовательно, в танце, не преодолевая множества барьеров, можно воздействовать на эмоциональное состояние личности, изменять его или корректировать.

В настоящее время в связи со всё возрастающими нагрузками школьного обучения и, с одной стороны – амбициями родителей, а с другой – дефицитом их внимания к детям, беспокойной обстановкой в семьях, дети всё чаще испытывают стресс – психологическое состояние, характеризующееся отсутствием внутренней гармонии и душевного равновесия, сопровождаю-



щееся страхом, гневом, агрессией, тревожностью, депрессией, эмоциональной неустойчивостью, снижением самоуважения и другими деструктивными состояниями.

Их наличие в личности делает её психологически неблагополучной - невротичной, снижает способность человека к адаптации - приспособлению к меняющимся условиям внешней среды и грозит переходом к психическим расстройствам. Поэтому введение элементов танцевальной терапии - психотерапевтического метода, способствующего устранению психологического неблагополучия личности – может быть определено как здоровьесберегающая технология, которую возможно реализовать в рамках современного дополнительного хореографического образования [4].

Применяя танцевально-двигательную терапию в работе с подростками, важно уточнять, в какой работе- в группах или индивидуально. Так как выбор техник сильно отличается, в связи с особенностями именно этого возраста. К задачам возраста примерно с 12 до 15 лет относятся вопросы самоидентификации, коммуникации со сверстниками, с противоположным полом, со старшими, осознание и принятие эмоциональных и физических изменений. В группах подростков применяются структурированные техники танцевально-двигательной терапии, так как один из главных вопросов, волнующих подростков, является: «Как я буду выглядеть в глазах моих сверстников, что обо мне подумают, не посмеются ли, если я покажу себя таким, какой я есть?». Поэтому важно выбирать структурированные задания, упражнения, игры, лучше изобразить кого-то, чем предлагать спонтанно двигаться. Это возможно, если группа идет достаточно длительное время, что бывает не часто, и только тогда, когда группе есть необходимый уровень доверия для спонтанной работы. А в индивидуальной работе подростки с большей готовностью работают и говорят о своих чувствах. Важной частью работы является осознание, где в теле локализуются разные эмоции и поиск движений, выражающих эти эмоции. В танце подросток развивается физически и эмоционально, находит новые пути самовыражения. Танцевальная терапия проявляет большой интерес к тому, как движение чувствуется, а не к тому, как оно выглядит [5].

Необходимо отметить, что далеко не всегда танцевальные техники способны быстро приносить большой эффект. Работа участников группы танцевальной терапии не так проста, поскольку современному человеку, привыкшему прислушиваться больше к жизни вокруг, оглядываться на окружающих, производить на них впечатление, бывает сложно переориентироваться свой внутренний мир, мир своих переживаний, что всегда требует дополнительной подготовки.

Сегодня танец используется для выражения переживания, коррекции широкого диапазона человеческих эмоций, мыслей и установок. При исполнении танца чувства выражаются с помощью серии высоко структурированных форм движений. Качества личности и ее состояния отображаются посредством манеры, характера, динамики движения. Поэтому в танцевальной

терапии определенные стороны танца рассматриваются с точки зрения их терапевтических и коррекционных возможностей.

### **Литература:**

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. "Путь к волшебству, Теория и практика арттерапии". СПб.: Златоуст, 2005. - 156с.
2. Материалы 2-ой Международной научно-практической конференции «Психологическое здоровье в контексте развития личности» /Брестгос. Ун-т, Психолого-педагогический фак., Каф.психологии.- Брест: Изд-во БрГУ, 2005. -321 с. –С. 60-62.
3. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. –М.: Наука, 2000.
4. Старк А. Танцевально-двигательная терапия Сайт Центра интегративных психотехнологий «Подорожник». –: <http://psitren.ru>
5. Пуляева Л.Е. Некоторые аспекты методики работы с детьми в хореографическом коллективе: Учебное пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2001. -80с.

**Н.И.Распопова**, к.пс.н,  
«Санкт-Петербургская юридическая академия»  
Санкт-Петербург

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ УГЛЫ ЭФФЕКТИВНА ЛИ В СИСТЕМЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ?**

Воспитательно-образовательный процесс в общественных учреждениях воспитания и образования должен реализовываться в рамках системного, комплексного подхода. Основными элементами такого подхода являются: развитие общих способностей, развитие специальных способностей, формирование свойств общения, психологическое здоровье, соматическое здоровье.

При организации процесса воспитания и обучения в общественных учреждениях необходимо учитывать закономерности развития общих способностей, развитие специальных способностей, формирование общения, сохранение психологического здоровья, бережная забота о соматическом здоровье, формирование патриотизма и установки на занятие спортом. Анализируя закономерности развития личности можно выделить ряд проблем.

Первая проблема – проблема развития общих способностей. Необходимость развития общих способностей очевидна, но в настоящее время организация учебного процесса, позволяющая эффективно развивать общие способности не создана.

Вторая проблема – проблема формирования специальных способностей, необходимых для успешного выполнения конкретных, специальных видов деятельности. В настоящее время в рамках системы общественного образования вообще не ставится.

Третья проблема – это проблема формирования общения. За время нахождения ребенка в общественных учреждениях воспитания и образования

начиная с детского сада и заканчивая окончанием вуза ребенок проходит несколько сенситивных периодов развития общения. Создание условий для развития общения важно для гармоничного развития личности, для формирования зрелой, адаптированной, социально ответственной личности. Но и эта проблема в общественных учреждениях воспитания и обучения не ставится и не решается.

Четвертая проблема- проблема психологического здоровья. Решается эта проблема психотерапевтическими средствами. Это арт-терапия, музыкотерапия, свободное рисование, специальные игры. Причем музыкотерапию можно использовать на некоторых занятиях как не навязчивый фон. Это бы снимало психологическое напряжение, вызванное большими перегрузками на уроках и семейными проблемами, что в настоящее время решается в агрессивном отношении детей друг к другу и остается как устойчивое свойство личности на всю жизнь.

Пятая проблема. Проблема соматического здоровья. Организация жизнедеятельности детей в общественных учреждениях без учета психофизиологических закономерностей развития приводит к серьезным проблемам со здоровьем детей.

Проблемам формирования патриотизма и занятием спортом также не уделяется должного внимания. [1]

Реализовать системный, комплексный подход для формирования гармоничной личности на разных возрастных этапах можно используя педагогическую технологию углы. В одной комнате необходимо организовать не менее 5 углов: человек-природа, человек-человек, человек-знаковая система, человек-художественный образ, человек-техника. Меняя содержание уголков в зависимости от возраста. В детском саду это помещение, в котором дети находятся весь день. В начальной школе это класс, в котором дети находятся на продленном дне. В подростковом возрасте это подростковые клубы, в которых есть помещения для анти-кафе и бизнес-инкубаторов. В организацию жизнедеятельности детей в общественных учреждениях можно включать и другие виды деятельности.

Проблема формирования специальных способностей, необходимых для успешного выполнения конкретных, специальных видов деятельности. Эта задача вообще не ставится перед общественными учреждениями воспитания и образования и естественно ими не решается. Развитие специальных способностей пущено на самотек. Что разовьется, то и разовьется, само собой. Некоторые родители пытаются самостоятельно решить эту проблему отдавая детей в кружки, но делают это, не ориентируясь на потенциальные данные ребенка, а случайно. Это является причиной того, что дети тратят много сил, энергии на занятия, к которым у них нет потенциальной предрасположенности и это делается за счет подавления задатков с высоким потенциалом. При реализации сформированных специальных способностей в профессиональной деятельности ребенок сталкивается с рядом проблем. И проблемы, с которыми дети сталкиваются, и многие возможности их решения хорошо изу-

чены в психологии и представлены, в специальной литературе, посвященной вопросам самоопределения, в которой описаны эти проблемы

Движущей силой психического развития Л.С.Выготский считал - обучение. Обучение является внутренней необходимостью процесса развития у ребенка исторических особенностей жизни человека, а не природных. Обучение не равно развитию. Оно является зоной ближайшего развития, возникновение у ребенка интереса к жизни, пробуждающее и приводящее в движение внутренние процессы развития. Изначально они возможны для ребенка только в сфере сотрудничества с окружающими, взаимодействия с товарищами потом, пронизывая весь внутренний ход развития, они становятся достоянием самого ребенка. [1]

Следовательно, тот факт, что педагог в детском саду играет роль наблюдателя за безопасностью с безопасными игрушками категорически не эффективна для системного подхода к развитию ребенка, да и вообще к развитию ребенка.

Очевидно, что активную роль педагога в организации жизнедеятельности детей в детском саду необходимо повысить. Сделать это можно следующим образом: 1) организовать углы по направлениям человек-человек; человек-художественный образ; человек-техника, человек-природа, человек-знаковая система и начинать день с информации в конкретном уголке с оперирования предметами, находящимися в этом угле 15-20 минут таким образом задавая направление игровой деятельности на день в зоне актуального развития.

Между завтраком и обедом организовать подвижную игру, формирующую не только крупную моторику, но и реализующую системный подход к развитию ребенка как в зоне ближайшего развития, так в зоне актуального развития.

Далее перед обедом 15-20 минут рисование, или лепка, или наклеивание, то есть формирование мелкой моторики под психотерапевтическую музыку снимающую состояние психологической напряженности перед сном, что способствовало бы более качественному сну.

Хотя бумага, карандаши, клей должны быть атрибутами, постоянно находящимися в доступности для детей так чтобы ребенок имел возможность развивать мелкую моторику в зоне актуального развития, что в свою очередь позитивно влияло бы и на психическое здоровье ребенка. Наличие этих атрибутов в жизнедеятельности детей дошкольного возраста не вступает в противоречие даже с реальной организацией жизнедеятельности, так как их наличие в жизненном пространстве не создает опасности для жизни и здоровья детей, для безопасности являющейся доминирующим фактором организации жизнедеятельности в современных учреждениях воспитания и обучения.

И еще раз организация подвижных игр на прогулке. Учитывая тот факт, что утром и вечером работают разные педагоги каждый педагог организует одну игру в день, а то что игры могут повторяться примерно раз в неделю не требует от педагога знания большого количества игр, а через некоторое время дети выучат игры и педагогу необходимо будет их только пред-

ложить, а может быть дети сами будут предлагать в какие игры они хотят играть.

Но знать психологическое содержание игры, то есть какие социально-значимые свойства личности формирует та или иная игра педагогу необходимо. У взрослых сложилось неправильное представление об игре. Ими игра воспринимается как развлечение, а игра- это основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Именно игра дает возможность системного подхода к формированию социально-значимых свойств личности без ориентации на процессы само регуляции, волевые процессы, не созревшие у детей дошкольного возраста

Повышение роли педагога в зоне ближайшего развития, то есть в зоне взрослый -ребенок в детском саду будет давать детям информацию, для работы в зоне актуального развития, а это будет способствовать созданию социальной ситуации, реализующей системный подход к развитию детей дошкольного возраста.

При переходе ребенка из детского сада в школу ситуация резко меняется. И теперь не только доминирующей, приоритетной становится зона ближайшего развития, но она становится единственной полностью вытеснив зону актуального развития. То есть снова нарушается баланс между зоной ближайшего развития и зоной актуального развития.

В зоне ближайшего развития педагог выступает в роли носителя истины в последней инстанции, которую детям надо только воспроизводить как можно точнее. [3]

Тем самым лишая возможности развиваться у ребенка таким мыслительным операциям как анализ, синтез, сравнение, обобщение, а таким образом вообще мышлению, интеллекту. Системный подход к организации жизнедеятельности в школе одна из крайне важных проблем школы ограничение организации жизнедеятельности в школе зоной ближайшего развития т.е. детям предлагают информацию в отношениях взрослый-ребенок, практически не обрабатывая материал. Материал предлагается для точного воспроизводства и это негативно отражается на способности детей к возможности использовать материал для решения конкретных, практических проблем.

С развитием свойств личности, формированием системы ценностей личности ситуация еще хуже. Потому что ценности, предложенные классным руководителем теми же педагогическими технологиями, что и предметная информация в виде истины в последней инстанции не усваиваются как стиль жизни, как реальный навык межличностных отношений. С учетом того факта, что в семье один ребенок, а родители на работе у ребенка вообще нет ни малейшей возможности сформировать социально-значимые навыки межличностных отношений. Но так ли безвыходна ситуация?

А если пересмотреть организацию жизнедеятельности детей в школе. Если решать проблему организации жизнедеятельности с точки зрения системного подхода. Каким образом организовать системный подход? Т.е. объединить 5 проблем в систему с организацией баланса между зоной ближайшего развития и зоной актуального развития.

Оставить занятия усвоения знаний по предметам в зоне ближайшего развития в организации учебного процесса. А вот вопрос свободного времени обсудить и пересмотреть.

Например, перемены? Почему бы жизненное пространство, в котором дети находятся на перемене, то есть вестибюли не организовать по уголкам, по направлениям.

И в такой ситуации перемену можно рассматривать как зону актуального развития, находясь в которой у ребенка меняется вид деятельности, а, следовательно, нагрузка идет на зоны мозга, которые не заняты в учебном процессе на уроках, в зоне ближайшего развития, а, следовательно, зоны мозга, необходимые в учебном процессе на занятиях отдыхают на перемене.

Кроме того, это возможность выбора направления интересов, а это решение проблемы профориентации, проблемы самоопределения, возможность развития специальных способностей.

А в конкретном угле соберутся дети по интересам, а, следовательно, это возможность создания групп по интересам и решение проблемы живого общения, на отсутствие которого так сетуют педагоги, не предлагая способов решения актуальной проблемы.

А если классным руководителям дать не только один урок в неделю классный час, а и внеурочное время, которое ничем и никем не занято на данный момент времени. Проводить занятия не в зоне ближайшего развития, а в виде тренингов, бесед по формированию технологий общения, что давало бы возможность формирования и закрепления системы ценностей в межличностных отношениях. По вечерам открыть столовые для анти-кафе, а площадки возле школ для двигательной активности не решало бы это проблему создания зоны актуального развития с системным подходом к развитию в общественных учреждениях воспитания и обучения?

#### **Литература:**

- 1.Беляков Е. 365 развивающих игр - М., 1999
- 2.Лютова Г.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми - СПб, изд-во «Речь»,2000.
- 3.Фоппель К. Как научить ребенка сотрудничеству -М.,2000

*И.А. Романченко, к. биол. н. методист, педагог-психолог,  
ГБУ ДО ЦППС Адмиралтейского района  
доцент кафедры психологии  
профессиональной деятельности  
института психологии РГПУ им. А.И. Герцена  
Санкт-Петербург*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ОБУЧАЮЩИМСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ**

В дошкольной и школьной среде выявляется большое количество детей, которых можно отнести к группе риска. Среди этих детей часто и дли-

тельно болеющие дети (ЧДБД), дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), повышенной тревожностью, страхами, логоневрозами, нарушением письма и речи. В значительной степени это обусловлено неадекватным психоэмоциональным состоянием ребенка. Такие дети сложнее адаптируются к процессу обучения в школе, неоднозначно формируются отношения со сверстниками и взрослыми.

Коррекция психоэмоционального состояния (ПЭС) ребенка - одно из важнейших направлений комплексной психологической помощи специалистов службы сопровождения образовательного учреждения (ОУ) и специалистов ГБУ ДО ЦППС. Взаимодействие и сотрудничество делает психологическую помощь эффективнее. Так психолог в школе начинает работу с анамнеза, психодиагностики, далее использует различные медико-психологические способы коррекции ПЭС (пальчиковую гимнастику, элементы релаксации, массажа). Далее работу продолжает специалист центра.

Психологическая помощь при работе с такими детьми наиболее эффективна с применением метода и технологии биологической обратной связи (БОС), направленные на освоение диафрагмального дыхания. Наиболее важны эти занятия для детей группы риска и ослабленных детей.

Занятия по технологии БОС используются для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Занятия повышают адаптацию детей к учебной нагрузке, улучшают память, концентрацию внимания. В результате занятий происходит нормализация вегетативной регуляции, гармонизация работы дыхательной и сердечно-сосудистой систем, повышаются внутренние резервы организма. Кроме того, у детей наблюдается снижение заболеваемости гриппом, ОРЗ, болезнями бронхо - легочной, сердечно-сосудистой и нервной систем, улучшается эмоциональное состояние.

Овладение навыками управления здоровьем с помощью технологии БОС проводится в виде тренинга, состоящего из серии сеансов. В ходе каждого сеанса приборы компьютерный комплекса БОС регистрируют у пациента физиологические показатели деятельности сердечно-сосудистой, дыхательной, других функциональных систем организма и отображают полученную информацию в виде зрительных и слуховых сигналов обратной связи на мониторе компьютера.

Тренажеры БОС позволяют ребенку не только «видеть и слышать» как работает его организм, но и самостоятельно волевыми усилиями изменять работу функциональных систем своего организма, развивать навыки самоконтроля и саморегуляции.

Сеансы тренировок по методу БОС дозированы и контролируются инструктором кабинета БОС. Продолжительность каждого сеанса индивидуальна и длится от 15 до 30 минут. Количество сеансов также определяется индивидуально, зависит от цели, задач тренинга, психофизиологического состояния ребенка и составляет 5 - 10.

Современные игровые возможности компьютерных технологий основаны на поощрении правильно выполняемых заданий и обеспечивают высокую эмоциональную заинтересованность проведения сеансов у детей. Основ-

ной задачей тренинга является достижение пациентом психоэмоциональной релаксации. В начале тренинга обучают ребенка навыкам физической и психической саморегуляции, диафрагмально-релаксационного дыхания. Дополнительными техниками подготовки к БОС-тренингу могут служить различные варианты аутогенной тренировки, медитации, визуализации (создание позитивных образов), аффирмации (использование позитивных утверждений), которые ребенок осваивает с помощью специалиста.

Эффективность тренировки с помощью технологии БОС выше всего у детей, которые действительно не могут расслабиться, даже если они этого осознанно хотят. Такие дети зачастую вообще не замечают, насколько они напряжены. С помощью технологии БОС можно осуществить осознание этого перенапряжения и сформировать навык произвольной релаксации.

Использование метода БОС эффективно для коррекции школьной тревожности, стресса. После серии тренингов с использованием технологии БОС, овладения диафрагмальным дыханием изменяется психологическое состояние ребенка: уменьшается психоэмоциональное напряжение, снижается уровень реактивной и личностной тревожности.

*Д.А. Руднева, психолог,  
аспирант РГПУ им. А.И. Герцена  
Санкт-Петербург*

## **ПРОБЛЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНТАКТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ**

Общеизвестно, что современные технологии уже давно стали неотъемлемой частью нашей жизни, укоренившись почти во всех ее сферах, тем или иным образом трансформируя их вид и структуру. В том числе взаимодействие при помощи коммуникационных технологий изменяет характер межличностного общения между людьми, задавая совершенно новые черты самому процессу.

Информационно-коммуникационные технологии как средство общения трансформируют его функции:

- 1) коммуникативную – обмен информацией становится более совершенным и простым;
- 2) интерактивную – взаимодействие партнеров не ограничивается простыми беседами в традиционном понятии, появляется возможность выдавать оценки, корректировать ошибки, обеспечивать опосредованное общение людей друг с другом;
- 3) перцептивную – восприятие и познание друг друга партнерами, обеспечивая вместе с тем и анонимность общения. Опосредованность интернет общения может привести к обеднению человеческих форм коммуникации, к возникновению отчуждения субъектов друг от друга, к росту дефицита межличностных связей [2].



Закономерно, что подобные изменения оказали свое влияние и на сферу психологии. Современные технологии способствовали популяризации психологии, как науки с помощью социальных сетей посредством ведения психологических блогов, распространения рекламы, развлекательного контента. Все больше людей стремятся обладать психологической грамотностью, прорабатывать психотравмы, заниматься личностным ростом [4].

Кроме того, изменились и способы коммуникации в контексте обучения и терапии: возможность записывать и распространять видео, семинары и лекции в веб-формате, позволила взаимодействовать и обучать гораздо большее количество людей, чем когда-либо. Кроме того, был создан новый вид психологического консультирования – дистанционный, с помощью различных социальных сетей. В Америке он существует уже более 30 лет, там же были описаны некоторые его преимущества, например, отсутствие близкого контакта, в том числе визуального, ведет к ослаблению барьеров коммуникации, которые могут быть обусловлены волнением, трудностями в построении живого контакта, стеснением в озвучивании своих трудностей. [1].

Многие исследователи (Барак., Л.Хен, М.Бониел-Ниссим, Н.Шапира) занимаются исследованиями эффективности терапии онлайн, результаты этих исследований доказывают эффективность подобной работы. Выводы из всех представленных сведений однозначны: психологическая терапия в формате онлайн, в среднем, так же эффективна или почти столь же эффективна, как личная терапия. В связи с этим задача исследования этой темой в нашей стране становится все более актуальной [3].

Тем не менее, на данный момент дистанционный формат довольно распространен уже в России, и интерес представляет степень его популярности и причины этой популярности. С этой целью был проведен опрос с помощью социальной сети «ВКонтакте», в котором приняли участие 250 человек в возрасте от 18 до 65 лет.

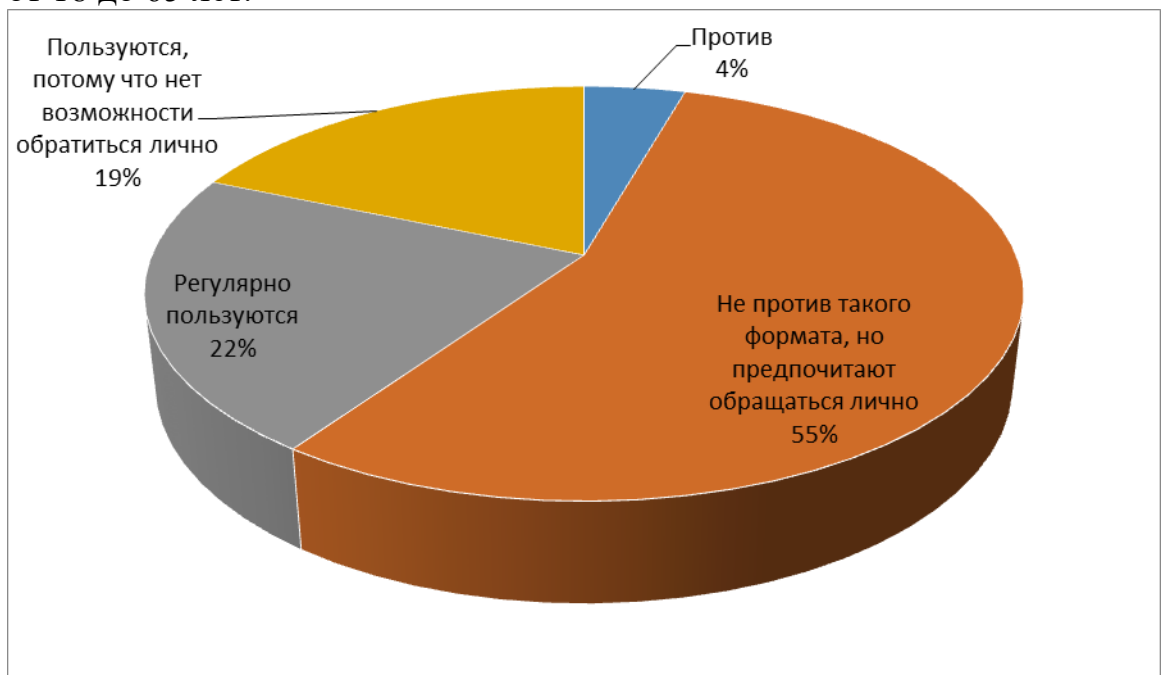


Рис.1. Статистика отношения к психологическим консультациям в формате онлайн

Исходя из результатов опроса, был сделан вывод, что, несмотря на развитие технологий, живой контакт остается для респондентов неотъемлемой частью психологической работы. Тем не менее, как мы можем заметить, почти половина опрошенных обращается к подобному виду консультирования. С целью уточнения причин, побуждающих респондентов пользоваться дистанционным форматом психологической помощи, был проведен второй опрос, в котором приняли участие 150 человек в возрасте от 21 до 59 лет.



Рис.2 Причины обращения за консультацией в формате онлайн. Выводы, сформулированные на основе результатов двух опросов:

-Современные технологии реформируют коммуникативную сферу личности

-Данная реформация провоцирует появление новых способов и форм коммуникации

-Одним из таких новых форматов является онлайн-консультирование

-Формат онлайн в сфере психологических услуг довольно распространен

-Основными причинами обращения к формату онлайн является появление такой возможности в принципе и нехватка времени, обусловленная нынешним ритмом жизни

Исходя из личного опыта, считаю нужным дополнить представленные результаты некоторыми наблюдениями, касающиеся дистанционного консультирования. Выбор формата консультации с отсутствием визуального контакта побуждает специалиста задавать больше вопросов касательно состояния клиента, его реакций, отказываясь от собственных интерпретаций

невербальных сигналов и стимулируя рефлексивные механизмы самого клиента. Данный формат так же подойдет людям, испытывающим трудности с коммуникацией, в данном случае дистанционная терапия может стать первым шагом на пути к построению глубокого, здорового личного контакта. В любом случае процессы трансформации коммуникативной сферы личности в современном мире не стоит игнорировать. Для того, чтобы идти в ногу со временем, учитывая актуальные тенденции, психологам консультантам необходимо искать новые способы взаимодействия с клиентами, адаптируя их под актуальное продвижение общества.

### **Литература:**

1. Семпси Д. /Психонетическая психология: обзор литературы по психологическим и социальным аспектам многопользовательских сред (MUD) в киберпространстве // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А. Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 77-99.6.

2. Смыслова, О. Психологические последствия применения информационных технологий [Электронный документ]. – Режим доступа <http://psynet.carfax.ru>

3. Меновщиков В.Ю. Интернет консультирование: современное состояние проблемы /статья в сборнике материалов Межведомственной научно-практической конференции «Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий» 24-25 февраля, 2011, Москва.

4. <https://www.b17.ru/blog/22814/> электронный ресурс/ дата обращения 06.12.19

*Л.Л. Павлова, к.п.н., заведующий, педагог-психолог  
КПППН ППЦ «Здоровье»,  
Санкт-Петербург*

## **НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

Одним из ключевых духовно-нравственных принципов гражданского общества является толерантность. Уровень толерантности отдельного человека во многом характеризует его личные качества, нравственную зрелость и культуру, обуславливает его отношения с другими людьми. Непременным условием социальной стабильности в обществе является уровень отношений основной массы людей к различным идеологическим теориям, моральным, религиозным взглядам, культурным явлениям, к людям разных национальностей.

Проблема толерантности в настоящее время стоит особенно остро. Объясняется это целым рядом факторов: обострение политических связей между странами, межнациональных отношений, расслоение мировой цивилизации по экономическим, социальным, морально-этическим признакам и связанный с этим резкий рост экстремизма.

Одним из главных социальных институтов, способствующих формированию толерантной личности в современном обществе является образование. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года предполагает «формирование внутренней позиции личности по отношению к окружающей социальной действительности» [12] и в связи с этим важнейшей задачей воспитания подрастающего поколения стала проблема создания эффективных условий, средств и механизмов формирования толерантного сознания.

Проблема формирования толерантности в образовательном процессе общеобразовательной школы исследовалась отечественной психолого-педагогической наукой в различных аспектах. Так, в гуманитарных дисциплинах В.А.Лекторским, А.В.Никольским, А.И. Репинецким изучались средства формирования толерантности. Общие вопросы психологии и педагогики толерантности рассматривали такие ученые как А.Г.Асмолов, В.В.Глебкин, П.Н.Ермаков, М.И.Рожкова. Аспекты изучения и развития этнической толерантности нашли свое отражение в работах Г.У.Солдатовой, Л.А.Шайгеровой и других [2;3;11].

В условиях модернизации системы российского образования, внедрения стандартов нового поколения, как на федеральном, так и на региональном уровнях наблюдается все больший интерес к использованию в процессе урочной и внеурочной деятельности новых образовательных технологий. Все больше становятся востребованными технологии направленные на развитие творческой личности, открытой для новых контактов и культурных связей, личности, готовой к эффективному разрешению возникающих проблем, умело планирующей свои действия.

Одним из приоритетных направлений в работе КПППН ПШЦ «Здоровье» на протяжении нескольких лет является создание толерантной среды в общеобразовательных учреждениях и формирование толерантного поведения учащихся и педагогов посредством применения современных образовательных технологий. В условиях реализации требований ФГОС наиболее актуальными становятся технологии: информационно – коммуникационная, проектная, здоровьесберегающая технологии, технология развивающего обучения, технология проблемного обучения, игровые технологии, квест-технология, кейс – технология, педагогика сотрудничества [1; 7; 8, 13].

Изучая современные образовательные технологии, исследователи (А.С. Обухов, А.В. Леонтович и др.) рассматривают проектную деятельность учащихся как творческий процесс познания мира, себя и бытия себя в мире [8;10]. Проектный метод дает возможность развивать индивидуальные творческие способности учащихся, более осознанно подходить к профессиональному и социальному самоопределению.

На сущность квест-технологии в работах отечественных ученых нет единого взгляда, поскольку, являясь сравнительно новой технологией в психолого-педагогической науке, квест еще не прошел стадию теоретического

обоснования. Эта работа только ведется. Проблемой квестов в нашей стране занимаются Андреева М.В., Быховский Я. С., Николаева Н.В. и другие [1; 7].

Технология развивающего обучения, широко применяемая в психолого-педагогической практике, позволяет расширить кругозор учащихся, сформировать определенные умения и навыки, необходимые в практической деятельности, развить общеучебные умения и навыки. Разработкой теоретических и практических основ развивающего обучения занимались Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская, Г. Альтшуллер, И. Волков, И. Иванов, Г.К. Селевко [3; 5]. В целом, технологии развивающего обучения рассматривают ребенка как самостоятельного субъекта процесса обучения, взаимодействующего с окружающим миром.

Успешность формирования толерантного поведения учащихся детерминирована учетом ряда принципов, которые мы учитываем в работе КППН ППЦ «Здоровье»: принцип индивидуализации, принцип адекватности, субъектности и рефлексивной позиции, принцип создания толерантной среды и ценностной ориентации, принцип взаимодействия личности и коллектива [2; 5].

Теоретико-методологическую основу работы КППН ППЦ «Здоровье» составляет разработанная нами психолого-педагогическая модель [2, 10], реализуемая в общеобразовательных учреждениях Петроградского района, обеспечивающей эффективное формирование толерантности учащихся, которая предполагает вовлечение в процесс создания толерантной среды всех участников образовательного процесса – учащихся, педагогов и родителей..

Так, в течение пяти лет КППН ППЦ «Здоровье» в общеобразовательных учреждениях Петроградского района проводит конкурс «Учимся жить вместе», который завершается школьной конференцией «Учимся жить вместе», приуроченной к Международному дню толерантности.

В этой связи интересен опыт школ Петроградского района (ГБОУ лицей №82, ГБОУ СОШ № 80, 50, 77, 91, 55, ГБОУ гимназия №70, ГБОУ школа №3, 25), где учащиеся под руководством педагогов-наставников реализуют школьные исследовательские проекты, проводят Фестивали национальных культур, разрабатывают и проводят уроки с использованием квест-технологий, результаты которых представляют на конференции. Начинающие исследователи самостоятельно анализируют источники научной информации по проблеме исследования, проводят диагностику и оформление результатов.

Вместе с этим, реализуются и творческие номинации в рамках конкурса «Учимся жить вместе» - это конкурсы плакатов, фотоколлажей, поделок. Одновременно с этим, в рамках информационно-профилактических встреч, специалистами ППЦ «Здоровье» с учащимися общеобразовательных учреждений Петроградского района проводятся следующие занятия, направленные на развитие навыков толерантного поведения, группового сплочения, обучения навыкам неконфликтного поведения: игра-квест «Толерантность – дорога к миру», урок-диалог «Грани толерантности», групповое занятие с элементами тренинга «Буллинг, моббинг, троллинг...», арт-занятие с элемен-

тами сказкотерапии «Мы разные, но вместе мы едины!», арт-занятие «Планта класса».

Анализ рефлексивных отчетов учащихся позволил нам сделать вывод о том, что участие ребят в проектной деятельности, в информационно-профилактических встречах и конкурсах обогатило их новыми знаниями, позволило отработать умения, навыки, способствовало развитию самостоятельности, ответственности, коммуникативных и деловых качеств и, самое главное, позволило осознать проблему интолерантности и необходимость развивать толерантное поведение в обществе.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [12] признаёт определяющую роль семьи и сотрудничества субъектов системы воспитания (семьи, общества, образовательных, организаций). В связи с этим, ППЦ «Здоровье» уделяет особое внимание работе с семьями учащихся.

Так, работа с родителями, направленная на развитие у них толерантного взаимодействия в семье включает: тренинг детско-родительских отношений (проводится совместно с родителями и детьми), кейс-технология «Решение конфликтных ситуаций», интерактивное занятие «Профилактика агрессивности учащихся» и иные.

По мнению исследователей [4; 6], занимающихся изучением роли педагога в образовательном процессе и поиском повышения эффективности их труда, в настоящее время существует потребность в педагогах, реализующих толерантное поведение в воспитательно-образовательном процессе школы. Но, отмечается, что не в полной мере разработаны педагогические механизмы, совершенствующие исследуемый феномен у указанной категории педагогических работников.

Задачей федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» [9] является непрерывный профессиональный рост педагогических работников. В связи с этим, одной из основных задач ППЦ «Здоровье» на перспективу является изучение проблемы реализации учителем толерантного поведения в образовательном процессе ГБОУ Петроградского района, поиск и апробация эффективных методов развития толерантности педагогических работников.

В настоящее время нами проводятся семинары-практикумы: «Эффективные техники взаимодействия педагогов и родителей», «Влияние стиля общения педагога с учащимися на эмоциональную атмосферу в классе», «Что мы знаем о толерантности?», кейс-технологии «Медиация в школе», круглые столы «Молодежные субкультуры», участие в педагогических советах, организованные для педагогов способствуют осознанию значимости толерантности в педагогической деятельности и выработке навыков толерантного взаимодействия с учащимися.

Мы выражаем уверенность, что проводимая ППЦ «Здоровье» работа будет способствовать тому, что современные учителя смогут ответить на вызовы времени, строить свои уроки и внеурочную деятельность, взаимоотношения с учащимися с использованием современных образовательных техно-

логий на подлинно гуманистической основе в атмосфере толерантности, творчества, радости и здоровьесбережения, что, в свою очередь, будет способствовать формированию толерантного поведения учащихся.

#### **Литература:**

1. Андреева, М.В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. М., 2004.
2. Арабина, Л. Л. Формирование толерантного поведения подростков в общеобразовательной школе: автореф. на соиск.ст. к.п.н /Л. Л. Арабина. Пенза, 2007. - 24 с.
3. Асмолов, А. Г. На пути к толерантному сознанию Текст. / А. Г. Асмолов-М.: Смысл, 2000.-255 с.
4. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему). [Текст] / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. - М.: Изд.-во МПСИ; Воронеж: Изд.-во НПО «МОДЭК», 2011. - 240 с.
5. Кащенко, О.О. Формирование толерантности подростков в учреждении дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Магнитогорск, 2004 190 с. РГБ ОД, 61:05-13/132
6. Лабикова, М.Н. Реализация учителем толерантного поведения в воспитательно-образовательном процессе школы автореф. на соиск.ст. к.п.н /М.Н.Лабикова. Кемерово, 2011. - 24 с.
7. Кичерова, М.Н., Ефимова Г.З. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения// Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 5
8. Леонтович, А. В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 18-24.
9. Национальный проект «Образование» <https://edu.gov.ru/national-project>
10. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 280 с
11. Солдатова, Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. М.: Генезис, 2000.
12. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29 мая 2015 года N 996-п//<https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>
13. Шарипов, Ф. Информационные технологии как средство формирования толерантности в современном обществе//Ученые записки хужданского государственного университета имени Академика Б.Гафурова. Гуманитарные науки. 2012. С.169-175.

*Е.М. Смирнова,  
ГБУ ДО ЦППМСП  
Невского района  
Санкт-Петербург*

## ИЗ ОПЫТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ГБУ ДО ЦППМСП СЕМЕЙ В СИТУАЦИИ ГОСПИТАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА ПО ПСИХИАТРИИ

В этой статье я хочу описать учащихся, которые не нуждаются в дополнительной помощи и создании специальных условий для их обучения, все мои клиенты посещают обычные образовательные учреждения школы, лицеи и гимназии нашего района. Ко мне, как педагогу-психологу ГБУ ДО ЦППМСП они приходят с родителями, когда возникают трудности взаимодействия со сверстниками, учителями или администрацией образовательного учреждения.

В Федеральном Законе об образовании Российской Федерации в статье 34 «Основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования» в пункте 9 написано, что обучающийся имеет право на «уважение человеческого достоинства, защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности, охрану жизни и здоровья». Как раз мои клиенты являются теми, кто может угрожать своим поведением окружающим или допускают такую угрозу в сторону своей личности. В последнее время количество таких детей увеличилось, впрочем, как и общее количество детей и семей, которые обращаются в центр. Динамика представлена на диаграмме 1. Так в 2017 году всего у меня было 50 обращений, в 2018 году – 53 обращения, а в 2019 – 60 обращений учащихся в год.

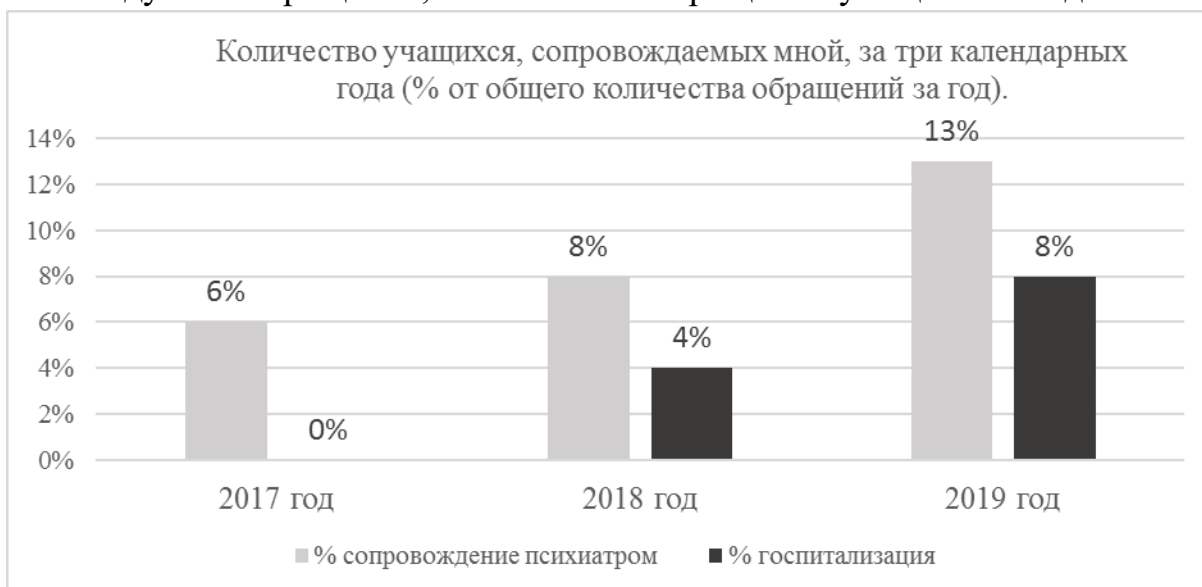


Диаграмма 1.





Диаграмма 2.

Под возрастом начала трудностей понимается возраст ребенка, в котором началось его сопровождение психиатром, а не разовые диагностические консультации. За три года мной параллельно с психиатром сопровождались 10 учащихся с семьями, некоторые не один год. Обращаю внимание, что все учащиеся не имеют отклонений (имеются в виду ФГОС), а соответственно оснований для прохождения ТПМПК с целью изменения образовательного маршрута. В некоторых случаях, после госпитализации встает вопрос о домашнем обучении, но в практике работы домашнее обучение не было реализовано ни у одного учащегося, сопровождаемого мной. Основная причина – отсутствие оснований для домашнего обучения.

Основными причинами госпитализации являются: депрессивное состояние учащихся – 70%, нарушение пищевого поведения (анорексия, булимия) – 30%, суицидальные мысли и намерения, самоповреждающее поведение – 70%, открытая агрессия по отношению к сверстникам и взрослым – 20%, галлюцинации зрительные и слуховые - 10%.

У всех семей, дети в которых наблюдаются у психиатра, есть как общие особенности, так и отличия. Под общими можно выделить следующие параметры:

- Разный стиль воспитания в семье у папы и мамы.
- Слабая позиция отца в воспитании, полное его отсутствие или игнорирование его мамой.
- Высокий уровень тревоги у мамы, большое количество страхов за будущее ребенка (особенно при наличии наследственности или собственного опыта наблюдения психиатрического больного).
- Часто встречаются гиперопека и (или) потакательство (как проявления страха и вины), как основные стили воспитания.
- В воспитании ребенка участвуют другие родственники (бабушки, дедушки).

При этом на возникновение необходимости сопровождать ребенка у психиатра не влияют:

- Количество детей в семье.
- Пол и возраст ребенка, в котором начались трудности.
- Наличие или отсутствие своей комнаты.
- Организовано или нет свободное время ребенка.
- Успеваемость в ОУ.
- Воспитывается ли ребенок родными родителями или опекунами.

Необходимо отметить, что в работе с такими семьями используются все доступные мне виды работы.

В сопровождении семьи, где есть необходимость наблюдения ребенка у психиатра, мной выделяются следующие мишени работы:

- Мотивация обращения за психиатрической помощью, снятие уровня тревоги и страхов по отношению к получению психиатрической помощи для ребенка. Временные затраты на получение такой помощи: от месяца до нескольких лет, информирование об этом родителей.
- Актуализация вопросов при первом обращении к психиатру, список вопросов проговаривается на семейной консультации с родителями, если ребенок старше 12 лет, то вместе с ним, если младше, то без него.
- Психологическая поддержка при проживании ситуации госпитализации ребенка родителями.
- Переоценка стилей воспитания и взаимодействия в семье: границы, нормы, сферы влияния, часто захватывая расширенную семью (бабушек и дедушек).
- Психологическая поддержка родителей при посещении ребенка в больнице и встречи с ним в выходные, если отпускают домой.
- Актуализация вопросов при выписке из больницы, список вопросов для врача, который составляется на консультации вместе с родителями.
- Психологическое сопровождение взаимодействия с образовательным учреждением, пока ребенок находится в больнице.
- Мотивация на дальнейшее сопровождение ребенка в ПНД у детского или подросткового психиатра. Правовое информирование родителей (конфиденциальность, консультативное посещение ПНД и т.д.)
- Мотивация на дальнейшее сопровождение в ГБУ ДО ЦППМСП педагогом-психологом.

Важным моментом в работе с такой семьей является дальнейшее сопровождение и помощь в реабилитации ребенка в различных сферах его деятельности. Социализация в семье, так как после выписки он возвращается в семью с новыми правилами взаимодействия. Эти правила формируются на семейных консультациях с родителями, параллельно с процессом лечения ребенка в больнице. В школе, где придется выстраивать новые отношения со

сверстниками и учителями, особенно если временной период отсутствия был более 3 месяцев. А также в кружках, дружеских компаниях вне ОУ. В этот период предпочтение отдается индивидуальной и семейной работе, но в моем опыте работы возможно включение ребенка (при наличии ресурса) и в групповую работу. На фоне лекарственной терапии ребята активно участвуют в групповом процессе, но нуждаются в индивидуальном сопровождении группового процесса психологом.

При сопровождении таких семей я, как специалист, сталкиваюсь со следующими трудностями:

- Нехватка информации из образовательного учреждения, где ребенок обучается, часто конфликтные отношения с учителями и сверстниками возникают не только у самого ребенка, но и у его родителей.
- Не всегда возможен выход в школу, где обучается ребенок по двум причинам: сохранение контакта педагога-психолога с семьей и отсутствие взаимодействия со службой сопровождения в школе. В опыте работы взаимодействие осуществляется через школьного психолога, с которым есть личный контакт и встречи на базе ГБУ ДО ЦППМСП на методических объединениях, тогда совместное сопровождение возможно. Также в случаях запроса образовательного учреждения, где учится ребенок, в ГБУ ДО ЦППМСП на психологическую помощь учителям и сотрудникам школы, вследствие чего возможен выход специалиста центра и обсуждение данного случая на консилиуме, что и является, с моей точки зрения, сведением с образовательным учреждением.
- Профессиональный собственный опыт, как положительный, так и отрицательный сотрудничества с медицинскими специалистами. Для поддержания профессиональной компетенции все описанные случаи ведения обсуждаются мной на групповой и индивидуальной супервизии. Здесь также важно личное отношение педагога-психолога к психиатрическим заболеваниям, собственные страхи, уверенность или неуверенность, возможность или невозможность вести таких клиентов.
- Преодоление и работа с психологическим сопротивлением родителей, связанным с их страхом перед психиатрической помощью, тем более для детей. Большое количество мифов, которые обсуждаются в чатах и интернете.
- Разное отношение к учащимся, имеющим статус неврологического или психиатрического заболевания в образовательных учреждениях: от страха работы педагогов с такими детьми, до профессиональной растерянности и желания избавиться от такого ребенка. В моем опыте работы с такими семьями видно, что при конструктивном взаимодействии центра и школы помощь такой семье оказывается более эффективно с

наименьшими эмоциональными затратами специалистов, как школы, так и центра.

Организацию эффективной и конструктивной помощи семье в данный период я вижу за счет реализации следующих взаимодействий и условий:

- Межведомственное совместное с психиатром ведение семьи. Совместный план работы с семьей, регулируемая врачом медикаментозная помощь параллельно с психологическим сопровождением процесса лечения и реабилитации ребенка.
- Сотрудничество со школой на различных уровнях: между педагогами-психологами школы и центра, между специалистами центра и службой сопровождения в школе, а также административное сотрудничество посредством заключения договора о взаимодействии двух организаций.
- Семейное консультирование, как необходимое и обязательное условие для эффективного сопровождения, так как именно семейный контекст является одной из причин появления психиатрических трудностей у ребенка. Здесь же необходимо упомянуть о вариативности выбора методов и способов оказания психологической помощи педагогом-психологом, исходя из особенностей каждой семьи, уровня контакта с семьей, а также, с учетом социального, национального статуса семьи.

В заключение хочется отметить, что если все участники образовательного процесса будут выполнять эффективно свои обязанности, то реализация помощи и психологического сопровождения таких семей будет проходить с наименьшими временными и ресурсными затратами.

*М. В. Розет, к. пс. н.,  
доцент кафедры психологии  
ГБУ ДО*

*Санкт-Петербургская академия  
постдипломного педагогического  
образования  
Санкт-Петербург*

*С. А. Черняева, к. пс. н.,  
доцент кафедры психологии  
ГБУ ДО*

*Санкт-Петербургская академия  
постдипломного педагогического  
образования  
Санкт-Петербург*

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО НАСИЛИЯ**

Исследование проводилось по заданию ОВР и ДО Комитета по образованию Санкт-Петербурга.

Насилие в образовательных учреждениях является проблемой, существующей во многих странах мира. Отсутствие насилия в школе - важнейший критерий безопасности образовательного процесса. Побои, нападения, угрозы, отбирание вещей, оскорбления – эти и другие феномены являются типичными признаками нарушения физической и психологической безопасности детей в школе.

Целью нашего исследования, проведенного в 2018, 2019, стало выявление качественных и количественных характеристик проблемы физического и психического насилия, как она представлена в сознании учащихся, насколько часто им приходится сталкиваться в школе с насилием или быть вовлеченным в него.

Нами был разработан авторский опросник «Безопасно ли Вам в школе?», апробирована и усовершенствована его пилотная версия. Результаты пилотного исследования и апробации опросника приведены в монографии: «Буллинг в условиях образовательной среды: межкультурный аспект»: – Витебск: ВГУ им.П.М.Машерова, 2018. - 172 с. (Розет М. В. Черняева С. А. Исследование внутришкольного насилия в школах Санкт-Петербурга.»)

Образовательные учреждения-участники должны были соблюдать требования к выборкам: от параллели в школе в опросе должны участвовать 30-40 школьников. Всего в 2019 году было опрошено более 67000 детей и подростков.

#### **Результаты и выводы.**

В таблице 1 представлены результаты утвердительных ответов учащихся за 2019 год параллелей 5, 7, 9-х классов (в % от общего числа участников)

Таблица 1

Вопросы анкеты	% по Санкт-Петербургу					
	5 классы		7 классы		9 классы	
	мальч	дев	мальч	дев	мальч	дев
1. Вы идете в школу обычно с хорошим настроением?	66	78	66	67	61	62
2. Вы устаете в школе?	56	62	69	69	71	76
3. У Вас есть друзья в школе?	82	93	93	91	91	92
4. Часто ли у Вас бывают конфликты в школе?	20	16	19	15	14	13
5. Часто ли Вам приходилось испытывать унижения, оскорбления, издевательства со стороны кого-то из сверстников?	17	16	15	14	9	11
6. Бывало ли, что такие действия исходили от группы сверстников?	14	13	24	13	9	10
7. Били ли Вас в школе одноклассники или другие учащиеся?	16	11	13	8	9	5
8. Были ли Вы сами свидетелем избиения кого-то?	22	19	23	18	19	15

9. Объявляли ли у Вас в классе кому-либо бойкот?	13	17	14	17	13	15
10. Случалось ли Вам быть жертвой вымогательства в школе?	7	5	5	3	4	3
11. Случалось ли, что у Вас в классе педагоги унижали, оскорбляли, обзывали учеников?	10	10	15	15	13	14
12. Случалось ли, что у Вас в классе педагоги применяли к ученикам телесные наказания?	3	1	3	2	2	2
13. Сталкивались ли Вы в школе с оскорблениями в адрес педагогов со стороны учащихся?	24	30	29	31	28	31
14. Замечали ли Вы, что кого-то подвергают травле в социальных сетях?	15	16	22	25	24	27
15. Случалось ли Вам быть жертвой вымогательства в социальных сетях?	5	5	7	6	6	5
16. Останавливают ли педагоги драки или оскорбления между учащимися?	73	82	80	82	82	82
17. Можете ли Вы рассчитывать на помощь кого-либо из педагогов, если Вам угрожают или Вас обижают в школе?	72	85	77	81	77	81
18. Чувствуете ли Вы себя в безопасности в школе?	71	81	80	83	83	82
19. Можете ли Вы рассчитывать на помощь родителей, если Вам угрожают или Вас обижают в школе?	78	90	88	90	85	88
20. Готовы ли Вы поделиться своими проблемами, позвонив по телефону доверия?	29	33	28	30	26	28

Представим результаты, сгруппировав их в три раздела:

1. Переживание чувства безопасности в школе
2. Факты насилия в школе: виды и формы
3. Роль взрослых в обеспечении безопасности учащихся

### **1. Ощущение безопасности в школе: внутренний и внешний аспекты**

Чувство безопасности является одной из ведущих потребностей личности, оно особенно значимо для детей. Ощущение безопасности в школьной среде переживается детьми через самоощущение и отношение к значимым аспектам школьной жизни, поэтому имеет внутренний и внешний аспекты. Важнейшими источниками, определяющими субъективное благополучие для детей и подростков, является наличие устойчивого позитивного фона настроения, невысокие пороги усталости, наличие и/или принадлежность к референтной группе.

Анализ состояния ученика по данным проведенного мониторинга показал, что его участники демонстрируют довольно высокий уровень позитивного отношения к пребыванию в школе. Уровень позитивных переживаний снижается от пятых классов к девятым. Одновременно с увеличением возраста растет число ответов, подтверждающих, что подростками ощущается чувство усталости, особенно в старших классах, что, видимо, связано с повышенной нагрузкой и ответственностью перед сдачей экзаменов.

Важнейший источник позитивных переживаний школьников – наличие дружеских отношений. В целом по выборке фиксируется высокий процент ответов о наличии друзей в школе (82-92%).

Утвердительные ответы о безопасном самоощущении в школе дали 71-82% респондентов, учащихся 5-9 классов. Из них отчетливо выделяется подгруппа мальчиков 5-х классов: у них самое низкое ощущение безопасности (30% не чувствуют себя безопасно в школе). Таким образом, из ответов учащихся следует, что безопасно в школе себя чувствует большая часть учащихся. В среднем, чувство безопасности в школе отсутствует у 17-29% школьников. При этом факты физического и психического насилия в ежедневной внутришкольной жизни – не такая уж редкость.

## **2. Факты насилия в школе: виды и формы**

К основным фактам можно отнести насильственные действия и угрозы физического насилия.

*С угрозами* физического насилия со стороны сверстников сталкивается 5-12% подростков.

По ответам учащихся отмечается отчетливая тенденция снижения количества угроз от младших к старшим классам, что объясняется более критическим отношением со стороны старшеклассников к таким феноменам внутришкольной жизни как драки и избиения.

*С физическим насилием* сталкивались от 5 до 16% подростков. Позиция жертвы физического насилия чаще возникает у мальчиков, значительно снижаясь к 9 классу, но, не исчезая совсем. На вопрос: «Били ли Вас в школе одноклассники или другие учащиеся?» утвердительно ответили 16% мальчиков-учащихся 5-х классов, 13% мальчиков-учащихся 7-классов и 9% мальчиков, учащихся 9 классов.

Обращают на себя внимание два факта:

- 1) от 15% детей в младших классах до 5% в старших сообщают, что их били другие учащиеся. Можно говорить о довольно большом количестве школьников, которые почувствовали себя жертвами насилия;
- 2) свидетелями избиения является каждый пятый ребенок в школе, это говорит о частоте событий физического насилия в школе, о включенности других детей в эти процессы (по крайней мере, как наблюдатели), следует изучить влияние «наблюдения» на формирование терпимости к насилию и на чувство безопасности у школьников.

Можно предположить, что наблюдение за действиями насильственного характера в школе является одним из ведущих факторов, обуславливающих ощущение психологического неблагополучия, вызывающего переживания тревоги, побуждающего воспринимать школу как не совсем безопасное место.

К фактам *психологического насилия* относятся унижения, оскорбления, издевательства, бойкот, травля. Ответы участников исследования показывают, что частота случаев психологического насилия почти по всем возрастам значительно выше, чем физического. Количественные характеристики почти не отличаются у мальчиков и девочек и сохраняется в старших классах на

уровне 10%. При этом у мальчиков 7 классов зафиксирован самый высокий процент частоты случаев оскорблений, исходящих от группы сверстников: 24%.

Частота объявления *бойкота* по результатам данного исследования по ответам всех респондентов 5-9 классов удерживается на уровне 13-17% и не имеет возрастных и гендерных различий. В то же время травля в *социальных сетях* имеет выраженную тенденцию к росту: чем старше становятся учащиеся, тем чаще они сталкиваются с травлей в социальных сетях, либо знают о фактах кибербуллинга, либо являются его участниками (частота упоминаний в подгруппе 7-9-классников - до 25-27%).

Таким образом, полученные данные требуют особого внимания в сфере психологического просвещения взрослых. Бойкотирование ученика, как форма травли в виде игнорирования в общении, в отличие от насильственных действий, часто не замечается педагогами и родителями детей. Также взрослые часто не знают, что подросток подвергается травле или участвует в ней. В результате подросток остается один на один с проблемой, не может найти выход из нее.

Такое негативное явление, как *вымогательство*, по нашим данным, можно в целом оценить, как менее распространенное, чем насильственные действия. Во всех возрастных группах оно чаще встречается по отношению к мальчикам, чем по отношению к девочкам. На этот феномен это стоит обратить внимание педагогам, так как вымогательство может приводить к серьезным финансовым проблемам, конфликтам с родителями. Ребенок же в состоянии страха и стыда не может сознаться, что у него вымогают деньги.

### **3. Роль взрослых в обеспечении безопасности учащихся**

Очевидно, что проблема насилия в школе связана с отношением к ней со стороны взрослых и учащихся. Большую роль в обеспечении психологически благополучной среды играют взаимоотношения учащихся и педагогов.

По полученным данным в отношении учащихся *со стороны педагогов* отмечаются как факты физического и психологического насилия, так и угрозы физическим насилием.

*Угрозы со стороны взрослых* фиксируются довольно редко: до 1% подростков получают угрозы, их распределение довольно равномерно по возрасту и полу. Важно понимать, от кого исходят эти угрозы: от педагогов, обслуживающего персонала, родителей других детей. Впервые был нами включен вопрос о телесных наказаниях в 2019 году. Частота таких действий даже по оценкам учащихся невелика, но не является нулевой. То, что дети вообще пишут о телесных наказаниях, представляется важным. Если вычислить общее количество детей (от 1 до 3% опрошенных), то количество тех, кто сталкивался с насилием или видел насилие со стороны педагога по отношению к ребенку, составит довольно внушительное число.

Еще больше настораживают данные о психологическом насилии со стороны педагогов: от 10 до 15% школьников всех возрастных групп наблюдали в классе унижение, оскорбление учащихся



В данной программе исследования нами была задана идея взаимности – задавались вопросы о психологическом насилии по отношению и к учащимся, и к педагогам. Ниже приведены некоторые результаты *психологического насилия со стороны учащихся по отношению к педагогам*.

Так от 24 до 31% ответов всех возрастных групп свидетельствуют о том, что ученики сталкивались в школе с оскорблениями в адрес педагогов со стороны учащихся. Высокий процент положительных ответов может говорить не только об отсутствии уважения со стороны ряда учеников, но и об отсутствии возможности регулировать их поведение. Также по полученным в мониторинге данным можно видеть, что школьники всех возрастов, независимо от пола, отмечают, что педагоги находятся вдвое чаще в положении оскорбляемых, чем сами учащиеся.

*Обеспечение безопасности учащихся взрослыми* в целом демонстрирует достаточно благоприятную ситуацию *возможности получить помощь и поддержку* от реальных людей: родителей, педагогов. На помощь родителей опирается почти 90% учащихся, на помощь педагогов – от 70 до 80%. От 73-82% участников исследования отметили, что педагоги в большинстве случаев блокируют драки, когда при этом присутствуют. Также от 20 до 30% отвечавших учащихся будут готовы позвонить по телефону доверия в случае трудных проблем.

#### **Литература:**

1. Буллинг в условиях образовательной среды: межкультурный аспект: – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2018-с.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб: Питер, 2001. — 352 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
3. Ольвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать. Источник: [https://www.psychol-ok.ru/lib/roland\\_ekotvs\\_02html](https://www.psychol-ok.ru/lib/roland_ekotvs_02html)
4. Омарова П. О. Шахова Р. М. Современные психолого-педагогические исследования проблемы школьного насилия// Современные проблемы науки и образования.-2913-№2
5. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Методическое пособие для педагогических работников./ Л. А. Глазырина, М.А. Костенко; под ред. Т. А. Епомяна. – Бюро ЮНЕСКО в Москве., 2915
6. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. - Минск: Ильин В.П., 1996. - 192 с.
7. Школа без насилия Методическое пособие/ Под ред. Синягиной Н. Ю., Райфшнайдер Т. Ю. – М.-АНО «ЦНПРО», 2015

*С. А. Черняева, к. пс. н.,  
доцент кафедры психологии  
ГБУ ДО  
Санкт-Петербургская академия  
постдипломного педагогического  
образования  
Санкт-Петербург*

## КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ ПОТЕРИ СМЫСЛА ЖИЗНИ

С сентября 2011 года все школы Российской Федерации перешли на реализацию Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) второго поколения, Приоритетным направлением этих стандартов является реализация развивающего потенциала образования. Напомним, что образовательный стандарт предполагает, что у учащихся будут сформированы четыре группы универсальных учебных действий:

личностные — самоопределение, смыслообразование, ценностная и морально-этическая ориентация;

регулятивные — управление своей деятельностью;

коммуникативные — речевая деятельность, навыки сотрудничества;

познавательные — работа с информацией, работа с учебными моделями, использование знако-символических средств, общих схем решения задачи, выполнение логических операций.

В данной статье я хочу обратить внимание такую функцию личностных УУД как смыслообразование. Психолог сталкивается с этой проблемой, чаще всего, при индивидуальном консультировании.

Ситуация переживания потери смысла жизни возникает нередко, хотя и не является специфической для системы образования. В такой ситуации к психологу могут обратиться педагоги или старшеклассники. Важность этого переживания и психологической работы с ним трудно переоценить. Ситуация потери смысла может переживаться остро и очень болезненно, привести к депрессивному состоянию и даже подтолкнуть к суициду. Сами клиенты крайне редко так определяют свою проблему в ходе первичного запроса. Ситуация переживания потери смысла жизни, обычно, возникает в определённом возрасте. Иногда, это возраст подростково-юношеский, В этом возрасте можно говорить не о потере смысла жизни, а о не найденном ещё смысле жизни. Второй период такого переживания — это кризис середины жизни (35-37-43). Иногда эта ситуация может возникать в период кризиса ненужности (около 60 лет). Сам клиент, описывая свое состояние, может говорить, что он не понимает, зачем выполняет какие-то действия, либо, что у него возникают депрессивные состояния, состояния безразличия, когда ему кажется, что он должен был что-то почувствовать или подумать, а на самом деле ничего не чувствует. Также человек может говорить о возникающих мыслях о суициде. Уточняющий вопрос со стороны психолога для прояснения запроса «не связано ли это с тем, что Вы сейчас не понимаете своего смысла жизни». Ответы тут могут быть разные, например, учительница около 40 лет ответила; «А я вообще-то думаю, что его быть и не может, я его никогда не находила. В подростковом возрасте об этом думала, а потом решила, что сам вопрос абсолютно ни к чему». Или такой ответ от взрослого человека – родителя, конфликтующего с сыном-подростком: «Я никогда вообще не думал о таком вопросе, как смысл жизни». Приведу также ответ, полученный от пе-

дагога предпенсионного возраста: «Да, что такое смысл жизни я не понимаю, но может мне вообще его поздно уже искать, может его нужно искать гораздо раньше?» Такие позиции не отменяют возможных переживаний бессмысленности, безразличия и потери интереса к жизни.

При такой консультации психологу важно понять свою стратегию. Понятно, что психолог дать смысл жизни не может, поскольку смысл жизни — это субъективно переживаемая категория, абсолютно субъективное понимание, которое вообще нельзя получить, а можно его только определить для себя. Также очевидно, что не может быть одно понимание смысла жизни для разных людей. Если психолог ставит перед клиентом этот важный вопрос, то это приводит к тому, что человек вместо смутного неудовольствия и безразличия, этот смысл начинает искать. Также психолог может подсказать, как его вообще искать, так сказать, познакомить с «технологиями» поиска.

Если у человека состояние эмоциональной опустошенности, бесчувственности даже если были попытки суицида, то важно сказать ему, что смысл жизни существует. Важно «свидетельствовать», что вы знаете людей, которые абсолютно уверены в том, что они его для себя поняли. Также важно подчеркнуть, что в поиске смысла, раз вы уверены, что он существует, и его возможно понять, заключён некоторый смысл. То есть мы ищем не то, чего нет и быть не может, не то чего не существует, но мы ищем то, что существует и важно. Это нужно, чтобы стимулировать клиента к деятельности.

### **Технологии поиска.**

#### **1. Анализ ценностей.**

Психолог предлагает клиенту составить список значимых ценностей, объяснив в случае необходимости данное понятие. Необходимо помочь клиенту провести иерархизацию ценностей. Ценности высшие в списке 1-2-3-4, будут в целом указывать на смысл.

#### **Примеры:**

- высшие уровни списка ценностей представляют ценности: «чистая совесть», «счастье людей, которые меня окружают», «полезность, востребованность». В этом случае, человек может понять свой смысл как «служение людям».
- высшие уровни списка ценностей: «деньги», «признание», «репутация». В этом случае смысл жизни может быть сформулирован как «успешность, успех в жизни.»

На высших уровнях личной иерархии могут оказаться и духовно-нравственные ценности. Набор ценностей высокого уровня иерархии указывает на то, в каких направлениях можно с человеком говорить о его смысле.

#### **2. Подход через частные смыслы.**

Психолог выясняет, чем клиент занимается. Допустим, он говорит «работую». Тогда вопрос: «А в чём смысл для вас вашей работы?». Задача психолога побудить клиента осмыслить свою деятельность и найти словесное выражение этого. Важно понять, что смысл любой деятельности — трансцендентен ей, проще сказать, находится вне этой деятельности. Мы не можем сказать, например, что смысл работы — это работа. Так же мы разбира-

ем смысл не только работы, но и отношений, даже, любви, можно спросить дополнительно у человека: «Чем Вы ещё занимаетесь?». Например, человек может сказать «забочусь о здоровье», тогда психолог задаёт вопрос: «Зачем заботитесь, в чём для Вас смысл заботы о здоровье?». То есть в этом случае мы подходим к общему смыслу, через формулировки частных смыслов. В процессе ответов, возможно, клиент поймёт, что он еще не осмыслил эти отдельные аспекты собственной жизни. Также психолог может дать клиенту подсказку о тех сферах, которых еще нет в его жизни. Например, творчество, религия. Человек не может утверждать, что эти сферы не имеют отношения к его жизни, пока он их «не попробовал».

Еще несколько важных замечаний.

- Для того, чтобы психологическое состояние было позитивным, личности желательно искать смысл жизни, сформулировать его для себя и периодически проверять.
- Смысл жизни должен относиться к собственной жизни, а не к жизни других людей
- Смысл жизни трансцендентен самой жизни. То есть смысл жизни человека — для него это то, ради чего он согласился бы умереть, то, что важнее самой жизни.

Автор отдает себе отчет, что в рамках небольшой статьи данная проблема не может быть рассмотрена с требующейся глубиной, и рассматривает данную статью, скорее, как заявку, подчеркивающую значимость проблемы, в частности для успеха образовательной деятельности.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ**

*Н.А. Макарова, педагог-психолог  
ГБДОУ детский сад № 37  
Невского района  
Санкт-Петербург*

## **ЕСЛИ РЕБЁНОК МОЛЧИТ. ПРИЧИНЫ И СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

Каждый психолог в образовательном учреждении выделяет группу детей, обозначая их состояние термином «тревожность». Как правило таким детям сложно общаться с окружающими людьми, они находятся в постоянном напряжении, боятся совершить лишнее движение, не проявляют инициативы, отказываются говорить со сверстниками или с педагогами, проявляют признаки психического напряжения. Подобные эмоциональные состояния влияют на эффективность их социального функционирования. Такие дети воспринимаются как застенчивые. Им сложно заводить друзей, они боятся выразить свои мысли или попросить о чём-либо. Застенчивость характерна чрезмерной сосредоточенностью на себе и своём поведении [1], повышенным самоконтролем.

Состояние, которое нередко воспринимается как глубокая застенчивость, проявляет себя отсутствием вербальной коммуникации. Зачастую педагогу сложно понять, в чём причина молчания ребёнка. Как правило, внимание на подобное состояние начинают обращать после того, как период адаптации миновал, ребёнок привык к саду, но никто не слышал от него ни звука: он не плачет, не смеётся, не отвечает на вопросы, не может выразить свою просьбу. При этом в беседе с родителями выясняется, что дома малыш прекрасно общается с родителями, подробно рассказывает, как провёл день в саду.

Подходит время идти в школу, и родители начинают беспокоиться, ведь ребёнок по-прежнему предпочитает общаться с ограниченным кругом лиц, не разговаривает с воспитателем, не читает стихи на праздниках.

В психиатрии подобное состояние описано как избирательный (селективный или элективный) мутизм и определяется как расстройство социального функционирования, проявляющееся избирательностью в речи, когда ребёнок разговаривает в одних социальных ситуациях и молчит в других [2]. В DSM (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) с 1994 года используется термин «селективный мутизм». С 2013 года нарушение входит в перечень тревожных расстройств. Разница в понимании термина связана с тем, что прежний термин «элективный мутизм» ассоциировался с отказом говорить в большинстве социальных ситуаций, несмотря на наличие нормальных речевых способностей, а термин «селективный мутизм» стал определять состояние неспособности произвести речевое действие в определённых социальных ситуациях [10].

Признаками того, что у ребёнка может быть подобное расстройство служат длительное проявление таких особенностей, как неспособность отвечать на обращение постороннего человека, воспитателя, учителя, сверстника, родственника, при этом ребёнок словно замирает, часто не проявляет никаких эмоций, избегает контакта глаз. Однако дома он проявляет обычную активность, может быть чрезвычайно разговорчив. Зачастую, несмотря на вопросы родителей, почему он не разговаривает в саду или школе, ребёнок не знает, что ответить. Уговоры, угроза наказания не имеют должного эффекта. Такая избирательная немота может проявляться с разной степенью: некоторые способны вступать в речевой контакт со сверстниками в группе или классе, а с воспитателем или учителями остаются безмолвны, некоторые способны взаимодействовать посредством жестов и эмоций, а для кого-то и это остаётся непреодолимым [9].

В качестве причин развития подобного расстройства выделяются следующие факторы: наследственная предрасположенность, нарушения сенсорной интеграции, некоторая задержка развития речи, мультиязычные семьи [7].

Теория наследственной предрасположенности предполагает, что ребёнок наследует тревожный тип поведения, свойственный кому-либо из родителей или близких родственников. Механизм связан с чрезмерной возбудимостью миндалевидного тела в головном мозге, воспринимающего сигналы

тревоги из внешнего мира. Обычно таким детям свойственен чрезмерно реактивный тип темперамента (inhibited temperament) [5]. Младенцы, которые в детстве имели повышенную раздражительность и реактивность на внешние стимулы, в дошкольном и школьном возрасте проявляют повышенную тревожность [3].

Нарушение сенсорной интеграции приводит к чрезмерной чувствительности к сенсорным сигналам, влияет на обработку сенсорной информации и на ответную эмоциональную реакцию ребёнка [7].

Задержка речевого развития может как сопутствовать избирательному мутизму, так и быть следствием недостаточной речевой практики у ребёнка в различных социальных ситуациях [8].

В образовательных учреждениях психологическая работа с детьми с вышеописанными проблемами коммуникации должна начинаться с работы с родителями. Нередко родители не имеют представления о наличии проблемы до тех пор, пока ребёнок не попадает в образовательное учреждение. Поэтому необходимо проводить доверительную беседу, чтобы родители имели представление о поведенческих особенностях ребёнка в других социальных ситуациях. Также беседа поможет получить информацию о поведении, языковых навыках ребёнка в домашних условиях и об особенностях внутрисемейного взаимодействия. Полезным будет попросить родителей сделать видеозапись, на которой ребёнок что-то рассказывает или читает стихотворение. Эта запись поможет оценить речевые навыки и получить настоящее представление о ребёнке. Важно, чтобы родители осознали важность сотрудничества и были готовы к нему. Необходимо дать им достаточно информации для понимания, изучения проблемы, а также способах её преодоления. Кроме того, следует включить в работу педагогов, воспитателей учебного заведения. Они также нуждаются в своевременном информировании, понимании проблемы и способов поддержки и помощи ребёнку.

Педагоги, учителя, воспитатели должны понимать, что ребёнок не разговаривает не потому, что у него протестное поведение или он очень упрям, а потому, что он физически не может произвести речевое действие. Он хочет говорить, но что-то внутри него не даёт ему сделать это. Он желал бы иметь друзей, но без поддержки это сложно реализовать. Исследование взрослых людей, имевших эту проблему в детстве, даёт возможность понять переживания и ощущения ребёнка, попавшего в ситуацию, где необходимо взаимодействовать с другими [11]. Они переживают симптомы сильной тревоги, причём, чем сильнее они хотят сказать что-то, тем сильнее их разочарование и понимание того, что они не способны этого сделать. Они ощущают, как сверстники и учителя начинают их избегать. В результате ситуация только усугубляется.

Несложные приёмы помогут педагогам и воспитателям наладить контакт с молчаливым ребёнком. Во-первых, не стоит оказывать давления и заставлять его говорить, и уж тем более не стоит ругать за это. Лучше всего найти способы взаимодействия, например невербальные, когда ребёнок сможет знаками показывать, чего он хочет, либо использовать письменную речь.

Полезным будет комментировать действия ребёнка, особенно если работа идёт с дошкольником. Таким образом он будет чувствовать внимание и интерес к себе, а также ощутит себя внутри процесса коммуникации. Необходимо задавать молчуну вопросы, но каждый раз давать ему время для ответа, которого скорее всего не последует, однако эта форма взаимодействия поможет ему потренировать стрессоустойчивость [9]. Следует подбадривать и поощрять каждую попытку и удачу ребёнка во взаимодействии, даже если это просто невербальный жест. Если ребёнок может отвечать, но едва слышно, более громкое повторение сказанного им позволит ему чувствовать себя участником группового взаимодействия.

Регулярная индивидуальная работа психолога с ребёнком поможет установить доверительные отношения. Хороши также занятия в малых группах, если в неё входят те, с кем у испытывающего проблемы коммуникации есть контакт и дружеские отношения. В таких группах легче создать комфортную атмосферу. При проведении занятий важно учитывать интересы ребёнка, информацию о которых можно получить в ходе наблюдения, а также от родителей. В нашем опыте работы с подобной проблемой хорошо зарекомендовали себя методы групповой работы, когда выбиралась тема, хорошо знакомая ребёнку. Иногда знание ребёнком информации и эмоциональная вовлечённость способствовали снятию напряжения и являлись стимулами для вербальной реакции. Упражнения на снятие мышечного напряжения, расслабление, телесно-ориентированные игры, игры-повторялки, игры с музыкальными инструментами, игры-пантомимы позволяют создать эмоционально комфортную атмосферу и стимулируют невербальное взаимодействие, что также важно для ребёнка с проблемами коммуникации. Также хорошо зарекомендовали себя такие методы, как песочная терапия, арт-терапия, использование интерактивного стола, причём положительным фактором являлось присутствие сверстника или сверстников, с которыми имелись дружеские отношения.

В ходе психологической работы могут быть использованы видеозаписи. В детском саду можно провести интервьюирование, когда дети отвечают на несколько вопросов, эти интервью записываются на видео, чтобы затем быть просмотренными со всей группой. Видео с неговорящим ребёнком записывается его родителями и также представляется для всех. В классе со школьниками можно использовать технику «моделирования поведения». Эта техника также предполагает использование видеозаписи, например производится две записи: на одной вопросы задаёт преподаватель, на другой записаны ответы школьника, сделанные с помощью родителя, желательно в классе. Затем два видео объединяются в одно таким образом, чтобы после записи вопроса следовал ответ. В результате получается, что ученик отвечает на вопросы учителя. Далее видеозапись неоднократно просматривается ребёнком для формирования устойчивости к желаемому поведению [6].

Метод десенсибилизации, предложенный Джозефом Вольпе как метод поведенческой терапии, может помочь уменьшить страх общения, например, с педагогом или с одноклассниками. Для этих целей можно инициировать

непрямое общение посредством записок, электронной почты, видео или аудио сообщений.

Метод постепенной модификации или формирования поведения (shaping) позволяет изменять поведенческие формы посредством положительных подкреплений начиная с тренировки невербальной коммуникации, переходя к произнесению отдельных звуков, шептанию и наконец к произнесению слов [4].

Родителям же необходимо поддерживать ребёнка, поощрять его удачи и достижения в работе с проблемой. Важно понимать, что взаимодействие с образовательным учреждением, информирование педагогов и привлечение специалистов поможет ребёнку гораздо больше, чем попытка не замечать и замалчивать проблему.

### **Литература:**

1. Зимбардо Ф. Застенчивость. Москва: Педагогика, 1991.
2. Международная классификация болезней (МКБ 10) // <https://mkb-10.com/index.php?pid=4465>
3. Фокс Н.А., Френкель Т.И. Темперамент в раннем детстве и развитие тревожности и депрессии. Энциклопедия раннего детского развития // <http://www.encyclopedia-deti.com/trevozhnost-i-depressiya/ot-ekspertov/temperament-v-rannem-detstve-i-razvitie-trevozhnosti-i>
4. <https://www.youtube.com/watch?v=RQbkbq2DfPw>
5. Kagan J. Temperament and the Reactions to Unfamiliarity. Child Development, Vol. 68, № 1, 1997 // <https://doi.org/10.2307/1131931>
6. Pummel M. Self-modeling: How to conduct an intervention for selective mutism using self-modeling. University of Utah, 2009 // <https://docplayer.net/8084984-Self-modeling-how-to-conduct-an-intervention-for-selective-mutism-using-self-modeling-mary-beth-pummel-university-of-utah.html>
7. Shipon-Blum E. What is Selective Mutism? // [https://web.archive.org/web/20090504091133/http://www.selectivemutismcenter.org/cms/what\\_is\\_selective\\_mutism.aspx](https://web.archive.org/web/20090504091133/http://www.selectivemutismcenter.org/cms/what_is_selective_mutism.aspx)
8. Shipon-Blum E. What is Selective Mutism? A guide to helping parents, educators, and treatment professionals understand selective mutism as a social communication anxiety disorder // <https://selectivemutismcenter.org/resources/>
9. Teachers Guide to Selective Mutism. Child Mind Institute Inc., 2019 // <https://childmind.org/guide/teachers-guide-to-selective-mutism/>
10. The Selective Mutism Foundations's: Influence over "Selective Mutism" in the Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders // <https://www.selectivemutismfoundation.org/knowledge-center/articles/view-selective-mutism-in-the-dsm>
11. Tobbell J., Walker A. The experiences of adults with "selective mutism", in their own words // <https://digest.bps.org.uk/2015/07/08/the-experiences-of-adults-with-selective-mutism-in-their-own-words/>



*Г.В. Солдатова, к.пс.н.,  
доцент кафедры психологии  
Н.В. Пунченко,  
ст.преподаватель кафедры психологии  
О.С. Чернопас,  
преподаватель кафедры психологии  
ГБУ ДПО Санкт-Петербургской  
академии постдипломного  
педагогического образования  
Санкт-Петербург*

## **ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ И ПОДКРЕПЛЕНИЙ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ**

К числу универсальных приемов воспитания относятся требования, предъявляемые к детям, а также реакция на их исполнение (или неисполнение) в виде позитивного или негативного подкрепления.

Очевидно, что обойтись без требований в процессе воспитания никак нельзя, иначе формирование личности будет пущено «на самотек» – а такие истории очень редко имеют счастливый конец.

Однако требования тоже могут быть разными. Одни способствуют высокому качеству воспитания, другие же, напротив, ему препятствуют. Иными словами, требовать нужно уметь.

Под требованием следует понимать не директивное «особо ценное указание» (или команду), которое должно быть выполнено «в любом случае» и «несмотря ни на что».

Педагогическое требование – это способ формирования «правильного» поведения путем направления его в нужное русло, причем – средствами, самыми мягкими из всех возможных. Вернее всего было бы говорить не о требованиях, а о «пожеланиях», которые должны быть определенного свойства.

К числу «требований к педагогическим требованиям» следует отнести ряд психологически важных моментов.

Во-первых, требования должны быть позитивными – то есть, преподносится в форме, исключая эмоциональное неприятие со стороны ребенка. Худший вид требований – это команды, «ценные указания» и нотации. Лучший – советы, пожелания и просьбы. Зачастую взрослым очень трудно заставить себя обратиться к ребенку через «пожалуйста» – они считают, что и так вправе требовать всего, чего угодно. В этом проявляется высокомерие взрослых по отношению к детям.

Кроме того, совет, пожелание и просьба обладают гораздо большей эффективностью, так как они не вызывают эмоционального неприятия. Если приказ приводит к таким чувствам, как раздражение, обида и протест, то просьба вызывает чувство собственной значимости и ответственности. Именно поэтому на нее хочется откликнуться и в ее выполнении гораздо

труднее отказать.

Во-вторых, в идеале, требования должны исключать (или минимизировать) «педагогическое насилие». Существует закон, согласно которому «сила действия равна силе противодействия». То есть, чем больше родители будут командовать и наказывать – тем больше дети будут сопротивляться. И это абсолютно нормально – на их месте родители вели бы себя точно так же. Одна из заповедей цивилизованного мира гласит, что «никто никого не может заставить делать что-то против его воли». То есть, конечно, может, но не должен, так как это – проявление насилия над личностью, аморальное по своей сути.

Кроме того, насильственные приемы могут вызвать только одно чувство – ненависть, что опасно уже для самих воспитателей, которым рано или поздно оно «аукнется» либо бегством детей из семьи – физическим или душевным, либо – ответным насилием. Не зря старая мудрая пословица гласит: «Не бей юношу – ведь еще неизвестно, кто из него может вырасти».

«Заставить» любить и уважать себя невозможно. И то, и другое можно только заслужить.

В качестве примера. Многие родители наказывают своих детей за ложь и требуют от них «больше никогда не врать». Эффективность таких воспитательных мероприятий равна нулю, ребенок начинает лгать все более искусно. Мудрый родитель не будет требовать от ребенка, чтобы тот был всегда честным – он сделает так, чтобы говорить правду было не опасно. Кроме того, он сам никогда не будет обманывать ребенка.

В-третьих, требования должны соответствовать реальным возможностям ребенка, его уровню развития. Требовать от маленького ребенка много так же вредно, как и от большого – мало. По мере взросления детей объем их прав и обязанностей должен возрастать параллельно. Только в таком случае ребенок не будет ощущать семейную дискриминацию и окажется полностью готовым к самостоятельной взрослой жизни.

В-четвертых, педагогические требования должны быть предельно конкретными. Их нужно формулировать четко и понятно – ребенок должен понимать, почему нужно поступать так, а не иначе, а не механически осуществлять чей-то приказ. Правил поведения не должно быть слишком много, иначе ребенок окажется в ступоре, постоянно испытывая страх, что он сделает «что-то не так».

В-пятых, требования должны не противоречить друг другу. Очень часто родители почти в одно и то же время требуют от ребенка самостоятельности и послушания. Они ждут от ребенка честности и искореняют ее, наказывая за неприятную правду. Требуют от него «быть любознательным» и одновременно – «не лезть не в свое дело». И так далее и тому подобное.

В-шестых, требования должны быть постоянными, то есть, не меняться в зависимости от обстоятельств и настроения родителей. Чего нельзя было вчера, не должно быть можно сегодня. Если взрослый постоянно ме-

няет «правила игры», то ребенок сначала ощущает себя полностью дезориентированным и невротизируется. А потом он привыкает к нестабильности, находит в ней логику и начинает манипулировать родителями. Через какой-то время он понимает, что «законы нужны, чтобы их можно было нарушать» и теряет к ним всякое уважение.

В-седьмых, требования должны быть справедливыми – то есть, действовать одинаково в отношении всех членов семьи или, по крайней мере, всех младших членов семьи. Так, например, если от ребенка требуют убрать постель, то и у родителей она должна быть убрана, иначе это выглядит как «чистой воды» диктат.

В-восьмых, требования должны быть разумными. Нельзя требовать от ребенка невозможного, например:

- «никогда не лгать и не лениться»;
- «не злиться на родителей»;
- «всегда быть хорошим».

В-девятых, всякое правило должно иметь свои исключения – но для них должны быть достаточно веские основания.

Теперь несколько слов о способах подкрепления поведения ребенка, благодаря которым поступок превращается в привычку. Они бывают двух видов – позитивные и негативные.

Воспитание «через негатив» подразумевает постоянное применение самых разнообразных запретов, тотального контроля, насилия, придировок, окриков, ругани, критики, запугивания, культивирования чувства вины (не говоря уж о тычках, затрещинах и других различных способах «опускания» ребенка). Это воспитание через отрицание личных достижений ребенка и постоянное нахождение его недостатков. На самом деле родителями, применяющими такие методы, чаще всего движет агрессия и раздражение, равнодушие или, в лучшем случае – снисходительная жалость.

Все перечисленные приемы являются надежными и универсальными способами «ломки» любой, пусть даже самой «сильной» личности. Благодаря им легко вырастить человека неуверенного, закомплексованного, неуспешного, инфантильного, пассивного, не блещущего никакими способностями, то есть, «серенькую личность», забитую и жалкую. Скорее всего, в нашей стране таких людей много как раз потому, что они были воспитаны в русле именно такой «педагогике», которая вполне закономерна при любом авторитарном строе.

Воспитание «через позитив», напротив, оперирует другими приемами – такими, как ласка, поощрение, ободрение, отсутствие сомнений в возможностях ребенка. Поощрение существует в трех разновидностях – позитивная оценка (похвала), разрешение и подарок. Практикующие такие способы воспитания родители скорее предпочтут подождать, чтобы ребенок сделал так, «как надо» и похвалят его за это, чем будут ругать за то, что он сделал что-то «не так». Они чаще разрешают, чем запрещают (не допуская, при этом, вседозволенности), просят, а не заставляют. В общем, о таких родителях мечтают все.

Следует отметить, что воспитание «через позитив», к огромному сожалению, встречается крайне редко. Так, исследователями было выделено только три разновидности положительной оценки поведения ребенка (согласие, ободрение, одобрение) и целых семь разновидностей – негативной (замечание, отрицание, порицание, сарказм, упрек, нотация, угроза). К тому же, даже в присутствии психологов взрослые люди используют негативные оценки гораздо чаще. Что происходит, когда они остаются наедине со своими детьми – остается только догадываться.

«Формула» позитивного воспитания – не так уж сложна. Ее слагаемыми являются:

- личный пример (быть таким, каким хочешь видеть своих детей);
- поощрение «хорошего» поведения вместо бичевания «плохого»;
- разумные и грамотные правила поведения, устанавливаемые родителями для ребенка;
- верный и вовремя данный совет вместо приказов и «ценных указаний».

Не стесняйтесь поощрять своих детей. Гораздо приятнее и легче для обеих сторон похвалить ребенка за правильное поведение, чем отругать – за неправильное. В результате нескольких позитивных повторений у любого человека образуется условный рефлекс «как нужно поступать, чтобы быть хорошим». Кроме того, если не замечать хороших поступков, то у большинства людей отпадает всякое желание их совершать.

Другое дело, что похвала должна соответствовать уровню достижения ребенка. Не стоит «захваливать» за рядовые, вполне обычные поступки, которые входят в круг его обычных обязанностей. Так, например, не следует хвалить ребенка за то, что помыл посуду, но важно похвалить за саму инициативу, если он не делал этого раньше.

Педагогические позиции родителей и всех, кто кроме них принимает участие в воспитании ребенка, должны быть:

- совпадающими (результат разнонаправленных воспитательных воздействий может быть самым непредсказуемым);
- желательно, научно обоснованными (а не слепо следующими традициям по типу «меня так воспитывали, и ничего...»);
- справедливыми по отношению ко всем участникам процесса (не ущемляющими ничьих прав, в том числе, на уважение и собственное мнение);
- направленными на достижение главной цели воспитания (формирование психологически зрелой личности).

В заключение отметим: любым воспитателям (как профессиональным, так и «любителям») полезно как можно чаще задавать самим себе следующие вопросы:

- Хотелось бы мне самому расти в такой семье, у такого родителя, как я? Что бы я чувствовал и думал на месте своего ребенка? (вариант для педагога: учиться у такого учителя, как я?)
- Понравилось бы мне, на месте ребенка, такое обращение к себе? Ес-

ли нет, то что можно улучшить?

- Существуют ли гуманные способы обеспечения выполнения моих родительских требований и если они «не работают», то почему?

*М.М. Суремкина , педагог-психолог  
ГБОУ детский сад № 41  
комбинированного вида  
Кировского района  
Санкт – Петербург*

### **РОЛЬ СЕМЬИ В БЛАГОПОЛУЧНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ДЕТСКОМУ САДУ. ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ЗА- БОТЛИВЫХ МАМ И ПАП**

Рано или поздно в жизни каждого родителя наступает день, когда их ребенок впервые идет в детский сад. Это большое событие не только для малыша, но и для мамы и папы. И от того, как они к нему подготовятся, как будут реагировать на разные проявления адаптации, зависит благополучие их малыша в новой среде.

Детский сад – это первая серьезная «ступенька» в социум, где ребенок будет учиться общаться и взаимодействовать с окружающими его людьми. Здесь он будет развиваться, приобретать знания и осваивать разнообразные навыки. Немалую роль в адаптации будут играть взрослые, находящиеся рядом с ребенком – воспитатели, которые в любой ситуации поддержат малыша и помогут ему справиться с разными трудностями.

Адаптация – это приспособление к новой среде. Поступив в детский сад, ребенок попадает в непривычные для него условия, и эти «новшества» связаны с переменой обстановки, режима дня, питания и социального окружения. Для малыша, который до этого практически не расставался с мамой, это переломный этап в жизни. Период приспособления будет отражаться на физическом состоянии и поведении ребенка. Для него это сильный стресс. И как он его переживет, насколько быстро освоится – зависит не только от слаженной работы специалистов детского сада, но и от самих родителей.

Адаптационный период настолько индивидуален, что у каждого ребенка занимает разные временные отрезки. У одного малыша все наладится уже через пару недель, у другого на привыкание уйдут месяцы. А если ребенок пошел в сад около трех лет, то ситуацию привыкания может усложнить набирающий обороты кризис этого возраста. Ему будет сложнее принимать серьезные перемены в своей жизни, так как этот возрастной этап сопровождается более ярким проявлением негативизма и упрямства.

Поэтому помощь семьи придется ему как нельзя кстати! Чтобы вся адаптация прошла более безболезненно и комфортно, стоит начинать готовиться к ней хотя бы за 2-3 месяца до поступления в сад.

***Что подразумевается под подготовкой:***

- Во-первых, будет полезно узнать режим дня и питания в том учреждении, куда ребенок будет направлен. Если вы заранее начнете его придрерживаться, для ребенка это будет большой плюс в облегчении адаптации. Так же вводите в его рацион те блюда, которые будут в саду, но которые вы редко готовите для ребенка. Это важно, так как в этом случае ребенок увидит в непривычном для себе месте еду, которую ест дома.

- Если ребенок все еще пользуется бутылочкой или пустышкой, постарайтесь отучить его от их использования как минимум за пару месяцев до поступления в сад.

- Учите ребенка в игровой форме убирать за собой игрушки, красиво раскладывать вещи на полочке в шкафу, самостоятельно одеваться, начиная с самой простой одежды.

- Постарайтесь читать с ребенком книги о детском садике, говорить с ним о том, что скоро и он будет ходить туда, играть с ребятами. Гуляя, пройдите мимо детского учреждения, посмотрите, как ребята играют на прогулке. Самое главное здесь – беседа в позитивном ключе. Избегайте подобных вопросов к ребенку: «Ты пойдешь? Не боишься? Плакать не будешь?» Или утверждений типа: «В садике не страшно, мамы там не будет, но ты не бойся, я заберу тебя». Подобные фразы могут взволновать даже не очень тревожных детей, так как имеют негативный посыл.

- Немаловажно обратиться к своему педиатру с вопросом о том, как подготовить ребенка физиологически к саду, например, как укрепить иммунитет. Заранее пройти специалистов, у которых стоите на учете, чтобы защитить ребенка от частых обострений в связи с предстоящим стрессом.

### *Первые недели в детском саду*

Настала пора отправиться в детский сад. Запаситесь терпением и мудростью! Ребенку будет сложно, и вам непросто. Но в силу того, что вы взрослый, именно от вас зависит успех вашего ребенка. Именно вы можете показать ему пример спокойствия и рассудительности. Именно вы можете вселить в сына или дочь уверенность в том, что все новое, что с ним происходит – это хорошо! Разберемся, как это сделать:

- Пробуждение ребенка – важный пункт хорошего самочувствия и настроения в течение дня. Поэтому будим ласково и неторопливо, даем ребенку проснуться, потянуться, постоять под душем столько, сколько ему нужно. Если ребенок долго «раскачивается», значит будите его пораньше, чтобы не торопить и не нервничать самим. Правильно распределить время – это задача взрослого.

- В первый месяц следуйте рекомендациям воспитателя: оставляйте в саду на столько времени, на сколько он рекомендует. Привыкание должно быть постепенным. Желательно в первые дни пребывания ребенка в саду ограничить до двух часов.

- Если есть возможность, чтобы ребенка в сад водила не мама, то воспользуйтесь ею. Это может быть папа, бабушка или дедушка. Детям, большую часть времени проводившим с мамой, сложно отрываться от нее и идти

к незнакомым ребятам и воспитателям. С другими членами семьи это расставание будет менее болезненным.

- Придумайте прощальный ритуал, который упростит ребенку расставание с вами. Это может быть поцелуй, рукопожатие, какие-либо слова, знаки.

- Старайтесь одеть ребенка не модно, а удобно. Чтобы ничего не мешало. Малышу и так сложно, поэтому одежда должна быть комфортной. Не должно быть жарко или холодно.

- В первые дни ребенка лучше кормить завтраком дома, чтобы, если он откажется есть в саду, он был сыт. Далее смотрите по ситуации, спросите воспитателей, как лучше поступать.

- Не опаздывайте, это очень важно именно для спокойствия ребенка.

- Позволяйте ребенку самостоятельно раздеться в детском саду, убрать вещи в свой шкафчик (если он не плачет).

- Обращайтесь к воспитателям по имени-отчеству, учите ребенка правильно произносить их имена. Говорите о работниках садика уважительно и спокойно, чтобы ребенок чувствовал себя безопасно.

- Интересуйтесь у воспитателя прошедшим днем, успехами ребенка. Просите совета, если нуждаетесь в нем, ведь теперь воспитатель проводит с вашим ребенком много времени.

- В дни, когда ребенок дома, обязательно соблюдайте режим дня детского сада. При постоянном режиме ребенок чувствует себя менее тревожно.

- Давайте ребенку возможность хорошо выспаться. Для этого укладывайте спать не позднее 21.00 – 21.30. Здоровый и длительный сон даст возможность детскому организму восстанавливаться после перенесенных волнений.

### ***О важности эмоций!***

Тема эмоций намеренно не затрагивалась в рекомендациях выше, так как этому хочется уделить особое внимание. Эмоции испытывает и взрослый, и ребенок. Даже если мама тщательно скрывает свою тревогу, малыш все равно ее считывает и начинает беспокоиться еще больше. Это нужно учитывать. Также малыша выбивает из колеи плач других детей. Он может начать плакать «за компанию». Это нормально и со временем сойдет на «нет».

Что же делать? Во-первых, поработайте над собой. Подумайте, что вы чувствуете, есть ли у вас страх за ребенка, тревога от того, что он плачет. Проясните себе, а готовы ли вы сами отдать ребенка в сад? Или для вас это такой же стресс? Если вам сложно разобраться в своих чувствах, обратитесь к психологу детского сада. Он обязательно поможет вам. Ведь, когда ребенок видит вашу неуверенность, беспокойство, он и сам становится нервным, и ни о какой благополучной адаптации не может быть и речи.

Даже если вы пытаетесь скрыть от него свои чувства, весело, но неоднократно прощаетесь, не отпуская руку, а когда он зашел в группу, вы стоите у двери и смотрите на него, испытывая тревогу, он вероятнее всего решит, что что-то не так, есть угроза. Поэтому в первую очередь разберитесь с причинами своих беспокойств.

Если плачет ребенок, старайтесь быть спокойным, но уверенным в своих действиях. По вашему поведению ребенок должен понять, что причин бояться нет.

Не запрещайте ребенку плакать. Это вполне нормальное явление: ребенок переживает, ему страшно расставаться с мамой. Обязательно прощайтесь! Возьмите на руки, обнимите. Большая ошибка – исчезнуть внезапно! Это может вызвать сильнейший стресс, даже если ребенок ходит в сад не первый день.

Дома говорите о садике, о том, во что ребенок играл, с кем играл. Все должно быть в позитивном ключе. Можно даже поиграть в садик. Проводите максимум полезного времени вместе. Так ребенок поймет, что вы его любите и цените. А это значительно снизит тревогу от расставания.

Будьте готовы к тому, что поведение ребенка дома может измениться не в лучшую сторону. Это связано с тем что, находясь в детском саду, ему приходится вести себя не так, как он привык дома, а именно контролировать свое поведение, подстраиваться под нормы детского сада – а это приводит к накоплению внутреннего напряжения и, как следствие, выплеску этого напряжения дома – там, где он может себе это позволить. Будьте терпеливы, реагируйте спокойно. Демонстрируйте пример «взрослого» поведения. На любые истерики отвечайте тактильным контактом и спокойствием! Это сложно, но выполнимо!

Часто после пропуска садика из-за болезни вы можете столкнуться с тем, что ребенку заново придется адаптироваться. Запаситесь терпением, войдите в положение ребенка, реагируйте спокойно.

Ваша любовь и забота помогут ребенку быстро адаптироваться. Не забывайте, что при любых осложнениях на помощь вам всегда придут специалисты детского сада, не стесняйтесь к ним обращаться. Ведь согласованные действия — это залог успеха.

#### **Литература:**

1. Болотова, А.К., Молчанова, О.Н. Психология развития и возрастная психология: — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012.
2. Быкова Анна. Мой ребенок с удовольствием ходит в детский сад! - Москва: Издательство АСТ, 2017.
3. Савельева Н. Настольная книга педагога-психолога детского образовательного учреждения - Ростов н. Д: Феникс, 2005.
4. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. - Изд. 5-е - Ростов н. Д: Феникс, 2007.

*М.Ю. Чибисова, к.пс.н.,  
доцент кафедры социальной  
педагогике и психологии  
Московского педагогического государственного университета  
главный редактор журнала «Школьный психолог»  
Москва*



## РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ

Оказание психологической помощи ребенку, родителям и семье в целом сопряжено с рядом трудностей: проблемы корректной диагностики, распределения ответственности, установления контакта и пр. Существенное место среди них принадлежит так называемым консультативным барьерам – факторам, затрудняющим оказание помощи. Данные барьеры, с одной стороны, препятствуют обращению родителей за помощью, а с другой – приводят к преждевременному прекращению сотрудничества с психологом. Согласно американской статистике, от 40% до 60% семей прекращают психологическую работу с ребенком слишком рано (см.: Каздин и пр)

Возникновение данных барьеров может быть вызвано различными причинами. Так, Гресл (Gresl) рассматривает барьеры, препятствующие участию родителей в тренинговых программах и программах психологической помощи, на основе экологической модели У.Бронфенбренера. Она отмечает, что подобные барьеры могут возникать на различных уровнях взаимодействия индивида со средой, и выделяет среди них: индивидуальный уровень (к барьерам на этом уровне можно отнести возраст, национальность, выраженность симптомов у ребенка и пр); уровень микросистемы (это непосредственное окружение в семье и школе, сюда относятся такие барьеры, как статус неполной семьи, родительские ожидания и пр); мезосистемы (к этому уровню относится взаимодействие между факторами микросистем, например взаимоотношение семьи и школы); экзосистемы (это социальные факторы, которые человек не может контролировать, в том числе социальное окружение; в качестве барьера на этом уровне может выступать, к примеру, отношение к психическим расстройствам в окружающем социуме); макросистемы (экономические, образовательные, социальные политические структуры, которые могут создавать условия или транслировать ценности, выступающие как барьеры).

В психологической литературе, как отечественной, так и зарубежной, представлено несколько типологий консультативных барьеров в работе с родителями.

Одной из наиболее распространенных является модель Каздина. Каздин с коллегами выделили четыре основных барьера, которые были значимы для родителей в процессе работы психолога с ребенком: стрессоры и препятствия во время консультирования, воспринимаемая целесообразность психологической помощи, требования, связанные с психологической помощью, и отношения с психологом. К стрессорам и препятствиям относятся факторы, связанные с логистикой, трудности в выборе времени посещения, конфликты с другими членами семьи по поводу посещения психолога, состояние здоровья самого родителя и пр. Требования, связанные с психологической помощью, подразумевают финансовые проблемы, недостаточное понимание процесса помощи и соответствующих рекомендаций, необходимость посещать психолога длительное время и пр. Воспринимаемая целесообразность психологической помощи включает барьеры, связанные с общим от-

ношением родителей к посещению психолога: считается ли она необходимой, как родители относятся к тем проблемам, с которыми психолог работает, как они оценивают общий результат. Барьеры, связанные с отношением с психологом, связаны с тем, насколько родителям с психологом комфортно, симпатичен ли им психолог, насколько они получают от него поддержку.

Бейкер – Эричен (Baker-Ericzén) с коллегами на основании качественного исследования обозначили следующие барьеры: родители не чувствовали поддержки со стороны структур, отвечающих за помощь, и ощущали обвиняющее и игнорирующее отношение со стороны психолога.

О.В. Хухлаева рассматривает данные барьеры через призму готовности психолога к взаимодействию с родителями и выделяет следующие виды барьеров: возрастные (разница в возрасте между клиентом и психологом может приводить к разным видам переноса в отношениях между ними), социальные (расхождение в уровне доходов может отказывать влияние на ожидания как психолога, так и самого родителя), этнокультурные (расхождения в ценностях, коммуникативных нормах), профессиональные (профессиональный взгляд психолога может затруднять понимание родительской позиции), индивидуально-личностные (к примеру, стремление психолога «спасти» клиента).

Нам представляется, что наиболее целесообразно сфокусироваться на рассмотрении данных барьеров в контексте взаимодействия между психологом и родителем. Безусловно, консультирование родителей разворачивается в широком социальном контексте и на этот процесс оказывает влияние множества факторов, однако с практической точки зрения имеет смысл выделить те барьеры, преодоление которых напрямую связано с профессиональной деятельностью психолога.

Мы выделили следующие группы барьеров во взаимодействии психолога с родителями:

- *Организационные барьеры*

К этой группе относятся факторы, касающиеся организации консультативного процесса. Прежде всего, это трудовая занятость родителя, а также расхождения между рабочим графиком родителя и психолога, особенно школьного. Необходимость приходить на встречи с психологом и/или приводить туда ребенка сопряжена с рядом организационных вопросов: в какое время это сделать, как согласовать это с кружками или прочими занятиями ребенка, кто останется с другими детьми и т.д.

Частично эти барьеры преодолеваются за счет гибкости рабочего дня психолога и его доступности, однако полностью возлагать ответственность за преодоление организационных барьеров на психолога некорректно.

Важно также понимать, что декларируемые психологом или родителем организационные барьеры могут маскировать более глубокие препятствия в консультировании.

- *Персональные барьеры*

Персональные характеристики родителя также могут выступать в качестве барьера. Прежде всего, это его эмоциональное состояние: родитель,

находящийся в ситуации стресса, переживающий депрессию или эмоциональное выгорание, в меньшей степени готов сотрудничать с психологом. Значимыми являются такие характеристики, как состояние здоровья родителя, уровень его образования, возраст и пр. Отметим, что важны не просто характеристики родителя как таковые, а их значимость в контексте взаимодействия с психологом, их восприятие самим родителем и/или психологом.

Не менее значимы и персональные характеристики самого психолога, которые также могут накладывать отпечаток на процесс консультирования.

- *Психологические барьеры* - установки, с которыми родители и психологи взаимодействуют друг с другом.

Родительские установки, касающиеся работы с психологом, разделим условно на эмоциональные и когнитивные.

Эмоциональные установки предполагают иррациональное, часто неосознаваемое отношение к психологическому консультированию. Они могут быть многоплановы. Скажем, обращение к психологу может рассматриваться как показатель собственной несостоятельности как родителя, родители могут воспринимать психолога как конкурента в борьбе за доверие ребенка и т.д. Кроме того, большое влияние может оказывать негативный прошлый опыт взаимодействия с психологом (подчеркнем, что «негативность» этого опыта бывает связана как с недостаточной компетентностью психолога, так и с неоправдавшимися родительскими ожиданиями).

Когнитивные установки отражают общую осведомленность родителя относительно процедуры психологического консультирования, а также понимание целесообразности и содержания работы психолога. С одной стороны, растет число родителей, имеющих опыт посещения психолога, а также в открытом доступе имеется достаточное количество психолого-педагогической информации. С другой, по-прежнему для большого числа родителей обращение к психологу является новым и не вполне понятным опытом. Недостаточное понимание того, как происходит консультирование и/или коррекционная работа с ребенком, становится основой нереалистических ожиданий. В психолого-педагогической среде в качестве одного из основных барьеров зачастую рассматриваются нереалистические родительские ожидания: «Родители ждут от нас волшебной палочки» и т.д. Однако подобные ожидания часто возникают именно на фоне недостаточной осведомленности.

Преодоление когнитивных барьеров предполагает просветительскую и разъяснительную работу со стороны психолога: важно рассказывать, как будут проходить встречи, какого результата можно достичь и т.д. Эмоциональные барьеры можно преодолеть в том случае, если установить в родителем доверительные отношения, в которых они смогут поделиться своими опасениями и сомнениями.

Подчеркнем, что в качестве психологических барьеров со стороны психолога также могут выступать эмоциональные установки, отражающие отношение специалиста к родителям (вообще или к конкретному клиенту). В профессиональной среде можно встретить осуждающее, критическое и оце-

нивающее отношение к родителям как к первоисточникам детских проблем. В англоязычной литературе для обозначения такой тенденции существует особый термин – *mom shaming*, осуждение матери.

Представляется крайне важным для специалистов, работающих с родителями, провести рефлексию собственной позиции по отношению к ним. Согласимся с Э.Ченчи (Cenci), которая пишет: «Полезно рассматривать родителей и членов семьи не как источник проблем ребенка, а как терапевтических партнеров, несущих основную ответственность за принятие решений, касающихся помощи ребенку, и организующих участие в психологической работе всей семьи» (Cenci, с. 5) Дж. Соммерс-Флэнэгэн в прекрасной книге «Как говорить, чтобы родители слушали» сказал: «Специалистам, работающим с родителями, необходимо придерживаться позиции: быть родителем само по себе трудно, и в том, чтобы делать ошибки или иметь ребенка, который не умеет себя вести, нет ничего постыдного».

- *Барьеры взаимодействия* – препятствия, возникающие в контексте общения родителя и психолога.

Здесь, безусловно, значимы коммуникативные и поведенческие паттерны, сложившиеся как у родителя, так и у психолога (начиная от обращения по имени и отчеству или имени и заканчивая расхождениями в трактовке вежливости), но большое значение имеют сложившиеся у психолога схемы и приемы взаимодействия с родителями. Контакт и доверию способствует достаточное количество поддержки и принятия.

В контексте темы барьеров необходимо прокомментировать также еще одну частую жалобу на родителей, связанную с их нежеланием брать на себя ответственность. никоим образом не отрицая важность этого барьера, отметим, что за поведением, которое трактуется подобным образом, может скрываться совершенно разная феноменология: часть родителей не принимает ответственности, потому что не осознает своего вклада в существующие у ребенка проблемы; отказ от ответственности может выступать как своего рода защита в случае критической позиции со стороны специалиста и так далее.

На наш взгляд, понимание специфики барьеров, возникающих в консультативной работе с родителями, помогает психологу планировать свою деятельность оптимальным образом и дает дополнительный инструмент для анализа возможных затруднений. При этом важно понимать, что в случае каждого конкретного родителя данные барьеры пересекаются и составляют уникальную комбинацию факторов.

### **Литература:**

1. Baker-Ericzén, M. J., Jenkins, M. M., & Haine-Schlagel, R. (2013). Therapist, Parent, and Youth Perspectives of Treatment Barriers to Family-Focused Community Outpatient Mental Health Services. *Journal of child and family studies*, 22(6), 854–868. doi:10.1007/s10826-012-9644-7

2. Cenci, Elizabeth, "Clinician Perceptions of Barriers to Treatment and Engagement Strategies in a Community Child and Adolescent Mental Health Clinic" (2017). Counselor Education Capstone. 31. [http://digitalcommons.brockport.edu/edc\\_capstone/31](http://digitalcommons.brockport.edu/edc_capstone/31)

3. Gresl, Brittany Lynn, "Early Termination And Barriers To Treatment In Parent And Child Therapy" (2014). Dissertations (2009 -). Paper 345. [http://epublications.marquette.edu/dissertations\\_mu/345](http://epublications.marquette.edu/dissertations_mu/345)

4. Grubbs, Natalie, "School Counselor-Parent Collaborations: Parents' Perceptions of How School Counselors Can Meet their Needs." Dissertation, Georgia State University, 2013. [https://scholarworks.gsu.edu/cps\\_diss/91](https://scholarworks.gsu.edu/cps_diss/91)

5. Kazdin, Alan & Holland, Lisa & Crowley, Michael. (1997). Family Experience of Barriers to Treatment and Premature Termination From Child Therapy. Journal of consulting and clinical psychology. 65. 453-63. 10.1037/0022-006X.65.3.453.

6. Kazdin, A. E., Holland, L., Crowley, M., & Breton, S. (1997). Barriers to treatment participation scale: Evaluation and validation in the context of child outpatient treatment. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38(8), 1051-1062.

7. Хухлаева О.В. Личностная готовность психолога к работе с родителями. «Школьный психолог», №24, 2006  
<https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200602413>

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОВЗ**

*И.А. Горбунова, педагог-психолог*

*С.Я. Оргина, тьютор*

*И.В. Евсеева, учитель-дефектолог*

*И.В. Артёмова, старший воспитатель*

*ГБДОУ детский сад № 1*

*Калининского района*

*Санкт-Петербург*

## **ОПЫТ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования от 17.10.2013 г. N 1155 говорится о том, что образовательное учреждение должно обеспечить равные возможности для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей [2].

К сожалению, в современном законодательстве при фиксировании основополагающих принципов права на образование не нашёл своего отражения механизм создания специальных условий для обучения ребёнка с расстройствами аутистического спектра в детском саду.

С каждым годом детей с диагнозом ранний детский аутизм (РДА) или расстройства аутистического спектра (РАС) становится все больше. Эту тенденцию уже ощутили все специалисты. Все специалисты сходятся во мнении, что без психолого-педагогической коррекции дети с РАС вырастают глубоко-

кими инвалидами, но если помощь оказана адекватно и своевременно, то до 60% из них могут обучаться по программам массовой школы.

В таких условиях основная задача по психолого-педагогической коррекции детей с РАС ложится на дошкольные учреждения. Именно специалисты детских садов берут на себя ответственность за выбор методов помощи детям с РАС.

В сентябре 2018 года в наш детский сад был зачислен мальчик Саша с диагнозом РАС. После этого состоялась первая встреча специалистов детского сада (педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатели, учитель-дефектолог) с мамой ребенка. На этой встрече было принято совместное решение, что Саша включится в жизнь детского сада в сопровождении тьютора, чтобы облегчить ребенку процесс адаптации к детскому саду.

Саша пришел в детский сад, и мы все вместе стали изучать, «кто такой ребенок с РАС?» В первую очередь мы столкнулись с трудностью в выборе правильного режима посещения мальчиком детского сада. Вначале Саша посещал детский сад утром с 09.00 до 11.00. У Саши наблюдались трудности в общении и социализации, недостаточно развита эмоциональная сфера, моторика, внимание, память. Часто его речь представляла серию монологов, а в диалоговой речи присутствовала эхолоалия. Саша слабо использовал мимику, интонацию и жесты как средства коммуникации, не поддерживал разговор с другими людьми. Он не обращался с прямыми вопросами, часто уклонялся от прямых ответов на вопросы. Наблюдалась трудность в усвоении двигательных навыков. Не воспринимал своего «Я», не чувствовал своего тела, его границ.

Саша попадал на незнакомые ему режимные моменты детского сада (утренняя гимнастика, завтрак, непосредственно-образовательная деятельность) и при кажущейся видимости спокойствия ребенка в детском саду, мама стала обращать внимания, что вечерами дома Саша стал показывать (чего не было раньше) элементы «неправильного поведения»: агрессия, плаксивость, непослушание в выполнении определенных просьб.

В связи с данной ситуацией перед нами встала задача разработки эффективной социализирующей модели развития и обучения ребенка с РАС в дошкольном учреждении, а также помощь семье.

По созданию условий для адаптации ребенка в условиях нашего детского сада мы учитывали следующее:

- наличие адаптированной образовательной программы, включая индивидуальный маршрут сопровождения;
- индивидуальный режим пребывания в детском саду;
- индивидуальные занятия со специалистами детского сада;
- индивидуальная форма обучения по основным лексическим темам образовательной программы (работа со специалистами).

В разработке адаптированной образовательной программы принимали участие все специалисты детского сада. Программа предназначена для работы с ребенком дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра от 5 до 7 лет, с учетом его возрастных, типологических и индивидуальных

ных особенностей, по образовательным областям: физическое развитие, социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие и художественно-эстетическое развитие.

Программа содержит разработку индивидуального маршрута сопровождения ребенка всеми специалистами детского сада.

Индивидуальный маршрут сопровождения позволяет:

- обеспечить ребенку с РАС возможность успешно интегрироваться в среду сверстников;
- предоставить родителям возможность получать необходимую консультативную помощь и вместе с ребенком и педагогами осваивать АОП;
- постоянно отслеживать, своевременно корректировать и отбирать адекватные формы образования с учетом уровня развития и потенциальных возможностей ребенка.

Целью данной программы является обеспечение социально-бытовой адаптации, социализации ребенка.

Исходя из программы, взаимодействие педагога с воспитанником, имеющим расстройство аутистического спектра, осуществлялось поэтапно, в соответствии со степенью выраженности аутистического спектра ребенка. На всех этапах взаимодействия применялся дифференцированный и индивидуальный подход, с постепенным включением в групповые формы работы.

На начальном этапе мы наблюдали за поведением ребенка, чтобы выявить его индивидуальные характеристики: переносимость или непереносимость определенных звуков, запахов, отвлекающие моменты, реакцию на свет, шум и др. Саше предоставлялась возможность самостоятельно обследовать помещение комнаты для занятий и время пребывания его в группе. Строго дозировались аффективные контакты с ребенком. Общение с ребенком проводилось негромким голосом, педагоги при взаимодействии с воспитанником избегали прямого взгляда на ребенка, резких движений. Не обращались к ребенку с прямыми вопросами.

На втором этапе ребенку уделялась постоянная поддержка взрослого, его побуждение и ободрение, чтобы перейти к более активным и сложным отношениям с миром. Особая важность этого этапа - это умение педагога чувствовать настроение ребенка, понимать его поведение и использовать это в дальнейшей коррекционной работе. Что позволяло вовлечь ребенка в совместную деятельность с другими детьми.

В течение первого года мы «обращали внимание Саши» на детей, учили поворачивать голову в сторону говорящего, играть рядом с детьми, затем постепенно начали обучать ролевым играм. Сначала с тьютором, затем с тьютором и другими детьми. И таким образом мы научили Сашу подходить к сверстникам, предлагая им «поиграй со мной». Саша также стал и инициатором игр: «давай строить автобус, а я буду кондуктором», предлагал играть в магазин и сам садился за кассу.

Присоединение Саши к группе сверстников на занятиях – это задел к школьной жизни. Здесь и обучение моторным навыкам и восприятие фронтальных инструкций. Сесть рядом с кем-то за один стол – это большой про-

гресс для Саши. Стол Саши ставился сначала в двух метрах от группы, постепенно продвигая ближе ко всем детям. По наблюдениям за ребенком мы сделали вывод, что не эффективно решать сразу несколько задач. Поэтому он сначала сидел за столом, постепенно приближаясь к детям без требования выполнить определенное задание. Затем Саша должен был выполнить рядом с детьми одну инструкцию, а затем выполнить задание до конца вместе с детьми. Для начала мы выбрали творческую деятельность, т.к. в ней нет демонстрации знаний и минимум обязательной вербальной деятельности.

К музыкальным и физкультурным занятиям привыкание шло подобным образом, но, навыки, которые понадобятся Саше при выполнении танцевальных и физических упражнений заранее отрабатывались с тьютором в ресурсной зоне, чтоб убрать смущение и добавить уверенности ребенку при выполнении данных упражнений на общих занятиях с детьми.

В процессе работы в поведении ребенка с расстройством аутистического спектра проявляются стимулы, которые необходимо учитывать в ходе коррекционной работы [3]. Например, как в нашем случае, ребенку нравится играть с паровозиком, педагоги переориентировали его на мотивацию к выполнению заданий, «сначала Саша выполнишь задание..., потом будешь играть в паровозик». Необходимо отметить важный момент: каждую игру или упражнение проводили несколько раз для закрепления результата.

С Сашей педагоги использовали визуальное расписание, при помощи которого педагог стимулирует ребенка к выполнению задания посредством карточек. После ознакомления ребенка с визуальным расписанием ему объясняли, что после занятия он сможет поиграть. Данный прием способствовал лучшему настрою ребенка заниматься, у Саши появился интерес к занятиям, он стал лучше принимать новые задания, они стали более разнообразные, а время занятий увеличилось до 15 – 20 минут. Даже когда Саша идет на занятия к специалистам, тьютор, показывает фото специалиста, и Саша называет данного педагога по имени, отчеству.

Коррекционно-развивающие индивидуальные занятия носят игровой характер, насыщены разнообразными играми и развивающими упражнениями [1].

Педагоги соблюдают следующие требования при проведении коррекционно-развивающих занятий:

- занятия проводятся индивидуально ежедневно;
- каждое занятие направлено на решение центральной задачи - коррекцию нарушения познавательной и эмоциональной сферы;
- строгий регламент времени (начинали с 7 – 10 минут, столько выдерживал Саша в первый год обучения, во второй год обучения 15-25 минут), не допущение психического переутомления, истощения, утомления, оптимальное чередование труда и отдыха, разнообразие видов деятельности, дружелюбие и терпимость педагога к затруднениям ребенка, оказание ему необходимой помощи.

Особенно, важное значение в воспитании Саши имеет организация его целенаправленного поведения. Этой цели служит четкий распорядок дня,



формирование стереотипного поведения в определенных ситуациях. Все режимные моменты проводятся строго в одно и то же время. Это позволяет стабилизировать насыщенность пребывания ребенка в детском саду. Стабильность особенно нравится Саше. Одно занятие сменяет другое. День ото дня все повторяется, закрепляется. При этом есть доля разнообразия.

Во время занятий Саше необходимо к каждому заданию давать краткую четкую инструкцию. Важным условием является использование наглядности на занятиях. Количество заданий должно строго дозироваться. Нужно обеспечить необходимое количество повторений заданий, используя разнообразный материал. При работе с Сашей педагогу необходимо быть последовательным, важно, чтобы Саша выполнял все задания до конца и только потом получал поощрение (смог играть с интересной игрушкой).

Пространство, где проводится коррекционная работа с ребенком организовано таким образом, чтобы он мог достаточно свободно перемещаться, располагаться для игр с игрушками, отдыхать. Созданная такая предметно-пространственная среда в игровой комнате помогает ребенку чувствовать себя комфортно, а также располагает ребенка, как к занятиям вместе с другими детьми, так и к индивидуальному взаимодействию с взрослым.

Деятельность нашего учреждения предполагает активное взаимодействие педагогического коллектива с мамой Саши. Педагоги стараются включить родителей в коррекционную работу с ребенком. Учитель-логопед ведёт тетрадь для домашних заданий, где даёт задания по лексическим темам. Специалисты (учитель-логопед, учитель-дефектолог) оказывают консультационную помощь. Каждый день тьютор пишет анализ поведения Саши в детском саду.

Таким образом, учет особенностей работы педагога с ребенком, имеющим расстройство аутистического спектра, и совокупность работы специалистов в рамках реализации адаптированной программы позволяет нам на втором году обучения полностью задействовать Сашу в таких видах деятельности как рисование, лепка, аппликация. Постепенное преодоление аффективной патологии, формирование целенаправленной деятельности ребенка, усиление эмоционально-психологической активности ребенка, позволит Саше быстро адаптироваться и социализироваться в школе.

### **Литература:**

1. Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы // Образование и наука. – 2016. - № 3. - С. 140-153.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 г. N 1155.

3. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учеб. - метод. пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 83 с.

*Н.Д. Иванова, педагог-психолог*  
*Е.И. Серова, воспитатель*  
*Ю.В. Тришкина, воспитатель*  
*ГБДОУ детский сад №97*  
*Центрального района*  
*Санкт-Петербурга*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР**

Тяжелое нарушение речи (ТНР) является очень распространенным диагнозом среди детей дошкольного возраста. Дети с ТНР – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух и первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на становление психики. В связи с этим перед педагогами остро встает проблема актуализации психолого-педагогических путей преодоления речевой патологии у воспитанников детских садов.

В поиске максимальной эффективности педагогического воздействия, осуществляя обучение и воспитание детей с ТНР, мы сделали акцент на совершенствовании полимодального восприятия дошкольников с речевыми нарушениями. Полимодальное восприятие - это целостная система представлений индивида об окружающей действительности, о себе, собственной активности и деятельности, оно отражает структурность восприятия во всех модальностях сенсорно-перцептивного опыта.

Успешное обучение и воспитание строится на знании педагогом особенностей воспитанников в группе, а прежде всего ведущего способа восприятия, запоминания, переработки и использования информации детьми.

Все дети воспринимают, запоминают и усваивают материал по-разному. Некоторые дети с интересом прислушиваются к звукам, им важно, что они слышат (аудиалы), кому-то необходимо чувствовать, двигаться под музыку, трогать руками, ощущать (кинестетики), другие дети воспринимают зрительные образы, запоминают то, что увидели (визуалы).

Сенсорная информация у ребенка трансформируется в некоторое представление или модель. Эта индивидуальная модель называется модальностью восприятия. Модальность, предпочтительная для восприятия и переработки информации, используемая чаще других, называется доминантной или ведущей модальностью.

Для выявления ведущей модальности можно использовать методику, предложенную Л.Д. Столяренко или с помощью специальных опросников и схем наблюдения Г.А.Ванюхиной, А.Л. Сиротюк, М.Гриндер.

Конечно, ребенок воспринимает мир всеми чувствами, однако сталкиваясь с новой информацией, часто использует ведущую модальность восприятия. Именно аудиальная, визуальная и кинестетическая модальности восприятия в наибольшей степени оказывают влияние на процесс обучения ре-

бенка. Поэтому поиск путей и средств обучения должен происходить с учетом особенностей каждого ребенка.

Отечественные и зарубежные исследования подтверждают тот факт, что обучение эффективно тогда, когда происходит с опорой на ведущую модальность восприятия ребенка. Если способ передачи информации совпадает с ведущей модальностью, то дошкольник прекрасно справляется с материалом и хорошо его запоминает. При этом важно параллельно развивать и его второстепенные модальности, которые мало задействованы.

В своей работе наравне с традиционными приемами мы используем и полимодальный подход в воспитании и обучении дошкольников с ТНР. Для обеспечения успешного освоения материала на начальном этапе мы предлагаем ребенку информацию, ориентированную на ведущую модальность, с последующим подключением недоминантных. Важно, что это способствует совершенствованию доминантного канала восприятия информации и развитию второстепенных каналов восприятия.

Любая работа, направленная на обучение и воспитание детей - визуалов основывается на зрительное восприятие реальных предметов, картинок, рисунков, таблиц, схем и т.д. Например, на занятиях можно использовать приемы соотнесения буквы (цифры, геометрической фигуры) с предметами, имеющими сходную форму; упражнения с применением зрительно опорных схем для обучения составлению рассказа или заучивания стихотворения т.д. Упражнения в словообразовании и словоизменении также должны зрительно опираться на применение схемы и таблицы.

Для воспитанников с ведущей тактильно-кинестетической модальностью предлагаем практические приемы. Например, возможно использование тактильного ощущения рукой ребенка вибрации своих голосовых связок при определении звонкости/глухости согласных; физкультминутки, самомассаж; тактильное обследование букв; обведение контура буквы в воздухе, написание букв на ладошке, пальцем на спине другого ребенка и многое другое. Актуальны задания на построение букв с помощью рук и пальцев детей; выкладывание букв, используя различные подручные материалы (гибкая проволока, шнурки, ягодные косточки, крупы, пуговицы и т.п.); рисование букв (цифр) на земле, песке, мелом на асфальте; упражнение «Лабиринты» (пройти пальцем, игрушкой, провести карандашом).

Игры, игровые приемы и упражнения, опирающиеся на слуховое внимание и слуховую память, словесные методы и звуковое сопровождение частей занятия (применение аудиозаписей), повторения услышанных заданий важны для воспитанников с ведущей слуховой модальностью.

Поскольку полимодальное восприятие предполагает освоение материала всеми каналами восприятия, то мы организовали обучение так, чтоб у каждого ребенка были задействованы второстепенные модальности.

Воспитанникам с ведущей зрительной модальностью необходимо подкреплять каждый воспринимаемый зрительный стимул тактильным обследованием или движением со звуковым сопровождением.

Подкрепление каждого воспринимаемого на слух слова зрительными и тактильно-кинестетическими стимулами актуально для детей с ведущей слуховой модальностью.

Во время работы с детьми с ведущей тактильно-кинестетической модальностью при восприятии стимулов важно подключать в качестве компенсаторных каналов зрительное и слуховое восприятие.

Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с ТНР, построенное с учётом полимодальности восприятия, помогает нам достичь положительного результата во всестороннем развитии ребенка. Таким образом, внедряя в практику задания и упражнения на формирование полимодального восприятия, достигается коррекционный эффект преодоления речевых проблем у детей, и формируются полноценные психологические структурно-динамические механизмы, необходимые для дальнейшего успешного обучения.

### Литература

1. Ванюхина Г.А. Экспериментальная диагностика ведущей сенсорно-перцептивной модальности у детей с ОНР.

<http://logoped-sfera.ru/eksperimentalnaia-diagnostika-vedushei-sensorno-perceptivnoi-modalnosti-u-detei-s-onr>

2. Барыбина Е.Б. Использование технологий развития полимодального восприятия в коррекции речевых нарушений дошкольников.

<https://www.logoped.ru/baryeb01.htm>

3. Сотникова И. Д. Развитие полимодального восприятия в период подготовки к школьному обучению. Дополнительное образование и воспитание. - 2009. - № 4.

4. И. Ю. Мурашова И.Ю. Полимодальное восприятие дошкольников. Как повысить эффективность преодоления недоразвития речи. Научно-издательский центр «Логос», 2018.

5. Мурашова И. Ю. Сочетание недостатков полимодального восприятия и речи у старших дошкольников с речевым недоразвитием. Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 2.

*Ю.Г. Жижченко, педагог-психолог  
ГБДОУ детский сад № 5  
комбинированного вида  
Петродворцового района  
Санкт-Петербург*

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования учитываются индивидуальные потребности ребенка, свя-

занные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (далее - особые образовательные потребности), индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) [1].

Образование детей с особыми образовательными потребностями предусматривает создание специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные возможности для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования. Создание специальной коррекционно-развивающей среды подразумевает предоставление детям с особыми образовательными потребностями большого количества возможностей для социализации, для приобретения чувства собственной ценности и значимости в обществе. Предоставление таких возможностей может происходить в рамках инклюзии.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на:

- 1) обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ОВЗ, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;
- 2) освоение детьми с ОВЗ Программы, их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации [1].

Инклюзивное образование дает возможность всем воспитанникам (включая детей с ОВЗ) в полном объеме участвовать в жизни детского коллектива образовательного учреждения. Однако, процесс включения детей с ОВЗ в образовательное пространство детей общеразвивающих групп сопровождается многими сложностями. Опыт показывает, что дети легко устанавливают контакты между собой, быстро начинают общаться, играть, сотрудничать друг с другом, намного сложнее научить взрослых взаимодействовать с ребенком с ОВЗ. Такая рассогласованность связана с одной стороны с непосредственностью детского общения и безусловного принятия ребенка ребенком, с другой стороны - с недостаточностью знаний педагогов психофизиологических и двигательных особенностей детей с ОВЗ.

Отечественная концепция интегрированного обучения строится на трех основных принципах интеграции:

- ✓ через раннюю коррекцию;
- ✓ через обязательную коррекционную помощь каждому ребенку;
- ✓ через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения [2].

Признавая важность и значимость инклюзии как инновационного процесса в системе образования, важно отметить и негативные тенденции, которые связаны с невозможностью интеграции всех детей в широкое социокультурное пространство. Во-первых, это «уровень психофизического и речевого развития, близкий к возрастной норме». Очевидно, что данное условие делает невозможным объединение всех детей с ОВЗ. Другим непреодолимым препятствием инклюзии являются темповые характеристики образовательного процесса. Темп работоспособности ребенка не всегда является главным

критерием его успешности. Даже самый «развивающийся по возрасту» ребенок может иметь темпы усвоения материала, отличные от других сверстников. В-третьих, «психологической готовности самого ребенка к инклюзии» - мотивационная, эмоциональная, личностная.

Чтобы процесс инклюзии был успешным необходимо соблюдать следующие условия:

- инклюзия должна включать в себя непосредственные контакты между детьми разных видов деятельности – на прогулке, на совместных праздниках, при посещении спектаклей;
- в своей основе инклюзия не может быть директивной, она должна основываться на неформальной ситуации общения;
- инклюзия должна включать совместную деятельность детей компенсирующей и общеразвивающих групп.

Наш детский сад за много лет накопил свой опытом инклюзии детей с ОВЗ в образовательное пространство детей общеразвивающих групп. В детском саду функционирует две группы для детей с ОВЗ – для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и для детей со сложными дефектами развития (СДР). На прогулках, праздниках, мероприятиях «нормально развивающиеся» дети встречаются и общаются с детьми с ОВЗ, воспринимают их как обычных, свободно с ними играют. Педагоги заметили, что это способствует развитию эмоционального и социального интеллекта у «нормально развивающихся» детей - пониманию четко выраженных на лице эмоций, эмпатии, гуманности, терпимости по отношению друг к другу, учатся воспринимать детей с ОВЗ как обычных членов общества. Включенность воспитанников с особыми потребностями в среду «нормально развивающихся» сверстников повышает их опыт общения, формирует навыки коммуникации, межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных ситуациях, что, в целом, повышает социализированность детей. Процесс формирования толерантного, терпимого отношения участников образовательных отношений к детям с особыми образовательными потребностями осуществляется комплексно и предусматривает работу со всеми субъектами интеграционного и инклюзивного обучения: детьми, родителями, педагогами, социальными партнерами.

Таблица 1. Базовые модели интегрированного обучения детей дошкольного возраста с ОВЗ [3]

Название модели	Описание модели	Правила комплектования
Постоянная полная интеграция	Эффективна для тех детей, чей уровень психофизического и речевого развития соответствует или приближается к возрастной норме, кто психологически готов к	Дети с отклонениями в развитии по 1-3 человека включаются в общеразвивающие группы ДОО

	совместному со здоровыми сверстниками обучению	
Постоянная неполная интеграция	Для дошкольников с различным уровнем психического развития, но не имеющих сочетанных нарушений. Эффективна тем, кто способен наравне со своими нормально развивающимися сверстниками овладеть лишь небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть учебного и внеклассного времени	2/3 – нормально развивающиеся дети; 1/3 – дети с ограниченными возможностями здоровья
Постоянная частичная интеграция	Расширение общения и взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья с их нормально развивающимися сверстниками	Дети с ограниченными возможностями здоровья по 1-3 человека включаются в массовые группы ДОО
Временная частичная интеграция	Дошкольники компенсирующей группы объединяются с нормально развивающимися детьми не реже 2-х раз в месяц для проведения совместных мероприятий	
Эпизодическая интеграция	Смыслом данной интеграции является целенаправленная организация хотя бы минимального социального взаимодействия детей с выраженными нарушениями развития со сверстниками (праздники, конкурсы, выставки детских работ, кружки и т.д.)	Ориентирована на специальные ДОО, которые ограничены в возможностях проведения целенаправленной работы по совместному с нормально развивающимися детьми воспитанию и обучению своих воспитанников

Воспитательно-образовательный процесс детского сада предусматривает как уход и заботу о детях, так и процессы воспитания и обучения знаниям, важным жизненным навыкам, развития личностных качеств и способностей детей, коррекцию их дефицитов в развитии. Инклюзивное образование

детей с ОВЗ основывается на концепции нормализации, в основе которой лежит идея о том, что жизнь и быт людей с ОВЗ должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

Применительно к детям это означает следующее:

- ребенок с особыми образовательными потребностями имеет общие для всех потребности, главная из которых потребность в любви и стимулирующей его развитие обстановке;
- ребенок должен вести жизнь, в максимальной степени приближенную к жизни нормальных людей;
- учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжелыми ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получения образования.

Развитие инклюзивных форм обучения детей с ОВЗ должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации системы последовательных мер, обеспечивающих соблюдение требований к организации этой деятельности.

#### **Литература:**

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
2. Ворошина О.Р., Наумов А.А. Проблемы интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольное образовательное пространство // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. – 2011.
3. Мёдова Н.А. Инклюзивное образование в схемах и таблицах: методическое пособие / ГОУНБ им. А.С. Пушкина, Отдел организации обслуживания инвалидов по зрению; МБЛПУ ЗОТ «Центр медицинской профилактики»; отв. за выпуск А.А. Коваленко. –Томск, 2012.

*Е.В. Матуа, педагог-психолог, учитель  
Грачева Н.Г., учитель  
ГБОУ школа № 565  
Кировского района  
Санкт-Петербург*

### **ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ В ШКОЛЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 565 Кировского района реализует программу основного общего образования, адаптированную для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с умственной отсталостью, со сложными дефектами, с расстройствами аутистического спектра).



Умственная отсталость по Международной классификации болезней десятого пересмотра (МКБ-10) представляет собой состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется прежде всего снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта (т.е. познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности). Умственная отсталость подразделяется на степени в зависимости от выраженности состояния: лёгкая (IQ 50-69), умеренная (IQ 35-49), тяжёлая (IQ 20-34), глубокая (IQ 0-19)

В нашей школе существует два варианта для обучения детей: 1 вариант - для детей с лёгкой умственной отсталостью. Этот вариант предполагает, что обучающийся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих ограничений здоровья, в пролонгированные сроки; 2 вариант для детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. Предполагается, что обучающийся получает образование по разработанной специальной индивидуальной программе развития (СИПР), учитывающей индивидуальные образовательные потребности обучающегося. Планируемые итоговые результаты для детей этой группы рассматриваются как возможные, примерные.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями проходят те же этапы развития, что и дети с ненарушенным развитием. Для них также характерны проявления подросткового кризиса: меняется отношение к себе и к окружающей действительности, появляется негативизм. Эти проявления накладываются на особенности обучающихся: нарушения эмоционально-волевой сферы - эмоциональная лабильность, аффективные вспышки, неумение остановить эмоциональный порыв, несоответствие эмоциональной реакции ситуации. Все это приводит к тому, что между обучающимися часто вспыхивают конфликты. Как правило, они очень эмоционально окрашены и не конструктивны.

В декабре 2014 года в школе была создана Служба медиации. Учитывая особенности обучающихся, работа Службы в большей степени связана с ребятами с легкой степенью отсталости.

Медиация – это процесс, в котором участники (конфликтующие стороны) с помощью беспристрастной третьей стороны (медиатора) разрешают свой конфликт. [1]

Работа службы медиации в нашей школе охватывает всех участников образовательного процесса: педагогов, обучающихся, родителей (законных представителей), администрацию.

Наиболее активная работа ведется с обучающимися. Она включает в себя помимо рассмотрения случаев обращения, так же и работу по профилактике возникновения конфликтов. В рамках этого проводятся классные часы, мероприятия, Месячник медиации. Все мероприятия планируются с учетом особенностей обучающихся.

Специалисты Службы медиации постоянно разрабатывают и внедряют в работу новые формы проведения мероприятий.

Одно из таких мероприятий - Месячник медиации, который проводился в формате конкурса «Самый дружный класс». В рамках его проведения ставились следующие задачи: познакомить с принципами взаимовыручки, формировать понятия настоящий друг, дать информацию о Школьной службе медиации. Мероприятия планировались таким образом, чтобы вызывать у ребят желание и интерес к совместной работе, к помощи и поддержке друг друга.

В рамках Месячника медиации проводилась общешкольная линейка, на которой специалисты Службы медиации проинформировали обучающихся о принципах работы, напомнили, как можно обратиться за помощью. Также в течение месяца ребята выполняли творческие задания, проводили совместные мероприятия. Для мероприятий были выбраны темы касающиеся дружбы, качеств настоящего друга, семейных традиций. Старшеклассники попробовали себя в роли учителей. Также были задания под девизом «одни за всех и все за одного», с которыми ребята достойно справились. Решающую роль сыграло желание не подвести своих одноклассников.

На последней недели специалистами службы медиации были подведены итоги конкурса «Самый дружный класс». На линейки ребята в торжественной обстановке получили кубок и значки «Самый дружный класс».

В этом учебном году для обучающихся средней и старшей школы был опробован новый формат мероприятия – переговорная игра.

Ребята разделились на две команды, им была предложена конфликтная ситуация, которую необходимо было разрешить. Хотя в ситуации фигурировали сказочные герои, но сама ситуация была вполне жизненной – конфликт между работником и работодателем.

В итоге ребятам удалось найти решение конфликтной ситуации. Так же в процессе обсуждения после игры были затронуты важные вопросы заключения трудового договора. Ребята получили опыт мирного разрешения конфликтов и практические знания, которые пригодятся им в дальнейшей жизни.

Работа с родителями (законными представителями) проводится в формате лекций, также они имеют возможность ознакомиться с работой Службы медиации на сайте и стендах школы.

С педагогами работа проводится в формате лекций и практических семинаров. В этом учебном году пройдет цикл семинаров, направленных на развитие умения правильного поведения в конфликтных ситуациях, на их профилактику.

Специалистами службы был разработан для педагогов опрос в формате гугл-формы «Причины возникновения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе».

Ответы на вопрос, между какими участниками образовательного процесса чаще возникают конфликты, показали, что 53,6 % считают, что между педагогами, 25 % считают, что между педагогом и учеником, 14 % что между

педагогом и родителями и 7% что между педагогом и администрацией школы.

Наиболее частой причиной конфликтов между педагогами было названо несоответствие взглядов педагогов на одну и ту же проблему (60,7 %), на втором месте неудовлетворенность от взаимодействия между сторонами (46,4 %), также значимыми причинами оказались невыполнение работы одним педагогом, повлекшее за собой невозможность выполнения работы другим педагогом и нарушение этики общения (49, 2 %). Службе сопровождения школы, в которую входит Служба медиации, и администрации нужно обратить внимание на эти проблемы.

Анализируя ответы педагогов, можно сделать вывод, что для снижения частоты конфликтов между педагогами и учениками целесообразно специалистам Службы сопровождения провести дополнительные консультации с обучающимися по правилам поведения в школе.

При возникновении конфликтов между педагогами и родителями оказались актуальными проблемы этики общения.

Анализ опроса дает специалистам Службы медиации возможность увидеть наиболее актуальные направления работы на следующий учебный год, по необходимости внести корректировки в текущий план работы, а также дать рекомендации Службе сопровождения, администрации.

Очень важно в рамках работы Службы медиации искать и опробовать новые формы работы со всеми участниками образовательного процесса, ведь это помогает решать одну из главных задач Службы – профилактику конфликтных ситуаций в школе.

#### **Литература:**

1. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство. /под общей редакцией Карнозовой Л.М. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. –256 с.

2. Методические материалы  
[http://www.kirov.spb.ru/sc/ppms/index.php?option=com\\_content&task=view&id=275&Itemid=147](http://www.kirov.spb.ru/sc/ppms/index.php?option=com_content&task=view&id=275&Itemid=147)

*Т.В.Петроченко  
 А.Ю.Кечуткина  
 ГБДОУ детский сад №83  
 Фрунзенского района  
 Санкт-Петербург*

### **ИНКЛЮЗИЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: ПРЕИМУЩЕСТВА, ОГРАНИЧЕНИЯ, РИСКИ**

На уроках истории рассказывали, что в древней Спарте больных и физически ущербных детей сбрасывали со скалы – обузой были инвалиды сильному и воинственному народу. Правда, в последствии эти слухи не под-

твердились. Современные историки утверждают, что кровожадность спартанцев не более чем миф.

Но вполне достаточно доказательств тому, что в более поздние времена психически больных людей - как бы теперь сказали, людей с ментальными нарушениями - повсеместно лечили лоботомией, трепанацией черепа, погружением в ледяную воду, кровопусканием, змеиными ямами, заковыванием в цепи... если они доживали до взрослого возраста.

Как же обстояло дело с детьми-инвалидами - страшно себе представить!

Лишь в середине восемнадцатого века одинокий голос швейцарского педагога И.Г. Песталоцци призвал к включению «тупоумных» детей в процесс обучения, но распространения эта практика не получила ни в Европе, ни тем более в России.

Долгие годы участием душевнобольных и физически немощных были сумасшедшие дома с бесчеловечными условиями. Неслучайно слово «бедлам» стало нарицательным, а это ведь название психиатрической лечебницы в Англии. А если не заточение душевнобольных в доме для, то участием инвалида было скитание с бродячими цирками в качестве живых экспонатов, юродство или смерть. И смерть, нередко, была спасением от мучений, бесправия и унижений.

Спустя два века после отвергнутых педагогических идей Песталоцци, в середине двадцатого столетия в Америке, а немногим позднее в Европе, стали появляться государственные программы и учреждения, готовые помогать инвалидам интегрироваться в социум. В Россию же инклюзия пришла совсем недавно.

Очень медленно и опасливо общество открывало двери людям с ограниченными возможностями. Всего несколько десятилетий назад мамы, имеющие детей с синдромом Дауна, ДЦП, другими видимыми отличиями выходили на детскую площадку зачастую только поздним вечером, и до недавнего времени практически никогда мы не встречали родителей с детьми-инвалидами в театрах, магазинах, детских центрах.

Термин «инклюзия» как-то незаметно вошел в психолого-педагогический дискурс на смену слову «толерантность». Рекламные щиты, призывающие общество к терпимости, заменили билборды, рассказывающие о пользе включения детей-инвалидов в общеобразовательные учреждения.

Тема толерантности, инклюзии, гуманизации начала явственно занимать общество во второй половине 20 века. Несомненным поворотным моментом в сознании людей, вероятно, стали процессы деколонизации, вторая мировая война и ее последствия, В частности, идеи евгеники, расовые чистки и бесчеловечное уничтожение миллионов детей и взрослых в лагерях смерти по причине нежелания принимать их национальную, физическую, религиозную и прочую инаковость. Тема холокоста спустя более чем пол века до сих пор жива в памяти народов и ищет ответы на причины ее зарождения.

Поэтому вполне разумно предполагать, что человеческий страх, стыд и вина пробудили в обществе сильные гуманистические тенденции, как потен-

циальную защиту от новых расовых, этнических и прочих чисток. Общеευропейские призывы к толерантности, конвенция о правах человека, создание лагерей беженцев, европейская миграционная политика - это социально-экономические ответы и в некоторой степени оправдание общества за безумия геноцида и холокоста.

Инклюзия в образовании - продолжение этой гуманистической тенденции, как одна из форм практического развития идей толерантности.

Надо сказать, что сама по себе идея толерантности - принятия инаковости другого - имеет двойственную природу. С одной стороны, все в живом мире отвергает, избегает, вытесняет неизвестное. Такая логика животного мира, к которому относится человек, обусловлена выживанием популяции: все, что непохоже на меня несет потенциальную угрозу.

С другой же стороны, эмпатия и принятие имеют глубокие общечеловеческие корни. Во-первых, с позиции эволюционистов, мы - люди - вышли из единой ветви прародителей. Во-вторых, с религиозной позиции - человек - осуществление божественного замысла и каждый есть уникальное проявление бога на земле.

Возможно, именно вследствие двойственной природы человека - животной и божественной - толерантность и принятие тяжело даются народам, населяющим Землю. За длительный период историко-социального развития общества мы найдем множество кровавых, беспрецедентно жестоких, бесчеловечных исторических событий и идеологий, несущих отвержение, уничтожение, порабощение «других» и «чужаков».

Это рабовладение, религиозные войны, инквизиция, колонизация, уничтожение коренных народов, военные перевороты, массовый геноцид, холокост, ГУЛАГ, апартеид, ксенофобия... И, безусловно, кошунственное отношение к инвалидам, о котором говорилось выше.

Несмотря на продолжающиеся войны, подогреваемые амбициозными политиками и являющиеся по своей сути битвой за ресурсы, общество - европейской, азиатское, американское - медленно, но поступательно все больше поднимает на щит идеи Просвещения и лозунг французской революции: свобода-равенство-братство.

Инклюзия - современное развитие этих идей в педагогическом и образовательном пространстве. Это не просто социокультурный проект. Инклюзия - это гуманитарное явление, свидетельствующее о духовном развитии общества в самом широком смысле понятия духовности, вне всяких конфессионально-религиозных институций.

Инклюзивное (фр. *inclusif* - включающий в себя) образование подразумевает, что родители детей, имеющие особые потребности, получают *свободу* выбирать учебное учреждение, *равенство* возможностей для детского образования и *братское* участие заинтересованных сторон в этом процессе. В основу такого образования изначально положено создание дополнительных условий для детей с инвалидностью и исключение любой дискриминации.

Надо признать, что реализовать подлинную инклюзию намного сложнее, чем ее декларировать, а порой и вообще невозможно сделать ее честно и полноценно. Причин много. Основные пробуксовки и профанация лежат в экономической и образовательно-этической области.

Во-первых, полноценная, честная и эффективная инклюзия возможна лишь при сильной и продуманной материально-технической базе образовательных учреждений. Во-вторых, ей необходима уверенная государственная и юридическая поддержка. А в-третьих – ее невозможно осуществить без медико-психолого-социально-педагогического корпуса высококвалифицированных и мотивированных специалистов, готовых работать в системах инклюзии.

В данной статье мы будем касаться лишь третьей и самой уязвимой составляющей инклюзивного образования. Уязвима она потому, что это не пандусы, не высокотехнологичные приспособления, не папки с документами, которые создаются однажды и надолго, а – это люди. Особые люди для особых детей!

Не всякий врач, педагог или психолог в силу своего воспитания, жизненных ценностей, этических установок может работать с особыми детьми. В данном случае, высокий уровень знаний не является показателем и гарантией успешной работы.

Люди приходят по разным причинам в инклюзивное образовательное учреждение: близость к дому, любопытство, более высокий уровень заработной платы, потребность в профессиональной реализации, случайность... А уходят, как правило, по одной единственной – трудно принять инаковость особых детей, найти к ним подход и место в своем сердце. Здесь нет шаблонных техник, нет педагогических или психологических клише, нет даже накопленного и осмысленного опыта, на который можно было бы опереться. Каждый ребенок, каждая семья, каждая ситуация уникальны и решения нужно искать тоже уникальные. Это повседневный тяжёлый труд – быть всегда на сто процентов интеллектуально, морально, эмоционально включенным в процесс, в ребенка, в контекст.

Всегда жаль расставаться с хорошими специалистами, которые принимают решение вернуться в обычный детский сад к обычным детям. Как много пользы они смогли бы принести особым детям, если бы...!

Но с другой стороны, это честный и порядочный поступок осознать свою неготовность к такой работе и сделать выбор вовремя – до профессионального выгорания и до обнаружения профнепригодности.

Сделать из обычного детского сада инклюзивный непросто, переменой вывески и приемом детей с ОВЗ этого не достичь. В воспитательном процессе задействовано несколько сторон и каждая несет ответственность за постановку своих задач и свои решения.

Попытаемся заинтересованно поразмышлять обо всех участниках инклюзивного процесса, об имеющихся преимуществах, недостатках и рисках инклюзии для каждой группы.

Кто эти группы, о которых пойдет речь? Это дети, родители, специалисты. У каждой группы свои задачи и свой функционал.

Администрация отвечает за материально-техническое и организационное обеспечение, педагогический коллектив должен в полной мере обеспечивать безопасность, образование и воспитание детей, специалисты – логопеды и дефектологи – призваны помогать решать речевые и интеллектуально-развивающие задачи, психологи – развивать в детском коллективе морально-этические и социально-коммуникативные навыки, обеспечивать психологическую поддержку педагогического состава и родителей воспитанников. Родители – стать полноправными партнерами в процессе развития и воспитания детей. И конечно сами дети, которые к счастью ничего не должны, а являются главной составляющей педагогического процесса, для которого и консолидируется взрослые.

Чтобы инклюзия состоялась на практике, важно вовлечение всех субъектов педагогического процесса в идеологию этого подхода. Только когда есть разделенная и принятая всеми заинтересованными сторонами концепция инклюзивного образования, когда в коллективе педагогов и родителей есть единомыслие и честное понимание сильных сторон и ограничений инклюзии, можно строить и развивать сам психолого-педагогический процесс и рассчитывать на его положительные результаты.

При этом не стоит поднимать на щит только гуманизм инклюзии, важно осознавать логически вытекающие из нее трудности и ограничения. Инклюзия – это не панацея и не единственно возможное решение в развитии и образовании детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

У инклюзии, как и у любой другой формы образования, как и у любой организационной системы или идеологии есть свои сильные и слабые стороны, есть неустранимые ограничения, слепые пятна, зоны роста. На данный момент, инклюзия в России пока новая, экспериментальная форма работы с детьми с ОВЗ. Она требует внимательного, аккуратного и скорее исследовательско-аналитического отношения. Пропагандировать инклюзию для широкомасштабного использования пока преждевременно и безответственно, учитывая не только слабую материально-техническую базу образовательных учреждений, но и ее необеспеченность медико-социально-психолого-педагогическим корпусом специалистов.

В текущее время инклюзия как система более эффективна в дошкольном образовании, чем в школьном, в том числе и потому, что в детских садах можно обойтись без института тьюторства (которого, в сущности, в России пока нет) при условии малых групп и полном комплектовании учреждения подготовленным педагогами. Кроме того, организовать эффективный учебный процесс в школе, учитывая потребности и возможности всех детей класса намного труднее, чем в детском саду.

Для того, чтобы идеи и инструменты инклюзии реализовывались в максимально возможной мере необходимо активно задействовать всех, кто принимает участие в этом процессе.

Может ли само инклюзивное учреждение что-то сделать для повышения эффективности своей работы? Безусловно может.

Направлений работы несколько: административное, методическое, образовательное, психологическое.

Первейшая задача высшего эшелона руководства – это осознанное, целенаправленное и поступательное формирование инклюзивной культуры в своём учреждении на основе гуманистических и педагогических ценностей, во главе угла которых должны быть дети и их полноценное и разностороннее развитие.

Из опыта работы нашего инклюзивного учреждения мы видим, что особая педагогическая культура формируется медленно и непросто. Она суть отражение общей культуры общества. Но с другой стороны, отобрать, образовать и вдохновить на работу с особыми детьми несколько сот человек все же проще, чем прививать гуманистические ценности обществу в целом.

И так, первый этап – это вычленение и декларация системы ценностей, закреплённой и формализованной, возможно, в уставе организации.

Второй этап – это создание «Этический кодекс инклюзивного специалиста». Под специалистом мы понимаем: методистов, воспитателей и помощников воспитателей, дефектологов, логопедов, педагогов-психологов, медицинских работников, музыкальных и физкультурных педагогов, а также специалистов дополнительного образования.

Такой кодекс не является расширенной версией должностных инструкций. Он должен отражать систему ценностей инклюзивного образования в целом и данного учреждения в частности, перечень необходимых морально-нравственных и профессиональных качеств инклюзивных специалистов, принципы принятия решений в спорных или затруднительных моментах педагогического процесса, систему профессионально-коллегиального взаимодействия...

Наличие такого Кодекса станет хорошей основой при подборе сотрудников, эффективным управленческим инструментом при адаптации и развитии сотрудников, а также оценке из профессионализма и качества работы.

Кроме того, Этический кодекс инклюзивного специалиста может стать основой для формирования корпоративной культуры в учреждении, если сотрудники будут максимально задействованы в его создании.

Третьим этапом будет собственно внедрение инклюзивной системы ценностей в повседневную работу коллектива через разделённое и осознанное присвоение этических норм и правил каждым сотрудником.

Такая работа проводится администрацией организации и возглавляется идейным вдохновителем и организатором процесса – заведующим детского сада. При этом, у каждой группы специалистов должна быть своя локальная тактическая задача, каскадируемая сверху и вытекающая из общей стратегии учреждения на основе целостного видения корпоративной инклюзивной культуры.

Инклюзия новый и, безусловно, прогрессивный подход к образованию и развитию детей с ОВЗ в системе детского образования. В ней есть масса



плюсов, но и немало недостатков, ограничений и рисков. Причём положительные стороны кажутся более очевидными и выпуклыми, минусы же начинают быть видными с течением времени, с опытом и глубоким, честным анализом работы в системе инклюзии.

Попробуем собрать и проанализировать положительные и отрицательные стороны инклюзии при первом приближении к этому сложному вопросу.

И так, какие плюсы есть в инклюзивном дошкольном образовании.

Во-первых, ее гуманистическая направленность. В начале статьи мы говорили о том, как сложно, тернисто и часто жестоко традиционные общества развивались в сторону гуманизма, несмотря на то, что высшим человеческим ценностям – христианским заповедям – уже более двух тысяч лет. И то, что не удалось религии и церкви как социальной институции, стало реализовывать светское общество, государство, подвижники. Культура юридических, настоянная на милосердии и жалости здоровых и благополучных к убогим и «квазимодам», очень далека от инклюзивной идеи, от волонтерства, от параолимпийских игр. Эти маркеры последнего времени утверждают и реализуют идеи равенства и принятия, и являются социально-культурными прививками для обывателей от фашизма, геноцида и шовинизма.

Во-вторых, воспитание в детях способности принимать Другого. Принимать жизнь и правду уникальности Другого в высшем, экзистенциальном смысле - как инакого, отличного от себя, имеющего свои потребности и свои возможности.

Инклюзия в дошкольном учреждении в благоприятной среде помогает укреплять у обычных детей способность легко и спокойно принимать идею: «Я не Ты. Мы такие разные и Мы вместе». Пока дети еще малы и до 4-5 лет не слишком ориентированы на совместные игры, на формирование дружеских связей, обычные дети успевают привыкнуть к особым ребятам своей группы, их возможностям в играх, на утренниках, на физкультуре, в режимных моментах. Постепенно обычные дети научаются помогать особым, с пониманием относиться к их нескладным движениям, медлительности или, напротив, непоседливости. Длительных и валидных исследований на этот счет пока нет, но можно предположить, что нормотипичные дети, в будущем уже не будут показывать пальцем на ребёнка с синдромом Дауна, брезгливо отводить взгляд от человека в инвалидной коляске, обижать немощного. Инклюзия воспитывает детей принятию, сотрудничеству и эмпатию. Это хорошо видно по нашим выпускникам, которые с ясельного возраста прожили совместное детство с особыми детьми.

Третьим плюсом инклюзии является ее обыденная повседневность. Инклюзивное пространство детского учреждения не является кратковременным островком безопасности для особых детей, как это есть в абилитации, реабилитации и группах кратковременного пребывания, а предлагает настоящую, обычную, детскую садиковскую жизнь с совместными занятиями, прогулками, обедами, утренниками, играми, ссорами, капризами, дневным сном, ожиданием мамы в конце дня...

Следующая положительная сторона инклюзии - снятие стигматизации. Это очень важный социально-психологический феномен с очевидной пользой для родителей как особых, так и обычных детей. Родители встречаются утром, когда приводят деток в сад и вечером, забирая их, вместе радуются детским успехам на утренниках и праздниках, принимают участие в совместных мероприятиях детского сада, субботниках, творческих конкурсах, спортивных эстафетах, встречах родительского клуба... Проживая бок о бок детство своих ребят, знакомясь и общаясь, мамы и папы становятся спокойнее и дружелюбнее, открытые и милосерднее друг к другу и к детям.

Мама особых детей начинают меньше бояться негативных, пренебрежительных реакций со стороны окружающих, получают много радостных переживаний, когда видят своего сына или дочку в кругу сверстников на новогоднем празднике или участником команды в эстафете «Лыжня-малышня».

Особенно это хорошо ощущается во встречах родительского клуба, когда к концу учебного года практически стирается разница в задаваемых вопросах, эмоциональных реакциях, поведении мам. Стороннему человеку не разобрать кто мама обычного ребёнка, а кто особая мама. В особых мамах появляется открытость, доверие, смех и принятие, они выходят из капсулы особого материнства, их страхи понемногу рассеиваются. Понятно, что для мам детей с ОВЗ это путь длиною в жизнь, но свои первые шаги они могут сделать именно в условиях инклюзивного детского сада.

Пятая положительная компонента инклюзивного образования – развитие педагогического новаторства и профессионализма. Как упоминалось выше, не все педагоги хотят и могут работать в инклюзивном учреждении, но если они остаются, то получают уникальную возможность к развитию не только своего педагогического мастерства, но и личностных качеств. В последнее время понятие «хороший человек» как-то исчезло из повседневного общения, да и нередко звучит в пренебрежительной коннотации, мол «хороший человек – не профессия», «важно быть не хорошим, а успешным» и т.д. Но вот именно в инклюзии как, впрочем, и в других системах где работают с больными детьми и людьми –инвалидами, нуждаются как раз в хороших людях, в людях с теплыми и открытыми сердцами, способными к состраданию и действенному милосердию. Научить можно практически любого специалиста проводить занятия, писать планы, готовить утренники, но вот насильно научить взрослого человека доброте, душевной щедрости, стойкости и принятию почти невозможно. Если это уже заложено в человеке, тогда работа с особыми детьми будет ему интересна и по силам, если же нет - специалист быстро выгорит, разочаруется, устанет и будет чувствовать постоянный дискомфорт и раздражение.

Наверняка есть множество и других положительных сторон инклюзии для детей, взрослых и общества, но остановимся пока на самых очевидных.

Теперь важно поговорить о минусах, ограничениях и рисках инклюзии. Их достаточно, но, впрочем, так ведь и должно быть в новом, развивающемся социокультурном явлении.

Первое ограничение – социальное неприятие.

Для широких слоев общества идея инклюзивного образования пока нова и малопонятна, еще не сломлены застарелые стереотипы о том, что инвалиды должны сидеть по домам, учиться отдельно от нормативных детей, не мозолить глаза и не огорчать своим нелицеприятным видом благородное общество. Для их нужд есть фонды, закрытые учреждения, есть дотации и пенсии по инвалидности – и этого вполне достаточно. Но мало кто готов мысленно приложить на себя жизнь семьи ребенка-инвалида, прочувствовать ее социальное изгойство, тревоги за жизнь больного ребенка, постоянные лечения и нехватку средств, поиски наилучших специалистов, методик развития и инструментов психо коррекции. Мало кто может представить жизнь мамы ребенка-инвалида с бесконечной усталостью от невозможности побыть одной, от постоянных упреков со стороны и самоупреков, от неизбывного чувства вины, от самого страшного страха мамы особого ребёнка – «как он будет жить после того, как меня не станет, кому он такой будет нужен?»

Общество, как популяция, нацелено на выживание сильнейших, на успех – как маркер полноценности, на достижения - как знак личностного качества. Дети с ОВЗ не локомотив общественного прогресса, не то, чем можно гордиться и поднимать на щит патриотизма или государственных достижений, они не приносят прибавочной стоимости, а являются лишь частью расходов бюджета. Поэтому общество в инвалидах и в детях с ОВЗ не слишком заинтересовано, возможно, еще и поэтому так долго оно идет к идее инклюзии и так тяжело ее впускает в свои образовательные системы.

Второе ограничение касается самих детей – недополучение жизненно-важных умений и навыков.

Есть риск, что в инклюзии приоритет будет отдаваться социализации ребенка, а приобретение необходимых знаний и умений, будет идти вторым эшеломом. Это касается как нормотипичных детей, так и детей с ОВЗ.

То, чему уделяется много внимания в коррекционных учреждениях специальными педагогами, в инклюзивном детском саду повторить в полной мере невозможно из-за другого общеобразовательного подхода, из-за нехватки времени и дефицита обученных кадров, режима детского сада и наполненности групп детьми. Совместить полноценную коррекцию и общепринятый педагогический процесс проблематично, даже с учетом повышенного количества ставок для специальных педагогов.

Поэтому очень важно поступательным, экологичным исследовательским путем пробовать разные варианты для поиска баланса между инклюзией с ее сильнейшей стороной – социализацией - и коррекционной педагогикой с ее глубокими и эффективными наработками в обучении детей с ОВЗ.

Подобные ограничения существуют и для обычных детей. Поскольку педагогам важно учитывать возможности всех детей в группе, есть риск, что «скорость эскадры будет определяться самым медленным кораблем». Особенно это может быть ощутимо на занятиях физкультурой, музыкой и творчеством. Дети обычные и дети с ОВЗ находятся на разных уровнях коммуникативной и двигательной активности, поэтому выбирая упражнения, танцы, эстафеты педагог оказывается заложником между двумя равно важными за-

дачами: создать целостный ансамбль занятия, детского праздника, спортивного мероприятия, игры, танца, выставки... или же редуцировать свой сценарий, план урока, игры под ребенка с ОВЗ. С одной стороны – целая группа обычных ребят, с другой – маленький человечек, которому тоже хочется все успевать, но у него нет для этого возможностей.

Еще один риск касается неготовности родительской среды.

Безусловно, родители детей с ОВЗ вызывают сопереживание и стремление их поддержать, но встречаются семьи, которые воспринимают детский сад либо как камеру хранения, либо как шкатулку с чудесами. Одни с облегчением отдают своих детей в садик и забывают до вечера, полагаясь во всем на педагогов и ни чего более не предпринимая для своих детей. Другие же – ожидают, что педагоги сотворят чудо и в детском саду научат ребёнка всему, что умеют обычные дети и особый ребенок станет «как все».

Помимо этого, есть еще скрытая, потайная часть родительского восприятия инклюзии, несущая в себе риски двойных стандартов. Она касается скорее обычных родителей, влияющих на формирование мировосприятия своих детей.

Поскольку инклюзивный детский сад материально хорошо оснащенное учреждение, с малой наполняемостью групп, сильным педагогическим составом, врачом, массажистом, психологической службой и многими другими полезными опциями, то многие родители целенаправленно стремятся в него отдать своего ребенка, при этом не особо понимая и принимая идею инклюзии, но соглашаясь этим оброком на хорошие условия для ребенка. И дома, нередко в присутствии ребенка, могут неліцеприятно отзываться об особых детях, об их родителях, о педагогах. Дети это считают и становятся заложниками двойной морали: в садике их учат принятию и взаимопомощи, а дома могут спросить про то «как там ваши дурачки поживают?», «что же опять ваш странненький Петя вытворил?»...

Еще один, и, пожалуй, самый большой риск возможной неудачи в реализации инклюзии состоит в уровне подготовки персонала учреждения. Это касается не только корпуса коррекционных специалистов – дефектологов, логопедов, психологов, но и воспитателей и их помощников. Однозначно, что уровень компетентности педагогов инклюзивного образования должен быть выше обычного. Причем расширенный набор компетенций распространяется не только на педагогические знания и умения, но и на личностные качества. К примеру, если обычный педагог дошкольного образования должен обладать базовыми знаниями по детской психологии, психологии развития, методике обучения дошкольников, то педагог, работающий в инклюзии, должен помимо перечисленного иметь представление об особенностях развития, поведения, здоровья, физических и когнитивных возможностях особых детей разных нозологических групп.

Еще один не совсем очевидный, но ощутимый риск находится в области скорее человеческих отношений, чем профессиональной компетентности. Всякому педагогу нужно терпение и внимательность, но особому педагогу нужно обладать еще уверенностью и твердостью, чтобы, возвращая в детях

эмпатию и добросердечие, не упускать создание и поддержание в детской группе границ и правил. Велик риск инклюзивным педагогам стать больше «добрыми няньками», выполняя за ребенка простые функции – одеться, поесть, сходить в туалет, убрать игрушки..., чем настойчивыми и последовательными воспитателями важных жизненных умений и навыков, например, самообслуживания.

Поэтому поиски разумного баланса между добротой и требовательностью, между готовностью помочь и терпеливым обучением одна из важных ежедневных задач инклюзивного воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физкультуре. Это касается также и выбора степени сложности заданий, подвижных игр, комплекса общеразвивающих упражнений, музыкальных номеров. С одной стороны, на занятиях должно быть интересно и развивающее для обычных детей, но в тоже время, посильно для особых. И чтобы педагогу не приходилось разрываться между разными группами ребят и не снижать требования к обычным детям, важно иметь на подхвате либо воспитателя, либо помощника воспитателя, не переполнять группу детьми с ОВЗ, сохранять численный состав инклюзивной группы в пределах малой наполняемости.

И в завершение важно сказать, что инклюзивное образование, как бы это печально или удивительно не показалось на первый взгляд, все же не может быть показано всем детям с ОВЗ. Абсолютно точно, как есть «не садиковские дети» среди детей нормотипичных, так и есть больные дети и дети с ОВЗ, которым детских сад, даже с хорошо поставленной инклюзией может не быть показан, как по состоянию физического и ментального здоровья, так и по другим личностным и психоэмоциональным характеристикам.

Подводя итог небольшого обзора инклюзивной практики в дошкольном учреждении, мы видим очевидные плюсы инклюзии и ее важность для общества, для родителей, для детей и специалистов. И в то же время, накопив некоторый опыт, можем говорить о рисках и ограничениях, которые важно знать и учитывать, развивая инклюзивную культуру, внедряя инклюзию в образование, создавая инклюзивные методики, подготавливая материальную базу, специалистов и общество к успешному распространению инклюзивного опыта.

*М. В. Розет, к. пс. н., доцент кафедры психологии  
ГБУ ДО Санкт-Петербургская Академия  
постдипломного педагогического  
образования  
Санкт-Петербург*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: БИОЛОГИЧЕСКИЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В последнее время гендерная проблематика все активнее стала заявлять о себе в различных отраслях научного знания. Эта тенденция коснулась

и психологии, и педагогики. Актуализируется задача осмысления феномена гендерной психологии, острее звучит проблема гендерной идентичности. В традиционном подходе характерно разделение человечества на женщин и мужчин, с набором прав, обязанностей, половых стереотипов. Во все времена были люди, которые не соответствовали стереотипам, в настоящее время эта проблема все чаще поднимается в работе с подростками. Осознание ребенком своей идентичности имеет особое значение в физическом и психическом развитии личности. В практической работе психолога эти перемены находят отражение в запросах клиентов на работу с детьми и подростками, которые чувствуют себя некомфортно со сверстниками, отвергаемы по полу – выглядят иначе или нестандартно проявляются в поведении. Очень часто проблемы подростков связаны с трудностью формирования идентичности, метаниями в поисках своего Я, своего предназначения, своей социальной группы. Важно учитывать дифференцированный подход в воспитании мальчиков и девочек с учетом их психофизиологических особенностей, профессионально подходить к проблематике гендерных различий.

Гендер (gender) буквально означает социальный пол, в отличие от биологического пола (sex), гендер – это социально формируемые особенности мужественности и женственности [5]. Гендерная идентичность – внутреннее самоощущение человека как представителя того или иного гендера, связанное с социальными и культурными стереотипами о поведении и качествах представителей того или иного биологического пола. Современный подход к формированию гендерной идентичности заключается в том, что разведение ролей на «мужские» и «женские» является результатом определенного типа социализации, воспитания, обучения. Стереотипы «мужского» и «женского» закрепляются специальными культурными приемами – через образование, общественное мнение, произведения литературы и искусства, рекламу, средства массовой информации, телевидение и т.д.

Осуществление гендерного подхода связано с задачей полоролевой социализации человека. По мнению А. В. Мудрика, смысл полоролевой социализации, равно как стихийной, так и более или менее общественно регулируемой (т.е. воспитания), заключается в том, что мальчики и девочки, молодые люди и девушки, формируясь и самоизменяясь в обстановках существования определенной среды, усваивают и воссоздают общеустановленные в нем половые роли и культуру отношений полов [8].

Как писал З.Фрейд: «анатомия – это судьба»; такой подход к должному «мужскому» и должному «женскому» в течение многих тысячелетий был единственно возможным. Пол обозначает, в первую очередь, физические, физиологические, биологические различия между мальчиками и девочками, мужчинами и женщинами, определяется при рождении ребенка. С точки зрения биологии, X и Y-хромосомы определяют развитие организма, первичных и вторичных половых признаков. Анатомия пола не обязательно соответствует хромосомному набору, бывают ошибки природы, когда генетический код работает неправильно, и ребенок с набором хромосом мальчика рождается похожим на девочку или наоборот. Эти дети и подростки принимают решение

в подростковом возрасте, как обходиться с генетическими и биологическими проблемами. Однако, биологические генетические проблемы составляют малую долю всех ситуаций.

Известна история про мальчика, которому в начале 20 века хирургически лечили фимоз и сделали неправильное обрезание. Родители не знали, как растить искалеченного ребенка. Профессор Джон Мани сделал смелые заявления о поле и гендере, говорил, что все дети рождаются нейтральными, чистыми листами, а мальчиками или девочками их делает общество. Поэтому мальчика в раннем возрасте переименовали из Брюса в Бренду и стали растить как девочку. Результат оказался неудачным – девочка рвала платья, над ней издевались сверстники за ее нестандартное поведение; во взрослом возрасте ей открыли тайну обретения ею другого пола, она вернулась в мужской пол. Эта история показала конфликт социальных норм и внутреннего ощущения ребенка, который не смог принять неправильную идентичность, неоднозначность и недостаточность социального влияния на формирование гендерной идентичности [2].

Чтобы понять споры вокруг разделения полов, нужно разобраться, откуда взялись половые стереотипы в природе. Эволюционная теория В.А. Геодакяна объясняет необходимость возникновения в природе мужского и женского пола, которые совместно определяют эволюцию каждого вида в рамках меняющегося мира. Согласно этой теории, процесс самопроизводства любой биологической системы включает в себя две противоположные тенденции: наследственность — консервативный фактор, стремящийся сохранить неизменными у потомства все родительские признаки, и изменчивость, благодаря которой возникают новые признаки. Женские особи олицетворяют собой постоянную память, наследственность, а мужские — оперативную, временную память вида изменчивость. Поведение женских особей призвано сохранять неизменными свойства системы, чтобы поддерживать ее стабильность, мужские особи отличаются разнообразием и вносят вариативность, что помогает сохраниться виду в меняющемся мире [3].

Как после рождения происходит формирование пола? Сначала играет роль морфо-физиологическая детерминанта, когда пол зависит от генов, хромосом, гормонов, далее пол определяется при рождении (промежуточная детерминанта), и уже потом начинает играть роль социально-психологическая детерминанта (пол воспитания, половое самосознание, половая роль выбор сексуального партнера)[4]. Д.Д.Исаев говорит об этапности конструирования гендера в детско-подростковом возрасте: А) признание принадлежности к определенному (биологическому) полу; Б) собственно гендерная социализация, как усвоение конвенциональных моделей гендерного взаимодействия (гендерных ролей); В) переосмысление себя как субъекта и объекта сексуальности (переживания, связанные с сексуально-эротической сферой) в пубертате [4].

Психобиологический подход опирается на формирование биологического пола и социализации индивида в обществе. Однако современные исследования расширяют платформу представлений о формировании идентич-

ности, включая влияние культуры и политики. Н. Малышева (к.псих.н., Международная научно-практическая конференция «Личность в эпоху перемен: *mobilis in mobili*», Москва) говорит, что некоторым людям бывает достаточно половой идентичности, они соответствуют нормативным моделям, и им гендерная (как социальная модель) идентичность не нужна [7]. Сама дискуссия о половой и гендерной идентичности говорит о наличии различных подходов к данной проблеме. Известно, что в XXI веке идет рост численности «атипичных» гендерных идентичностей, он связан с увеличением вариативности ролевых моделей, их неоднозначностью, с одной стороны, и все большей ориентацией современного общества на самораскрытие человека, с другой [4].

В современной социокультурной ситуации, связанной с переходом в эпоху постмодерна, коренным образом изменяется подход к изучению гендерного вопроса. Понятия «пол» и «гендер» рассматривается сквозь призму виртуальности, изменчивости: на смену идеалов целостности и неделимости прошлых эпох приходит рассредоточенность, множественность, свойственные постмодерну. Происходит разрушение бинарной оппозиции гендера, современное стирание границ между маскулинным и феминным стереотипами. Полярная ранее оппозиция сменилась разнообразием и вариативностью сочетаний маскулинного и феминного [6]. В последнее время в контексте постмодернизма особую популярность приобретают исследования гендера в контексте квир-теории. Согласно этой теории, личность самостоятельно выбирает и меняет гендер в зависимости от своих внутренних потребностей. Джудит Батлер пишет: «квир - не есть особая сущность, это то, что человек из себя делает» [1]. Кризисное состояние полоролевых отношений, возникающих в наше время, находит отражение в поведении и переживании современных детей и подростков. Новые подходы вызывают волну вопросов. Если современная культура предполагает возможность пересмотра поло-ролевых стереотипов (служба женщин в армии, отпуск по уходу за ребенком для отцов), как разобраться подростку в современных направлениях, особенно, если он по каким-то причинам не вписывается в традиционные для семьи каноны? Если гендер определяется только воспитанием, как мы объясним состояние людей, которые с детства чувствовали себя человеком другого пола? Эти вопросы возможно решать только индивидуально, с опорой на биолого-психологический подход, с учетом культурного контекста, в котором оказывается подросток.

Выводы:

1. Биолого-психологический подход является важным с точки зрения отдельного индивида и формирования помощи человеку, попавшему в трудную жизненную ситуацию в связи с гендерными особенностями.
2. Молодые люди, чувствительные к переменам, часть активности направляют на гендерные проблемы, объединяясь в группы по проблемам и интересам.



3. Отдельным детям и подросткам, ищущим себя, «здесь и сейчас» гораздо легче адаптироваться в мире, который склонен принимать их нестандартность и разнообразие.

4. При формировании программ воспитания необходимо учитывать как традиционные подходы, так современные тенденции, это позволит понимать состояние нестандартных подростков, помогать им адаптироваться в трудных жизненных ситуациях.

5. Для дальнейшего изучения проблем формирования гендерной идентичности необходимы широкие медико-социально-психологические исследования идентичности.

#### **Литература:**

1. Антология гендерной теории (Батлер Дж.) - Минск, ПроPILEI, 2000

2. Драматическая история Брюса Реймера, которого превращали в девочку и что из этого вышло <https://zen.yandex.ru/media/antikriminal/dramaticheskaja-istoriia-briusa-reimera-kotorogo-prevrascali-v-devochku-i-cto-iz-etogo-vyshlo-5d1336af45b00700af476110>

3. Геодакян В. А. (1986) Половой диморфизм. Биол. журн. Армении. 39 № 10, с. 823—834.

4. Исаев Д.Д. Системный подход к проблеме гендерной идентичности. Ж-л «Педиатр», т. III, №4, 2012.

5. Клещина И.С., Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб.: Алтейя. 2004.

6. Ишунина Е.С. Формирование гендерной устойчивости в условиях современного информационного пространства, Барнаул 2017. <http://elibrary.asu.ru/xmlui/bitstream/handle/asu/3668/vkr.pdf?sequence=1>

7. Малышева Н. (Международная научно-практическая конференция «Личность в эпоху перемен: mobilis in mobili», Москва). Гендерная идентичность как пакет предложений на любой вкус. Диспут психологов <https://zen.yandex.ru/media/id/5d54255e14f98000ad3440d4/gendernaia-identichnost-kak-paket-predlozenii-na-liuboi-vkus-disput-psihologov-5d866c0debe8ef00adeba095>

8. Мудрик, А.В. Основы социальной педагогики / А.В.Мудрик. – М., 2006. – 208 с.

## **КОНФЛИКТОЛОГИЯ И ШКОЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ**

*Н.В. Азовцева, педагог-психолог,  
В.В. Алексеева, педагог-психолог,  
ГБУ ДО ППМС-центр «Развитие»  
Центрального района  
Санкт-Петербург*

## ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ НАВЫКАМ ЭФФЕКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ В РАМКАХ МЕДИАТИВНОГО ПОДХОДА

Проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту в современной школе. Рассмотрим некоторые аспекты представлений о конфликтах, особенности реагирования педагогов в конфликтной ситуации и возможности обучения навыкам эффективного поведения в конфликтных ситуациях в рамках медиативного подхода.

Представления о конфликте.

Основные изменения в парадигме исследования конфликтов, оказавшие влияние на отношение к конфликтам и практику работы с ними, могут быть сформулированы в нескольких простых тезисах:

1. Конфликт не всегда и необязательно приводит к разрушениям. Напротив, это один из главных процессов, служащих сохранению целого. При определенных условиях даже открытые конфликты могут способствовать сохранению жизнеспособности и устойчивости социального целого. Конфликт не следует воспринимать как однозначно деструктивное явление и так же однозначно оценивать. Современное понимание конфликтов предполагает, что конфликт – это необязательно плохо[2,3].

2. Конфликт содержит в себе потенциальные позитивные возможности. Общая идея положительного эффекта конфликтов сводится к следующему: «Продуктивность конфронтации проистекает из того факта, что конфликт ведет к изменению, изменение ведет к адаптации, адаптация ведет к выживанию»[3,с.68]. Конфликт → изменение → адаптация → выживание. Если мы перестаем воспринимать конфликт как угрозу и начнем относиться к нему как к сигналу, говорящему о том, что надо что-то изменить, мы займем более конструктивную позицию. Идеи о позитивных функциях конфликта нашли свое наиболее полное развитие в работе американского социолога Л. Козера. Сигнальная функция конфликта не единственный пример его позитивных возможностей. Даже само конфликтное взаимодействие может быть полезным для его участников. Как пишет Козер, «социально контролируемый конфликт «разряжает атмосферу» между его участниками и делает возможным возобновление их отношений»[4,с.42]; «обеспечивая свободный выход чувствам вражды, конфликты служат поддержанию взаимоотношений» [4,с. 47-48]. В конфликте потенциально заложено мощное конструктивное начало, а **значит конфликт – это может быть хорошо**[1,2].

3. Конфликт может быть управляем, причем управляем таким образом, что его негативные, деструктивные последствия могут быть минимизированы или элиминированы, а конструктивные возможности усилены. Это означает, что конфликт – это то, с чем можно работать[5].

При описании поведенческих форм реагирования на конфликты в интерперсональных ситуациях применяются разнообразные обозначения: соперничество (конкуренция, доминирование, борьба, напористость); уход (избегание); уступчивость (приспособление); кооперативные стратегии (инте-

грация, сотрудничество); компромиссные стратегии. За различием этих обозначений угадываются те же принципиальные альтернативы реагирования человека на конфликты. В дальнейшем описании форм реагирования используются понятия «уход», «борьба», «диалог».

Выбор стратегии поведения осуществляется под влиянием психологической установки (ориентации), которая включает когнитивные, мотивационные и моральные компоненты. Психологические ориентации возникают как под влиянием объективных характеристик каждой из сторон, так и в силу индивидуальных особенностей людей, обнаруживающих преимущественную склонность к выбору тех или иных стратегий взаимодействия.

Эффективное поведение в конфликте рассматривается как компонент общей коммуникативной компетентности личности и иногда называется конфликтной компетентностью. Она определяется Л.А. Петровской как «прежде всего, освоение позиции партнерства, сотрудничества на фоне владения, конечно, и другими поведенческими стратегиями» [8, с.106-107]. В последнее время увеличивается число запросов на обучение педагогов медиативному подходу.

Процесс обучения должен соединять два аспекта. Один из них связан с необходимостью усвоения теоретических представлений о некоторых принципах современного подхода к пониманию конфликтов и их разрешению. Главный принцип относится к осознанию позитивного потенциала, конструктивных стратегий разрешения и неправомерности однозначно негативной оценки конфликтов. Другой связан с конкретными навыками, которые могут быть усвоены только в процессе практического обучения. Теоретическая и практическая части обучения строго не разделяются, теоретические рассуждения иллюстрируются примерами, на которых строится обучение навыкам разрешения конфликтов с применением медиативных технологий. Практическое обучение включает ролевые игры, анализ конкретных случаев, моделирование ситуаций и т.д. Наряду с этим также важна практика активного слушания, совершенствование речи, развитие критического мышления. Вводятся правила, типичные для группового обучения (кооперативная атмосфера, уважение к мнениям и чувствам другого, конфиденциальность, поддержка участников со стороны друг друга и ведущего и т.д.).

Школьная медиация (служба примирения) в образовательном учреждении. В дословном переводе «медиация» означает «посредничество», в данном случае посредничество третьего нейтрального лица при разрешении конфликта между двумя или более сторонами. Медиатор строит переговоры таким образом, чтобы на первый план вышли именно интересы сторон. То есть достигнутое в процессе медиации решение будет являться взаимовыгодным, нет победителей и нет проигравших.

Школьная жизнь – это также очень сложный процесс, включающий в себя не только учебные ситуации, но и совершенно различные пласты взаимодействия большого количества людей, в ходе которого возникает немалое количество конфликтных ситуаций. У современной школы есть ряд инструментов для разрешения конфликтных ситуаций, но далеко не все они резуль-

тативны и конструктивны, что часто отмечают и сами участники образовательного процесса.

Стандарты восстановительной медиации разработаны и утверждены Всероссийской ассоциацией восстановительной медиации (17 февраля 2009г.). Восстановительный подход противопоставляется подходу, ориентированному на наказание, и направлен на преодоление негативных последствий конфликтов. Основные принципы восстановительной медиации: Добровольность участия сторон. Стороны участвуют во встрече добровольно, принуждение в какой-либо форме сторон к участию недопустимо. Информированность сторон. Медиатор обязан предоставить сторонам всю необходимую информацию о сути медиации, её процессе и возможных последствиях. Нейтральность медиатора. Медиатор в равной степени поддерживает стороны и их стремление в разрешении конфликта. Конфиденциальность процесса медиации. Медиация носит конфиденциальный характер. Исключение составляет информация, связанная с возможной угрозой жизни либо возможности совершения преступления. Ответственность сторон и медиатора. Медиатор отвечает за безопасность участников на встрече, а также за соблюдение принципов и стандартов. Ответственность за результат медиации несут стороны конфликта, участвующие в медиации[10].

При нарушении полномочий медиатора (а это может происходить в ходе беседы) медиатор рискует быть втянутым в конфликт. Пример 1: «Всё это мне очень не нравится» – собственное умозаключение медиатора. Ошибка и Опасность: Фраза вызывает ещё больший всплеск негативных эмоций у сторон. В ответ может последовать втягивание медиатора в конфликт, обвинения и т.д. Пример 2: «Вы же понимаете, что не правы, может быть, лучше уступить?» Ошибка и Опасность: Осуждение, попытка примирить, предоставление готового решения конфликта. В ответ может последовать обвинение в предвзятости. Медиатор, отвечая на обвинения, окажется в позиции оправдывающегося. Медианты уже не будут относиться к медиатору доброжелательно и с доверием.

Важно, чтобы вступительное слово медиатора давало сторонам чувство однозначности процесса медиации и неоспоримости процедурной его части. Медиатор — хозяин и лидер процедур на переговорах и должен не спрашивать у сторон о процедурах, а корректно их обозначать и следовать им в течение всей медиации. Доброжелательность и упорство, диалог со сторонами, а не монолог; яркая выразительная речь, спокойствие помогают медиатору во вступительном слове. Речь медиатора должна быть точной, четкой, однозначной и всегда нейтральной. Не нужно создавать у сторон чувство безответственности словами. «Я не несу ответственности за то, что будет происходить на ваших переговорах...» — иногда говорит посредник, следуя правилам медиации о том, что стороны несут полную ответственность за происходящее. Да, действительно медиатор не несет ответственности за принятые сторонами решения, но несет полную ответственность за то, как они будут договариваться, все ли возможности используют в переговорах, точно ли они понимают, чего хочет другая сторона, и являются ли их согла-

шение наилучшим в данных условиях. За все это медиатор несет ответственность, но не следует об этом сообщать сторонам. Это профессиональная компетентность медиатора.

Медиатор во время медиации никогда не извиняется и не просит разрешения на слово, он сам определяет стадию медиации. Медиатор регулирует процесс.

Наиболее часто повторяющаяся ошибка — боязнь не успеть закончить медиацию в отведенное время. Необходимо помнить: *медиация — это процесс, имеющий свою скорость и свою продолжительность.*

#### **Литература:**

1. Курочкина, И. А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013.

2. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. Москва: Юнити, 2000.

3. Гришина Н. В. Психология конфликта. Санкт-Петербург: Питер, 2000.

4. Козер Л. А. Функции социального конфликта / Л. А. Козер; пер.с англ. О. Назаровой; под общ. ред. Л. Г. Ионина. Москва: Дом интеллектуальной книги: Идея-пресс, 2000.

5. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. Санкт-Петербург: Питер, 2003.

6. Киришбаум Э.И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. / Э.И. Киришбаум. Диссертация на соискания степени кандидата психологических наук. – Ленинград, 1986.

7. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – Москва, 1983.

8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – Москва, 1989.

9. Психологический словарь/ под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – Москва, 1983.

10. Солдатова Г.В. Служба медиации в образовательной организации: Учебно-методическое пособие.- СПб.: СПб АППО, 2015.

*И.Ф. Ажимова, методист, социальный педагог*

*к. биол. н.,*

*ГБУ ДО ЦППС*

*Адмиралтейского района*

*Санкт-Петербург*

*В.Н. Боровских, педагог-психолог*

*ГБОУ СОШ № 256 Адмиралтейского района*

*Санкт-Петербург*

**МЕДИАЦИЯ КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ПУТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ**

Социальная беспомощность возникает у человека в результате систематического прерывания его поиска, инициативы и творчества в межличностных отношениях. Дети чаще всего переживают прерывание процессов контакта и игры, которые являются важными потребностями их развития. Так с раннего возраста накапливаются неоправданные ожидания, формирующие нереализованные потребности – основу воспитания социальной беспомощности [1].

Современная образовательная система продолжает традиционно акцентировать свое внимание на воспитании исполнительности, а не ответственности. Педагоги осуществляют внешний контроль за выполнением заданий, приучая школьников учиться ради того, чтобы избежать наказания в виде получения плохой отметки, а не брать ответственность за процесс обучения на себя. В школах часто не создаются условия для реализации основополагающих принципов ответственного отношения к обучению со стороны обучающихся: «я сам отвечаю за процесс обучения» и «я учусь не потому, что этого требуют учителя и родители, а потому, что не могу не учиться». В связи с этим, воспитание личной ответственности особенно актуально, поскольку позволит снизить степень зависимости ребенка от негативного влияния, будет способствовать не только профилактике девиантного поведения, но и построению достойной жизни в будущем [1,2].

Внедрение в образовательное пространство инновационного метода «школьная медиация» позволяет освоить школьникам конструктивные способы разрешения конфликтов, овладеть навыками позитивного общения, повысить уверенность в своих силах, а значит – не бояться принимать решения и нести за них ответственность.

Метод «школьная медиация» является не только способом разрешения споров с участием нейтрального посредника, но и методом профилактики и коррекции взаимодействия, позволяющим научить как детей, так и взрослых конструктивному поведению в конфликте, повысить безопасность образовательной среды [3,4].

Медиация – это метод, в основе которого лежит уважение к личности, добровольное участие и волеизъявление, свобода выработки и принятия решений, основывающихся на возможности защиты и удовлетворения интересов сторон, при условии предоставления равных прав всем сторонам спора. Основными принципами реализации процедуры медиации являются: добровольность участия сторон, равноправие сторон, нейтральность медиатора, открытость, доверие, уважение, конфиденциальность, ответственность сторон и медиатора за проведение процедуры [4,5].

Отличие системы медиации от иных способов урегулирования споров в том, что противоборствующие стороны самостоятельно ищут выход из конфликтной ситуации, влияют на процесс поиска решения. Посредник не навязывает им готового решения, не диктует правила, а лишь профессионально поддерживает участников, помогая им остановить конфликт. Таким образом,

ответственность за решение лежит на спорщиках, что позволяет достичь согласования интересов.

Один из принципов медиации – равноправие сторон. Каждый участник конфликта занимает равную позицию в процессе поиска решений, даже если в споре участвуют люди неравного статуса и возраста.

Принятие ответственности человеком происходит только при наделении его правами (например, правом выбора, правом принимать решения, правом иметь собственное мнение, правом высказываться, правом быть услышанным и т. д.) Нет прав – нет ответственности. Ответственность может быть передана только на условиях договора.

Процедура согласования интересов обычно завершается формированием «договора», закрепляющего принятые на себя обязательства сторон. Условиям договора отвечают партнерские отношения, что означает взаимное уважение и соблюдение прав, а также разделение ответственности сторон. Инструментом договора на условиях взаимного уважения прав сторон является диалог.

Как правило, у подростков с асоциальным поведением отсутствует понятие о праве, умение договариваться, принимать на себя ответственность, формировать партнерские отношения. Освоение принципов медиации, навыков проведения процедуры согласования интересов, диалогового общения помогает подросткам осознать свои права и права всех, вступивших в конфликт. Позиция «на равных» позволяет обучающимся повысить ответственность за образовательный процесс, социализацию в школе, развить эмоциональный интеллект [2].

Возможность эффективно разрешить конфликт учит не быть беспомощным. Каждая победа над проблемной ситуацией формирует уверенность в себе, «способность побеждать», может «лечить» обученную и социальную беспомощность. Этот факт является еще одним подтверждением необходимости освоения медиативных технологий всеми участниками образовательных отношений.

Так, для повышения коммуникативной культуры родителей специалистами центра психолого-педагогического сопровождения Адмиралтейского района Санкт-Петербурга (ЦППС) разработаны и систематически проводятся программы, направленные на развитие навыков позитивного общения, конструктивного взаимодействия в семье: программа работы с родителями из социально-неблагополучных семей «Между гиперопекой и вседозволенностью» (45 часов), программа гармонизации детско-родительских отношений «Навстречу друг другу» (14 часов). Кроме того, работа с родителями проводится в рамках тематических родительских собраний. Цель психологической помощи родителям – помочь им и детям усвоить как можно больше конструктивных типов взаимодействия. При этом взаимодействие должно строиться на основе достижения принципа равных ценностей – собственного достоинства и взаимного уважения.

Просвещение и обучение детей специалистами ЦППС ведется по нескольким направлениям. Для развития коммуникативных универсальных

учебных действий и привлечения обучающихся к работе в службе школьной медиации в школах района реализуются следующие программы «Согласование интересов – разрешение конфликтов», «Развитие социальных навыков «МЫ», «Искусство общения» Данные программы направлены на формирование навыков позитивного общения, конструктивного взаимодействия, в том числе и в сложных, конфликтных ситуациях, знакомят обучающихся с основами медиативного подхода к разрешению конфликтов. Формирование и развитие коммуникативных навыков, в свою очередь, является профилактикой деструктивного поведения. Программы систематически показывают высокую эффективность в достижении ожидаемых результатов и пользуются большим спросом в школах [6].

Проведение переговорных игр с обучающимися старших классов способствует формированию навыков эффективного взаимодействия, диалогового общения. По отзывам учащихся такие игры позволяют лучше узнать себя и других, выявить наличие умения убеждать, договариваться, работать в команде. В целом, игры вызывают большой интерес, способствуют активизации высших психических функций, улучшению эмоционального состояния участников.

Повышение профессионального уровня педагогов осуществляется в различных формах: проведение семинаров, мастер-классов, конференций различного уровня, организация тематических курсов повышения квалификации, разработка и реализация программы для педагогов «Служба медиации в образовательном пространстве» (16 часов). Программа носит целостный, системный характер и включает в себя методическую работу в школе, шестнадцатичасовую работу по программе и заключительные консультации (по запросу).

Результаты апробации данной программы свидетельствуют о принятии педагогами важности задачи организации службы школьной медиации, осмыслении основных принципов медиативного подхода, как способа позитивного общения, которое создает условия для безопасного и конструктивного взаимодействия в конфликте, освоении эффективных способов их разрешения, развитии навыков самоанализа и самоконтроля эмоциональных состояний [6].

Таким образом, освоение принципов и методов школьной медиации способствует формированию у всех участников образовательного процесса навыков конструктивного взаимодействия, умения безопасно и эффективно общаться, понимать и выражать свои чувства, отвечать за свои поступки, противостоять давлению, следовательно, помогает эффективно работать и с социальной беспомощностью, повышая эффективность социализации обучающихся.

#### **Литература:**

1. Лихтарников А.Л., Чеснокова Е.Н. Как разорвать замкнутый круг. СПб.:«Доверие» •«PRI», 2004.
2. Боровских В.Н. Принцип социального проектирования на примере семейного договора. - Комплексная психологическая помощь в образова-



нии и здравоохранении: Материалы 1X научно-практической конференции. – СПб.:Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2019. – С. 17-19.

3. Шамликашвили П.А., Хазанова М.А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Психологическая наука и образование. 2014. №2. - С.26-32.

4. Солдатова Г.В. Служба медиации в образовательной организации: учебно-методическое пособие. - СПб.: СПб АППО, 2015. – 94 с.

5. Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) от 27 июня 2010 г. № 193-ФЗ.

6. Ажимова И.Ф. Становление и развитие службы школьной медиации в образовательных организациях Адмиралтейского района Санкт-Петербурга. – Комплексная психологическая помощь в образовании и здравоохранении: Материалы городской научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – С. 11-13.

*А.Ю. Буткевич, методист, педагог-психолог,  
Ю.Ю. Гома, социальный педагог  
ГБУ ДО ЦППМСП  
Выборгского района  
Санкт-Петербург*

## **ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ «ПЕРЕГОВОРЩИКИ»**

*«Игра – объективно-первичная стихийная школа, кажущийся хаос, предоставляющий ребенку возможность ознакомиться с традициями поведения окружающих его людей»  
[Эльконин Д.Б. «Психология игры». 1999]*

Методологическими основаниями технологии разработки и проведения деловой игры «Переговорщики» послужили:

- Медиативный подход – деятельностный подход, основанный на принципах медиации, предполагающий владение навыками позитивного осознанного общения, создающими основу для предотвращения и (или) эффективного разрешения споров и конфликтов в повседневных условиях без проведения медиации как полноценной процедуры. Медиативный подход может использоваться любым человеком, прошедшим соответствующее обучение, в том числе для разрешения или предотвращения спора и разногласий, в которых он выступает одной из сторон.

- Теория диалога [М.Бубер, М.М.Бахтин, Н.В. Гришина]. В конфликтологии диалог рассматривается как собирательное обозначение стратегий, используемых с целью поиска оптимальной альтернативы решения проблемы или выработки интегративного решения, объединяющего противостоящие позиции, или компромисса, их примиряющего. В социальной психологии

диалог также рассматривается как совместная деятельность собеседников по преодолению противоречий между ними. В диалоге обе смысловые позиции получают равное право выражения [2].

- Теория игры Л.С.Выготского. Согласно данной теории игра рассматривается как «пространство «внутренней социализации» ребенка, средство усвоения социальных установок» [1].

- Деятельностная теория А.Н.Леонтьева. Согласно данной теории, «игра - свобода личности в воображении, «иллюзорная реализация нереализуемых интересов»» [3].

- Концепция К. Томаса, Р. Килмена. Авторы выделяют пять основных стратегий поведения в конфликтных ситуациях: компромисс, соперничество, сотрудничество, избегание, приспособление [6];

- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 г.

Цель использования данной технологии заключается в создании условий для ознакомления обучающихся с различными стратегиями поведения в конфликте, формировании культуры разрешения конфликтных ситуаций путем переговоров.

Данная игра направлена на формирование следующих личностных результатов по «Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования»:

1) готовности и способности вести диалог с другими людьми, достигать в нём взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения;

2) формированию навыков сотрудничества со сверстниками.

Согласно классификации игр, игра «Переговорщики» относится к категории деловых игр. Деловая игра, согласно классификации А.П.Панфиловой, относится к видам интенсивных технологий активизации обучения [4].

Основные характеристики деловой игры «Переговорщики»:

- моделирование ситуации проведения переговоров;
- наличие общей цели у всего игрового коллектива;
- проблемный характер игры;
- наличие специфической игровой цели, связанной с сюжетом игры;
- наличие управляемого эмоционального напряжения;
- игра содержит роли, описанные в индивидуальных инструкциях, взаимодействие участников, процесс проектирования коллективных решений, оценки решений;

- многоальтернативность решений;

- продолжительность игры: 45 минут;

- наличие правил: группа делится на подгруппы по 5 человек, каждый участник ведет переговоры от лица своей роли, проводятся 2 тура групповых переговоров и тур переговоров один на один. Временная продолжительность туров четко регламентирована (7 минут). Тайм-кипер объявляет время начала и окончания каждого тура. В перерывах между турами переговоров участни-

кам предлагается при необходимости скорректировать свою стратегию ведения переговоров. По итогам переговоров заполняется таблица результатов;

- количество ведущих: двое;
- используется система индивидуального и группового оценивания деятельности участников игры;
- наличие обратной связи.

Структура технологии включает следующие этапы: подготовительный, игровой этап, этап анализа и обобщения.

Таблица 1

Технологическая схема игрового процесса

Этап	Название этапа	Содержание этапа
Подготовительный этап	Разработка игры	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определение дидактической цели игры;</li> <li>- выбор формы и названия игры;</li> <li>- разработка содержания игры, технологии проведения игры, правил, инструкций для игроков;</li> <li>- подготовка необходимого дидактического материала (инструкций для участников, бланков);</li> <li>- подготовка педагогов к игре: осмысление хода игры, своего места в игре, методов руководства игрой.</li> </ul>
Игровой этап	Введение в игру	<ul style="list-style-type: none"> <li>- организация игрового пространства: формирование 2-х команд-игроков и 2-х команд наблюдателей;</li> <li>- постановка проблемы, определение задач, которые решаются в процессе игры;</li> <li>- ознакомление обучающихся с правилами и содержанием игры;</li> <li>- распределение ролей;</li> <li>- обучающиеся входят в роль.</li> </ul>
	Выполнение задания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- педагог объявляет начало игры, дает общую игровую инструкцию;</li> <li>- выполнение обучающимися действий в соответствии с правилами игры (проведение переговоров);</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- коррекция неправильных действий обучающихся во время игры;</li> <li>- оказание консультационной помощи обучающимся.</li> </ul>
Аналитический этап.	Анализ результатов игры	<ul style="list-style-type: none"> <li>- выслушивание экспертного мнения наблюдателей: анализ эффективности методов и приемов, используемых в процессе переговоров;</li> <li>- игроки представляют итоги переговоров;</li> <li>- сравнение полученного результата с предполагаемым (с ключом);</li> <li>- самоанализ игроками эффективности методов и приемов, используемых в процессе игры.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- внесение изменений и дополнений, разработка вариативности игры с целью совершенствования игровой деятельности (например, введение этапа индивидуальных переговоров и голосования за лучшего переговорщика).</li> </ul>

#### **Литература:**

1. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения. - М., 1987.
2. Гришина Н.В., 2005, с. 205. Цит. по Топольской Т.А. «О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике»//«Консультативная психология и психотерапия» №4/2011
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1983.
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Издательский центр «Академия», 2009. - 192 с
5. Эльконин Д.Б. «Психология игры». 1999.
6. Thomas K. W., Kilmann R. H. Thomas – Kilmann conflict mode instrument. XICOM, inc., 1990

**Г.И. Власова, к.п.н.,**  
*доцент кафедры педагогики и психологии*  
*«Академия гражданской защиты МЧС России»*  
 Москва  
**А.С. Турчин, д.пс.н.**

*профессор кафедры общей и прикладной психологии  
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова  
институт войск национальной гвардии  
Санкт-Петербург*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОЙ И ВЗРОСЛОЙ СУБКУЛЬТУР**

Взаимодействие взрослой и детской субкультур всегда было актуальной проблемой, хотя признание самоценности детства связывают с эпохой Просвещения. Именно в XVIII веке благодаря трудам Дж. Локка, И.Г. Песталлоцци, Ж.-Ж. Руссо и др. ребенка перестают воспринимать как «ухудшенную копию» взрослого. В дальнейшем детская субкультура стала рассматриваться как источник будущих побед и психологических травм, которые стали предметом исследования психоаналитиков (З. Фрейд, А. Фрейд и др.).

В отечественной психолого-педагогической науке и практике идея самоценности детства, сформулированная А.В. Запорожцем [6], не отвергалась, однако отношение к детству и его приобретениям рассматривались в основном в плане того, что оно может дать в постижении ценностей мира взрослых.

Таким образом, в практике воспитания детей можно выделить центральное противоречие, которое, по нашему мнению, связано с сохранением отношения к детству, как периоду подготовительному к чему-то более важному. В.Т. Кудрявцев [7] отмечает необходимость отказа от трактовки этого периода как служебного, а не самоценного, когда внимание взрослых, в том числе и ученых, в большей степени привлекает то, насколько внешние, поведенческие проявления активности ребенка совпадают с предписаниями взрослых. Любое отклонение (в том числе и прогрессивное) обозначается как девиация, и, следовательно, по Г. Гегелю [3], воспитанник нуждается в «приведении к общественной норме».

Кстати, на протяжении существования европейской цивилизации в обыденном сознании сохраняется пессимистический взгляд на перспективы детей, так как еще Гераклит высказывался в том духе, что каждое новое поколение только ухудшает человеческую породу. Во многом это связано с тем, что взрослые воспринимают жизнедеятельность своих детей как поле своих нереализованных надежд, не учитывая их возможности и интересы, а также изменения, происходящие в материальной и духовной культуре [2;4;5]. Именно поэтому проблема «отцов и детей» сохраняет свою актуальность на протяжении истории человеческого общества [1;9;10].

Сфера жизнедеятельности взрослого сообщества включает в себя трудовую, бытовую, общественно-политическую, досуговую деятельность, в то время как жизнедеятельность ребенка происходит, прежде всего, в пространстве свободно организованной игры, осуществляемой не ради цели, а под влиянием интереса.

Существует противоречие и в системе коммуникации. Так, для взрослых характерно в основном нормативное общение, а для детской субкультуры более свойственны такие качества общения как спонтанность, интимность и неотчужденность. Свободно организованная детская деятельность требует от детей отношения эмоциональной близости.

Согласно М.В. Осориной, детская субкультура, выполняя те же функции, что и любая культура взрослых, в то же время помогает решать значимые возрастные проблемы развития, благодаря познанию себя, самостоятельному «изобретению» ребенком форм освоения окружающего пространства в результате интуитивного открытия способов удовлетворения своих познавательных потребностей [11;12]. В рамках традиций детской субкультуры от поколения к поколению детей передаются в готовом виде способы освоения окружающего мира (с опорой на официальную педагогику и традиции народного воспитания). Сходство задач развития, независимо от исторической эпохи и культуры, порождает сходство решений, возникающих у участников этого процесса, как в одиночку, так и в компании сверстников. Для приобретения необходимого опыта дети должны прожить тот набор трудных ситуаций столкновения с миром и людьми, который позволит достичь нужной степени уверенности. Поэтому в детской субкультуре присутствует желание противодействовать миру взрослых, отделиться, чтобы сохранить в тайне наиболее важное. Культурное обобщение социально-психологического опыта, накопленного в детском сообществе, кристаллизуется в двух основных формах: а) текстов детского фольклора и б) устойчивых моделей ритуализированного поведения. Таким образом, современный детский фольклор ныне представлен весьма широким спектром жанров. В устном репертуаре фиксируются как произведения исторически сложившихся жанров устного народного творчества (колыбельные, песенки, потешки, заклички, приговорки и т.д.), так и тексты более позднего происхождения (страшилки, анекдоты, «садистские стишки», переделки-пародии, «вызывания» и др.) [12]. Однако степень распространённости того или иного жанра различна.

М.В. Осорина обоснованно назвала детскую субкультуры «секретным миром детей в пространстве мира взрослых» [12]. Взрослые люди редко замечают существование еще одной субкультуры, существенно отличающейся от их собственной. Механизмы забывания и вытеснения личного опыта не позволяют взрослым в полной мере восстановить воспоминания о детской субкультуре. В этой связи нами была предпринята попытка уточнения степени осведомленности взрослых о феномене детской субкультуры

Базой эмпирического исследования выступили школы г. Иваново и г. Родники Ивановской области.

В отношении детского фольклора учителя и родители во мнениях оказались единодушны.

Как хорошо известные жанры, все опрашиваемые назвали игру, считалки, садистские стишки. Несколько испытуемых (4 человека) отметили, что познакомились с «садистскими стишками» благодаря Интернету.

Неизвестными для взрослых остаются магические ритуалы (кроме примет и суеверий) и эротический фольклор - их отметили как известные только три человека. 15 человек знакомы с языковыми играми детей, словотворчеством, 13 человек - с детской мифологией.

Эти результаты можно считать подтверждающими нашу гипотезу о недостаточной информированности взрослых о формах проявления детской субкультуры. Действительно, игра, особенно подвижная, хорошо заметна любому наблюдателю. Такие жанры как «садистские стишки» и «страшилки» (мифологические истории) широко освещаются в литературе, в популярных изданиях, посвященных вопросам семьи. Однако детская магия, напротив, известна лишь на уровне «секретиков» и суеверий, что может быть связано со сменой типа мышления в процессе взросления.

Взрослым хорошо известны и такие параигровые жанры, как считалки и жеребьевки. Нами отмечено, что считалочные сюжеты, известные взрослым, даже более разнообразны, чем у современных детей.

Для того чтобы подтвердить нашу гипотезу о приемлемых и отвергаемых жанрах детского фольклора обратимся к следующему этапу исследования — анализу эмоционального восприятия взрослыми произведений детского фольклора. Для определения эмоционально приемлемых и неприемлемых жанров нами был использован метод экспертных оценок, данных учителями, родителями и школьными психологами. В группах детей так же были проведены опросы с целью выделения эмоционального отношения к ранее собранным и обсуждавшимся на занятии текстам. Степень осведомленности взрослых о текстах положительно коррелирует со степенью их эмоционального прития. Оба факта оценивались взрослыми по пятибалльной шкале. Усредненные баллы приведены в таблице 2.

Таблица 2.

Средние показатели оценивания взрослыми ознакомленности и эмоционального прития детских текстов

Фольклорное произведение	Степень ознакомленности	Степень эмоционального прития
1.Страшная история	3,2	2,9
2.«Садистский стишок»	2,1	1,6
3.Считалка	4	4,4
4.«Вызывание»	0,1	0,2
5.Эротический стишок	0,9	0,05
6.Дразнилка	3,1	2,5
7.Анекдот	3	4,1

Число пар значений  $n=7$

Коэффициент корреляции  $K = 0.94285714285714$

Пересчет  $K$  для использования таблицы критических значений  $t$ -критерия Стьюдента  $T_f = 5.6594533097028$

Критические значения из таблицы  $t$ -критерия Стьюдента  
 $t_{cr} = 2.776$  для  $P \leq 0.05$ ;

$t_{cr} = 5.84$  для  $P < 0.01$ . Корреляция статистически значима по уровню 0.05.

На основе результатов корреляционного анализа можно утверждать, что, полученные данные являются достоверными и подтверждают гипотезу о взаимосвязи знаний взрослых о фактах субкультуры детей и эмоциональным приятием данных жанров. Таким образом, высокая положительная корреляция между степенью осведомленности и эмоциональным приятием свидетельствует о зависимости оценки взрослыми фактов детской субкультуры от их личного опыта. Дети же оценивают фольклорные тексты с иных позиций. Взаимосвязь эмоционального приятия фольклорных жанров взрослыми и детьми отражена в таблице 2.

Таблица 2.

Показатели эмоционального приятия фольклорных жанров взрослыми и детьми

Фольклорное произведение	Степень эмоционального приятия (взрослый)	Степень эмоционального приятия (ребенок)
1. Страшная история	3,2	3, 14
2. «Садистский стишок»	2,17	2,02
3. Считалка	4	4,7
4. «Вызывание»	0,12	3,8
5. Эротический стишок	0,098	0,3
6. Дразнилка	3,1	2,3
7. Анекдот	3	4,19

Это также подтверждает гипотезу о недостаточном учете взрослыми содержания «секретного мира детей». Принимаются и высоко оцениваются либо элементы, направленные на социализацию ребёнка (игра), либо на развитие мышления, воображения (фольклор). Малопонятные жанры (миф, ритуал) занимают промежуточное положение. Взрослыми резко отрицательно оценивается эротический фольклор, как не укладывающийся в общепринятые представления о детстве. Отношение к «садистским стишкам» у взрослых также противоречиво, что можно объяснить различными мировоззренческими позициями или связать со спецификой «черного» юмора вообще. Можно сделать вывод, что у взрослого складывается довольно целостный, но слитный образ детства, в котором мало дифференцируются



отдельные составляющие.

Различий оценок у взрослых бездетных и имеющими детей в процессе опроса по отношению к характеристикам детской субкультуры, а также при обработке эмпирических данных выявлено не было.

Оценивая перспективы дальнейшего исследования, можно отметить, что знания взрослых о фактах детской субкультуры зачастую становятся решающим фактором в решении межличностных конфликтов и установления контакта с детской средой. Таким образом, обогащение этих знаний в процессе нашего исследования представляется нам принципиально важным для психологов и педагогов. Дошкольник и младший школьник осваивают виды деятельности со стороны процесса, а не результата. Освоение деятельности со стороны ее продукта возникает в отношении таких детских деятельности, где четко обозначен видимый результат (конструирование, коллекционирование, рисование и т.д.). Подобная деятельность переживается ребенком как необходимая и интересная [10].

Детский фольклор (пусть и в какой-то его части «асоциальный») несет в себе значительную коммуникативную нагрузку, становясь своеобразным «языком» общения в детской среде. Но он же оказывается и важным инструментом инкультурации и социализации ребенка, становясь механизмом передачи фундаментальных представлений об устройстве мира (детская мифология) и отвечает на важнейшие вопросы детства.

Таким образом, нельзя утверждать об обязательном строгом неприятии каких-либо «асоциальных» элементов фольклора. Появившись в детской среде, такие жанры как садистский или эротический стишок, являются частью сложного механизма вхождения ребенка в культуру взрослых. В равной степени это утверждение можно отнести и к параигровым (считалка, жеребьевка) жанрам, и к различному словотворчеству, суевериям и ритуалам, приметам, дразнилкам и т. п. Детский фольклор играет важную роль в развитии ребенка, и знания о нем одинаково важны и для родителей, и для психологов, и для педагогов.

#### **Литература:**

1. Брудный А.А. Другому как понять тебя? М.: Знание, 1990. 64 с.
2. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды о психологии поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
3. Гегель Г.Ф. Философия духа // Энциклопедия философских наук. Т. 3. М.: Политиздат, 1956. 371 с.
4. Гейдебранд К. фон. О душевной сущности ребенка. Мн.: Полифакт, 1991. 80 с.
5. Глотова Г. А. Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск, 1990. 256 с.
6. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986. 296 с.
7. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. М.: УРАО, 1997. 156 с.

8. Лойтер С.М. Русский детский фольклор и детская мифология: Исследования и тексты. Петрозаводск, 2001. 296 с.

9. Мир детства и традиционная культура. Вып. 2. / Сост. И.Е. Герасимов. М., 1996. 176 с.

10. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981. 240 с.

11. Осорина М.В. «Чёрная простыня летит по городу» или Зачем дети рассказывают страшные истории. // Знание – сила. 1986. – № 10. – С.43-45.

12. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999. 288 с.

*М.В. Горьковая, педагог-психолог  
СПб ГБ ПОУ «СЛ им. С. И. Мосина»  
Курортного района  
Санкт-Петербурга*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

Дети подросткового возраста подвержены кризису из-за рассогласования между внешними условиями и требованиями, собственными возможностями и изменившимися потребностями. Наличие конфликтных отношений с окружающими и глубокие эмоциональные переживания способствуют формированию устойчивых предпочтений в выборе стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Детальное изучение стратегий поведения подростков в конфликтных ситуациях, а также уровня самооценки детей подросткового возраста помогает предугадать выбор той или иной стратегии поведения в конфликтной ситуации, которая будет доминировать при взаимодействии с окружающими.

В подростковом возрасте самооценка определяет выбор стиля и стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К.Н. Томаса выделяет следующие стратегии поведения в конфликтных ситуациях: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление. Для мальчиков, использующих стиль «сотрудничество», совершенно не характерно использование стиля «избегание». Те, кто чаще всего идут на компромисс, имеют наибольший рейтинг в коллективе. В противовес им наименьший рейтинг в коллективе по фактору принятия группой имеют те, кто чаще всего приспосабливается. Мальчики с заниженной самооценкой чаще всего используют избегание. Девочки, использующие соперничество, так же, как и мальчики, не используют приспособление. При этом для этих девочек, так же, как и для тех, которые чаще идут на компромисс, характерно наличие неудовлетворённости. Сотрудничающие девочки высоко оценивают свою желаемую психо-

логическую силу. Для девочек, опирающихся в своём поведении на избегание, характерен высокий уровень личностной тревожности.

Подростки с завышенной самооценкой, испытывающие внутриличностный конфликт, некомфортно чувствуют себя в обществе, стараясь избегать окружающих. У таких учащихся в меньшей степени проявлена активность, напористость, дистанцирование от травмирующих ситуаций, а самоконтроль и оценка своих собственных возможностей снижена. Чем выше показатель «конфликтности», тем труднее подростку регулировать свои чувства и действия, тем больше усилий приходится прикладывать по созданию положительного смысла ситуации фокусированием на росте собственной личности. Чем больше усилий подросток прикладывает на регуляцию своих чувств и действий, тем он более осторожен при установлении близких, интимных отношений, тем выше он оценивает показатель своего здоровья, поскольку адекватная условиям действительности регуляция поведения и деятельности обеспечивает состояние душевного благополучия человека.

Стремление к полной независимости, жажда освобождения от внешнего контроля сочетаются у подростка с развитием самоконтроля и началом сознательного самовоспитания. Наступательность и напористость, которые проявляют дети подросткового возраста в процессе общения со сверстниками, повышает их авторитет в глазах окружающих. Для подростка особенно важны ситуации, связанные с напряжением и риском. Проявляя интерес к волевым качествам других, он постоянно стремится обнаружить их у себя, провоцируя для этого стрессовые ситуации, конфликты, обостряя дискуссии возражениями, резкими выпадами, излишней прямоотой. Ведущим мотивом поведения в этом возрасте выступает желание утвердиться в коллективе ровесников, завоевать авторитет, уважение и внимание товарищей. Для молодых людей типично стремление к сохранению такого статуса в группе, который поддерживает их повышенную самооценку.

Большую роль в подростковом возрасте играет дружба, позволяя выразить переполняющие чувства и получить поддержку, необходимую молодым людям для самоутверждения личности. Чтобы принять свою идентичность, подросток должен почувствовать принятие и одобрение её другими [3]. В подростковом периоде особо возрастает значение групп сверстников. Дети ищут поддержки от других, чтобы справиться с физическими, эмоциональными и социальными изменениями своего возраста. По результатам проведённых исследований проводят значительно больше свободного времени с друзьями и одноклассниками, чем с семьёй (включая родителей, братьев и сестёр), – примерно 50% в сравнении с 20%. Оставшееся свободное время они проводят одни [4, С.534]. Общество сверстников необходимо для развития социальных навыков. Взаимное равенство, характеризующее взаимоотношения подростков, помогает развивать позитивные реакции в различных кризисных ситуациях, с которыми им приходится сталкиваться. Они учатся у своих друзей и сверстников формам поведения, необходимым в будущем, и тем ролям, которые подходят им лучше всего. Социальная компетентность

является главным элементом в способности подростков заводить новых и поддерживать отношения со старыми друзьями.

У подростков с заниженной самооценкой наличие сомнений, внутренних конфликтов и несогласий с собой порождает чувство вины и неспособность к терпению, а также отсутствие принимать другую точку зрения, отличную от своей собственной. Конфликтность является сложным личностным качеством, включающим в себя обидчивость, вспыльчивость и подозрительность.

А.Ю. Степанян с соавторами выявили, что у девочек-подростков раздражительность, подозрительность и чувство вины выражены сильнее, чем у мальчиков-подростков. С.В. Афиногеновой показано, что «...вспыльчивость и обидчивость больше выражены у лиц женского пола» [2, С.77]. В поисках собственной идентичности подросток может бросать вызов семейным правилам, регламентирующим его личную жизнь, шокировать семью нетипичными для неё ценностями и поведением. Это приводит к росту конфликтов в семье, поскольку подросток проходит кризис идентичности, адаптируясь к взрослой жизни. Важнейшим аспектом процесса вторичной индивидуализации является деидеализация родителей. Переживание любви к родителям и её обесценивание, связанное с необходимостью сепарироваться от семьи, порождает внутриличностный конфликт. Подросток ощущает потерю внутренней поддержки. Чтобы избавиться от чувства опустошённости, сопровождаемого ощущением болезненного отчуждения, и получить поддержку по мере продвижения к независимости, он включается в интенсивные взаимоотношения со сверстниками.

Низкие показатели по шкале «способности» у детей с заниженной самооценкой свидетельствуют о вере субъектов и подвластности их «Я» временным обстоятельствам, о неспособности противостоять судьбе, плохой саморегуляции, размытом локусе «Я», отсутствии тенденции искать причины поступков и результатов в себе самих. У таких школьников низкие показатели по шкале «самопринятие», что является важным симптомом внутренней дезадаптации. Напротив, чем выше школьник оценивает свои способности, тем выше у него показатели успеха, воли, целеустремлённости и социального одобрения. Самоуважение отражает оценку собственного «Я» по отношению к социально-нормативным критериям моральности, успеха, воли, целеустремлённости и социального одобрения. Чем выше у подростка оценка собственного «Я», тем лучше он относится сам к себе, что также повышает его оценку в глазах окружающих. Чем выше у старшеклассника выражено чувство личного уважения к себе, тем реже проявляется агрессивность по отношению к другим людям.

Только доверительность позволяет подростку спокойно войти в мир взрослых. Приняв «правила игры», он способен поставить своё поведение в жёсткие рамки. В этом возрасте старшекласснику трудно понять, почему переход в мир взрослых не столько дарует свободу, сколько налагает массу обязательств. Поэтому многие бунтуют, желая остаться детьми. Особенно ярко это проявляется в неполных семьях. Дети, выросшие без отцов, часто

имеют пониженный уровень притязаний. У мальчиков выше уровень тревожности, чаще невротические симптомы. Такие подростки хуже контактируют со сверстниками, «у них недостаточное самоуважение, им труднее усвоить мужские роли, поэтому они часто гипертрофируют их, проявляя агрессивность, грубость, драчливость» [1, С.445].

Для подростков с завышенной самооценкой конфликт – это, прежде всего, спор, ошибка понимания партнёра, способ снятия напряжения и решения проблемы. У таких школьников прослеживается тенденция к конструктивным стратегиям поведения: спокойствие, позитив, дружелюбие, рассудительность во время принятия решений и доброжелательное, уважительное отношение к окружающим. В конфликтной ситуации подростки с завышенной самооценкой настроены на поиск компромисса, спокойно реагируя на конфликт.

Подростки с заниженной самооценкой расценивают конфликт как проявление эмоций, разногласий, это подчёркивает проявление деструктивных стратегий поведения, поскольку связано с определённой долей агрессии. У таких подростков чаще всего в поведении преобладают крик и обиды. Лишь 14% опрошенных в конфликтной ситуации прибегают к поиску решения проблемы, остальные либо занимают нейтральное положение, либо используют стратегию избегания (ухода) от конфликта, не решая его.

Подростки с завышенной самооценкой высоко оценивают свои личностные особенности, отличаются дружелюбием, общительностью, приветливостью, уверенностью в себе; считают себя успешными в учёбе и в жизни, принятыми в обществе, высоко оценивают свой личностный потенциал, строят большие планы на будущее, уверены в том, что им по силам справиться с любой ситуацией. Они готовы прикладывать усилия по регулированию своих чувств и действий, связанных с рефлексией собственного жизненного опыта, желанием самостоятельно принимать решения, опираясь на индивидуальность и оригинальность собственной позиции, и в сложной ситуации моделировать компромисс и сотрудничество как конструктивные стратегии завершения конфликтных отношений. Напористость, наступательность и неуступчивость опосредуют взаимосвязь самооценки и конструктивных стратегий поведения у школьников с высокой самооценкой.

Подростки с низкой самооценкой отличаются стремлением к низкому оцениванию своих личностных характеристик, замкнутостью, «уходом в себя», им присуща крайняя избирательность в выборе контактов, они не активно сходятся с людьми, не в состоянии адекватно оценить свои личностные характеристики из-за тотальной неуверенности в себе и выбирают неконструктивные стратегии поведения в конфликтных ситуациях. Для них характерно доминирование эмоционального компонента самооценки, они реже акцентируют своё внимание на собственных достижениях и используют компенсацию как защитный механизм, с помощью которого стремятся восполнить и объяснить свою слабость и неудачливость в одной области успехами в другой. Наличие большого количества сомнений, неуверенности в себе и постоянного переживания чувства вины подростками с низкой самооценкой

связаны с самообвинением, негативными эмоциями и отсутствием симпатии к себе, что способствует выбору ими избегания в конфликтной ситуации и необходимости в постоянной похвале, поддержке и положительного подкрепления со стороны взрослых и близких людей.

Уровень агрессивности подростков взаимосвязан с социальным статусом школьников в классе: наиболее высокий её уровень наблюдается у лидеров и отвергаемых. Однако, ученики, оценивающие себя высоко, предъявляют к себе высокие требования в общении, стараясь им соответствовать, чтобы занимать хорошую позицию в коллективе, иметь возможность проявлять себя уже как взрослые люди, а с низкой самооценкой – требуют от остальных внимания, что вызывает непонимание со стороны окружающих и провоцирует конфликты и агрессивное поведение.

Подросткам важно учиться регулировать своё эмоциональное состояние, ведь это напрямую зависит от показателей психологического здоровья. Большую роль играет и сфера межличностных отношений, поэтому важно, чтобы общение подростков строилось на уважительном отношении к партнёру, лояльном и толерантном, способствующем гармонизации личности и повышающем уровень благополучия и качество жизни.

#### **Литература:**

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – СПб: Речь, 2003.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб: Питер, 2009.
3. Кон И.С. Дружба. – М.: Просвещение, 1979.
4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – СПб: Питер, 2005.

*О.Л. Камакина, педагог-психолог  
ГБУ ДО ЦППС  
Кировского района  
Санкт-Петербург*

## **КОНКУРСНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК МОТИВАТОР РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ**

На сегодняшний день из 688 школ Санкт-Петербурга службы медиации созданы не менее чем в 98% образовательных учреждений. При этом «уровень деятельности» служб в школах совершенно разный: кто-то ограничился созданием документооборота и «бумажной» службы, другие проводят реальные медиации или используют медиативные технологии в разрешении конфликтов, третьи развивают у детей культуру диалога посредством обучения технологии медиации и повышения конфликтологической компетентности, а кто-то уже организует совместную деятельность с обученными медиаторами-ровесниками.

Вполне понятно, что «уровень деятельности» службы сугубо индивидуален и более всего зависит от наличия в образовательном учреждении пе-

дагогов, проникшихся идеей медиации и предпринимающих усилия для её дальнейшего развития и трансляции.

Кроме того, нельзя не отметить, что есть районы, в которых службы медиации развиваются активнее, чем в других. Что, в свою очередь, связано с наличием в этих районах педагогов, увлеченных идеей медиации, с одной стороны, и отличающихся «деятельностной» щедростью, с другой, – то есть людей, предпринимающих усилия по вовлечению в эту деятельность коллег из своего (и не только своего!) района. При этом важная составляющая «продвинутости района» связана с формальной принадлежностью этих педагогов учреждениям, имеющим возможность оказывать влияние на другие ОУ своего района.

Ничего необычного в таком положении вещей нет, ибо формула «Кадры решают всё» актуальна сейчас не меньше, чем в какое-либо другое время. Сама по себе идея без несущих её в массы людей не выживет, так как должна иметь реальное подтверждение своей эффективности. В случае с медиацией такие подтверждения действительно имеются: технология помогает решать, в том числе, крайне сложные затяжные конфликты, не требуя при этом особых «фокусов», кроме как знаний и не очень специфичных коммуникативных навыков, которым потенциально можно обучить многих.

Очевидно, что для развития школьных служб медиации необходимы усилия по распространению медиации как инструмента. Для меня удивительным оказалось то, что помочь в этом может конкурсное движение. Удивительным потому, что я совсем «неконкурсный человек», и конкурс как соревнование мне не симпатичен. В случае с медиацией в соревновательном компоненте я вижу повод вовлечь в него как можно больше людей – хотя, возможно, это касается любого профессионального конкурса.

За последние три года родилось несколько разноплановых конкурсов: городской конкурс для медиаторов-ровесников «Мастер ПЕРЕГОВОРОВ» (в Кировском районе); городской турнир по переговорным играм для учащихся (в Василеостровском районе); городской конкурс социальной рекламы технологии медиации (как межведомственное событие под эгидой СПб ГБУ «ГЦСП «Контакт»); конкурс для педагогов – специалистов школьных служб медиации «Искусство диалога» (в Кировском районе). И все они, кроме изначально «разового» конкурса социальной рекламы, стали востребованными, ожидаемыми и регулярными.

Хочется поделиться историей развития конкурса Кировского района для медиаторов-ровесников «Мастер ПЕРЕГОВОРОВ». Этот конкурс родился как программа обучения детей и пару лет существовал именно в таком формате: в каникулярное время два педагога обучали группу детей по программе «Школа для медиаторов». Каникулярное время оказалось очень благоприятным для такого обучения, так как лучше всего позволяло реализовывать формат включенного тренинга (по 5-6 часов в день). Причем это обучение сразу носило межрайонный характер, так как в группу набирались учащиеся из разных школ разных районов. Возрастающий интерес к нашей программе и к форме её реализации привел нас к мысли о трансформации обу-

чения в конкурс, в котором обучение будет являться необходимым стартовым компонентом и позволит «входить» в него всем – то есть даже, и прежде всего, тем, кто пока не имеет представления о том, что такое медиация. А конкурсные испытания дадут возможность детям попробовать свои силы в применении технологии на практике.

И такая структура позволила нам «пропускать» через конкурс, обучая навыкам конструктивной коммуникации, вот уже второй год подряд, до 70 учащихся одновременно!

Набирая детей, мы не ищем особенных, одарённых в плане коммуникативной компетентности. Мы позиционируем конкурс как возможность получить совершенно новый социальный опыт. И с этой точки зрения, мы призываем отбирать для участия в нём не только проявивших себя в миротворческих делах детей, но и тех, у кого пока не очень складывается позитивная социализация. Наш опыт, в том числе опыт проведения переговорных игр, показывает, что среди этих детей оказывается немало тех, для кого идея конструктивной коммуникации становится легко и гармонично принимаемой и, кроме того, среди них находится немало одарённых переговорщиков (о чем свидетельствует, например, опыт сотрудничества со школой-интернатом № 28 Калининского района).

Как только мы осознали такие возможности конкурса, сразу же стал вопрос о тренерских командах и кадровом резерве – мы понимали, что нам не хватит ресурсов, даже если мы подключим к проведению конкурса всех педагогов, активно продвигающих идею медиации в образовании в городе. И мы нашли решение: мы расширили конкурс во времени, и его первым этапом стало обучение педагогов, потенциальных тренеров для детей – причем по той же программе, по которой учатся дети. И вот уже второй год мы проводим тренинг для педагогов по программе «Школа для медиаторов» в августе, перед самым началом учебного года. Это позволяет нам формировать тренерские команды, в которые входят единомышленники из разных районов города, и с каждым годом их число увеличивается. На сегодняшний день это уже достаточно внушительная команда, в которую входят педагоги из Адмиралтейского, Василеостровского, Кировского, Колпинского, Красносельского, Курортного, Невского, Приморского, Центрального и Фрунзенского районов. Кроме того, каждый из них становится потенциальным носителем и распространителем нашей программы и может, после проведения обучения детей вместе с нами, уже самостоятельно обучать как детей, так и взрослых в своих образовательных учреждениях.

Из «Мастера ПЕРЕГОВОРОВ» родился и конкурс для педагогов «Искусство диалога». И вот как это «случилось». В прошлом году один из педагогов, привёзший на обучение детей из своей школы, спросил о возможности посмотреть, как проходит обучение. Посмотреть мы ему не разрешили, а вот принять участие в обучении на равных с детьми предложили. Педагог согласился, и эффект был удивительным как для самого педагога, так для нас: в обратной связи педагог сказала нам, что только теперь она окончательно разобралась, что же такое медиация, и стала её «радикальным сторонником».



Оценив этот опыт, в этом году мы предложили педагогам школ города поучаствовать в обучении в каникулы наравне с детьми в рамках конкурса «Мастер ПЕРЕГОВОРОВ» и впоследствии принять участие в конкурсных испытаниях, основанных на их опыте обучения – уже в рамках конкурса для педагогов. И получилось здорово! Во-первых, все участники оценили формат совместного обучения с детьми, в котором возникает диалог РАВНЫХ. Во-вторых, необходимая рефлексия (как часть конкурсных испытаний) позволяет актуализовать свой собственный опыт и посмотреть на межличностное взаимодействие сквозь призму того, что с ними происходило на протяжении четырех дней обучения. А изменения однозначно происходят – и это отметили все участники конкурса.

«Мастер» стал родителем ещё для одного конкурса – теперь уже для тех учащихся, для кого медиация оказалась «своим делом». Необходимость поддерживать детей, успешных в реализации технологии медиации, очевидна, и запрос от педагогов и детей звучал неоднократно. И вот, в этом году мы решили организовать конкурс для финалистов «Мастер ПЕРЕГОВОРОВ» прошлых лет, и состоится он весной 2022 года. Этот конкурс также предполагает обучение – ещё более глубокое погружение в технологию медиации и «оттачивание» коммуникативных компетентностей медиатора.

Так что на сегодняшний день «Мастер» – это уже не просто конкурс для учащихся. Это «кузница» адептов медиации и развития культуры диалога.

Сейчас в стадии разработки коллег Красносельского района находится конкурс для служб медиации, в которых школьные команды педагогов и учащихся смогут показать свою работу комплексно, стать «заметными» для других заинтересованных педагогов и поделиться собственным видением того, как можно организовать работу в этом направлении. В разработке этого конкурса примут участие многие увлеченные специалисты, что откроет, скорее всего, новые возможности для развития и распространения идеи медиации в системе образования Санкт-Петербурга.

Меня вдохновляет потенциал технологии медиации, и я убеждена, что она может оказаться очень полезной именно с точки зрения формирования человеколюбивой и гуманистической культуры даже не столько диалога, сколько взаимодействия вообще. И сейчас в городе, благодаря разворачивающемуся по разным направлениям конкурсному движению, формируется открытое, взаимно пересекающееся и принимающее профессиональное сообщество, объединённое общей идеей – развития культуры межличностного взаимодействия, основанного на уважении и способности признавать и учитывать чужие и свои интересы.

#### **Литература:**

1. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012.
2. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации» № ВК-84407 от 18.11.2013.

*М.К. Кролевец, педагог-психолог  
Э.Г. Счастливая, педагог-психолог  
ГБУ ДО ППМС-центр «Развитие»  
Центрального района  
Санкт-Петербург*

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕДИАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

«Если в вашей жизни нет конфликтов, проверьте, есть ли у вас пульс» - пишет известный психолог Чарлз Ликсон. ... Избежать конфликтов не удалось ещё ни одному человеку в истории» [2]. При этом в обязанности администрации образовательных учреждений, педагогического коллектива и педагога-психолога входит предупреждение конфликтных ситуаций, другими словами, перед нами ставится задача: научить ребят ассертивному поведению, развивать коммуникативные навыки, помочь разрешать конфликтные ситуации. Чем же педагог-психолог может помочь учителям, ученикам, родителям и администрации?

По мнению многих зарубежных авторов (Р. Фишер, У. Юри, Б. Паттон, Х. Бесемер, К. Томас, Р. Блейк, Дж. Мутон, К. Зиммель), подтверждается эффективность медиативных технологий в решении межличностных конфликтов, в основе которых системный и историко-правовой подход, солидарны с ними и отечественные исследователи (А. Ю. Коновалов, Р. А. Максудов, И. В. Маловичко, О. В. Алахвердова, А. Д. Карпенко, Н. У. Зайченко, Г. А. Стюхина, А. Я. Анцупов, Н. Л. Хананашвили, Л. М. Карнозова, А. В. Литвинов).

Исходя из нашего опыта работы, медиативные технологии являются эффективным инструментом разрешения конфликтных ситуаций в образовательной среде. «Медиативные технологии – способ разрешения разногласий и предупреждения конфликтов в повседневной, в том числе профессиональной сфере, с целью сохранения и/или восстановления отношений с другой стороной и выработки взаимоприемлемого и взаимовыгодного, отражающего интересы обеих сторон, решения»[1]. К ним мы относим школьную медиацию, которую определяют, как процесс, в котором нейтральный посредник помогает участникам конфликта («ученик-ученик», «педагог-ученик», «педагог-родитель», «родитель-родитель», «родитель-ученик» и др.) понять друг друга, улучшить взаимодействие и принять взаимоприемлемое решение в возникшем конфликте.

Служба школьной медиации вошла в нашу практическую деятельность с 2013 года, казалось бы, сравнительно недавно, а при этом, анализируя результаты нашей деятельности за данный период можно с уверенностью сказать, что мы совершили качественный прорыв. В настоящее время в Центральном районе в каждом образовательном учреждении созданы Службы школьной медиации, ученики прошли обучение и начинают принимать участие в переговорах в качестве ко-медиаторов. По нашим наблюдениям, это

стало возможно благодаря хорошей организации и системному подходу. Нами на регулярной основе проводятся информационно-просветительские мероприятия для всех участников образовательного процесса по разнообразной тематике, учащиеся проходят обучение по программе «Медиация от «А» до «Я». Букварь медиатора». Результатом реализации программы является участие ребят в районном и городском турах городского соревнования «Турнир команд медиаторов-ровесников», а также участие в городском конкурсе «Мастер переговоров». Для подготовки к конкурсу ребятам потребовалось глубокое изучение медиативных технологий и техник, таких как, ведение переговоров, «эхо-техники», активное слушание, развитие идеи и др. Для подростков значимым является ситуация успеха, данная потребность удовлетворяется, так как за участие и победу ребят награждают. По завершению конкурса они довольны результатами своих усилий, с удовольствием принимают участие в заседаниях Службы школьной медиации, в разработке буклетов, проведении мероприятий по пропаганде СШМ.

Иногда, в процессе проведения встреч с учениками мы сталкиваемся со следующими сложностями, которые можно разделить на несколько категорий:

1. *организационные;*
2. *материально-технические;*
3. *дефицит времени.*

К *организационным трудностям* можно отнести специфику организации образовательного процесса в школе. Согласно ФГОС дополнительные занятия должны проходить во внеурочное время, и конечно, наши занятия проводятся после уроков, в это же время проходят занятия в спортивных секциях, кружках, и конечно у учеников возникает необходимость готовить домашнее к следующему учебному дню, отдохнуть, восстановиться, что ставит перед учениками нелёгкий выбор. Нам удаётся разрешить данную трудность, мотивируя и непосредственно привлекая ребят к участию в конкурсном движении, что позволяет нашим участникам почувствовать ситуацию успеха, а также быть принятыми, почувствовать свою значимость в процессе урегулирования конфликтных ситуаций. Также, следует отметить, что в настоящее время не получается объединить в одну группу единомышленников, заинтересованных в занятиях, переговорах, так как расписание у всех классов своё. Данную трудность мы преодолеваем следующим образом: выбираются желающие из одного класса, с остальными встречаемся индивидуально, или при общем организационном собрании, например: Совет старшеклассников, собрание участников СШМ.

К *материально-техническим трудностям* мы отнесли недостаточное оснащение пространства для комфортного проведения занятий с элементами тренинга. В нашем распоряжении имеются учебные классы, актовый зал. Нередко случается, что по объективным причинам не получается поставить стулья в круг, например, если занятие проходит в кабинете химии или физики. Также, в процессе занятий мы используем фрагменты фильмов, мультфильмов, презентации, для демонстрации видеоматериалов, необходима

мультимедийная аппаратура, которая не всегда имеется в наличии. Из вышеперечисленных ситуаций стараемся выходить творчески, заменяя видеоматериалы притчами.

И конечно, следует отметить *дефицит времени*, у современного школьника жизнь динамична и разнообразна. У подростков много домашних заданий по сложным и важным предметам, многие ребята после школы и в выходные посещают музыкальные и художественные школы, спортивные секции (спорт высоких достижений), занятия по интересам, занятия с репетиторами. Особенно нагрузка возрастает у активных и способных учеников. Мы стараемся делать наши занятия неформальными, поддерживающими, дети на них приходят с удовольствием.

Вышеперечисленные трудности, были для нас задачами, которые мы решали. В будущем запланированы встречи на товарищеских турнирах медиаторов-ровесников. По нашим наблюдениям они дают хорошие практические навыки переговоров, после турнира у наших ребят появляется много вопросов, вдохновение.

Подростковый возраст, это тот период в жизни человека, когда на передний план выходит общение. Этот период характеризуется эмоциональными переживаниями подростка и требованием от личности подростка способности взаимодействовать с другими, умений и навыков общения с другими.

Развивать коммуникативные качества у подростков не трудно, когда они замотивированы и понимают, где они могут это применить в будущем. Реализуя практические занятия, мы пользуемся структурой, приведённой ниже.

### **Литература:**

1. Архипкина А. С., Садовникова М. Н. и др. авторы. Медиативные технологии в работе с несовершеннолетними и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении // Серия «Медиация и медиативные технологии», изд-во ИГУ, Иркутск, 2012 г. С. 4. // <http://fedim.ru/biblioteka-mediatora/izdatelstvo-igu/>

2. Ликсон Ч. Конфликт. Семь шагов к миру Гений общения Санкт-Петербург Питер 1997г. 160 с.

3. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебное пособие. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 224 с.

4. Хананашвили Н.Л. «Москва, 2012 Школьные службы примирения. Методы, исследования, процедуры. Сборник материалов. Составитель и ответственный редактор. М: Фонд Новая Евразия, 2012. — 90 с. // <http://av.disus.ru/proekt/2029638-1-moskva-2012-shkolnie-sluzhbi-primireniya-metodi-issledovaniya-proceduri-sbornik-materialov-sostavitel-otvetstvenniy-redaktor-hananashvi.php>

**В.В. Мелетичев**, к.п.н., доцент  
профессор кафедры психологии  
ГБУ ДПО Санкт-Петербургская  
академия постдипломного

## **УРЕГУЛИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОВ КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Проблематике образовательной среды в психолого-педагогической литературе уже достаточно длительное время уделяется пристальное внимание. В тоже время на сегодняшний день в понимании данного термина однозначности нет. Изучение литературы показывает, что имеются различные мнения и в трактовке понятия «образовательная среда», и в определении ее границ, и в структуре. В тоже время, и исследователи и практики придерживаются общего понимания, что образовательная среда выступает значимым фактором обеспечения достижения главной цели функционирования образовательной системы – развития личности учащегося. По нашему мнению, можно выделить ряд основных требований, которым должна отвечать образовательная среда: обеспечивать непрерывный процесс развития ребенка; восприниматься ребенком как целостная, неделимая на составные части; обладать взаимосвязанностью обучающих и воспитательных воздействий, осуществляющихся последовательно в рамках образовательной среды; отличаться четкостью и одинаковостью требований и образовательных ориентиров, которые выдвигают перед ребенком участники образовательной среды; обеспечивать ребенку положительный эмоциональный фон для развития.

В контексте данной статьи из структуры образовательной среды мы обратим внимание на систему взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, поскольку именно они в значительной степени влияют на развитие у учащихся качеств, обуславливающих, в свою очередь их личностное развитие. Кроме того, данную систему можно рассматривать в качестве критерия для оценки образовательной среды. Е.Б. Лактионова отмечает: «На формирование индивидуально-психологических и личностных особенностей человека влияет множество факторов: пространственно-предметное окружение, социокультурная обстановка, ближайшее социальное окружение и т.д. своеобразное сочетание этих факторов задает образовательную среду с определенными характеристиками и с различными развивающими возможностями. В качестве основного критерия к настоящему времени рассматривается характер взаимоотношений субъектов в образовательной среде». И далее: «... психологическое качество образовательной среды определяется, прежде всего, характером взаимодействия субъектов образовательного процесса на фоне которого реализуются потребности, возникают и разрешаются межличностные и групповые конфликты» [1, С. 40-41].

Взаимоотношения участников образовательного процесса могут иметь не только позитивный характер. Жизнь и деятельность образовательных организаций изобилует конфликтами, ссорами, мелкими стычками и взаимными обидами. Это естественно, поскольку в таком сравнительно небольшом пространстве общаются и взаимодействуют люди разного возраста, взглядов,

жизненного опыта, имеющие личностные особенности - ученики, учителя, администрация. Есть и еще одна группа людей, кровно заинтересованная во всем, что происходит в школе, но не присутствующая там непосредственно – родители. Взаимодействие с ними отнюдь не всегда можно назвать дружеским [2, С. 3].

Важно обратить внимание на то, что нельзя относиться к конфликту только как к отрицательному явлению. Конфликты, конечно, усложняют нашу жизнь, но именно они часто становятся толчком к развитию, заставляя нас двигаться вперед, пересматривать существующий порядок (или беспорядок) вещей, выводить на новый уровень наши взаимоотношения. Но нельзя не брать во внимание мнение и опыт тех людей, которые видят в конфликтах опасность. Ведь действительно многие конфликты способны не развить, а разрушить человеческие взаимоотношения, стать источником агрессии, породить целый клубок негативных последствий. В связи с этим, и учитывая, что школа – это тот социальный институт, в котором будущие граждане страны приобретают социокультурный опыт, обуславливающий их полноценное личностное развитие, это среда, где они могут увидеть образцы построения взаимоотношений между людьми, знания и умения участников образовательного процесса в области поведения в конфликтных ситуациях приобретает особое значение.

Говоря о значимости приобретения субъектами образовательного процесса знаний и умений в области поведения в конфликтных ситуациях, с нашей точки зрения, важно обратить внимание на проблему урегулирования конфликтов с помощью третьей стороны, то есть на посредничество, рассматриваемое в качестве одной из эффективных форм конструктивного управления конфликтами. Это определяется рядом причин, основными из которых являются:

- во-первых, стремление самих образовательных учреждений в обеспечении благоприятного социально-психологического климата образовательного процесса в целом и деятельности его субъектов, в частности;
- во-вторых, отсутствие у участников образовательного процесса необходимых и достаточных знаний и навыков в сфере конструктивного урегулирования конфликтных ситуаций;
- в-третьих, подготовка учащихся к конструктивному управлению конфликтами в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности, рассматриваемая как компонент личностного их развития [2, С. 102].

Наиболее общим и употребительным понятием, используемым по отношению к участию в конфликте третьей стороны, является понятие медиаторства. Обычно оно определяется как содействие третьей стороны двум (или более) другим в поисках соглашения в спорной или конфликтной ситуации. Принципиальная возможность медиаторства основана на признании факта позитивного влияния присутствия нейтральной стороны на эффективность проведения переговоров.

В западной практике уже достаточно давно уделяется внимание проблеме обучения школьников навыкам медиаторской деятельности, а так

называемое «школьное посредничество» становится важным явлением школьной жизни. В нашей стране, несмотря на то, что специалисты в области конфликтов обращали на это внимание в предшествующие 15-20 лет, данная проблема актуализировалась только в последние годы и приобрела практическое воплощение в форме создания в образовательных организациях служб школьной медиации.

Безусловно, при правильной организации работы по созданию таких служб они будут представлять собой эффективный инструмент для профилактики и разрешения конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса (учащимися, педагогами, администрацией, родителями). Об этом говорят многие специалисты в данной области. К примеру Д. Шапиро указывает на следующие позитивные функции школьного посредничества:

1. Создается альтернативный путь разрешения конфликтов. Уладить конфликт ученикам помогают их сверстники, тогда как обычно они используют только три возможности: обратиться к администрации школы, драться или избежать спорной ситуации.

2. Конфликт превращается в положительный, созидательный процесс. Посредничество открывает возможность сотрудничества, разрешения конфликта на основании удовлетворения взаимных интересов, а не по принципу «выигрыша-проигрыша».

3. Улучшаются взаимоотношения. Ослабляются враждебность и напряженность, присущие конфликтам, в целом улучшаются отношения между учениками и общая атмосфера в школе.

4. Дисциплина становится менее обременительной. Внедрение посредничества в школьную жизнь улучшает дисциплину, уменьшается количество исключений учащихся и их отстранений от занятий.

5. Ученики учатся не только разрешать конфликты. В процессе овладения посредничеством приобретаются навыки активного слушания, лидерства и другие полезные коммуникативные умения.

6. Поощряется приверженность демократическим идеалам. Участие в посреднической деятельности развивает чувство ответственности за свой выбор и решения, а также усиливает чувство личной значимости [5, С.210-212].

По его мнению, школьные посредники – это ученики, обученные проведению обсуждений между спорящими учениками или группами с целью поисков решений. Их цель – создать спорящим сторонам возможность продуктивнее общаться и лучше понять друг друга, что нередко позволяет найти взаимоприемлемое решение конфликта. Ценные навыки регулирования конфликтов, приобретенные в самом раннем возрасте, пригодятся ученикам на протяжении всей жизни. По нашему мнению, категория школьных посредников сегодня должна быть расширена. В нее должны входить и руководители образовательных учреждений, и специально подготовленные учителя, и классные руководители, и педагоги-психологи, и социальные педагоги, и родители учащихся.

Центральной фигурой процесса медиаторства является медиатор. Медиатор (от англ. *mediator*) – это лицо (или группа лиц), осуществляющее посредническую деятельность. Важно иметь в виду, что медиатор – это носитель определенного опыта поведения в конфликтных ситуациях. Однако, это не исключает необходимости специального обучения и подготовки медиаторов. На необходимость специального обучения всех без исключения субъектов образовательного процесса, которые будут заниматься медиаторской деятельностью, важно обратить особое внимание. Поскольку эффективность данной работы во много предопределяется не только, и даже не столько, субъективным опытом, сколько знаниями в области сущности, причинности, структуры, динамики протекания конфликта, вариантов поведения людей в конфликтных ситуациях, техник и тактик, которые может использовать медиатор.

Заключая рассмотрение проблемы урегулирования конфликтов в качестве направления формирования психологически безопасной образовательной среды обратим внимание на то, что, если ставить целью создание действительно эффективной службы медиации в образовательных учреждениях, необходима реализация комплекса организационных, финансовых, социальных, психологических и обучающих мероприятий, рассчитанных на долгосрочную перспективу.

#### **Литература:**

1. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010 - № 128. - С. 40-54.
2. Мелетичев В.В. Конфликты в образовательном учреждении: психологические основы, причины, профилактика, разрешение: учебное пособие. – СПб., 2015.
3. Мелетичев В.В. Конфликтологическая компетентность педагога // Служба практической психологии в системе образования: психологическая компетентность специалистов (состояние, факторы, условия формирования): сборник материалов XIX международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Шингаева С.М.- СПб.: СПб АППО, 2015. - С. 177-181.
4. Мелетичев В.В. Судакова-Голлербах Т.Н. Формирование конструктивного поведения в конфликтах как значимая составляющая социализации учащихся // Непрерывное образование. – 2016 - № 3 (17) - С. 49-52.
5. Шапиро Д. Конфликт и общение: Путеводитель по лабиринту регулирования конфликтов. – Кишинев, 1997.

**М.В. Орлова**, педагог-психолог  
ГБУ ДО ЦПМСС  
Красносельского района  
Санкт-Петербург

**Н.О. Никитина**, педагог-психолог  
ГБОУ СОШ № 270



## ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СЛУЖБЫ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ В РАЗРЕШЕНИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ КОНФЛИКТОВ

Часто возникающие конфликтные ситуации в школе привели к тому, что появилась необходимость искать новые способы в разрешении конфликтов. Поэтому мы обратились в районный центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи с просьбой обучить специалистов и обучающихся медиативному подходу в разрешении конфликтов и помочь в организации службы школьной медиации. В течение 3-х лет в нашей школе обучаются дети по программе «Основы медиации для школьников» и «Клуб медиаторов-ровесников» [4], ведется информационно-просветительская деятельность среди обучающихся, педагогов и родителей. Педагоги и специалисты нашей школы тоже прошли обучение по программе «Медиативные технологии в формировании позитивной социализации личности» [3, с 338]. Также мы организовали СШМ которая работает по следующим направлениям: информационно-просветительская деятельность, обучение педагогов и обучающихся конструктивному поведению в конфликте, урегулирование конфликтов с использованием медиативных технологий и медиации. Команда учащихся школы неоднократно принимала участие в районных и городских Турнирах школьных команд медиаторов, занимала призовые места.

Новым и востребованным направлением деятельности службы школьной медиации стала работа с родителями. В 2019-2020 учебном году на базе школы прошла апробация программы «Погода в доме» по обучению конструктивному поведению в детско-родительских отношениях с использованием медиативного подхода. По просьбе родителей и классных руководителей в школе была создана группа из 12 участников, в которую вошли обучающиеся со своими родителями.

Цель программы: создание условий для формирования конструктивных детско-родительских отношений в семье.

Программа рассчитана на 5 встреч продолжительностью 3 академических часа каждая и включает в себя различные интерактивные упражнения и кейсы, которые позволяют тренировать такие важные коммуникативные компетенции, как умение слушать и слышать, задавать вопросы, умение давать обратную связь, разделяя информацию на факты, интерпретации и эмоции, умение вербализовать эмоции и конструктивно реагировать на проявление сильных негативных эмоций партнером [1, 2]. Также программа знакомит со способами безобвинительного общения, основами управления конфликтом, рефреймингом.

В группе оказались родители с детьми с проблемами во взаимоотношениях, в доверии и нарушении границ, дети с протестным поведением и роди-

тели с категоричными установками. Конфликты между участниками группы складывались на протяжении нескольких лет.

Первая трудность, с которой мы столкнулись в начале работы группы, ожидание мгновенного результата. Подобное ожидание часто проявляется в работе медиатора с родителями. После первого занятия один из участников отметил, что ему «чего-то не хватило, так как те проблемы, с которыми он пришел на группу, не решились».

В группе были установлены правила, в частности, правило конфиденциальности. Отдельно оговаривалось, что участники могут делиться любой информацией только по своему желанию, никто не принуждает их отвечать на личные вопросы и выносить на обсуждение свои глубоко личные проблемы. Была предложена возможность после проведения занятий пройти процедуру медиации или принять участие в конфликтологическом консультировании. Однако, на первых двух занятиях были случаи, когда родители пытались публично пристыдить своих детей, рассказать всей группе о каких-либо поступках детей, приводящих к непониманию, обидам и семейным ссорам. Впоследствии некоторые из родителей отметили, что испытывали трудности, когда говорили о личных проблемах. Таким образом, можно отметить вторую сложность - несмотря на создание в группе максимально безопасных условий для участников, родители частично игнорировали возможность оставаться в безопасной зоне и, преодолевая собственное сопротивление, старались вынести на обсуждение внутрисемейные вопросы.

Третья особенность смешанной детско-родительской группы выразилась в том, что подростки проявили большую пластичность, открытость, готовность меняться, воспринимать новый опыт и пробовать применить его на практике, чем взрослые участники. Родители, часто старались надеть железобетонную маску «я все и так знал» и с неохотой расставались со своими установками и привычками.

В общей сложности было проведено 5 встреч, как и было запланировано. В результате три семейные пары (родитель и ребенок) обратились за индивидуальной помощью в формате медиации. Групповые занятия показали им возможность договариваться в тех ситуациях, которые складывались на протяжении длительного времени дома, когда двое не слышат и не слушают друг друга.

По результатам обратной связи на последнем занятии прозвучали следующие комментарии. «...узнал, как можно выстраивать отношения с близкими...», «...узнал, что с людьми можно находить общий язык...», «...интересно было узнать про эмоции и, как с ними работать...», «...я поняла, что не умею спрашивать, буду теперь стараться чаще задавать вопросы... », «поняла на личном опыте, как бывают обидны обиденные фразы... », «...я открыла для себя новую бабушку!».

По истечении времени педагоги стали замечать изменения в поведении обучающихся, которые ходили на занятия. Они отметили, что ребята стали проговаривать свои эмоции: «Я расстраиваюсь, когда со мной так разговаривают, я доволен, что...», в разговорах между одноклассниками появилась

обратная связь: «Правильно ли я понял, что...?» Заметили изменения в отношениях между одноклассниками: в данном, изначально конфликтном классе, сократилось количество агрессивных выпадов со стороны обучающихся, меньше стало конфликтов на почве неприязни. Ребята стараются договориться в конфликте и учат других одноклассников проговаривать свои эмоции.

Родители тоже стали отмечать, что после групповых занятий в семье появились изменения в отношениях, вместо ежедневного монолога родителей, появился диалог со «взрослым ребенком». Нельзя сказать, что отношения резко поменялись в семье, но то, что стали слышать друг друга, отмечают и ребята, и родители.

После занятий родители с детьми стали приходиться с просьбой провести между ними процедуру медиации по разным конфликтным вопросам. Хочется отметить, что до занятий разрешать конфликт с помощью посредника не готовы были прежде всего родители, хотя и обучающиеся относились к этой возможности с опасением.

В результате занятий «Погода в доме» были проведены три медиации подростков с родителями, после которых прослеживается значительная динамика в отношениях семейных пар (ребенок-родитель), что однозначно отражается на поведении и эмоциональном состоянии обучающихся.

Положительные отзывы и неоднократное обращение родителей с просьбой продолжить данный курс, подтверждают востребованность таких занятий и, в перспективе, ставят задачу о дальнейшей разработке программ для родителей по обучению медиативному подходу в семейной коммуникации.

#### **Литература:**

1. Иванова Е.Н. Коммуникативные инструменты конфликтолога.- СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2008.- 252 с.
2. Медиация: Учебник/Под ред. Карпенко А.Д., Осиновского А.Д. СПб.: «Третейский суд», 2016 г.- 470 с.
3. Служба практической психологии в системе образования: Современные тенденции и вызовы: Сборник материалов XXII международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.М. Шингаева. – СПб.: СПб АППО, 2018. – 414 с.
4. <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2018/02/23/dopolnitelnaya-obshcheobrazovatel'naya-programma-klub>

*А.Е. Осинский, магистр психологических наук  
аспирант кафедры прикладной психологии  
ВГУ имени П.М. Машерова  
Витебск  
Республика Беларусь*

**СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА В  
ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЕ МЕДИАЦИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

Изменения, происходящие в быстро меняющемся современном мире, все чаще становятся причиной возникновения конфликтов, который в том числе все больше и больше проникают в школу. Новые условия формирующие социальную и образовательную среду, в свою очередь, требуют возникновения иного уровня взаимоотношений. На первое место выходят такие психологические и педагогические процессы, как повышению уровня самоидентификации личности участников образовательного процесса. Развитию таких качеств как эмпатия и толерантность к неопределенности, формированию социального самоконтроля.

Проблема психологической безопасности образовательной среды начала активно разрабатываться лишь в последние годы. Исследователи и практики обращают свое внимание на эту необходимость, при чем, изучение проводится не только на личностном, общественном и государственном уровнях, но и на профессиональном уровне – в связи с квалифицированной деятельностью специалистов в предметной сфере (И.А. Баев, Г.В. Грачев, А.А. Деркач, В.Н. Футин, Т.С. Кабаченко, М.А. Котик, В.Е. Лепский, А.И. Петренко) [6,7].

В рамках концепции национальной безопасности страны, уделяется особое внимание проблеме психологического благополучия образовательной среды - как прямому продолжению психоэмоциональной поддержки личности учителей, учащихся и их родителей, а также как защита общественного порядка и спокойствия, духовных ценностей, прав и свобод учебных учреждений и их нормальной деятельности [9].

В Республике Беларусь примирительные процедуры получают все большую популярность посредством внедрения в жизнь общества медиации. Значимая роль в развитии и внедрении способов альтернативного разрешения споров в нашей стране, в том числе и в учебных учреждениях, принадлежит медиаторам работающим на базе «УПУ «Центр «Медиация и право» ОО «Белорусский республиканский союз юристов» [2,8].

При создании «Школьной службы медиации» (далее – «ШСМ») в Республике Беларусь за основу брались инструменты восстановительного правосудия и восстановительной медиации. Тщательное изучение их элементов и последующий синтез позволило в 2015 году сформировать принципы и положить начало развитию медиации в школах Минска и Гродненской области (И.В. Орловская, И.А. Бельская, М.А. Кононович, И.Ю. Хомутников, О.К. Шульга, И.С. Хурс и др.) [1].

При работе «ШСМ», в указанных регионах, и последующем анализе их деятельности был получен бесценный опыт предотвращения, урегулирования и разрешения школьных конфликтов. Медиаторами «Центра «Медиация и право», при активной поддержке Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ), изучались подходы и инструменты восстановительной медиации использованные в учебных учреждениях других стран (России, Польше, Латвии, Великобритании, Бельгии, Ирландии и т.д.). Вследствие чего была создана структура службы, разработана и апробирована программа, по подготовке педагогов-руководителей и участников «ШСМ» в Республике Беларусь [9].

Необходимо отметить, что в результате проведенной аналитической работы установлено – в школе, при разрешении конфликтных ситуаций, классическая модель медиации, в которой за основу берется только урегулирование разногласий между сторонами спора, низкоэффективная или вообще не эффективна. После проведения процедуры медиации «обидчик» и «жертва» как правило, продолжают встречаться в стенах школы, и на их поведение существенное влияние оказывают группы одноклассников, отношение которых к участникам конфликта так же имеет большое значение. Школьная медиация несет в себе важность восстановления человеческих отношений, таких как заглаживания причиненного вреда, нормализация отношений между участниками конфликта, последующего принятия классом и педагогами новых форм общения [1,2].

На основании изложенного разработанная программа обучения для педагогов и участников «ШСМ» имеет целью формирования базовых знаний об эффективном управлении конфликтом, организации технологии переговоров в процедуре медиации. Приобретению практических навыков в разрешении споров в учреждениях образования в качестве школьного медиатора или руководителя школьной службы медиации. Также использования медиативного подхода для предотвращения и урегулирования конфликтов в образовательной среде.

В процессе обучения будущих специалистов и руководителей «ШСМ» уделяется особое внимание изучению правовых принципов проведения медиации, медиативным способам разрешения споров и конфликтов образовательной среды, и их преимуществам. Особенности возникновения, развития и динамического изменения конфликтов в школьной среде. В классах после возникновения конфликта, предпосылки к которому могли формироваться скрытно от учителей, на протяжении какого-то промежутка времени, очень тяжело выявить истинных «зачинщиков» ссоры. Так как таковыми могут являться и родители (законные представители) школьников. Своевременное выявление истинных инициаторов конфликта позволяет грамотно выстроить коммуникативное взаимодействие с участниками образовательного процесса, локализовать и урегулировать конфликт, не прибегая к механизмам административного воздействия. Восстановительный подход, используемый в школьной медиации, позволяет сформировать здоровый микроклимат как отдельно взятых детских коллективов (классов), так и школы в целом [7,9].

Апробированные механизмы медиации показали, что школьники позитивно воспринимают способность решения конфликтных ситуаций самостоятельно. После принятия соглашения, выработанного в процедуре медиации, следят за его полным и правильным исполнением, тем самым поддерживая дисциплину класса. Организуется четкое взаимодействие со взрослыми медиаторами, в том числе и с учителями. Медиаторы из числа школьников пользуются авторитетом в кругу одноклассников и учеников школы. Учреждения образования, создавшие у себя «ШСМ», снизили вероятность возникновения конфликтов и правонарушений подростков [1,2,8].

Для повышения эффективности внедрения школьной медиации и восстановительной культуры взаимоотношений в образовательной среде, обучение включено в цикл программ для повышения квалификации сотрудников системы образования [8].

Таким образом, обучение по разработанной программе предполагает изменение поведения участников образовательного процесса в контексте сотрудничества, выполняя ряд важных функций [3,4,5]:

- **Восстановительные функции**, которые способствуют нормализации психологического состояния «пострадавшего» и его отношения с окружающими (если к нему плохо относились), возмещению причиненного ему вреда. Негативное отношение к правонарушению, а не к самому «обидчику», что способствует прекращению его клеймения и формирует благоприятную почву для урегулирования конфликта путем возмещения причиненного вреда. Так же способствует налаживанию отношений со взрослыми и ровесниками. Способствует развитию благоприятных отношений между «обидчиком» и «пострадавшим», отношений в школьной среде.

- **Образовательные функции**, которые заключается в том, что налаживается контакт между взрослыми (учителями, родителями) и подростками (школьниками). Формируется процесс понимания друг друга.

- **Воспитательные функции**, которые начинают формироваться при взаимодействии медиатора и участников конфликта, плавно перетекая в формирование воспитательного процесса через оценку и анализ произошедшего. Подростки учатся принимать ответственность на себя, а родители учатся передавать ответственность подросткам, для возможности последующего формирования зрелой личности.

- **Профилактические функции**, которые заключается в том, что часть конфликта, на момент его «зарождения» скрыто от взрослых. В этом случае зарождающиеся конфликты замечают и помогают их разрешить медиаторы-школьники. Это в свою очередь не дает перейти конфликту в острую фазу и снижает вероятность эскалации конфликта с вовлечением других участников, а соответственно и утяжеления последствий конфликта.

В результате проделанной работы в 2019 году в школах страны, практически во всех регионах, стартовал инновационный проект «Внедрение технологии формирования конфликтологической компетентности участников образовательных отношений на основе создания школьных служб медиации».

#### **Литература:**

1. Бельская И.А. Особенности становления школьной службы медиации в Беларуси // Медиация в современном образовательном пространстве: электронный сборник материалов I международной научно-практической конференции / под ред. Т.А. Поповой, И.И. Маниной. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО» – 2018 / И.А. Бельская – С. 53-60.

2. Каменков В. С., Орловская И. В. Нужна ли служба примирения современной школе? // Выхаванне і дадатковая адукацыя – 2017. - № 3. – С. 38—40.

3. Каменков В. С., Кожевников В. Б., Максудов Р. Р. Круги сообществ в медиации: как это работает в школе. // Выхаванне і дадатковая адукацыя / - 2017. – № 6. – С. 32—36.

4. Коновалов, А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / А.Ю. Коновалов; под общей редакцией Л.М. Карнозовой. Издание третье, дополненное. – Томск - 2017. – 264 с.

5. Кухтова, Н.В., Осинский А.Е., Школьная медиация для обеспечения психологической безопасности образовательной среды // Кухтова, Н.В., Осинский А.Е. / Психологическая безопасность личности в изменяющемся социуме: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Великий Новгород, 18 октября 2018 г. / подред. Т.Б. Беляевой; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2018. – С. 117-121.

6. Луговцова, Е. И. Организация школьной службы медиации : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Е. И. Луговцова, Ю. Н. Егорова. — Минск : Нац. ин-т образования, 2017. — 200 с.

7. Марвин Маршалл «Дисциплина без стресса: Учителям и родителям: как без наказаний и поощрений развить в детях ответственность и желание учиться», Москва «Эксмо», – 2014.

8. Практическое руководство по созданию школьных служб медиации в Республике Беларусь И. А. Бельская [и др.]; под ред. И. А. Бельской Электронный ресурс: режим доступа: <http://edoc.bseu.by:8080/handle/edoc/78144> / Дата доступа – 10.10.2019.

9. Шульга, О.К. Технология развития конфликтологической компетентности участников образовательных отношений как фактор формирования психологической безопасности образовательной среды / О.К. Шульга // Конфликтология и конфликты в современном мире : Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 27 апреля 2018 года) / под ред. Т. М. Овчинниковой, О. И. Колотовой. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2018. - С. 174-178.

*Г.В. Солдатова,  
к.пс.н., доцент кафедры психологии ГБУ ДПО  
Санкт-Петербургской академии постдипломного  
педагогического образования  
Санкт-Петербург*

## **УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ**

Школьная медиация в настоящее время – это специфичный (в связи с поставленными перед ней задачами) вид медиации, характеризующийся полифункциональностью и рядом специфических трудностей в ее осуществле-

нии. Он требует определенной специальной подготовки, высокой заинтересованности и создания специальных (можно сказать, «тепличных») условий, делающих его жизнеспособным в рамках образовательной организации.

Основываясь на анализе выявленных тенденций, можно выделить ряд условий обеспечения жизнеспособности школьной медиации, своего рода «принципов развития школьных служб медиации», способных в наиболее полной мере реализовать ее потенциал.

### **1. Принцип индивидуализации деятельности.**

Следует признать, что «развитие служб школьной медиации в каждом образовательном учреждении происходит по своему *индивидуальному сценарию*, исходя из возможностей и особенностей каждого конкретного учреждения» [Быкова Л.В., Орлова М.В., 2017].

Следовательно, руководитель службы медиации должен *иметь право и возможность выбора перечня наиболее приоритетных задач и способов их решения* и согласовывать его с руководителем образовательной организации (или его заместителем по воспитательной работе).

В тех условиях, которые предложены для развития современных служб школьной медиации, *наиболее целесообразен выбор «профилактической модели» их деятельности.*

### **2. Принцип профессионализма.**

Основное требование к работникам школьных служб медиации – это *прохождение обучения методу школьной медиации* (на уровне повышения квалификации) в объеме не менее 72 учебных часов для руководителя службы и 36 часов – для остальных специалистов.

Руководитель школьных служб медиации (как и остальные ее специалисты) должны иметь право на прохождение специального бесплатного обучения в рамках данного направления в свое рабочее время.

Прохождение такого обучения (наличие удостоверения повышения квалификации в рамках соответствующей тематики) должно стать одним из основных критериев деятельности школьных служб медиации.

Также руководитель службы конкретной образовательной организации должен обеспечивать *взаимодействие с профессиональным сообществом руководителей школьных служб медиации* (на уровне районного методического объединения).

Работники службы должны стремиться к *безусловному соблюдению принципов медиативного подхода*. В частности, «в каждом конкретном случае необходимо выстраивать работу с потенциальными потребителями услуг служб медиации с позиции безусловного соблюдения принципа добровольности как в смысле самого факта участия в процедурах конфликто разрешения, так и в смысле выбора конкретной процедуры, места, времени и способа ее проведения. Опыт показывает, что именно такая позиция открытости и готовности к диалогу со стороны образовательного учреждения «сама по себе терапевтична» [Кузьмин Г.С., 2017].

### **3. Принцип позитивного стимулирования развития.**

Реализация данного принципа предполагает, что в процессе развития



такой демократической технологии, каковой является медиация, должны быть *исключены методы насильственного его внедрения* (такие, как жесткое администрирование, регламентация деятельности), эффективность которых крайне низка.

Школьная медиация, как педагогическая технология, не предполагает *жестких регламентов деятельности* (таких, как проведение определенного количества процедур медиации в год и т.п.).

Отдельно следует упомянуть о том, что *не существует четкой и общеобязательной формы документации* (в том числе – отчетности по работе) школьных служб медиации.

В соответствии с принципом конфиденциальности, работники служб школьных служб медиации *не обязаны представлять для проверки документы «внутреннего характера»* (примирительные соглашения и формы анализа работы над конфликтной ситуацией), а также *личные данные* конфликтующих сторон, прошедших процедуру медиации.

Следует учитывать, что применение жестких контролирующих средств в отношении школьных служб медиации ведут к «подрыву» энтузиазма ее работников.

Следовательно, для стимулирования развития школьных служб медиации более адекватными являются методы поощрения (как материального, так и нематериального) их деятельности.

В связи с этим, встает вопрос о критериях оценки деятельности школьных служб медиации.

Наиболее важным являются не количественные (количество медиаций, других направлений и технологий деятельности), а качественные критерии.

Во-первых, это информированность и позитивное отношение со стороны работников и клиентов образовательной организации (педагогов, учащихся и их родителей) в отношении технологии медиации и деятельности школьной службы медиации.

Освоение медиации как своего рода педагогической технологии, которую может использовать любой педагог – это вполне реальная, и, в то же время, достаточно глобальная задача, которую можно реализовать в деятельности школьных служб медиации [Солдатова Г.В., 2019].

Причем это знание должно быть не на уровне «а, да, что-то такое слышал...». Оно должно содержать элементы практического опыта (во многих случаях целесообразна работа над изменением отношения к данной технологии).

Во-вторых, важным критерием является наличие плана индивидуального развития школьной службы медиации и свидетельств его реализации и т.п.

Однако самым главным критерием должно выступать «качественные изменения психологического климата в учебных коллективах, развития коммуникативной компетентности, изменения в стратегиях поведения в конфликтах, обусловленных групповой и индивидуальной работой по программам школьной медиации» [Быкова Л.В., Орлова М.В., 2017].

Также, на наш взгляд, важным является *принцип возможно раннего внедрения данной технологии в жизнь образовательной организации*. Это выгодно всем – и педагогическим работникам, и детям, и их родителям. Последним, в особенности, учитывая эскалацию конфликтных ситуаций в системе «школа-родители», т.к. «Одним из способов подготовить детей и родителей к тем трудностям, с которыми они столкнутся в школе, станет конфликтологическое просвещение на уровне детского сада. Это шанс снизить все возрастающую конфликтность в отношениях между педагогами и администрацией с одной стороны, и детьми и их родителями с другой» [Кузьмин Г.С., 2018].

Таким образом, соблюдение указанных принципов, попутно с решением проблем организационного толка, может способствовать усилению жизнеспособности и эффективности технологии школьной медиации.

#### **Литература:**

1. Быкова Л.В., Орлова М.В. Служба школьной медиации – детям, родителям, педагогам // «Служба практической психологии в системе образования: Актуальные проблемы развития»: Сборник материалов XXI международной научно-практической конференции / ред. С.М. Шингаев. СПб.: СПб АППО, 2017. С. 321-326

2. Кузьмин Г.С. Взаимодействие образовательных учреждений различных типов по линии внедрения служб медиации // «Служба практической психологии в системе образования: Актуальные проблемы развития»: Сборник материалов XXI международной научно-практической конференции / ред. С.М. Шингаев. СПб.: СПб АППО, 2017. С. 345-348

3. Кузьмин Г.С. Конфликтная среда школы в свете внедрения служб медиации // «Служба практической психологии в системе образования: Современные тенденции и вызовы»: Сборник материалов XXII международной научно-практической конференции / ред. С.М. Шингаев. СПб.: СПб АППО, 2018. С. 322-327

4. Солдатова Г.В. Школьная медиация как педагогическая технология Служба практической психологии в системе образования Санкт-Петербурга: Сборник материалов XXIII международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.М. Шингаева. – СПб.: СПб АППО, 2019. – С. 235-238

*Е.И. Сотникова,  
аспирант кафедры прикладной психологии  
ВГУ имени П.М.Машерова  
Витебск  
Белоруссия*

**МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

В период младшего школьного возраста социальные отношения расширяются и дифференцируются, их содержание становится разнообразнее для школьника. Большой приоритет для личностного развития ребенка приобретает его общение со сверстниками, в котором осуществляется не только познавательная предметная деятельность, но и формируются важнейшие навыки межличностных взаимоотношений, просоциального поведения и рефлексия, которая является психологическим новообразованием данного возраста и помогает школьнику понять и оценить последствия своих поступков и действий.

Изучением межличностных отношений как основного фактора, способствующего формированию и становлению личности, занимались (В.П. Вахтерев, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, Л.И. Божович, В.С. Мухина, М.В. Гамезо, Е.О. Смирнова) [1,2]. По мнению В.В. Абраменковой межличностные взаимоотношения выступают как «субъективно переживаемые связи между детьми, определяемые их межличностным взаимодействием и содержанием совместной деятельности», для которых важны личностные характеристики школьника (готовность к сопереживанию и помощи, сотрудничеству, отзывчивость, инициативность, доброжелательность, нравственность), имеющие направленность на другого человека, следствием чего является проявление просоциального поведения [3]. Е.О. Смирнова при этом указывает на то, что межличностное общение влияет на положение ребенка в коллективе и определяется его эмоциональным благополучием или неблагополучием в классе, что непосредственно будет проявляться в его поведении, ощущение защищенности, принятия [4].

Так, Н. В. Гришина выделяет конструктивные (направлены на развитие отношений, осуществление совместной деятельности, основанные на взаимопонимании, взаимовосприятии, взаимопомощи), что выражается просоциальным поведением, и деструктивные межличностные отношения у школьников (послужить агрессивное взаимодействие, ассоциальное поведение), что затрудняет или разрушает взаимоотношения в школьной среде [5].

Находясь в постоянном взаимодействии со сверстниками, важно, чтобы ребенок был принят детьми. Как показывают исследования (Keiley et al. 2000; Ladd et al. 2006; Parker et al. 2006) сотрудничество с ровесниками становятся все больше приоритетными для детских просоциальных взаимоотношений. Просоциальные дети строят позитивные отношения и достигают большего принятия их другими детьми (Mikolajewski et al., 2014), имеют положительные межличностные отношения в онтогенетическом развитии (Asher & McDonald, 2009), более обеспокоены потребностями других людей [6,7].

Просоциальное поведение школьника является одним из самых важных аспектов многих положительных качеств, а также составляющей здоровой личности и содействие индивидуальной социализации. Чем больше школьник совершает просоциальных актов по отношению к сверстникам, тем выше его благополучие, самооценочность, самооценка и психологический комфорт (Laible et al., 2004) [8].

Исследование проводилось на базе «Средней школы № 45» г. Витебска». Выборку составило 222 ребенка младшего школьного возраста. Педагогами использовалась схема наблюдения и оценки взаимодействия детей в классе (Е.О.Смирнова, В.М.Холмогорова) [9];

Педагоги обращали внимание на такие личностные показатели школьников, которые проявляются в межличностных взаимоотношениях и имеют направленность на просоциальное поведение: инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника, преобладающий, эмоциональный фон (рисунок 1).

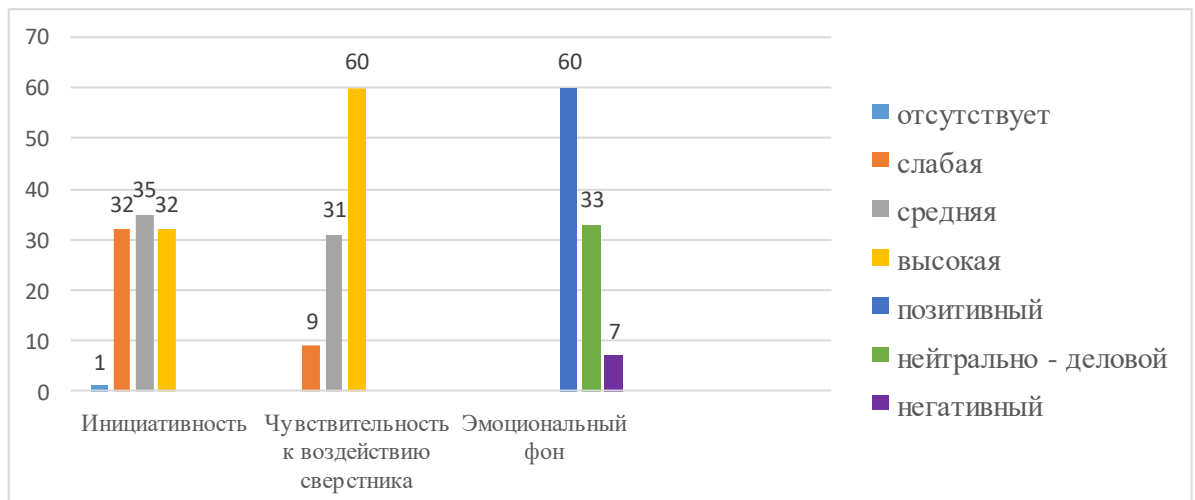


Рисунок 1 – Личностные показатели как проявления просоциального поведения у младших школьников

Так, проанализировав полученные данные следует указать, что:

- 35 % детей младшего школьного возраста имеют средний уровень проявления инициативности. Это говорит о нормальном уровне развитии потребности в межличностных взаимоотношениях. Ребенок часто проявляет инициативу, однако не бывает настойчивым. Наблюдаются комплексы: стеснение, боязнь сделать что – то не так, ожидая насмешек и не понимая со стороны сверстников. Не всегда откликаются на предложения других детей, сотрудничают в том случае, если возникает необходимость или интерес, проявляют радость, но не всегда. Высокий и слабый уровень в обоих случаях наблюдается у 32 % детей, 1 % – вообще отсутствует инициативность.

- 60 % детей младшего школьного возраста имеют высокий уровень чувствительности к воздействиям сверстника по второму показателю. Способны уступать и сотрудничать, вставать на позицию другого, поддерживают, проявляют радость и сочувствие, легко откликаются на предложения товарища и вступают в контакт, с удовольствием и активно подхватывает идеи и действия своих ровесников. Средний уровень выявлен у 31 % детей, слабый у 9 %.

- у 60 % детей младшего школьного возраста преобладающий эмоциональный фон – позитивный, нейтрально – деловой - 33 %, и у 7 % детей вы-

явлен негативный фон, что требует работы и внимания как со стороны педагогов, так и родителей.

Таким образом, с поступлением ребенка в школу начинается активное установление межличностных взаимоотношений. От построения отношений со сверстниками, от возникновения совместной деятельности, коммуникативных умений и личностных характеристик будет зависеть полноценное развитие ребенка, что напрямую влияет на проявления просоциального поведения, стремление к содействию и оказанию помощи, эмоциональной поддержке другому. Исходя из полученных данных можно сделать вывод о том, что дети младшего школьного возраста инициативны, чувствительны к воздействиям сверстника, способны сотрудничать и помогать, находятся в позитивном настроении, что помогает ребенку активно осваивать окружающую действительность, включаться в широкую систему социальных отношений, совершать просоциальные поступки.

### **Литература:**

1. Давыдов, В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1979. – 276 с
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400с.
3. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: учебное пособие для студентов / В. В. Абраменкова. – М.: ООО «ПЕР СЭ», 2008. – 384 с.
4. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция: Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 160 с.
5. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб.:Питер, 2000. – 152 с.
6. Ladd, G. W. School readiness: Are there social prerequisites? / G. W. Ladd, S. L Herald, K. P.Kochel // Journal Early Education and Development. – 2006. – Vol. 17. – № 1 – P. 115–150.
7. Asher, S. R. The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity / S. R. Asher, K. L.McDonald // Handbook of peer interactions, relationships, and groups: social, emotional, and personality development in Context. – New York: Guilford Press, 2009 / Eds.: К. Н. Rubin, W. M. Bukowski, В.Laursen. – P. 232–248.
8. Laible, D. J. Pathways to Self-esteem in Late Adolescence: The Role of Parent and Peer Attachment, Empathy, and Social Behaviors / D. J. Laible, G.Carlo, C.R.Scott // Journal of Adolescence, – 2004. – Vol.27. – №6. – P. 703–716.
9. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ**

*Т.М. Афанасьева, педагог-психолог  
И.В. Иванова, педагог-психолог  
И.С. Седунова, педагог-психолог  
ГБУ ДО ЦППМСП  
Красносельского района  
Санкт-Петербург*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

В настоящее время практические психологи всё чаще сталкиваются с проблемой самоповреждающего поведения у детей и подростков. При этом оно рассматривается как социально неодобряемое и вызывает тревогу родителей, педагогов и психологов. При всем разнообразии мотивов, движущих человеком, саморазрушающее, самоповреждающее поведение - свидетельство крайней формы проявления психической дезадаптации [1].

Самоповреждения – это сигнал о наличии глубоких внутренних проблем, которые не должны игнорироваться. Проявления саморазрушающего, самоповреждающего, аутодеструктивного поведения крайне негативно воздействуют на развитие и социализацию подростка, поэтому своевременная диагностика и профилактика вышеуказанных поведенческих проявлений у подростков в настоящее время является актуальной проблемой.

Самоповреждающее поведение представляет собой сложное психологическое явление. Традиционно под самоповреждением понимается несуицидальная аутодеструкция, то есть не имеющая своей целью лишение жизни.

Самоповреждение является следствием аутоагрессии ввиду причин самого различного характера. Оно может быть вызвано наличием серьезных психических заболеваний, в таком случае речь идет о патомимиях. Самоповреждения могут использоваться демонстративно с целью привлечения внимания. Для этого человек даже может имитировать попытку самоубийства.

Цель исследования, проведенного педагогами-психологами Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Красносельского района, заключалась в исследовании психолого-педагогических детерминант самоповреждающего поведения подростков в контексте задач психопрофилактики.

Для достижения указанной цели были реализованы следующие задачи: проведен теоретический анализ литературных данных по проблеме исследования; подобраны психодиагностические методики, адекватные цели и гипотезе исследования; проведен сравнительный анализ индивидуально-психологических характеристик подростков с самоповреждающим поведением; изучены их взаимосвязи со способами и стратегиями самоповреждающего поведения; описаны детерминанты самоповреждающего поведения у подростков; разработаны рекомендации по психопрофилактике самоповреждающего поведения.

## Методика

Объектом исследования явились подростки с зафиксированными в процессе оказания психологической помощи фактами самоповреждающего поведения и подростки, обратившиеся за психологической помощью по вопросам, не связанным с проявлениями самоповреждающего поведения.

Предметом исследования стали индивидуально-психологические особенности самоповреждающего поведения подростков.

Была выдвинута следующая гипотеза: самоповреждающее поведение подростков контрольной и экспериментальной групп имеет как общие, так и специфические особенности, что определяет направления психопрофилактики.

В ходе исследования были использованы следующие методики: опросник агрессивности Басса-Дарки; опросник «Подростки о родителях» (ADOR); шкала причин самоповреждающего поведения Польской Н. А. (шкала СП); методика самооценки Дембо-Рубинштейн (модифицированный вариант); анкета «Риск девиантной социализации подростка» Польской Н. А.; цветовой тест отношений Эткинда М. (ЦТО).

Результаты исследования были проанализированы в сравнительном плане с использованием параметрического U-критерия Манна-Уитни.

Подростки с зафиксированными фактами самоповреждающего поведения оказались более склонны (при  $p \leq 0,01$ ) как к проявлениям ни на кого не направленной агрессии, выражающейся во взрывах ярости, криках, визге, топании ногами, битье кулаками по столу, так и к агрессии, которая косвенно направлена на другое лицо – злобные шутки, сплетни.

Эти подростки не склонны видеть со стороны матери положительного отношения к себе вне зависимости от их конкретных действий и поведения. Они воспринимают мать как недостаточно понимающую и принимающую, не считают, что она своевременно реагирует на их потребности. Можно сделать вывод, что подростки с зафиксированными фактами самоповреждающего поведения полагают, что они недостаточно нужны и интересны матери.

У подростков с зафиксированными фактами самоповреждающего поведения могут наблюдаться определенные стереотипы асоциального поведения (при  $p \leq 0,01$ ), проявляющиеся в различных формах: табакокурение, сквернословие, нарушение дисциплины, школьные прогулы, побеги из дома, бродяжничество и т.п. Подобные стереотипы поведения могут породить конфликтные отношения подростков с социумом, создавая риск закрепления у подростков отклоняющихся форм поведения.

Подростки с зафиксированными фактами самоповреждающего поведения склонны к самоповреждениям с использованием каких-либо предметов, например, порезы режущими предметами, уколы или проколы кожи острыми предметами, самоожоги и удары кулаком, ногой, головой или корпусом тела по твердым поверхностям. При этом подростки контрольной группы склонны к нанесению себе соматических самоповреждений. Это могут быть удары по собственному телу, выдергивание волос, расчесывание кожи, обкусывание ногтей, сковыривание болячек, обкусывание губ и

прикусывание щек или языка (различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ).

Подростки с зафиксированными фактами самоповреждающего поведения склонны наносить себе самоповреждения с целью восстановления контроля над эмоциями, воздействие на других, избавления от напряжения и получения нового опыта (либо изменения себя). Они наносят себе самоповреждения с целью взять себя в руки, избавиться от плохих мыслей, тревоги, страха. Они хотят продемонстрировать силу своих чувств, эмоций другому человеку, произвести на других определенное впечатление, добиться уважения. При этом отмечается стремление с помощью нанесения себе повреждений успокоиться, освободиться от всего плохого внутри, справиться со своими эмоциями, почувствовать облегчение. Также причинами нанесения себе самоповреждений выступает желание почувствовать принадлежность к компании, почувствовать что-то необычное.

Подростки экспериментальной группы более критично (при  $p \leq 0,01$ ) относятся к своему характеру и умственным способностям, склонны к самообвинениям, испытывают затруднения при необходимости принимать решения. При этом они менее уверены в себе, чаще испытывают тревогу, ниже оценивают свои способности и возможности.

Для выявления взаимосвязей между исследуемыми параметрами в экспериментальной и контрольной группах использовался метод корреляционного анализа. В результате корреляционного анализа получены многочисленные корреляционные связи, значимые при  $p \leq 0,05$ .

Результаты корреляционного анализа также показали, что при необходимости в восстановлении контроля над эмоциями и избавлении от напряжения подростки экспериментальной группы склонны наносить себе самоповреждения инструментальным способом, а также что эти подростки совершают акты самоповреждения с целью восстановления самоконтроля. Через самоповреждение у подростков происходит преодоление болезненных эмоций и овладение своим эмоциональным состоянием.

У подростков контрольной группы наиболее предпочтительной стратегией аутоагрессивного поведения является стратегия, направленная на восстановление контроля над эмоциями. То есть подростки совершают акты аутоагрессии с целью избавления от плохих мыслей, тревоги и страха.

Был также осуществлен факторный анализ данных, полученных в процессе эмпирического исследования.

Подтверждена связь между наличием актов самоповреждения и характеристиками особенностей воспитания в семье, в частности важность конструктивного взаимодействия с отцом для подростков экспериментальной группы. При нарушениях внутрисемейного взаимодействия возрастает риск девиантной социализации и возникновения деструктивных форм поведения, в том числе - самоповреждений (при этом для нанесения самоповреждений не используются какие-либо предметы). Ведущими стратегиями самоповреждающего поведения являются воздействие на других, восстановление контроля над эмоциями и избавление от напряжения, то есть самоповреждение



является способом контроля, который регулирует эмоциональное состояние, воздействует на личность и поведение других людей.

Важна также определенная воспитательная позиция матери для успешной социализации подростка. Можно предположить, что недостаточный уровень контроля и отстраненность со стороны матери могут приводить к дезадаптивному поведению подростков.

В группе подростков, обращающихся за психологической помощью по вопросам, не связанным с проявлениями самоповреждающего поведения, установлено влияние непоследовательности со стороны матери и враждебности со стороны отца на соматические способы самоповреждения, выступающие попыткой изменить себя в условиях дезадаптивных семейных отношений. При этом нарушения внутрисемейного взаимодействия в меньшей степени провоцирует риск девиантной социализации в этой группе подростков.

Учитывая кризисный характер периода взросления, можно считать, что самоповреждение в данном случае является способом управления собственной идентичностью, выполняя функцию поддержки некоего стабильного и приемлемого для подростков уровня самопринятия и социальной самопрезентации.

В результате исследования нами были сделаны следующие выводы.

1. У подростков с зафиксированными фактами самоповреждающего поведения можно выделить следующие специфические индивидуально-психологические особенности: большая степень выраженности косвенной агрессии, что может говорить о том, что их агрессия недостаточно осознается и «канализируется»; меньшая оценка позитивности в отношениях с матерью; большая выраженность асоциального поведения; большая склонность к инструментальному самоповреждению; критичное отношение к своему характеру, внешности, умственным способностям, здоровью, уверенности, авторитету у сверстников и положению в семье.

2. Общими клинико-психологическими характеристиками подростков контрольной и экспериментальной групп являются следующие: подростки обеих групп в одинаковой степени оценивают наличие в своей семье семейных дисфункций и травматического опыта; склонны к нанесению себе соматических самоповреждений, однако в случае девиантной социализации спектр стратегий самоповреждающего поведения оказывается более широким, решающим более широкий круг психологических и социально-психологических задач.

При этом подростки из контрольной группы склонны в большей степени оценивать стиль отношения с отцом как гармоничный, а подростки из экспериментальной группы – как отчужденный (враждебный и непоследовательный).

3. В качестве психолого-педагогических детерминант самоповреждающего поведения у подростков выступают дисфункциональные особенности семейной ситуации.

4. Основные направления работы психолога, призванные снижать риск самоповреждающего поведения, могут включать: отреагирование агрессии и

обучение способам эмоционально-волевой саморегуляции; обучение распознаванию и управлению собственными эмоциями, способам их выражения; развитие навыков асертивного поведения в конфликте и управления конфликтами; коррекцию самооценки и формирование позитивного самоотношения; психологическую коррекцию девиантного поведения; психокоррекционную и просветительскую работу с семьей.

### **Литература:**

7. Алёхин А.Н., Малкова Е.Е. Саморазрушающее поведение подростков как феномен и научная проблема // *Universum: Вестник Герценовского университета*, 2012. - № 2. – С. 191-198.

8. Польшая Н.А. Психология самоповреждающего поведения. М.: ЛЕНАНД, 2017.

9. Польшая Н.А. Структура и функции самоповреждающего поведения / Н.А. Польшая // *Психологический журнал*. 2014 а. Т. 35. № 2. С. 45–56.

10. Польшая Н.А. Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии: дис.кандидата психолог.наук: 19.00.04/Польшая Наталия Анатольевна.- М.,2017.

11. Предикторы и механизмы самоповреждающего поведения (по материалам исследований) / Польшая Н.А. // *Психологический журнал*. - 2009. - Т. 30 № 1. - С. 96-105.

12. Профилактика саморазрушающего поведения обучающихся: методические рекомендации / авт.-сост. С. А. Кузикова, Е. В. Куренная. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2015.

*Н.М. Малик, педагог-психолог  
ГБДОУ детский сад №2  
комбинированного вида  
Петродворцового района  
Санкт-Петербург*

## **ОПЫТ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА**

Изменения в политической, экономической, социальных областях, которые произошли в последние десятилетия в стране, повлияли на изменение требований к профессионализму педагога. Новые реалии времени вызывают необходимость работать в режиме многозадачности, использовать информационные и инновационные технологии в работе с детьми, адаптироваться к быстро меняющимся условиям работы. Высокая эмоциональная загруженность педагога и проблемы, которые возникают в связи с этим, а именно, профессиональное выгорание педагога являются в последнее время объектом внимания ученых.

Согласно взглядам К. Маслач и С. Джексон [2], синдром выгорания рассматривается как ответная реакция психики индивида на длительные профессиональные стрессы, возникающие в межличностных коммуникациях. Следовательно, оно может нарушать профессиональное здоровье индивида, которое рассматривается специалистами как свойство организма сохранять заданные компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие его работоспособность во всех условиях профессиональной деятельности [5].

Условия трудовой деятельности в детском дошкольном учреждении и в школах имеет достаточно серьезные отличия. И до некоторого времени говорить о выгорании педагогов дошкольных учреждений не приходилось. Отсутствие отметочной системы, соблюдение режима питания, прогулки на свежем воздухе, возможность реализовывать свой творческий потенциал – все это способствовало тому, что педагоги детских садов были менее подвержены профессиональному выгоранию.

Изменения в системе образования, увеличение темпа деятельности, внедрение информационных, инновационных технологий, увеличение объема документации, появление инклюзивного образования, увеличение числа детей с эмоциональными проблемами, которые требуют индивидуального подхода, изменения позиции родителей по отношению к образовательной организации стало приводить к тому, что у педагогов стали появляться признаки эмоционального выгорания.

Проведенные обследования педагогов при помощи опросника на выгорание МВІ в адаптации Н.Е Водопьяновой [1], подтвердили гипотезу о наличии выгорания у педагогов ДООУ по трем параметрам: «эмоциональное истощение», «деперсонализация», «редукция личных достижений». 36% обследованных имеют высокий уровень выгорания по 1 или двум параметрам профессионального выгорания. 2,3% по всем трем параметрам имеет завышенный коэффициент выгорания.

В целом, большинство педагогов (64% обследованных) эмоционально здоровы по отношению к профессиональной деятельности.

В то же время, у 22% педагогов редукция личностных достижений связано со снижением самооценки и может проявляться в снижении профессиональной мотивации, ответственности, негативном оценивании себя. У 12% педагогов диагностируется эмоциональная истощенность. У 18% - деперсонализация, которая может проявляться в бесчувственном отношении к людям.

Полученные данные вызвали потребность создать некую систему в работе по профилактике профессионального выгорания педагогов с разным педагогическим стажем работы в условиях комбинированного детского сада.

Для того, чтобы молодые педагоги научились эффективно взаимодействовать с детьми, комфортно чувствовать себя в педагогическом коллективе, более опытные педагоги сохранили свое профессиональное здоровье, в детском учреждении проводится работа по профилактике профессионального выгорания педагогов в рамках проекта «Молодежь + профи.Ру».

Цель проекта: создание условий для благоприятной адаптации молодых специалистов к условиям ДОУ, профилактика эмоционального выгорания педагогов.

Задачи:

1. Сформировать у молодых специалистов представление о профессиональном выгорании;
2. Способствовать преодолению эмоционального истощения и восстановлению эмоциональных ресурсов у молодых специалистов.
3. Обучить молодых специалистов техникам саморегуляции;
4. Способствовать формированию у молодых специалистов адекватной положительной самооценки в сфере профессиональных достижений;
5. Способствовать формированию у молодых специалистов чувства принадлежности к педагогическому коллективу;
6. Способствовать развитию у педагогов творческого потенциала;
7. Способствовать формированию у педагогов рефлексивных навыков.

Проект профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов состоит из следующих этапов.

Первый этап проекта – эмпирический. На данном этапе происходит исследование особенностей молодых педагогов, возникающих трудностей, которые могут привести к эмоциональному выгоранию, выявление запроса на работу с психологом. На этом этапе проводится «Анкета молодого педагога ДОУ» [4], которая включает в себя вопросы, направленные на выявление мотивов выбора профессии, целей, ценностей, факторов, влияющих на отношение к работе, самооценку профессиональной деятельности, трудности, возникающие в процессе профессиональной деятельности.

Анкетирование молодых специалистов в течение последних пяти лет (12 педагогов) показало, что основными трудностями, с которыми они сталкиваются, являются: тревожность, неуверенность в своих силах; раздражительность, вспыльчивость, несдержанность; повышенная утомляемость, снижение работоспособности; неуверенность в уровне своей профессиональной подготовке; страх в общении с администрацией дошкольного заведения, родителями. С молодыми и с более опытными педагогами проводится анкетирование степенью удовлетворенности условиями работы, выявляется запрос на работу с психологом.

Второй этап проекта – организационно-методический.

На данном этапе подбирается материал по заданным темам, происходит выбор форм работы с педагогами. Как правило, молодые специалисты с трудом формулируют интересующие их темы, особенно в первый год работы, из-за небольшого стажа работы и опыта чувствуют неуверенность в своем профессиональном мастерстве. Поэтому основными формами работы в первый год являются тренинги на сплочение, индивидуальные и групповые консультации. Главной целью работы с молодыми педагогами является психологическая поддержка. Во второй и третий год добавляются тренинги и мастер-классы по интересующим педагогов темам. Выбор интернет-ресурса как одной из форм работы с молодыми специалистами (группа «Молодежь +

профи .Ру») позволяет работать психологу и педагогам в онлайн-режиме и получать необходимую информацию от психолога по вопросам профессионального здоровья, особенностях работы с детьми и родителями. В первый год работы с молодыми педагогами большая часть мероприятий проводится с группой без участия опытных коллег. В последующие годы группы становятся смешанными. С педагогами со стажем более пяти лет подбираются арт-техники, мастер-классы, практикумы.

Третий этап проекта – практический.

Основной целью работы педагога-психолога с молодыми специалистами, имеющими стаж работы менее 1 года, является: участие в создании условий для оптимальной адаптации педагогов к профессиональной деятельности, создание доверительной, доброжелательной атмосферы в группе молодых педагогов. Для осуществления этой цели проводятся тренинги на сплочение, индивидуальные и групповые консультации, в том числе онлайн - консультации в рамках группы «Молодежь + профи. Ру». Для того чтобы молодые педагоги восстанавливали свои эмоциональные ресурсы, проводятся тренинги саморегуляции.

С молодыми педагогами, имеющими стаж работы до трех лет, проводятся индивидуальные и групповые консультации, в том числе онлайн консультации в рамках группы «Молодежь+ профи. Ру» с целью формирования представления о профессиональном здоровье, эмоциональном выгорании. Также проводятся тренинги саморегуляции для того, чтобы молодые педагоги обучились техникам эффективного самоуправления в эмоционально напряженных ситуациях профессионального общения. Важной составляющей работы является проведение СПТ тренингов [3], которые способствуют формированию адекватной положительной самооценки в сфере профессиональной деятельности. С целью формирования представлений об эффективном взаимодействии с детьми проводятся мастер классы, практикумы.

Содержание работы с педагогами, имеющими стаж работы от четырех до пятнадцати лет. Так как в этот период происходит активное становление профессиональной деятельности и формирование профессиональной позиции, у педагогов совершенствуется арсенал методов и приемов, проводятся практикумы, на которых педагоги могут активно проявлять свои профессиональные навыки, а также консультации в рамках группы «Молодежь+профи.Ру».

Содержанием работы с педагогами, имеющими стаж работы более двадцати лет, в основном являются индивидуальные консультации, тренинги саморегуляции.

Диагностические данные, индивидуальные консультации молодых педагогов показали, что к третьему году работы в детском саду происходит снижение симптомов тревожности в профессиональной деятельности, появляется более уверенное поведение при взаимодействии с детьми, коллегами и родителями.

С педагогами, имеющими стаж работы более пяти лет, проводилось обследование эмоционального состояния до и после тренингов саморегуляции

при помощи метода цветовых предпочтений М. Люшера с целью формированию у педагогов понимания значимости использования техник саморегуляции в профилактике возникновения эмоционального выгорания.

Данный проект реализуется на протяжении нескольких лет и показал достаточно хорошие результаты.

#### **Литература:**

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. - СПб.: Речь, 2005. – 336с.
2. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Статья 1978. [Электронный ресурс]. URL: [www.mgeneral.com/3-now/98-now012498ml/htm](http://www.mgeneral.com/3-now/98-now012498ml/htm).
3. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг. СПб., Речь, 2012.
4. Костенко С. Шпаргалка для молодого воспитателя.2017. (Электронный ресурс) [https://bookz.ru/authors/svetlana-kostenko/6pargalk\\_102/1-6pargalk\\_102.html](https://bookz.ru/authors/svetlana-kostenko/6pargalk_102/1-6pargalk_102.html)
5. Шингаев С.М. Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров. 2014.(Электронный ресурс) [https://disser.spbu.ru/disser/%7Bzashiti\\_disser\\_id%7D/Schungaev.avtor.pdf](https://disser.spbu.ru/disser/%7Bzashiti_disser_id%7D/Schungaev.avtor.pdf)

*С.А. Кирилова, к.п.н.,  
доцент кафедры психологии,  
ГБУ ДО Санкт-Петербургская академия  
постдипломного педагогического образования  
Санкт-Петербург*

## **НАШИ ЭМОЦИИ И НАША РАБОТА**

Социальная активность человека предполагает сознательное профессиональный выбор и активную профессиональную деятельность. Именно трудовая деятельность способствует личностному росту и развитию индивида.

Вопросом успешности профессиональной деятельности является одним из основных вопросов психологии труда, где рассматривается через призму компетенции и развития профессионально-важных качеств.

В настоящее время понимание предпосылок успешности деятельности не однозначно. Исследователи связывают ее с различными аспектами, такими как индивидуально-психологические особенности, развитие эмоциональной и волевой сфер, характера системы самооценок и оценок, системы ценностных ориентаций, мотивации достижения и уровня притязаний, интернальности или экстернальности локуса контроля, уверенности в себе, коммуникативных способностей и навыков.

Во многих исследованиях успешность связывают с качеством выполнения деятельности, уровнем продуктивности и способностью решать задачи независимо от уровня сложности. Ряд исследователей под способностями

понимают индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого и способствуют эффективному выполнению деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Г. Ковалев, Б.М. Теплов и др.).

М.Д. Утюжников разработал шкалу, по которой можно определить уровень успешности деятельности: низкий номинальный), средний (потенциальный, перспективный) и высший (оптимальный).

В.Н. Мясищев в своих исследованиях указывал на то, что решение задач, стоящих перед человеком, в любых условиях зависит от мобилизации возможностей личности. Залогом и условие успешности (неуспешности) деятельности являются увлеченное или безразличное отношение к деятельности, чувство долга или безответственность, любовь или отвращение к деятельности.

Б.Г. Ананьев обращает внимание, что успешность деятельности зависит от различного соотношения логических, эмоционально-волевых и мнемических компонентов, которые развиваются в различных видах деятельности по-разному.

Таким образом, можно предположить, что успешность деятельности во много определяется индивидуальными психофизиологическими качествами, личностными характеристиками, взаимосвязана с уровнем развития интеллектуальной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности.

При высоком уровне успешности личность способна улучшать приемы и способы своей профессиональной деятельности, творчески подходить к решению профессиональных задач, что способствует личностному росту специалистов.

Успешность деятельности определяется внешними и внутренними причинами. К внешним признакам относятся критерии успеха, которые заданы обществом, т.е. являются объективными: профессиональные знания, умения и навыки, нормы и требования, предъявляемые к представителю конкретной профессии. Это то, что представляет собой социально-значимые достижения личности. Среди внутренних факторов успешности деятельности выделяют личностные и индивидуально-психологические особенности и свойства, уровень притязаний и адекватность самооценки, уверенности в себе и стремление к саморазвитию, мотивационная направленность, уровень самоконтроля [4].

М.В. Буянова (2003) в своих исследованиях отмечает, что работники, ориентированные на успешную деятельность, стремятся к достижению субъективного переживания личной успешности. Успешной профессиональной самореализации мешает переживание работником собственной неудачливости и неудовлетворенности результатами своей деятельности. Это ведет к возникновению синдрома профессионального выгорания.

Н.В. Самоукина акцентирует внимание в своих работах на то, что состояние уверенности человека в своих силах, удовлетворенность результатами своего труда, становятся основой чувства уверенности в себе. А это, в свою очередь, обеспечивает успешность деятельности даже у людей с отсут-

ствующими ярко выраженными способностями к деятельности и неуверенных в себе [7, С.234].

С.В. Славном в своих исследованиях обращает внимание на тот факт, что успешность специалистов зависит от личностных качеств, таких как способность к самоконтролю эмоций, умение быстро устанавливать межличностные контакты, стремление к профессиональному развитию, адекватная самооценка [8].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что для качественного анализа эффективности деятельности необходимо выделить критерии, которые позволят оценить процесс и результат достижения профессионализма специалистами.

Критерий оценки – это признак, позволяющий оценить, насколько полно проявляется явление.

В исследованиях В.Н. Дружинина внимание акцентированно на зависимости успешности деятельности от мотивации к достижениям, общих и специальных способностей и личностных качеств (эмоциональность, настойчивость и др.) [9].

Е.А. Климов в своих исследованиях в качестве критериев оценку удовлетворенности специалистом качеством выполнения своей деятельности и внешнюю оценку результата, который достигается в ходе профессиональной деятельности [5].

Ряд авторов (М.В. Молоканов, Н.А. Аминов) к критериям оценки успешности деятельности относят успешность социальную (сравнение собственных достижений с достижениями других людей) и успешность индивидуальную (собственные достижения в сравнении во времени).

Так как в ряде исследований обращается внимание, что успешность деятельности зависит от способности к выстраиванию межличностных отношений, необходимым условием для этого является высокий уровень развития эмоциональной сферы личности.

Исследования Д. Гольдмана позволили определить, что среди сотрудников лучшими являются те, кто способен распознавать свои чувства, контролировать свои эмоции, принимать решения и нести за них ответственность, выстраивать линию поведения адекватно ситуации, а не в зависимости от уровня IQ.

Таким образом, мы считаем возможным предположить, что уровень успешности деятельности зависит, в том числе от уровня развития эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект (ЭИ, *emotional intelligence*) – это способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [6].

К критериям эмоционального интеллекта относят: эмпатийность, умение распознавать и адекватно руководствоваться собственными эмоциями, умение выстраивать эффективные межличностные взаимоотношения, умение



распознавать и влиять на эмоции окружающих, ограничивать негативное влияние эмоций на собственную деятельность, навыки активного слушания.

Если человек не способен понимать настроения и намерения собеседника, не может описать свое собственное эмоциональное состояние и объяснить мотивацию, то общение носит негативный эмоциональный фон и становится напряженным.

При высоком уровне развития эмоционального интеллекта человек способен строить долгосрочные планы вне зависимости от текущего настроения, способен различать свои эмоции и чувства, абстрагироваться от деструктивных мыслей и ощущений, не брать на себя несвойственные обязанности в состоянии приподнятого настроения, не становиться участником конфликтного взаимодействия, прогнозировать свои действия в зависимости от своих чувств. Это позволяет специалисту эффективно планировать служебное время, брать на себя и нести ответственность за результат собственных действий.

Высокоразвитый эмоциональный интеллект предполагает высокий уровень развития самоконтроля, благодаря которому личность способна адекватно оценивать свои возможности и достоинства, контролировать негативные эмоции, соблюдать данные договоренности вне зависимости от ситуации, заботится о собственной репутации.

При высоком уровне самоконтроля снижается уровень тревожности при попадании в новые ситуации, что позволяет повысить эффективность деятельности.

Для людей с высоким уровнем эмоционального интеллекта временные трудности не являются фрустрирующим фактором, потому что он способен быстро и эффективно проводить анализ своих и чужих ошибок, влиять на внутриколлективные настроения, рационально распределять ресурсы, обмениваться опытом. Это свидетельствует о высоком уровне мотивации к деятельности, который позволяет успешно осуществлять деятельность.

Эмоциональный интеллект влияет на умение распознавать невербализованные эмоции и чувства окружающих, делать из этого выводы и руководствоваться ими в деятельности. С эмпатийностью тесно связано чувство справедливости, развитый уровень которой позволяет выстраивать отношения без предубеждений, используя потенциал всех задействованных в деятельности сотрудников для успешного выполнения общих задач.

Эмоциональный интеллект тесно взаимосвязан и влияет на развитие социальных навыков, которые позволяют адекватно оценивать возможности окружающих, чтобы не делегировать им большего, чем они могут выполнить, не быть к себе излишне самокритичным, не зависеть от своих и чужих эмоций, вербализовывать приоритеты в деятельности, способствуя успешному ее выполнению.

Развитие эмоционального интеллекта зависит от умения изучать состояния окружающих и ставить себя на их место. Это поможет понять, что чувствуют люди в момент общения и, соответственно, наши взаимные требования и ожидания станут адекватными. Кроме этого, важно уметь называть

свои ощущения, эмоции, чувства, чтобы не путать близкие по описанию состояния: тревога-раздражение, усталость-апатия, разочарование-обида и т.д. Обширный эмоциональный словарь позволит четко определять чужие эмоции по вербальным и невербальным ключам, отделять свойственные вам эмоции от тех, которые не имеют к вам отношения. Развитый эмоциональный интеллект делает наше общение с близкими более интересным, позволяя окружать себя людьми, общение с которыми приносит пользу и расширяет наше информационное поле и кругозор. Умение понять настроение того, кто может нам помочь, помогает нам сделать шаг вперед в реализации наших планов.

Таким образом, повышая эмоциональный интеллект, человек сможет добиться больших успехов в различных сферах деятельности, научиться решать разнообразные вопросы, абстрагируясь от ненужных в данный момент эмоций, получать большее удовлетворение от своей жизни в целом, быть уравновешенными в трудных ситуациях, испытывать эмоции адекватно ситуации и управлять ими, понимать эмоции окружающих и руководствоваться этим в выстраивании отношений и выполнении деятельности, делая ее более успешной.

#### **Литература:**

1. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. 2011. № 1.
2. Губина М.В. Изучение личностной готовности педагога к профессиональной деятельности с одарёнными детьми // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8
3. Кирилова С.А. Формирование готовности к профессиональной деятельности у будущих офицеров силовых структур в период обучения в вузе: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – СПб., 2013.
4. Кирилова С.А. Психологическая готовность как основа профессиональной компетентности педагога. // Сборник научных трудов «Проблемы современного педагогического образования», Ялта, 2017, Выпуск 57, часть XII.
5. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
6. Психология. Полный энциклопедический справочник / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – СПб., 2007.
7. Серебрякова Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников // Ученые записки Тамбовского пед. инс-та. – Тамбов: Тамбовский пед.инс-т, 1956, Вып.10.
8. Советова О.С. Возможности самореализации личности в контексте психологических инноваций // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1997.

9. Хаммер Я.С. Профессиональный успех его детерминанты // Вопросы психологии. 2008. № 4. – С. 147-153.

*А.И. Копытин, д.мед. н.,  
профессор кафедры психологии  
ГБУ ДО Санкт-Петербургская академия  
постдипломного педагогического образования  
Санкт-Петербург*

## **ИСКУССТВО И ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ И БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

Использование потенциала искусства и творческой активности является одним из важнейших факторов сохранения и благополучия, успешной социализации и адаптации детей и подростков. Здоровьесберегающие и адаптационные возможности искусства и творческой деятельности составляют основу инновационных подходов в медицине, образовании и социальной сфере, в деятельности учреждений культуры, некоммерческих организаций. Они также реализуются детьми и подростками в процессе их самостоятельной творческой активности.

Происходящее реформирование систем образования, медицинского и социального обслуживания направлено, наряду с прочим, на более активное использование здоровьесберегающих, адаптационных факторов, связанных с образом жизни, деятельностью и отношениями людей друг с другом и средой обитания, привлечением внутренних ресурсов личности, природной и социокультурной среды, комплексом саморегулятивных и адаптационных навыков.

Значительный здоровьесберегающий и социализирующий потенциал искусства и творческой личностной активности обуславливает широкую применимость технологий арт-терапии и арт-педагогики и возможность достижения разных положительных эффектов в работе с детьми и подростками. В то же время, очевидна и значительная сложность разработки концепций и конкретных методических рекомендаций по использованию потенциала данных научно-практических дисциплин. Их развитие требует решения таких актуальных задач, как: определение их идейной, методологической платформы; формирование стратегии их развития как системы услуг для разных групп населения; разработка организационных форм и инструментального, технологического обеспечения арт-терапевтической и арт-педагогической деятельности; укрепление ее научно-исследовательской, доказательной базы.

### **Клинические, социальные и педагогические аспекты использования здоровьесберегающего и социализирующего потенциала искусства с детьми и подростками**

Развитие арт-терапии и арт-педагогики характеризуется возрастающей дифференциацией клинических, социальных и педагогических аспектов использования здоровьесберегающего и социализирующего потенциала ис-

кусства. В то же время, на фоне внедрения полипрофессионального, биопсихосоциального подхода становится все более очевидной их взаимодополняемость.

*Клинические аспекты* более характерны для арт-терапии и связаны с использованием искусства и творческой активности детей и подростков с определенными нарушениями психического или физического здоровья, патологиями развития. Клиническая арт-терапия может проводиться в стационарных и в амбулаторных условиях, в качестве основного или дополнительного фактора профилактики и лечения психических и соматических заболеваний, а также реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Клиническое направление в арт-терапии стремится к повышению эффективности лечебно-профилактических мероприятий на основе использования терапевтических и защитно-стабилизирующих факторов творческой активности. Оно ориентировано на использование не только универсальных, но и более дифференцированных лечебно-профилактических воздействий, учитывающих специфику заболевания, его проявлений и патогенеза. Данное направление реализуется в основном специалистами с клинической подготовкой (клиническими психологами и врачами-психотерапевтами, клиническими арт-терапевтами).

*Социальные аспекты арт-терапии* связаны с использованием искусства и творческой активности детей и подростков в качестве средств их психосоциальной поддержки и инклюзии. Социальная арт-терапия направлена не только на личность ребенка или подростка, но и семьи, сообщества, различные социальные институты и общество в целом. Например, для того, чтобы изменить отношение к детям с особенностями развития. Решаемые при этом задачи включают: предупреждение или смягчение проблем психосоциального характера, преодоление негативных психосоциальных последствий (стигм) психических и соматических заболеваний, инклюзию лиц с ограниченными возможностями здоровья.

*Педагогическая арт-терапия (арт-педагогика)* занимается вопросами социализации и воспитания личности на основе использования потенциала духовной культуры и творческой личностной активности. Это, в свою очередь, может выступать одним из факторов сохранения здоровья и успешной адаптации. Бытующие в отечественной науке определения арт-педагогики многообразны. Они включают, в частности, ее рассмотрение как современного практикоориентированного направления педагогической науки, изучающего природу, закономерности, принципы и механизмы применения средств искусства для решения профессиональных педагогических задач, как технологии воспитания, социализации и личностного развития субъектов образовательного процесса (педагога – родителя – ребенка) на основе использования искусства и другие.

В связи с реформированием системы образования одним из важнейших направлений деятельности работников образовательных организаций является воспитание и социализация обучающихся в такой важной сфере, как отношение к своему здоровью. В статье 3 ФЗ «Об образовании в РФ», при обо-

значении государственной политики в области образования обозначены такие ценности и принципы, как «...гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, ...воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде...». Здоровье, наряду с другими категориями, обозначено как базовая национальная ценность, включенная в концепцию духовно-нравственного развития и воспитания гражданина РФ.

Одним из инструментов здоровьесберегающего воспитания обучающихся, как и сохранения здоровья всех участников образовательного процесса, могут выступать арт-педагогические технологии. Роль искусства и творческой активности, применительно к системе образования, не ограничивается задачами формирования здоровьесберегающих навыков и установок. Она также связана с поддержкой антропологических основ образования, обеспечивающих целостность индивидуальных проявлений человека и способствующих его саморазвитию и осознанию границ собственной субъективности.

Важнейшими задачами арт-педагогики в контексте современного образования становятся: формирование у обучающихся целостной картины мира, способности переносить знания и умения в практику повседневной жизни, поддержка их активной личностной позиции на основе приобщения к духовной культуре. Формируемые при этом метанавыки позволяют адаптировать уже полученные знания к новым обстоятельствам, повышают осознанность, самостоятельность и автономность принятия решений, способствуют снижению уровня стресса в условиях интенсивного информационного пространства.

Особую роль здоровьесберегающее воспитание и социализация на основе использования потенциала арт-терапии и арт-педагогики могут играть в специальных образовательных организациях, а также в процессе инклюзивного образования. Таким образом, очевидна актуальность и необходимость развития педагогической арт-терапии (арт-педагогики) как совокупности методов и технологий образования на основе метапредметного подхода, прежде всего, в аспектах эстетического, здоровьесберегающего, экологического/средового, духовно-нравственного, патриотического воспитания и социализации.

#### **Модель системной арт-терапии как методологическая основа использования искусства и творческой личностной активности с детьми и подростками**

Одной из форм обоснования использования арт-терапии и арт-педагогики в медицине, образовании и социальной сфере в работе с детьми и подростками может выступать отечественная модель системной арт-терапии (САТ) [1, 2]. Она является результатом критического анализа, переработки и дальнейшего творческого развития существующих сложившихся моделей зарубежной и отечественной терапии искусством (терапии творческим самовыражением) на основе системного подхода, традиций отечественной личностно-ориентированной психологии и психотерапии.

САТ обосновывает использование искусства и творческой личностной активности в разных условиях. Теория и методология САТ включают: (1) психологическую теорию личности и ее творческой активности, (2) концепцию болезни и/или личностных дисфункций и их развития (биопсихосоциогенеза и саногенеза), а также (3) концепцию арт-терапевтического воздействия.

Для обозначения наиболее характерных особенностей САТ выбрано понятие «системная». Понятие системного подхода в психотерапии и психологии на сегодняшний день неоднозначно и обозначает разные теоретические подходы, занимающиеся описанием множества взаимосвязанных феноменов, формирующих сложные и сверхсложные системы. Отнесение САТ к системному направлению в психологии и психотерапии обусловлено:

1. Рассмотрением личности как целостного биопсихосоциального феномена, обладающего не только универсальными (общими с другими людьми), но и уникальными биологическими, психологическими и социальными (социокультурными) характеристиками, субъекта множества сложных и сверхсложных природных и социальных систем. Личность является не только продуктом, но и создателем этих систем, способна и мотивирована их развивать и трансформировать на основе постижения своей универсальности и уникальности, актуализации экзистенциальных и духовных факторов.

2. Рассмотрением личности как субъекта репрезентативных и инструментальных систем (языковых, визуальных и других), используемых ею во взаимодействии с другими людьми и средой обитания. Личность формируется и развивается на основе освоения и использования этих репрезентативных систем во взаимодействии с другими людьми. Она также их использует для поддержки и творческого преобразования природной, социальной и культурной среды в целях адаптации и самосохранения (биологического, психологического, культурного и духовного), утверждения творческой идентичности как важнейшего компонента функциональной организации личности.

3. Признанием того, что творческое преобразование природной, социальной и культурной среды в целях социализации, сохранения здоровья и адаптации связано с развитием самой личности как сверхсложной системы, интегрирующей в себе разные психические процессы, свойства и аспекты (подсистемы), признаки универсальности и уникальности.

Системный характер САТ обеспечивает:

- целостное восприятие различных природных (биологических), психологических, социокультурных (в частности, репрезентативных) факторов, участвующих в формировании и развитии личности ребенка и его творческих проявлений, а также в процессе его развития, воспитания и социализации, для лечения (коррекции) и профилактики различных заболеваний, нарушений развития и состояний дезадаптации;

- обоснование общей стратегии и технологий арт-терапевтического (арт-педагогического) воздействия, используемых в целях развития, а также лечения, реабилитации, профилактики, социализации и воспитания и их со-

гласования с другими воздействиями (медицинскими, педагогическими, социальными).

Принципиально важным является личностно-ориентированный характер арт-терапевтических воздействий, реализуемых в соответствии с моделью САТ и отечественной психологией отношений. Благодаря этому могут быть наиболее целостно рассмотрены и терапевтически использованы в работе с детьми и подростками разные аспекты функционирования их личности, включая ее творческие характеристики, имеющие значительный адапционный и лечебный потенциал. В творчестве проявляется индивидуально неповторимый комплекс эмоционально-волевых, познавательных, поведенческих и духовных характеристик личности, ее универсальность и уникальность, своеобразие ее отношения к себе, различным аспектам природной и социокультурной (антропогенной) среды, болезни и лечению, психологическим и социальным проблемам и путям их решения.

*Психологическая теория личности* как важнейший элемент теории и методологии САТ включает в себя следующие концептуальные блоки:

- концепцию личности как совокупности отношений человека с окружающей его средой;

- концепцию идентичности как динамической системы регуляции самоотношения;

- концепцию творчества как важнейшего механизма личностной адаптации, отражения и преобразования среды и системы отношений в разных жизненных ситуациях, в состоянии здоровья, предболезни, болезни и дезадаптации;

- концепцию творчества как особого вида проактивной (опережающей) преобразующей личностной активности;

- концепцию внутренних и внешних факторов, определяющих творческую активность личности.

Другими важнейшими элементами теории и методологии САТ являются: *концепция болезни, психосоциальных личностных дисфункций и их развития (биопсихосоциогенеза)*, которые развиваются вследствие сочетания различных внутренних (биологических или психологических, личностных) и внешних факторов, а также *концепция арт-терапевтического воздействия*, реализуемая на основе личностного подхода и исследования комплекса факторов пато- и саногенеза.

### **Литература**

1. Копытин А.И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты. – СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева. Автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора медицинских наук. 2010.

2. Копытин А.И. Клиническая арт-терапия: теория, методология, исследования, практика. – М.: Когито-Центр, 2015. – 526 с.

**Я.В. Чежина**, к.п.н.,  
доцент РГПУ им. А.И. Герцена  
педагог-психолог ГБУ ДО ЦППМСП  
Курортного р-на  
**В.В. Домашич**, магистрант  
РГПУ им. А.И. Герцена  
Санкт-Петербург

## К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ОПТИМИЗМА ПЕДАГОГОВ

В настоящее время чрезвычайно актуальным является вопрос о поддержании профессионального здоровья педагога, о поисках средств развития его стрессоустойчивости, эффективно действовать в условиях многозадачности и, конечно, длительное время сохранять интерес к профессии, к особенностям развития личности детей и подростков [1,3].

Педагоги в своей деятельности регулярно сталкиваются с трудностями, препятствиями в виде непослушания обучающихся, невозможностью заинтересовать своим предметом не только всех, но хотя бы большинство школьников, разочарованиями, связанными с неприемлемым поведением последних. Кроме того, психологическая отдача от детей в ответ на эмоциональный вклад учителя в их развитие нередко возвращается с запаздыванием, иногда растягиваясь на годы. Все эти факторы вносят свой вклад в развитие эмоционального выгорания педагога.

В исследованиях И.А. Басовой, Е.Б. Лактионовой и их коллег показано также, что самочувствие педагога, его защищенность от психологического насилия во взаимодействии с субъектами образования, а также *владение навыками эффективной ненасильственной коммуникации с воспитанниками и коллегами* играют ключевую роль в повышении уровня психологической безопасности образовательной среды [3].

М. Селигман отмечает также крайнюю важность наличия и возможности развития у человека навыков оптимистичного мышления как ресурса, противостоящего беспомощности и депрессии [7].

В данной статье оптимизм рассматривается нами не только как фактор профилактики эмоционального выгорания учителя, но и как ресурс его совладания с проблемными ситуациями, неизбежно возникающими в ходе педагогической деятельности, а также как переменная, влияющая на психологическое благополучие субъектов образования. Возрастание актуальности сохранения и развития оптимизма педагогов вызвано также противоречием между знанием учителем ряда личностно-развивающих технологий воспитания и обучения и недостаточным развитием у самих учителей личностных качеств, необходимых для их реализации.

В образовательном процессе в наибольшей степени существенным является то, что педагог думает в момент столкновения с неудачей, как он использует силу «противонегативного» мышления. От того, насколько учитель овладел способностью изменять деструктивные мысли, возникающие в про-



блемной ситуации, в определенной степени зависит его умение справляться с проблемой, находить психические и физические ресурсы для ее разрешения и даже возможность поддерживать здоровье на приемлемом уровне. Кроме того, владеющий навыками «гибкого оптимизма» педагог выступает моделью для развития подобного качества у своих воспитанников и может оказывать необходимую поддержку обучающемуся, столкнувшемуся с проблемой.

Как показано в отечественных и зарубежных исследованиях, оптимистично ориентированные педагоги уверены в себе, они осознают свои силы и ценности, понимают, каким набором качеств они обладают – все это открывает им доступ к собственным ресурсам и позволяет достигать успехов в выбранной профессии [1,2,9]. Это качество позволяет педагогам справляться с неудачами (неудачи не пугают их и не вызывают стрессовую реакцию), а также сохранить интерес к профессии и желание реализовываться в ней. К другим важным чертам оптимистичных людей, помимо уверенности в себе, можно отнести инициативность, настойчивость и активность, что отмечалось М. Селигманом. Активность, в данном случае, играет немаловажную роль, поскольку если имеется оптимистичный настрой, но человек сам по себе пассивен, у него могут сформироваться необоснованные ожидания, что ситуация может измениться к лучшему сама по себе, без совершения каких-либо действий самим педагогом.

М. Селигман предлагает способ развития навыков оптимизма, который преимущественно заключается в умении отслеживать, а затем трансформировать разрушительные негативные мысли («записи», проигрывающиеся в сознании в ситуации неудачи) в конструктивные, позитивные утверждения [7]. Этот процесс включает следующие составляющие:

1. Обнаружение человеком связи между неудачей (проблемой), убеждением и последствием.
2. Осознание функционирования связи «неприятность-убеждение-последствие» в повседневной жизни человека.
3. Диспут и отвлечение.
4. Критическое осмысление иррациональных негативных убеждений, сознательный поиск возможных альтернативных объяснений неприятной ситуации.
5. Дистанцирование от негативных мыслей.

Мы предлагаем два способа развития оптимизма у педагогов:

1. Прямой способ: через специально организованные (в рамках системы повышения квалификации педагогов, а также в виде спецкурса для студентов педвузов) тематические семинары, посвященные изучению феномена оптимизма, его влиянию на разные стороны жизни человека, преимуществ оптимистического образа мышления, развитие навыков трансформации негативных убеждений в оптимистичные (см. выше). Организация данных семинаров базируется на подходе к изучению и развитию оптимизма, разработанным М. Селигманом.

2. Косвенный способ – через развитие у педагогов навыков, повышающих эффективность их коммуникации с обучающимися, и, как следствие,

удовлетворенность образовательной и воспитательной деятельностью, увеличение осознания своей успешности в общении со школьниками.

В нашей практической деятельности в качестве педагога-психолога, мы опираемся на комплексный подход, позволяющий развивать у преподавателей умения и навыки коммуникации с воспитанниками без психологического насилия, позволяющие строить взаимоотношения на основе доверия и взаимопонимания, а также навыки эффективного разрешения конфликтов, что, по нашему глубокому убеждению, является важной составляющей в развитии оптимизма у педагогов [8]. В основе этого подхода - метод разрешения проблем Д. Дьюи, адаптированный Т. Гордоном для разрешения конфликтов в системе «учитель-ученик», обогащенный основными принципами и инструментарием развивающего диалога Е.Н. Чесноковой, а также философия и базовые положения ненасильственного общения М. Розенберга [4,5,6]. Развитию и усилению способности педагога оптимистично осмысливать проблемную ситуацию способствуют такие составляющие диалогических отношений как интерес к обучающемуся, к проблеме; уважение, вера педагога в свой потенциал и имеющийся личный опыт; благодарность, как способность осознать вклад обучающихся (даже самых трудных, проблемных) в личную судьбу педагога, его профессиональное и личностное развитие; смирение позволяет педагогу принять невозможность свершения некоторых изменений в поведении, образе мышления школьников, их ценностно-смысловой сфере.

Привлечение обучающихся и коллег-педагогов к совместному разрешению проблем, исходя из нашего опыта, также способствует развитию способности специалиста более оптимистично оценивать возникшую проблемную ситуацию (или конфликт). Совместное прохождение всех этапов от постановки проблемы до оценки полученного результата позволяет с большей вероятностью получить отклик на сотрудничество, нежели сопротивление, неизбежное при силовом взаимодействии.

В заключение важно подчеркнуть, что навыки гибкого оптимизма педагога, его позитивное мышление могут выступать моделью развития соответствующих характеристик у детей и подростков, обогащая тем самым их ресурсы жизнестойкости, способности решать проблемы, повышая уровень их психологического благополучия и стрессоустойчивости не только в образовательной среде, но и за ее пределами.

#### **Литература:**

1. Андреева Ю. В. Педагогический оптимизм в духовно-нравственном и профессиональном портрете будущего учителя. // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки, 2012, №14.
2. Андреева Ю. В. Педагогические основы воспитания оптимистически ориентированной личности // Вестник ВЭГУ, 2012, №4.
3. Баева И.А., Тарасов С.В., Лактионова Е.Б. и др. Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания. - СПб, 2019.

4. Гордон Т. Курс эффективного преподавателя. Как раскрыть в школьниках самое лучшее / Томас Гордон при участии Ноэля Берча; пер. с англ. К. Лукьяненко. – М.: Ломоносовъ, 2010.

5. Лихтарников А.Л., Чеснокова Е.Н. Как разорвать замкнутый круг. – СПб., «Доверие» - «PRI», 2004.

6. Розенберг М. Ненасильственное общение: Язык жизни. - М.: ООО Книжное изд-во “София”, 2019.

7. Селигман М. Как научиться оптимизму / Пер. с англ.: Альпина Паблишер, 2018.

8. Чежина Я.В. Как помочь школьникам разрешать конфликты в рамках медиативного подхода: из опыта работы. Служба практической психологии в системе образования Санкт-Петербурга. Сборник материалов XXIII международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.М. Шингаева. – СПб.: СПб АППО, 2019.

9. Anwar M., Anis-ul-Haque M. Teacher Academic Optimism: A Preliminary Study Measuring the Latent Construct // FWU Journal of Social Sciences, 2014, №8.

*Л.Г. Хаेत,*

*Служба психологической помощи, Берлин*

*Германия*

*Т.В. Кадинская,*

*Служба психологической помощи, Берлин*

*Германия*

## **ПОЛИМОДАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ ИСКУССТВОМ В ДЕТСКОМ ХОСПИСЕ**

Тема смерти, ухода из жизни, в движении хосписов находится в центре внимания [5; 6; 10]. Хоспис является учреждением здравоохранения, предназначенным для оказания специализированной медицинской, социально-юридической, психологической и духовной помощи incurable больным в терминальной стадии заболевания с целью обеспечения им ухода и паллиативной медицинской помощи, а также психологической и социальной поддержки родственников на период болезни и утраты ими близкого [5; 10].

Э. Кюблер-Росс писала, что смерть - это не «недоработка медицины», а заключительная стадия роста человека [9]. Работы С. Грофа показали огромные возможности диалога с умирающим [7]. В медицине прочно прижились критерии качества жизни человека как удовлетворение потребностей в разных сферах его жизнедеятельности, однако, известные способы оценки качества жизни [4] к тяжелобольным порой с трудом применимы.

Важную часть работы хосписа составляет духовная помощь [6]. В 946 исследованиях с 1996 по 2007 годы духовность связывалась (по снижению частоты упоминания) с поиском смысла жизни, самотрансценденцией,

«высшей сущностью», чувством общности, верой, надеждой, переходом от жизни к смерти [11].

Таким образом, теория и методика сопровождения пациентов хосписа, его деятельностные и психологические аспекты описаны недостаточно системно, что не позволяет вскрыть его дополнительные возможности и резервы, оптимизировать его технологии, улучшить обучение персонала и супервизию, проводить научные исследования. Особенно это относится к детским хосписам, имеющим меньший опыт работы.

Для описания сопровождения, разработки эффективных методик и программ необходима, прежде всего, классификация указанных методик. При этом первым этапом является выбор оснований классификации, успех чего определяет результативность всей дальнейшей работы.

Используя деятельностный подход, рассмотрели сопровождение пациента как вид деятельности двух лиц, обладающий 3 основными характеристиками:

- содержание деятельности – общение, игра, учение, труд [3, с.153] (для хосписа – 3 варианта);

- модальность, модус деятельности – мыслительная, вербальная, моторная. Обычно, деятельность включает в себя все три модальности, при этом удаётся выделить ведущую (3 варианта);

- лицо, осуществляющее деятельность – пациент, сопровождающий, их одновременная независимая или совместная деятельность (4 варианта).

Эти три характеристики использовали для классификации методик сопровождения пациентов хосписа.

Опыт практической работы указывает на ещё на одно важное основание возможной классификации – жизненная позиция пациента, носящая мировоззренческий, духовный, нравственный характер. Полюсы этого измерения можно описать как «индивидуализм» и «коллективизм», «всё для себя» и «всё для других», отсутствие и наличие социального чувства по А. Адлеру [1, с.31], «брать» и «давать» по Б. Хеллингеру.

Масштабное исследование Г. Хофштеде выявило «индивидуализм»-«коллективизм» как ключевой фактор описания культуры [8]. А. Адлер считал развитие «социального чувства» одной из основных задач психотерапии [1]. По Б. Хеллингеру, баланс между «брать» и «давать» является как важнейшим показателем, так и инструментом развития здоровых и продуктивных отношений.

Пациенты хосписа составляют две различающиеся по характерологическим и поведенческим проявлениям группы:

- группа «индивидуалистов» осознаёт, что, во-первых, терять им уже нечего и никто ни за что их не накажет, и, во-вторых, все окружающие, движимые чувством глубокой вины остающихся в живых, всячески стремятся им угодить. Они постоянно чего-то требуют, капризничают, предъявляют всевозможные претензии, часто меняют свои пожелания, претендуют на большие траты денег в их пользу, стремятся к конфликтам с окружающими, устраивают ссоры между ними, получая от этого явное удовольствие;

-группа «коллективистов» осознаёт, что осталось уже совсем немного времени, чтобы, во-первых, оставить по себе добрую память, и, во-вторых, сделать что-то для своих близких. Они стремятся «не нагружать» своей болезнью и смертью близких людей и сотрудников хосписа, стараются выполнять максимум процедур самообслуживания, искренне хотят примириться со всеми и, пользуясь «незыблемым и непреложным правом умирающего», примирить близких и любимых людей между собой, что часто представляет собой актуальную и непростую задачу.

Отсюда следуют различия и в характере предпочитаемой пациентами деятельности:

-группа «индивидуалистов» стремится из всех сил потреблять, сколько хватит физических и душевных сил, «сделать подарок себе» за счёт других;

-группа «коллективистов» стремится из последних сил сделать что-то продуктивное, «внести вклад в общее дело», «сделать подарки другим» за счёт собственных усилий. По мере угасания различие групп сглаживается.

Анализ опыта работы позволил расположить виды деятельности в процессе сопровождения согласно вышеописанной шкале (табл. 1).

Таблица 1

Виды деятельности пациента хосписав процессе сопровождения

Группа видовой деятельности	Характеристики деятельности	Содержание деятельности: сверху вниз снижается направленность деятельности на других и повышается направленность на себя
1. Продуктивная деятельность с предметным результатом	1.1. Интеллектуальная продуктивная	Создавать, писать тексты и гипертексты (текст и ноты, формулы и программы, таблицы и схемы, диаграммы и графики, фото и рисунки). Искать релевантную информацию в библиотеке или в Интернете
	1.2. Экспрессивная моторная продуктивная	Делать фото и видео; рисовать на бумаге, картоне, стекле, теле; лепить из глины и пластилина; вырезать и склеивать изделия из бумаги, картона, кожи, пластика, дерева; строить из песка; собирать изделия из конструктора
	1.3. Моторная продуктивная	Шить, вышивать, вязать одежду, головные уборы, предметы обихода, игрушки; шить из лоскутков; выполнять мелкий ремонт
2. Продуктивная деятельность без предметного результата	2.1. Экспрессивная: вербальная, моторная, вербально-моторная (результатом может быть видеозапись)	Читать стихи и прозу вслух (наизусть или из книги), произносить речи и монологи, лекции и сообщения, рассказывать сказки и истории, диктовать воспоминания. Напевать мелодии, петь песни и колыбельные, музицировать (играть на гитаре, баяне, губной гармонике)
		Разыгрывать статическую и динамическую пантомиму, танцевать
		Ставить театральные постановки (драма, опера, театр)

		теней), кукольные спектакли
	2.2.Моторная с телом	Выполнять массаж и самомассаж руками и массажёрами, активную и пассивную индивидуальную и парную гимнастику бесснарядную и со снарядами, моторные тесты, дыхательные упражнения
	2.3.Общение— вербальная деятельность: текстовая, аудиальная, аудиовизуальная	Общаться, создавая тексты и гипертексты, записки и письма - в чате (WhatsApp, Viber, Skype, чаты), с помощью электронной почты, в социальных сетях
		Общаться аудиально - по телефону
		Общаться аудиовизуально - по Скайпу или лично
3.Непродуктивная деятельность, потребление	3.1.Моторная - уход	Присутствовать в молчании, держать за руку, молиться, медитировать, помогать в еде, питье, ходьбе, гигиенических процедурах, прогулках с каталкой и в инвалидном кресле
	3.2.Импрессивная: аудиальная, визуальная, аудиовизуальная	Слушать пение, музыку, пение с музыкой, тексты (аудиокниги, радиоспектакли)
		Смотреть иллюстрации и фотографии, рассматривать фигурки, игрушки, кукол
		Смотреть и слушать кино и видео
3.3.Игра – интеллектуальная деятельность	Играть в индивидуальные и парные компьютерные игры, играть в настольные игры (лото, домино, карты, шашки, шахматы), решать кроссворды, ребусы, sudoku, выполнять вербальные тесты, заполнять анкеты и опросники	

Таким образом, путём анализа возможных видов деятельности была построена система психологической помощи пациенту хосписа. Значительную и всё возрастающую роль при этом играет терапия искусством [2], особенно важная в работе с детьми. Теоретические и практические соображения говорят в пользу полимодальной терапии искусством, имеющей значительные преимущества по сравнению с мономодальными формами работы:

-более широкий спектр воздействий, что особенно важно в условиях хосписа. В связи с различной возможной локализацией первичной опухоли и дальнейших метастазов, в той или иной степени могут быть подвержены выпадению функции зрения, слуха, тактильной чувствительности, крупной и мелкой моторики. При этом полимодальная терапия позволяет включить сохранённые функции для восприятия своих и чужих произведений искусства, контроля выполняемой экспрессивной деятельности;

-смена модальности работы позволяет поддерживать интерес, что также немаловажно в условиях хосписа. Часто у его пациентов отсутствует мотивация для выполнения даже простейших действий. Поэтому привлечение

внимания, пробуждение интереса и сохранение мотивации к дальнейшей деятельности является важной задачей сопровождающего.

Практические рекомендации должны учитывать ситуацию сопровождения. Поскольку в процессе сопровождения редукция возможностей пациента неотвратимо нарастает, важнейшим фактором ситуации сопровождения является тяжесть состояния, моторные, вербальные и сенсорные возможности пациента. Параллелизм между снижением моторных и интеллектуальных возможностей в большинстве случаев соответствует клинической практике, хотя в значительной мере зависит и от нозологии.

При наличии служб как стационарного, так и амбулантного хосписа, нужен учёт и места сопровождения: дом, квартира, общежитие, приют, больница, хоспис. Важен и возраст ребёнка: с младенцем можно только играть, подросток часто стремится к сложной по содержанию деятельности.

Опыт практической работы позволил расположить возможные методики сопровождения в зависимости от этапа пребывания ребёнка в хосписе (табл. 2).

Таблица 2

Содержание сопровождения пациента детского хосписа в зависимости от его этапа

эта- па соп- ро- во- жде- ния	Сенсорные, вербальные и моторные возможности пациента	Применяемые методики психологической помощи
		Уход, массаж, ЛФК, телесно-ориентированная терапия, трудотерапия
		Общение, работа с компьютером
		Арт-терапия (рисование, лепка, боди-арт, фото)
		Куклотерапия, сказкотерапия, драматерапия Импрессивная терапия искусством
Не наруше- ны*		Лёгкая гимнастика, вязание, вышивание
		Написание сказок и историй; поиск в Интернете
		Рисование пациентом серий рисунков на бумаге (по заданию). Разрисовывание (пациент, сопровождающий, совместно) рук до локтя, ног до колена, лица (по заданию). Лепка, коллаж, ассамбляж
		Работа пациента с малыми куклами: изображение отвлечённых понятий, события дарения, конфликтной ситуации
		Просмотр, анализ и обсуждение фото, видео, кинофильмов
Видит, слышит, разговаривает, лежит, сидит, с трудом ходит		Помощь в ходьбе, лёгкий массаж, сборка изделий из конструктора
		Сложные компьютерные игры
		Рисование пациентом одиночных рисунков на бумаге (по заданию). Свободное разрисовывание (пациент, сопровождающий, совместно) рук до локтя. Игра с песком. Фото- и видеосъёмка

		Работа пациента с малыми куклами: расстановка семьи; разыгрывание диалога, сказки, истории Просмотр и обсуждение фото, видео, кинофильмов
Видит, слышит, отвечает на вопросы, лежит, сидит, пересаживается, может работать руками		Прогулки с каталкой
		Общение в чате и по телефону, компьютерные игры средней сложности
		Свободное рисование пациентом одиночных рисунков на бумаге. Свободное разрисовывание (пациент, сопровождающий, совместно) кистей рук. Свободная фото- и видеосъемка
		Работа с перчаточными куклами (пациент, сопровождающий, совместно): разыгрывание диалога, сказки, истории. Свободная игра с малыми куклами, конфетами, фруктами
Видит и слышит не очень хорошо, отвечает скупо, но внятно, лежит или сидит в кресле, возможны движения рук небольшой амплитуды без усилий		Слушание музыки и песен, концертов и аудиокниг, стихов и прозы, новостей и радиоспектаклей (плеер, телефон, планшет, компьютер, телевизор). Просмотр видео, кинофильмов, сериалов
		Перебирание чёток, контакт рук, молитва сопровождающего или совместная, расчёсывание и причёсывание, помощь в еде и питье, изменении позы и пересаживании, прогулках в кресле-каталке
		Разговоры, рассказывание сопровождающим сказок и историй, общение по телефону с помощью, простые компьютерные игры
		Свободное совместное рисование фломастерами
		Работа с большой мягкой куклой: прикасаться, гладить, брать в руки и на руки, говорить с ней и от её имени
Видит и слышит плохо, говорит неразборчиво, лежит, возможны мелкие движения пальцев**		Слушание музыки и песен; пения и музицирования сопровождающего. Просмотр видео, кинофильмов, сериалов
		Взаимное присутствие в молчании и неподвижности. Касание, поглаживание, пожимание кисти, плеча, щеки. Смачивание губ, поение, помощь в изменении позы
		Тихое пение сопровождающим песен, колыбельных
		Нет
		Нет
		Слушание музыки и песен
<p>*-работу с родителями проводят согласно методикам 1-го этапа **-реагирует изменением направления взгляда, ритма дыхания, мимики</p>		

Разработанная система психологического сопровождения пациентов детского хосписа позволила повысить эффективность его работы, обучения и стимулирования сотрудников.



**Литература.**

1. Адлер А. Понять природу человека. – СПб.: Академический проект, 1997. – 256 с.
2. Копытин А. И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты. – Дисс. на соиск. уч. степ. докт. мед. наук. – СПб., 2010. – 298 с.
3. Немов Р. С. Психология. В 3 томах. Том 1. Общие основы психологии. – М.: Владос, 1997. – 688 с.
4. Новик А. А., Ионова Т. И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. – СПб.: Нева, 2002. – 320 с.
5. Новиков Г. А. Паллиативная помощь онкологическим больным. – М.: Медицина, 2006. – 192 с.
6. Frick E. Glaube ist keine Wunderdroge. Hilft Spiritualität bei der Bewältigung schwerer Krankheit? // Herder Korrespondenz, 2002, № 1. – S. 41-46.
7. Grof S., Halifax J. The human encounter with death. – New York: Dutton, 1978.
8. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. – London: Beverly Hills, 1980. – 596 p.
9. Kübler-Ross E. Verstehen, was Sterbendesagen wollen. – München: Drömersche Verlagsanstalt Th. Knaur, 1982. – 185 S.
10. Menschenwürdig leben und sterben. Hospizarbeit und Palliativmedizin / D. Blümke. – Köln: Malteser, 2004. – 27 S.
11. Vachon M., Fillion L., Achille M. A conceptual analysis of spirituality at the end of life // Journal of Palliative Medicine, 2009, № 1. – Pp.5-9.

*Н. Н. Хон, канд. психол. наук, доцент  
г. Алматы Университет Туран  
Казахстан*

*А. М. Ким, доктор психол. наук, профессор  
Казахский национальный университет имени аль-Фараби)  
Казахстан*

**СТРЕСС МЕНЕДЖМЕНТ И ЕГО РОЛЬ ПРИ СОХРАНЕНИИ  
КАЧЕСТВА ЖИЗНИ (НА ПРИМЕРЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ  
САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ)**

Сахарный диабет (СД) является наиболее распространенным эндокринным заболеванием, при котором организм теряет способность к утилизации углеводов. В настоящее время СД стал медикосоциальной проблемой для большинства стран. По данным международных исследований в мире насчитывается 160 млн. больных СД. Еще большее число людей находится в зоне риска. Прогнозируемый рост этого заболевания заставляет думать, что в ближайшие десятилетия СД затронет большинство человечества, если не прямо, то косвенно – через заболевание члена семьи [1].

Цель данной статьи – обобщить опыт психологов Казахстана, Санкт-Петербурга и соотнести его с данными западных психологов о роли тренинга стресс менеджмента в лечении и профилактике заболевания СД. Среди хронических заболеваний СД занимает особое место, так как он требует перестройки образа жизни в соответствии с медицинскими требованиями. Человек как индивид испытывает интоксикацию, биохимические нарушения, осложнения в заболеваниях различных систем организма. Психогенное воздействие СД возникает вследствие осознания хронического характера болезни с острыми и длительными осложнениями и необходимостью самостоятельного лечения. Врач, для которого болезнь – это совокупность симптомов, дает медицинские рекомендации, ожидая добросовестного их выполнения (комплаенса) и осознанного сотрудничества. Однако реальное осуществление этих рекомендаций на практике наталкивается на необходимость существенной перестройки привычного образа жизни, с которой не каждый больной может справиться. Приведем пример. Больная А. Возраст – 50 лет. Прилагает максимальные усилия к соблюдению диеты, но лишь в периоды между праздниками, которых в РК отмечается немало. Как только наступают праздничные дни, встречи с родственниками, ежедневные застолья, о диете забывает. Психолог рассматривает болезнь как стрессовое событие в жизни личности, а потому правомерен анализ различного отношения и копинг-поведения больного, анализ глубинных механизмов адаптации к неблагоприятной жизненной ситуации и личностных изменений.

В исследовании Санкт-Петербургского Государственного Медицинского университета им. И.П. Павлова и Научно-исследовательского Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева на базе Санкт-Петербургского Городского диабетологического центра №1 была поставлена задача исследования актуальных эмоционально-личностных характеристик пациентов и их роли в формировании отношения к болезни, преобладающих копинг-стилей, внутренней картины болезни и психологической структуры качества жизни [2]. Это исследование позволило сделать следующие выводы относительно психологической картины личности при СД: -неврозоподобная, астеническая и тревожно-депрессивная симптоматика, эмоциональная нестабильность и фрустрированность, -проявление противоположных видов внутренней картины болезни: адаптивной установки и выраженно фрустрированной установки, – адаптивная установка предполагает рациональный анализ и планирование разрешения трудностей, стратегии, направленные на регуляцию эмоций, и поиск социальной поддержки, – стиль совладания со стрессом при СД не зависит от тяжести соматического состояния. В целом качество жизни больных не зависит от достижения ими близких к норме показателей сахара в крови. При отсутствии поздних осложнений возможна хорошая адаптация пациентов к жизни, – успешность достижения приемлемых физиологических показателей (то есть, компенсация заболевания) незначительно зависит от эмоционально-личностных особенностей пациентов. Основные различия касаются психологической адаптации к болезни. Все это актуализирует необходимость психологической помощи больным СД.

Особую группу больных составляют подростки. Несмотря на сравнительную немногочисленность этой подгруппы в общей структуре заболевших (5-10%) [1], трудность заключается в психологических особенностях данного возраста. Во-первых, период полового созревания сопровождается общим снижением уровня самоконтроля, тогда как СД требует ответственного отношения к соблюдению диеты и режима. Во-вторых, подростковый возраст – это период формирования личностной идентичности, поэтому наличие во внутренней картине личности проблемных моментов в сфере межличностных отношений, неприятных ощущений, связанных с диетой и лечением, не могут остаться незамеченными, влияя на самооценку подростка, в особенности, при тяжелом течении СД и особенно у мальчиков. В-третьих, у детей и подростков СД особенно тяжело протекает в связи с процессами созревания головного мозга [1]. Роль психолога в профилактике и лечении диабета касается прежде всего усиления самоконтроля, что важно при любом хроническом заболевании [3]. Как показывают академические исследования, а также наблюдения практиков, так как СД затрагивает организм в целом, все его органы и системы, соблюдение медицинских рекомендаций в данном случае является критическим. Это требует такого изменения привычного образа жизни, что становится настоящим вызовом (например, снижение веса в долгосрочной перспективе). Отвечая на этот вызов, психологи Национального института здоровья США пытаются улучшить качество жизни с помощью программ профилактики СД с позиций социально-когнитивной теории и теории модификации поведения [4].

Особая роль принадлежит психологам в профилактике и смягчении когнитивных осложнений. Некоторое снижение когнитивных функций при СД является достоверно установленным осложнением, хотя большинство психологов и даже специалистов в области здоровья могут об этом не подозревать. При диабете первого типа, диагностированного в детском возрасте (6-7 лет) отмечаются существенное снижение интеллектуальных функций, связанных с прогрессирующими микроструктурными изменениями белого вещества мозга. При диабете второго типа снижение когнитивных функций проявляется в ухудшении при выполнении задач на внимание, скорость психомоторики, планирование, контроль, научение и память. В перспективе у этих больных – деменция [5].

Вышеизложенные данные говорят о косвенном влиянии психологической помощи на уровень психологической адаптации больных СД. Однако имеются данные о возможности и более прямого влияния тренинга стресс менеджмента при диабете второго типа. Так, разработана программа группового тренинга для больных СД, в результате которой позволила снизить уровень сахара в крови. В исследовании принимали участие 108 пациентов с СД второго типа, в возрасте от 30 лет и старше, которые прошли через 5 сессий образовательной программы, включающей тренинг стресс менеджмента. Управление стрессом важно для всех, но для больных СД в особенности. Программа включала в себя информирование о последствиях стресса на здоровье (глубокое дыхание и поведенческие навыки распознавания и снижения

уровня физиологического стресса), а также прогрессивную мышечную релаксацию, включающую последовательное напряжение и расслабление групп мышц. Уровень стресса и гемоглобина А1С (HbA1c) измерялись через равные интервалы для отслеживания эффекта воздействия. HbA1c это субстанция красных кровяных телец, несущих кислород к клеткам. К концу года 32 процента участников тренинга стресс менеджмента имели снижение уровня HbA1c до одного процента в сравнении с 12 процентами в контрольной группе (не прошедшей тренинг стресс менеджмента). Изменение этого показателя даже на 0,5 процента, как показывают исследования, означает снижение микроваскулярных осложнений, сопровождающих СД. Установлено, что вполне возможно снижение уровня HbA1c, сопоставимое с нормой, что позволяет существенно снизить риск осложнений. Вместе с тем отмечается, что данный тренинг неэффективен для тех, кто испытывает состояние острого стресса [6]. Таким образом, современные психологические исследования и наблюдения практиков показывают, что прогноз осложнений самого распространенного эндокринного заболевания нашего времени прямо зависит от уровня стресс менеджмента и ключевая роль в этом принадлежит психологам.

#### **Литература:**

1. Павлова Л.Б. Влияние гипогликемических состояний на личностные особенности и систему отношений детей препубертатного возраста и подростков. Дис. ... канд. психол. н.-СПб., 2009.-177 с.
2. Трифонова Е.А. Клинико-психологические факторы нарушения психической адаптации и качества жизни больных инсулинозависимым сахарным диабетом.-Дис. ...канд. психол. н., СПб., 2004.-188 с.
3. Hunter, C. M. (2016). Understanding diabetes and the role of psychology in its prevention and treatment. *American Psychologist*, 71(7), 515-525. 83
4. Venditti, E. M. (2016). Behavior change to prevent or delay Type 2 diabetes: Psychology in action. *American Psychologist*, 71(7), 602-613.
5. Ryan, C. M., van Duinkerken, E., & Rosano, C. (2016). Neurocognitive consequences of diabetes. *American Psychologist*, 71(7), 563-576.
6. Practical Stress Management Program Found to Improve Health of People with Type 2 Diabetes.

## **ЧАСТЬ 2. ПРОГРАММЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ, РЕКОМЕНДОВАННЫЕ К РАБОТЕ ПЕДАГОГАМ-ПСИХОЛОГАМ**

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ**

*Бруёк С. В.,  
педагог-психолог,  
ГБОУ СОШ №241 Адмиралтейского района,  
Санкт-Петербург*

## ИГРОВОЕ ЗАНЯТИЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ «СПАСИ КОРОЛЕВУ ПАМЯТЬ»

В младшем школьном возрасте память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной. В школе ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его успеваемости и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе.

Младший школьный возраст является сензитивным для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной.

Предложенная форма работы является эффективной игровой технологией развития памяти младших школьников. Игровое занятие реализуется в формате классного часа или внеурочной деятельности педагогом-психологом школы. Может выступать разовым занятием или входить в план коррекционно-развивающих занятий с неуспевающими детьми.

**Адресат:** младшие школьники 2-3 классов, группы до 15 человек.

**Организационно-педагогические условия:** кабинет, мультимедийный комплекс, презентация занятия, музыка

**Цель:** развитие умения использовать мнемотехнические приемы для запоминания.

**Задачи:**

Развивающие:

- Осознать особенности своей памяти.
- Познакомить учащихся с различными способами запоминания.
- Развить рефлексивные способности.

Воспитательные:

- Создавать условия для формирования отношений, основанных на сотрудничестве.

- Создавать условия для воспитания доброжелательности, умения считаться с интересами и мнением одноклассников.

**Предполагаемые результаты:**

**Личностные:** развитие способности к оценки своей учебной деятельности; осознание своих возможностей и способностей, развитие познавательной рефлексии.

**Метапредметные:** развитие различных видов памяти: слуховой, зрительной, вербальной; развитие умения эффективно сотрудничать с другими людьми

### 1. Мотивационно-побудительный этап

Организационный момент

Для начала станем в круг.

Сколько радости вокруг!

Мы все за руки возьмемся  
И друг другу улыбнемся.  
Вы готовы поиграть?  
Можно встречу начинать.

### Введение в игровую обучающую ситуацию

*Психолог:* Скажите ребята, бывает ли такое, что вы никак не можете запомнить что-нибудь на уроке, выучить стих, или забываете что-то принести на урок?

*Дети* отвечают согласием.

*Психолог:* Такое бывает, когда наша королева Память в опасности: колдун ли какой наведалься или заболела наша Память. Я предлагаю отправиться в путешествие в волшебную страну, чтобы научиться спасать нашу королеву. Хотите?

*Дети* отвечают согласием.

*Психолог:* тогда начинаем наше путешествие.

## **2. Организационно-поисковый этап**

Создание эмоционально положительного фона для погружения детей в игру под музыку «Прогулка по лесу».

*Психолог:* встаем парами и идем за мной по дороге, ведущей в волшебную страну. Мы вошли в летний лес.

«Мы вошли в летний лес. Мы слышим, как поют птицы (*пальчиковая гимнастика*) и шелестит листва на деревьях (*пальчиковая гимнастика*). Смотрим под ноги и видим узкую извилистую тропинку (*пройти по веревке*), и вдруг на пути появилась большая лужа, давайте будем ее перешагивать (*преодоление препятствий*). Задул сильный ветер (*показали, как качаются деревья*) и пошел сильный холодный дождь (*пальчиковая гимнастика*), давайте укроемся от дождя зонтиками (*изображаем открытие зонтика*). А дождь скоро закончился, и выглянуло теплое, веселое солнышко (*показали солнышко*). А теперь мы видим речку. А вот и мост через речку. Давайте перейдем мост (*переход к местам по веревке*).

*Психолог:* в сказочной стране нас встречает фея (мягкая игрушка или картинка)

*Фея:* Здравствуйтесь ребята, спасибо, что пришли спасти нашу королеву Память. А в вашем мире есть слово «память», что это?

*Ответы детей.*

Развитие навыков припоминания.

*Фея:* правильно это, что помогает нам запоминать и что-то знать. Первое задание для спасения Памяти. Я буду задавать вам вопросы, а вы вспоминать и отвечать.

1 вопрос: какие звуки вы слышали в лесу?

2 вопрос: какую преграду мы встретили на дороге?

3 вопрос: как вы спасались от дождя?

4 вопрос: мост, по которому вы проходили, был через реку или через ручей?

*Психолог:* Молодцы ребята. Вы постарались все вспомнить, но чтоб ответить на некоторые вопросы, вам пришлось помучиться, напрячь память. Что вам помогло всё запомнить? Правильно, то, что вы всё это показывали, делали своим телом. Чтобы Память лучше работала, надо подкреплять ее движениями.

Развитие навыков смысловой памяти через выделение мнемических опор.

*Фея:* Чтобы помочь нашей Памяти, вам надо освоить ее любимые способы запоминания. Готовы?

*Психолог:* Первый способ «запоминания» - это парные слова. Если понять, чем слова связаны – их легче запомнить.

На слайде вы видите пары слов. Давайте подумаем, чем они связаны?

Связь парных слов помогла нам справиться с заданием.

машина-инженер

дружба-улыбка

сердце-добро

уроки-школа

сон-здоровье

культура-город

А теперь будем вспоминать.

Развитие навыков целенаправленного запоминания через представления.

*Психолог:* Если представить то, что ты запоминаешь, задание выполняется быстрее. Например, нужно запомнить два слова *дневник-диван*. Представляем, *дневник* лежит на *диване*.

На слайде вы видите пары слов. Давайте представим их вместе.

*столовая – библиотекарь*

*лев – машина*

*диван – дождь*

*змея – ручка*

*институт – обезьяна*

*океан – арбуз*

А теперь будем вспоминать.

Развитие навыков тренировки памяти.

*Психолог:* Помогла вам моя подсказка? А теперь за то, что с заданием вы справились хорошо, я вам покажу какой красивый фруктовый сад в нашей сказочной стране. *На экране появляется фруктовый сад*. Вам нравится сад? Какие фрукты вы видите в волшебном саду? А деревья в саду волшебные, «говорящие». И они просят поиграть с ними в игру «фруктовый сад». Каждый из вас по очереди будет называть свой любимый фрукт. Перед тем как назвать свой любимый фрукт нужно перечислить все фрукты, которые до этого называли дети перед тобой. Для этой игры нужно хорошо постараться, но эта игра очень хорошо тренирует нашу память и в следующий раз запоминать нам будет легче. Давайте сыграем в эту веселую игру.

Развитие навыков запоминания с помощью рисунков, схем, символов.

*Психолог:* А теперь давайте обойдем сад и посмотрим, что же еще есть в сказочной стране. *На экране появляется изображение сказочного домика*.

Посмотрите ребята, какой сказочный, красивый домик и это не просто домик, а домик нашей Королевы. И чтобы окончательно исцелить её нам надо освоить еще один приём запоминания. Называется «Пиктограммы». Проходите, садитесь за парты. А теперь посмотрите, какие волшебные листочки лежат на партах.

Нам нужно запомнить трудные словосочетания, а, чтобы это было легко сделать, мы расчертим лист на 4 части и в каждой клеточке мы будем рисовать такие рисунки или символы, чтобы запомнить наши словосочетания.

Вы можете нарисовать любой рисунок, помогающий запомнить, ту фразу, которую я называю:

теплый ветер,  
вкусный ужин,  
доброе настроение,  
скучный день.

А теперь смотрите свои рисунки, и будем вспоминать, каким было первое словосочетание, второе, третье, четвертое.

Молодцы, возвращайтесь к нам.

Игра «Проверка памяти»

*Появляется королева Память. (Рисунок красивой королевы)*

*Память:* Здравствуйте ребята. Спасибо, что спасли меня от недуга. Чем больше вы меня тренируете, тем я здоровее. Чем больше вы применяете способов запоминания, тем я веселее.

А теперь вам надо возвращаться домой из нашей волшебной страны, но прежде чем вернуться домой давайте поиграем, и проверим, как работает наша память.

Выбираем одного человека из класса, который внимательно смотрит и запоминает, кто и где сидит, кто во что одет, что лежит у каждого на парте. Затем этот ребенок выходит за дверь, а мы что-нибудь меняем в обстановке. Когда он возвращается он должен вспомнить и показать на те изменения, которые произошли. Игра повторяется несколько раз.

### **3. Рефлексивно-корректирующий этап**

*Психолог:* Пришло время возвращаться из волшебной страны. Расскажите ребята, что важного мы с вами узнали, побывав в этой волшебной стране и как помогли Памяти. Как эти знания мы можем использовать в учебе?

*Обсуждение с детьми итогов игры. Возможные вопросы психолога:*

Сегодня я узнал...

Было трудно...

Я выполнял задания...

Теперь я могу...

Меня удивило...

Урок дал мне для учёбы...

Расскажу дома, что ...

Ритуал окончания занятия. Мы сегодня совершили большое путешествие и спасли Память. Мы дружно справились со всеми заданиями. А теперь пора отдыхать. Давайте все вместе поедem на паровозе «Конец»



*Психолог предлагает ребятам встать в паровозик и отправиться в коридор. Можно напевать песню «Чух, чух, чух, ту, ту, ту – Белые барашки. Выдувает на ходу. Паровоз – Букашка!»*

*Белова Н.И., к.п.н.,  
доцент кафедры основного и среднего общего образования  
ГБУ ДО Санкт-Петербургской академии  
постдипломного педагогического образования  
Санкт-Петербург*

*Ушакова О.В., заместитель директора  
ГБУ ДО «Молодежный творческий Форум «Китеж-плюс»  
Приморского района  
Санкт-Петербург*

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ ПО ОСОЗНАНИЮ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И РИСКОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

Цифровая и электронная среда является неотъемлемой частью картины мира современных детей и подростков. В отличие от взрослых, у молодого поколения нет «врожденной» потребности дифференцировать в сознании разнообразные аспекты виртуальной реальности, мира техники и цифровых технологий по рискогенным основаниям. Как правило, все эти достижения человечества в картине мира современных детей являются феноменами, несущими позитивный, созидательный смысл.

Так ли это, и какие позиции важно учиться взрослящему человеку выявлять, чтобы в техногенном пространстве оставаться человеком- актуальная педагогическая задача.

Разговор с молодым поколением о неочевидных рисках будет неэффективен, если строить его в традиционном транслирующем ключе. Урок, встреча или иная форма педагогического взаимодействия, должны содержать ситуации, в которых сталкиваются противоречивые факты, мнения, точки зрения, подходы, учения, теории. Иными словами, в арсенале современного педагога, педагога-психолога должен быть набор разнообразных интерактивных средств, обеспечивающих включение разных участников в общее групповое поле поиска смыслов.

Активное включение участников интерактивных встреч в разрешение противоречий позволяет им формировать, а в дальнейшем – отстаивать личностную позицию – основу мировоззрения и ценностно-смыслового стержня человека развивающегося, думающего, делающего и отвечающего за свой выбор.

В наибольшей степени таким задачам отвечает технология педагогической мастерской.

В мастерской осуществляется алгоритмический, но нелинейный образовательный процесс, построенный на индуктивной – логике, проектируемый

по особым законам от индукции к дедукции. Но именно таком процессе может выковаться навык быстро ориентироваться во всем многообразии проблем, находить свою оптимальную траекторию движения в социальном окружении

В основе педагогической мастерской, как и в родственных ей технологиях – критического мышления, проблемного и проектного обучения, работы в парах сменного состава, лекциях со встроенными интерактивными паузами, технологии погружения, дебатах, тренингах – лежит коммуникативная и рефлексивная деятельность. Для ее осуществления отбирается содержание (противоречивое, интегрирующее разнопредметные подходы к исследуемой проблеме, концептуальное, многослойное, насыщенное философским и психологическим смыслами – в идеале ведущее к их раскрытию);

Вашему вниманию предлагается один из сценариев мастерской, реализуемой в ГБУ ДО «Молодежный творческий Форум «Китеж-плюс» в цепи подобных интерактивных встреч со старшеклассниками, объединенных форматом метапредметного сетевого проекта.

Каждая из подобных встреч-мастерских направлена на развитие ценностного сознания молодого человека, его рефлексивных способностей, критического мышления в контексте ценностей антропологического подхода.

### **Педагогическая мастерская «Робот»**

*/как не стать роботом, или как стать человеком/*

**Цель:** создать условия для

- понимания сущности человеческого в человеке (в отличие от робота);
- осмысления детьми необходимости развивать мышление в любой практической деятельности;
- научения осознанию своих действий.

**Оборудование:** Видеоролики:

«Как собирают авиационный двигатель»

Фрагмент фильма «Лачуга должника»

Скриншот «Новости. Отель в Японии 1.»

Скриншот «Новости. Отель в Японии 2.»

**Информационные материалы** (в Приложениях)

**Посадка учащихся:** в группах.

### **Алгоритм проведения мастерской**

**1.** В группе:

- **рассудите/решите, чей труд, по-вашему, можно считать/назвать «подневольным»?**

**2.** Социализация:

– **Аргументируйте, какой труд вы считаете подневольным?**

– *В славянских языках слово **robota** означает «подневольный труд».*

**Что это меняет в ваших рассуждениях? Или что прибавляет?**

– Слово **«робот»** придумали чешский писатель-фантаст Карел Чапек и его брат Йозеф в 1920 году – в следующем году понятию Робот исполнится 100 лет! Собственно, с чешского **robota** переводится как «подневольный труд», и по сути, тот, кто этим трудом занимается – это **робот**.

**Что это меняет в ваших рассуждениях? Или что прибавляет?**

**3.** *Вспомните, какие фильмы вы смотрели, в которых одним из главных героев был робот?*

**4.** Социализация. На доске записывается фильмография «Робот»

**5.** В группе:

– **решите, в чем реальный робот нашего времени лучше человека?**

**6.** Социализация с записью на доске.

**7.** В группе:

– **познакомьтесь с информацией и найдите, что здесь такого, чего вы не нашли или не заметили сами?** (См. Приложение 1)

**8.** Социализация с записью на доске.

**9.** Демонстрация фильма «Как собирают авиационный двигатель».

**10.** Фронтально: **появились ли у вас вопросы? \ какие вопросы у вас родились?**

Социализация вопросов с записью на доске.

– *На сегодняшний день во всех странах мира двигатель самолета собирается вручную.*

**Появились ли в связи с этим новые вопросы или идеи?**

Социализация вопросов и идей с записью на доске.

Собственные гипотезы \ ответы учащихся на поставленные вопросы.

**11а.** **Как вы считаете, превзойдут роботы человека или нет?** (демонстрация своего мнения \ своей точки зрения поднятием рук)

**11б.** В группе:

– **найдите причины, по которым робот не заменит человека.**

**12.** Социализация с записью на доске.

**13.** Демонстрация видео - скриншота - Новости «Отель 1»

– **Какую точку зрения подтверждают эти новости** (январь-февраль 2019 г.)? Социализация.

**14.** Демонстрация видео - скриншота - Новости «Отель 2»

– **Какую точку зрения подтверждают эти новости?**

– **В чем изъян роботов?**

**15.** Социализация с записью на доске.

**16.** В группе:

– **подберите одно слово, которое бы выразило суть ума робота.** (см. Приложение 2. Приложения 3,4,5 можно предложить для уточнения понимания слов *интуиция, эмпатия, творческие способности*).

**17.** Социализация с записью на доске.

**18.** Познакомьтесь с рассказом одного из робототехников (см. Приложение 6) и с информацией «чего не умеют роботы» (см. Приложение 7) – **продолжаем искать одно слово, лучше других характеризующее ум робота.**

19. Социализация с записью на доске (ожидаем - *ограниченный*).

19-Б. Решите в группе, есть ли **эмпатия** у фантастического робота – см. видеофрагмент их к\ф «Хижина должника». Найдите это слово на карточках Приложение 2, 4.

19-В. Социализация.

20. В группе:

– «Отделите зерна от плевел» – **Выберите минимум законов, которые должны быть встроены в программу любого робота как обязательные?** (выданы на группу 17 карточек – из 30 – по Айзеку Азимову, см. Приложение 8, и толкование фразеологизма о зернах - см. Приложение 9)

21. Социализация (можно прикреплять на доску выбранные карточки из отдельного набора с помощью канцелярской липучки). В конечном итоге при аргументированном обсуждении должны остаться 3 закона робототехники Айзека Азимова, только здесь (а лучше на шаге 22) называется фамилия писателя-фантаста, если только ее не назовут сами учащиеся раньше. Если порядок не будет найден сразу – прикреплять карточки в беспорядке

22. Фронтально или в группе:

– **Определите жесткий, логически объясняемый порядок следования этим законам.**

23. Социализация.

**Три закона робототехники:**

1.Робот не может причинить вред...

2.Робот должен выполнять приказы...

3.Робот должен заботиться о собственной...

*Если не будет найден этот вариант – рассказать, что эти основные законы робототехники придуманы были раньше роботов писателем фантастом А. Азимовым.*

24. В группе:

А) – сделайте перевод с «робототехнического» на «человеческий»: слово **РОБОТ** замените на **ЧЕЛОВЕК**, а к имеющемуся слову **ЧЕЛОВЕК** добавьте слово **ДРУГОЙ**. (Карточка из Приложения 10 выдается после самостоятельных попыток перевести с «робототехнического» на «человеческий».)

Б) – решите, как изменилась бы жизнь людей, если в систему взглядов человека были бы встроены три закона Айзека Азимова, применительно к человеку (три закона «человекотехники»)

Или В) – решите, что пришлось бы изменить в жизни людей, если в систему взглядов человека были бы встроены три закона Айзека Азимова, применительно к человеку (три закона человекотехники)

Или сразу без А):

– решите, как изменилась бы жизнь людей, если в систему взглядов человека были бы встроены три закона Айзека Азимова, в формулировке которых слово **РОБОТ** заменено на **ЧЕЛОВЕК**, а к имеющемуся слову **ЧЕЛОВЕК** добавлено слово **ДРУГОЙ**.

(Карточка из Приложения 10 выдается после самостоятельных попыток перевести с «робототехнического» на «человеческий».)

**25. Социализация. Озвучивание идей.**

**Какие из этих законов могли быть встроены в систему взглядов человека? Какие – нет?**

**26. В группе:** (или надо объявить – показать на экране – задания и после выбора объединиться в новые группы. Или надо выбрать индивидуально и писать индивидуально, а потом собраться в группы с одинаковым выбором, чтобы сверить мысли перед социализацией.)

– **Составьте умную краткую инструкцию для человека «Как не стать роботом». Помните, что частица НЕ нашим бессознательным не воспринимается. Сделайте «перевод».**

– или **«Чтобы не стать роботом»**

– или **Памятку роботу «Чему надо учиться роботу, чтоб приблизиться к уровню развития человека»**

– или **Памятку роботу «Чему надо учиться Роботу, чтоб «дотянуть» до Человека»**

– или **Памятку современному роботу «Чему надо учиться современному роботу, чтобы стать роботом будущего.**

– **каким надо быть человеком, чтобы иметь работу среди роботов и людей будущего**

**27. Социализация. Запись на доске.**

**28. Рефлексия.**

– для меня на этом занятии было самым удивительным...

самым радостным...

самым печальным...

– мое сегодняшнее открытие в том, что...

– я понял, что надо самому в себе развивать в первую очередь...

– для меня поворотным этапом сегодня было...

– я обязательно расскажу друзьям или в семье после этого занятия о ...

## Приложение 1

**1.Повторение.** Выполнение монотонных действий. Роботы способны многократно выполнять одно и то же действие эффективно, без ущерба для производительности, сколь угодно долгое время, без ошибок и утомления, в режиме *non-stop* - без необходимости перерывов, выходных, отпусков и праздников., без ущерба своему состоянию.

**2.Точность.** Роботы эффективно выполняют задание, требующее максимальной точности, не допуская ошибок в трудоемких операциях, требующих сосредоточенного внимания.

**3.Травмоустойчивость.** Работа всегда можно отремонтировать. Именно поэтому роботов используют в небезопасных для человека областях, таких как автомобилестроение, сварка, шлифовка и полировка, и в опасных сферах типа обезвреживания бомб.

**4. Простое взаимодействие.** Роботы не смогут заменить человека в его сложном взаимодействии с окружающим миром, но они с легкостью выполнят обязанности выполнения простейших задач в обслуживании клиентов, в простых манипуляциях с банкоматами и т. п.

**5. Напряженный труд,** например, ежедневный изнурительный сельскохозяйственный труд, обслуживание растений и животных.

## Приложение 2

### Причины, по которым робот не заменит человека:

- у робота нет желаний
- у робота нет сознания, нет свободы выбора
- робот связан с силой
- роботы – плохие космонавты
- роботы не понимают многих слов
- у роботов нет эмпатии
- у роботов нет интуиции
- у роботов нет творческих способностей
- у роботов всегда возможны «глюки»
- у роботов нет стремления к мировому господству
- ум робота не различает понятия Значение и Смысл
- робот – не универсальный помощник

## Приложение 3

**Интуиция** – способность, свойство человека понимать, проникать в смысл событий, ситуаций, объектов посредством озарения, единомоментного подсознательного вывода, основанного на воображении, эмпатии и предшествующем опыте, способность непосредственного постижения истины, минуя актуальный опыт и логические рассуждения, «чутье», проницательность.

Дословно «интуиция» в переводе с латинского означает «пристально смотреть». Интуиция – это некое суждение, которое возникает у нас в голове, если нам не достает информации и логических объяснений для принятия определенных решений. Шестое чувство – это есть наша способность воспринимать информацию от бессознательного. Влияет на «качество» интуиции опыт, эмпатия, воображение.

## Приложение 4

**Эмпатия** – осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания. Отклик человека на чувства и состояние другого. Эмпатия – это когда вам физически так же больно. Поэтому мы поеживаемся, если главный герой любимого фильма страдает или оказывается в неловкой ситуации. Это умение понимать чувства и эмоции других людей, а также адекватно на них реагировать. Способность человека к сопереживанию считается важной составляющей личности.

## Приложение 5

**Творческие способности** – являются высшей психической функцией. Это способности человека принимать нестандартные решения, принимать и создавать принципиально новые идеи. В повседневной жизни творческие способности проявляются как смекалка – сообразительность, догадливость, способность быстро понять. С помощью творческих способностей осуществляется мысленный отход за пределы воспринимаемого, формируется образ никогда не существовавшего или не существующего в данный момент объекта.

## Приложение 6

**Ник Хоз, специалист в области искусственного интеллекта Школы компьютерных наук в Бирмингеме, Англия:**

Сегодня в лабораториях есть роботы, которые умеют решать несколько задач параллельно, но, во-первых, в каждый момент они заняты только одной из них, а во-вторых, они самостоятельно не могут выбрать, какой из задач отдать предпочтение. Более того, роботы совсем не понимают, чего не нужно делать в конкретной ситуации.

Чтобы пропылесосить квартиру, роботу нужен один алгоритм, для похода в магазин — другой, и оба они должны быть прописаны в электронных «мозгах». Небольшое изменение параметров, если оно не задано изначально, например, продуктовые секции в магазине поменяли местами, делает задачу неосуществимой. Машина выполняет только предустановленные команды и не может «сообразить», что в магазине, по сути, все осталось прежним. *Одно из решений проблемы — создать подобие социальной сети для роботов, куда они будут загружать данные, полученные в новых ситуациях, а остальные роботы смогут их скачать.*

Как это ни парадоксально, из машин не выйдет универсальных помощников до тех пор, пока они не станут более человечными и не обзаведутся сознанием (или, возможно, душой). Машины, не понимающие значений слов и не имеющие сознания, не смогут заменить людей там, где нужно действовать не по шаблону.

Ум роботов ограничен так называемой проблемой значения. *Это колоссальная проблема робототехники. Роботы не понимают, что значит «цветок», или «небо», или что угодно. Хуже того, люди и сами не знают, что такое значение — они просто понимают его, и все». Машина может выучить, что объект на четырех ножках с сиденьем и спинкой — это стул, но смысл понятия «стул» ей недоступен. Поэтому дизайнерский стул без ножек и с раздвоенной спинкой робот вряд ли опознает, при том что у человека никаких проблем с этим не возникнет.*

*Люди создают огромные базы, куда записывают все возможные значения слов. Но это лишь частичное решение: если то, о чем вы говорите, есть в базе, робот вас поймет. А если слова там нет? Существует и другой*

*подход, когда роботов обучают значению через опыт. Но опять-таки они выучат только значение тех понятий, с которыми столкнулись лично.*

Пока инженерам не удалось наделить роботов сознанием. Это трудно-определимое понятие дает людям свободу выбора и желания, в том числе и мирового господства.

## Приложение 7

### Чего не умеют роботы?

- решать нестандартные задачи
- отвечать на провокационные вопросы
- находить неожиданные творческие решения
- делать эксклюзивные/исключительные/уникальные вещи
- решать несколько задач сразу (только одно действие в одно время )

## Приложение 8

### *Избранные для мастерской 17 законов робототехники*

Робот не может причинить вред другому человеку, или своим бездействием допустить, чтобы человеку был причинен вред.

Робот должен выполнять приказы человека, если эти приказы не противоречат Первому Закону.

Робот должен заботиться о собственной сохранности до тех пор, пока это не противоречит Первому или Второму Законам.

Робот должен приподнимать шляпу в присутствии женщин, за исключением тех случаев, когда такие действия будут восприняты как заигрывание со стороны ревнивого мужского существа и который, в свою очередь, может создать проблемы для соблюдения Третьего закона.

Робот не должен действовать таким образом, чтобы собаки превратились в устаревших созданий, так как собаки дешевле роботов, и роботов нужно в первую очередь использовать в научных целях.

Робот, когда ему дают противоречащие друг другу команды два человека, которые не нарушают Первый закон, должен принять решение какую команду выполнить, основываясь на том, у которого из людей более глубокий голос.

Робот должен попытаться быть любезным и обходительным с людьми все время, даже если этот робот один из тех автоматических манипуляторов, которые собирают всякие вещи на фабрике.

Робот должен, когда возможно, причинять вред моей бывшей жене, потому что она не считается человеком. У нее нет души.

Робот не может придумывать новые законы робототехники, чтобы избавиться от скучной рутинной работы.

Робот может взять только по одной вещи из каждого дома при сборе угощений на Хэллоуин, если только этот робот не получил задачу собрать как можно больше конфет для меня, Айзека Азимова. В этом случае робот может игнорировать Первый закон.



Робот должен охотно принимать на себя вину в случае, если человек наговорил на огромную сумму, звоня по телефону 1-900-Santa, и не хочет, чтобы правду узнала его мама.

Робот должен быть очень осторожен, когда щекочет человека, потому что робот не знает, что это такое, когда тебя щекочут, и поэтому он не может предугадать, когда это прекратит быть смешным и станет по-настоящему жестоким.

Робот не должен прыгать в бассейн, чтобы спасти тонущего мальчика, потому что он просто убьет всех разрядом электрического тока, и мы окажемся в еще худшей ситуации.

Робот не должен стремиться получить должность выше, чем человек, который дольше работает в компании потому, что у человека могут быть жена и дети, о которых нужно заботиться.

Робот должен посадить по два дерева за каждого убитого им кота.

Робот никогда не должен смеяться, потому что он неизбежно начнет смеяться над людьми.

Робот всегда должен отвечать на телефонные звонки и стук в дверь после полуночи потому, что именно тогда все становится пугающим для человека.

## Приложение 9

### «Отделить зерна от плевел»

«Плевелы» в переводе со старославянского – «сорняки».

**Из Библии.** В Новом Завете (Евангелие от Матфея, гл. 13,) рассказывается, как некий человек посеял на своем поле хорошие семена пшеницы, а его враг на том же поле разбросал ночью семена сорняков, похожих на пшеницу. Когда поле зазеленело, рабы сказали, что вместе с пшеницей взошли и плевелы, и предложили выдернуть их. Хозяин решил иначе, он сказал: «Нет, чтобы, выбирая плевелы, вы не выдергали вместе с ними пшеницы; оставьте вместе расти то и другое до жатвы; и во время жатвы я скажу жнецам – соберите прежде плевелы и свяжите их в связки, чтобы сжечь их, а пшеницу убери́те в житницу мою».

**Иносказательно:** отделить хорошее от дурного, вредное от полезного. Умение отличать хорошее от плохого, даже когда это бывает трудно сделать, потому что порой зло удачно маскируется под добро, или наоборот. В народе это умение называют умением отделять зерна от плевел.

## Приложение 10

### «Перевод с робототехнического на человеческий»

1. Человек не может причинить вред другому человеку или своим бездействием допустить, чтобы человеку был причинен вред.

2. Человек должен выполнять приказы другого человека, если эти приказы не противоречат Первому Закону.

3. Человек должен заботиться о собственной сохранности до тех пор, пока это не противоречит Первому или Второму Законам.

Для эксперимента:

**24. В группе:**

**А)** – сделайте перевод с «робототехнического» на «человеческий»: слово РОБОТ замените на ЧЕЛОВЕК, а к имеющемуся слову ЧЕЛОВЕК добавьте слово ДРУГОЙ. (Карточка из Приложения 10 выдается после самостоятельных попыток перевести с «робототехнического» на «человеческий».)

\*\*\*\*\*

**А)** – сделайте перевод с «робототехнического» на «человеческий»: (Карточка из Приложения 10 выдается после самостоятельных попыток перевести с «робототехнического» на «человеческий».)

\*\*\*\*\*

**А)** – сделайте перевод с «робототехнического» на «человеческий»: слово РОБОТ замените на ЧЕЛОВЕК, а к имеющемуся слову ЧЕЛОВЕК добавьте слово ДРУГОЙ. (Карточка из Приложения 10 выдается после самостоятельных попыток перевести с «робототехнического» на «человеческий».)

\*\*\*\*\*

**Б)** – решите, как изменилась бы жизнь людей, если в систему взглядов человека были бы встроены три закона Айзека Азимова, применительно к человеку (три закона человекотехники)

\*\*\*\*\*

Или **В)** – решите, что пришлось бы изменить в жизни людей, если в систему взглядов человека были бы встроены три закона Айзека Азимова, применительно к человеку (три закона человекотехники)

\*\*\*\*\*

Или **сразу без А):**

– решите, как изменилась бы жизнь людей, если в систему взглядов человека были бы встроены три закона Айзека Азимова, в формулировке которых слово РОБОТ заменено на ЧЕЛОВЕК, а к имеющемуся слову ЧЕЛОВЕК добавлено слово ДРУГОЙ.

(Карточка из Приложения 10 выдается после самостоятельных попыток перевести с «робототехнического» на «человеческий».)

*Панфилова А.С., методист, педагог ИЗО  
ГБУ ДО «Молодежный творческий Форум Китеж-плюс»  
Приморского р-на  
Санкт-Петербург*

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРАФАРЕТНЫХ ТЕХНИК В  
РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ПРОЕКТОВ СОЦИАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.**

Современное образовательное пространство обладает открытостью, вариативностью и изменчивостью, отражая быстро возникающие влияния социально-культурных, информационных, иных глобальных и локальных факторов. Вместе с тем образовательное пространство урока, занятия в системе ОДОД, внешкольного мероприятия продолжает оставаться одним из ключевых факторов развития, воспитания и социализации ребенка, значимой референтной средой для него, в существенной степени опосредующей оказываемые на него извне влияния.

Современные требования к организации образовательного процесса в значительной степени расширяют функции и возможности педагога. Педагог сегодня востребован не только в своей дидактической роли. Одной из ведущих ценностных установок современного педагога является готовность вставать в позицию помогающего Взрослого, сопровождающего нелегкий процесс взросления. На практике все чаще педагогу приходится осваивать функционал тьютора, модератора, психолога-консультанта. В профессиональном поле психолога образования также наблюдаются изменения. Педагогу-психологу важно сегодня владеть современным содержанием образования, владеть метапредметными инструментами развития, использовать развивающие возможности различных образовательных сред: культурной среды города, эстетической образовательной среды, музейно-педагогической, культурно-образовательной среды конкретного образовательного учреждения, цифровой среды.

Соблюдение этих требований затруднительно как в условиях узко предметного обучения, так и локальной консультативной практике. Решение может лежать в организационно-педагогическом аспекте образовательного процесса и быть реализовано минимум в двух направлениях:

1) через поиск оснований для взаимодействия специалистов (педагогов, психологов, педагогов дополнительного образования, др.) по решению задач развития, воспитания, успешной социализации учащихся, формулируемых на языке метапредметных и личностных результатов в образовательных программах;

2) через нахождение содержания, междисциплинарного по сути, но значимого для решения выше обозначенных задач и результатов. В современных образовательных практиках одним из способов решения этого направления является выделение синтетических областей – метапредметов. Одним из них рассматривается область искусства.

Термин «мета» (от греч. «μετα») – означает то, что стоит «за», «после», «вслед», «над». По мнению Хуторского А.В. образование человека, его микрокосма, происходит в процессе его взаимодействия с макрокосмом – окружающим миром. Их взаимодействие происходит посредством фундаментальных метапредметных объектов, таких, как время, пространство, движение, явление, событие, число, слово, язык, знак, символ и др. Принципиальное качество образовательной деятельности – её продуктивность. Ученик, осваивая метапредметные объекты, создаёт образовательные продукты, как

внутренние – собственные личностные качества, так и внешние – сочинения, решения, исследования, поделки, другие учебные работы и произведения. [1] Цель образования в данном случае – не освоение учебной деятельности, и не развитие ученика, а именно генерация, продуцирование им образовательного результата, имеющего ценность как для самого ученика, так и для окружающего его социума, человечества, мира. [7]

По нашему опыту непротиворечивое сочетание этих факторов возможно в условиях сетевых форм реализации образовательных программ, использующих кадровый потенциал и средства арт-педагогики и арт-терапии как системы специально организуемых условий в локальном образовательном пространстве. По мнению Л.Д.Лебедевой обучение, воспитание, развитие, социализация как процессы, формирующие личностные качества и навыки, сегодня могут рассматриваться как важные функции педагогической арт-терапии. [5]

Основным развивающим механизмом в нашем случае является реализация сетевых метапредметных проектов. Психолого-педагогическими преимуществами образовательных технологий такого типа являются следующие:

1. возможность выявить сквозную линию интеграции образовательных ресурсов по ценностным основаниям (т.е. сформулировать линию развития участников группы);
2. возможность недирективного комплексного использования различных методов педагогической и арт-терапевтической поддержки, в т.ч;
3. возможность опираться на социализирующий потенциал разновозрастных детских сообществ, а педагогу внутри них гибко варьировать различные помогающие позиции;
4. возможность более глубоко и системно опираться на потенциал профессиональных традиций. В нашем примере – художественной и традиций специалистов помогающих профессий.

В данной статье представлен пример создания поддерживающей среды в процессе реализации сетевого метапредметного проекта социально-педагогической направленности с применением методов арт-педагогики.

В качестве одного из эффективных средств в арт - педагогической работе с детьми и подростками мы считаем использование **трафаретных техник**. Они широко известны в изо-деятельности. Однако в арт-педагогической практике использование трафаретов имеет глубокий психологический – развивающий, корректирующий - смысл.

Трафарет – это простой способ нанесения рисунка на плоскость. Трафарет (итал. traforetto – «продырявливание», «прокалывание») – приспособление для формирования красочного изображения или орнамента, рассчитанное на многократное повторение того или иного мотива. Трафарет представляет собой пластину (из металла, дерева, картона, пластмассы, ткани и

т.д.) с прорезями, через которые краска наносится на какую-либо поверхность, то же, что шаблон или штамп.

Методологическим основанием, обеспечивающим правомерность применения трафаретных техник с целью решения психологических задач развития, является **метод деконструкции** в философии (Ж.Деррида, Э.Гуссерль, М.Хайдеггер), гештальт-терапии, арт-терапии.

Одним из философских оснований гештальт-терапии можно назвать «деконструкцию символов», «возможность деконструировать... или... распороть... весь символический порядок в его общей структуре и в его модификациях, в общих и определившихся формах». По мнению Ж. Дерриды таким образом символы открывают свое «лицо», начинают что-то значить «для меня», за счет того, что возможным становится «расцепить крючок и растрепать пух «символического» [3].

Термин деструкция происходит от лат. «destructio», что означает: de — отмена (или отрицание) и structio — «составлять или строить». В самом общем смысле деконструкция помогает клиенту конструировать и переконструировать персональное пространство, выявлять и перестраивать отношения с социальным пространством.

Философская метафора деконструкции - «выворачивание наизнанку» (термин Ж. Дерриды). Это процесс дифференциации, анализа пространства, в ходе которого происходит выявление собственных особенностей и противоречий в восприятии бытия.

Близким по смыслу к деконструкции является *деструкция*. Деструкция в искусстве - качество или тенденция к разрушению художественного целого или визуальная иллюзия этого разрушения. В искусстве, эстетике, так же, как и психологии здоровья, психотерапии наиважнейшей задачей деятельности профессионала является достижение целостности. Так, основной целью художественной конструкции является создание некоего целостного произведения или образа. В любом из искусств эта художественная и технологическая задача решается через движение, опору или равновесие, соразмерность частей. Это неперемное правило созидания, влечёт за собой и соответствующую решаемой задаче конструкцию и конструктивные средства. Цель деструкции - прямо противоположна: вызвать яркое ощущение нарушения целостности образа (или предмета) и привести к мысли о разрушении всего существующего (или его неизбежности). [2] Важно, что в искусстве деструкция понимается как метод – принятый заранее **в качестве правила разрушения** видимой конструкции. Это влечёт за собой и соответствующие решаемой задаче деструктивные средства. Деконструктивизм в искусстве представлен в архитектуре, дизайне интерьера, дизайне одежды - это стиль гранж (англ.grunge). Основополагающий принцип стиля: ломаем традиции – создаём новые формы.

Таким образом, с формальной стороны деконструкция относится к технологически деструктивным средствам. Психологическая же роль таких аналогов в арт-терапевтическом процессе в своем финальном результате, по мнению известных специалистов, созидательна.

Так, в свое время Р. Бендлер и Дж. Гриндер предложили метафорический метод рефрейминга - «помещения картины в новую рамку», или «помещения в прежнюю рамку новой картины». Активизация таким образом процессов диссоциации и децентрации ведет к развитию рефлексивных форм сознания. Метод помогает переосмыслить, переформулировать и увидеть происходящее в новом контексте. Одними из видов рефрейминга содержания являются рефрейминг смысла и рефрейминг контекста.

По мнению А.И.Копытина функция деконструкции, т.е рефрейминга, является смыслообразующей. С одной стороны, она обеспечивает субъекту выбор тем и объектов изображения, благодаря чему осуществляется «селекция» наиболее значимого психологического материала и его содержательная переработка. С другой – позволяет включить объект восприятия в иной смысловой контекст, что приводит к изменению приписываемого объекту содержания. [4] Таким образом, такая форма изобразительной деятельности обеспечивает необходимую для рефлексии отстраненность от ситуации и тем самым ее восприятие в новом свете.

Использование трафаретов в арт-педагогической практике по нашему опыту позволяет диагностировать и решать ряд психологических задач:

1. **Тема (содержание) и мотив.** Трафарет рассчитан на повторение того или иного мотива или изображение его содержательных характеристик. По полученному изображению возможно понять некоторые особенности направленности личности, в т.ч. ценности, явные и скрытые мотивы.
2. **Самооценка, самовосприятие, самоотношение.** Закрытый и открытый трафареты есть аналоговая модель в системе: «Я-МИР». Они являются психологическими индикаторами наличия/отсутствия баланса между фигурой-фоном, соотношения своих возможностей в организации/деконструкции среды. Это характеристики познания и нахождения себя и своего места (роли) в пространстве. Индикаторы: размер фигуры, ее форма и пропорции, композиционно-пространственные характеристики.
3. **Проблема реалистичности восприятия** школьника. Работа в трафаретной технике связана с созданием конкретного образа или сюжетной композиции. Полученная композиция отражает степень реальности/виртуальности восприятия ребенком данной темы, возможной фиксации/вытеснения.
4. **Особенности образного и понятийного мышления** (уровень и язык). Трафаретная деконструкция есть специфический метод исследования любого социального текста. Она предполагает, по идее Ж. Дерриды, выявление скрытых в нем, "спящих смыслов". Разговор с ребенком в процессе построения композиции и по окончанию работы позволяет ему и всем участникам творческой мастерской увидеть относительность, субъективность любого прочтения, невозможность единственной интерпретации текста.
5. **Эмоциональная адекватность** (принятие реальности или адекватные способы регуляции). Индикатор: колористическая выразительность изображения в целом. Для создания трафаретного изображения возможно использо-

вание любых видов красок, главное, чтобы они подходили к типу поверхности. Предпочтительнее в работе с детьми использовать гуашь, темперу.

6. **Соответствие формы и содержания** (когнитивная адекватность). Осознанность границ, концентрация, принятие (фигуры) и связанное с ними чувство безопасности. Небрежность может быть индикатором проблем не только в моторике, но в когнитивной области.

7. **Смысловая адекватность.** Сопоставление замысла с выполненной работой. Трафарет может быть средством дифференциации между внутренним (персональным) пространством и реальным (бытийным).

8. **Работа с заданными границами.** Трафареты дают двойное изображение. В рисунке можно сдвигать фигуры, т.е. конструировать дополнительные возможности межличностного взаимодействия, освоения окружающего пространства и организации жизни персонажей в нем.

9. **Вариативность.** Трафарет - это формально заданная форма. Внутри и вовне этой формы может быть разное содержание. Так можно не директивно задавать (а ребенку-осваивать) вариативность процесса конструирования и интерпретации.

Для проведения занятия в технике трафаретов необходимы материалы: ножницы, ватман, губки, гуашь, карандаши, резинки, кисти, тушь, перо.

**Методика проведения занятия**, как правило, имеет несколько базовых этапов. Ниже приведен примерный план такого занятия:

1. **Ориентировочная беседа.** На ней могут быть затронуты художественно-технологические аспекты. Понятия: фигура-фон. Средства художественной выразительности - пятно, точка, линия. Материалы. История возникновения трафарета.

## 2. **Технология работы с трафаретом**

1) *Создаем трафареты.*

вариант 1. Педагог предлагает заранее приготовленные трафареты (несколько вариантов)

вариант 2. Педагог предлагает заранее приготовленные шаблоны для создания линейного рисунка, по которому вырезается трафарет

вариант 3. Педагог предлагает детям самостоятельно создать линейное изображение на листе. Затем дети сами вырезают трафареты.

Линейный рисунок вырезается, таким образом создаются два разных трафарета (шаблона).

- Первый трафарет – “замкнутый”, с плоской, сплошной формой (закрытой).

- Второй трафарет – “открытый”, с полой формой (пустой).

2) *Выполняем изображение или сюжетные композиции в технике “трафарет”.* Берём губку, осторожно смачиваем её водой и при помощи кисти наносим на её поверхность краску. Дети по желанию начинают работу либо с замкнутым трафаретом (фигура), либо с открытым (фон), либо с их сочетаниями.

3) *Получаем отпечаток.* Прикладываем губку окрашенной стороной вокруг формы или внутри формы выбранного трафарета, не сдвигая с места трафарет. Аккуратно убираем трафарет, остается отпечаток.

Техника “набрызг”: вместо губки используем старую зубную щётку и линейку. Порядок исполнения похожий, но не прикладываем, а “набрызгом”, трём щёткой по линейке, аккуратно разбрызгивая краску по трафарету.

4) *Самостоятельная работа.*

Дети варьируют различные сочетания замкнутого и открытого трафаретов по своим предпочтениям в задаваемой ими последовательности. В ходе этой работы акцент делается на работе с пятном (недетализированная фигура) и плоскостью (фон). После этого дети самостоятельно принимают решение о завершении работы или о ее продолжении с использованием изобразительных средств, дающих возможность детализации и декора изображения.

### 3. Подведение итогов и выставка творческих работ учащихся

Обсуждение и выявление субъективных критериев динамики процесса.

В приложении 1 представлен пример занятия, посвященного введению детей в символику кудьтурно-исторической традиции и проведенного в трафаретной технике. Данное занятие является частью метапредметного проекта «Дни творения мира», реализуемого в рамках сетевой дополнительной образовательной программы «Уроки живописи, уроки добра».

## Приложение 1

### Технологическая карта занятия

Тема	Тема: Шестой день творения мира. Тот, кто дает имена... Изобразительные возможности трафарета.
Автор	Педагог ДО Панфилова Анна Сергеевна
Тип	интерактивное, развивающее занятие
Время реализации	2 академических часа (1,5 часа с переменной)
Цели и задачи занятия	<p>Цель: расширение опыта применения символических форм познания через создание композиционно-пространственного образа с использованием трафаретных техник</p> <p>Задачи:</p> <p>Образовательные:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• расширение опыта участия в практико-ориентированной изобразительной деятельности</li> <li>• расширение представлений об антропологических основаниях культурно-исторической и религиозной традиции</li> <li>• освоение возможностей использования выразительных средств трафарета</li> <li>• освоение первичных понятий: фигура-фон, содержание рисунка.</li> </ul> <p>Образ.</p> <p>Развивающие</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• осознание индивидуальных особенностей восприятия пространства и себя в нем</li> <li>• развитие пространственной дифференциации</li> <li>• активизация процессов визуализации воображаемых образов в</li> </ul>



	<p>процессе диссоциации и ассоциации.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• выявление парадоксов внутренней организации (композиционно-пространственного мышления)</li> </ul> <p>Воспитательные</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• активизировать самостоятельный творческий поиск</li> <li>• создание условий для отреагирования детьми актуальных эмоций</li> <li>• развитие системы отношений воспитанников к себе, другим, миру</li> <li>• развитие способности к моральной децентрации</li> <li>• развитие способностей нравственно-эстетического оценивания, чувства прекрасного</li> <li>• воспитание эмоциональной отзывчивости детей на произведения изобразительного искусства</li> </ul>	
Место занятия в программе	Данное занятие «Шестой день творения мира. Тот, кто дает имена...» является шестым занятием метапредметного проекта «Дни творения мира», реализуемого в рамках сетевой дополнительной образовательной программы «Уроки живописи, уроки добра».	
Психолого – педагогическая характеристика особенностей группы	В группе 15 человек, (10 девочек и 5 мальчиков от 8 до 9 лет) Занятие проводится в образовательном учреждении в послеурочное время в классе, предназначенном для занятий изобразительным искусством.	
Ресурсы, оборудование и материалы	Мультимедийное оборудование. Бумага для рисования формата А4, баночки с водой, доска (мольберт) для демонстрации техники рисования. Ножницы, ватман А-1 размера, поролоновые губки, краски гуашь, кисти, карандаши, стирательные резинки, гелиевая ручка, фломастеры, шариковая ручка, клей карандаш	
Дидактическое обеспечение урока	План занятия, презентация «Шестой день творения мира. Тот, кто дает имена...», музыкальные аудиозаписи. Раздаточный материал: трафареты с изображением животных, первого человека, Адама. Карточки с названиями животных (размером 2 см.-5 см. в количестве 46 шт.), бумажные стикеры двух разных цветов	
Этап занятия	Время	Содержание
Вводная часть		
1. Приветствие, (знакомство).	5-10 минут	<p>План урока</p> <p>Дети занимают места за столами, располагаясь в пространстве кабинета по собственному выбору.</p> <p>Принятие правил поведения во время занятий.</p> <p>Правила поведения во время занятий.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Слушать мастера (ведущего)</li> <li>2. Уважать соседей по группе</li> <li>3. Соблюдать очередность высказываний</li> <li>4. Бережно относиться к материалам</li> </ol>
Основная часть		
2. Теоретическая часть. Ориентировочная беседа. Показ презентации.	15 минут	<ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Актуализация темы занятия. Постановка цели занятия.</li> <li>2.2. Показ презентации.</li> </ol> <p><b>Слайд №1</b></p> <p>«Сотворение Адама», фреска в Сикстинской капелле работы Микеланджело.</p> <p><i>Вопрос:</i> Кто изображен на этом слайде?</p> <p>Ответы детей: люди, первый человек Адам, Бог.</p>

		<p>Вопрос: Кто сотворил первого человека, где он жил?  <i>Ответы:</i> например: в раю, в волшебном саду.</p> <p><b>Слайд №2</b>  Жизнь в Эдеме (Быт.2:8-25)  Поселив Адама в Эдемском саду, Бог заповедовал первому человеку «возделывать его и хранить его» (Быт.2:15).  Среди растений Эдемского сада было два особых дерева: Древо Жизни и Дерево познания Добра и Зла.  Господь разрешил Адаму есть «от всякого дерева в саду» (Быт.2:16) и лишь плоды Дерева познания Добра и Зла запретил ему есть (Быт.2:17).  Затем Бог привёл к человеку всех сотворенных животных и птиц, чтобы тот дал им названия (Быт.2:19)</p> <p><b>Слайд №3</b>  «И привёл Бог всех животных полевых и всех птиц небесных к человеку, чтобы видеть, как он назовет их. И нарёк человек имена всем скотам и птицам небесным и всем зверям полевым...» Бытие 2:19-20</p> <p><b>Слайд №4</b>  Из Библии мы узнаём, что Бог дал человеку великое назначение - быть владыкой всякой твари и жить в раю, где Бог покорил ему всякое живое существо. Адам был одарён такой великой мудростью, что, по повелению Божию, дал имена всем зверям, птицам и рыбам соответственно каждой породе</p> <p><i>Вопрос:</i> Так каким же животным Адам дал названия?  <i>Ответы:</i> дети перечисляют животных, птиц которых знают, которые вспомнили.</p> <p><b>Слайд №5</b>  Таким же животным Адам дал названия, разделив их на три группы (см. приложение №1):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Скот</li> <li>2. Птицы небесные</li> <li>3. Звери полевые</li> </ol> <p><b>Слайд №6</b>  Адам даёт имена животным. Фреска церкви монастыря Св. Николая в Метеорах, Греция. XVI в. Феофан Критский, 1527 г.  Адам даёт имена животным. Миниатюра. XII в.  <i>Вопрос:</i> Кого мы видим на этих изображениях? Каких животных, птиц? Как они выглядят на этих изображениях?  <i>Ответы:</i> дети перечисляют животных, птиц, которых видят, по желанию, комментируют образы, сюжетное содержание, могут задать уточняющие вопросы.  Задача: активизировать внимание детей, дать возможность высказаться.</p>
Погружение в деятельность		
3.Практическое задание	45 минут	3.1. Организация совместной деятельности. <b>Задание №1</b> Детям дается выбрать из карточек с названиями животных (размером 2 см.-5 см. в количестве, указанном в таблице) то название животного или птицы, которое ему больше понравилось или заинтересовало. Дополнительно предлагается кар-

	<p>точка, на которой написано «первый человек, Адам»</p> <p><b>Задание №2</b> Каждому ребенку предлагается взять стикер, на нем фломастером, карандашом, ручкой (на выбор) написать название одного выбранного вами животного или птицы (двух, трех если попросят), подобрать подходящий слоган, и написать ассоциации с ним связанные. Можно предложить охарактеризовать будущий образ, написать характерные ему качества</p> <p><b>Задание №3</b> Детям дается выбрать из трафаретов с изображением первого человека, Адама, животных и птиц один или несколько (изображения и количество животных, птиц соответствуют названиям на карточках)</p> <p><i>Вопрос:</i> Совпал ли ваш выбор с предварительным выбором названия на карточке? Это тот или другой образ?</p> <p><i>Ответы:</i> дети могут высказаться, пояснить свой выбор.</p> <p><b>Слайд №7</b> Рассказ А. Суздальцева «Улыбка Бога» (Приложение №2)</p> <p><b>Слайды №8,9,10</b> На слайдах демонстрируются некоторые изображения животных птиц, показывающие примеры динамики и статики расположения объектов в листе, удаленности и приближенности их в пространстве, варианты изображений в различной ландшафтной среде</p> <p><b>Слайды № 11, 12, 13</b> На слайдах демонстрируются примеры, варианты трафаретов (полый, замкнутый трафарет), примеры, упражнения, варианты работы в трафаретной технике, рисунки детей, выполненные в трафаретной технике. Дети знакомятся с последовательностью и спецификой работы в трафаретной технике. Трафаретные техники. Понятия: фигура-фон. Средства художественной выразительности - пятно, точка, линия. Материалы.</p> <p>1) Создаем трафареты.</p> <p><i>вариант 1.</i> Педагог предлагает заранее приготовленные трафареты (несколько вариантов)</p> <p><i>вариант 2.</i> Педагог предлагает заранее приготовленные шаблоны для создания линейного рисунка, по которому вырезается трафарет</p> <p><i>вариант 3.</i> Педагог предлагает детям самостоятельно создать линейное изображение на листе. Затем дети сами вырезают трафареты.</p> <p>Линейный рисунок вырезается, таким образом создаются два разных трафарета (шаблона).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Первый трафарет – “замкнутый”, с плоской, сплошной формой (закрытой).</li> <li>• Второй трафарет – “открытый”, с полой формой (пустой).</li> </ul> <p>2) Выполняем изображение (или сюжетные композиции) в технике “трафарет”. Берём губку, осторожно смачиваем её водой и при помощи кисти наносим на её поверхность краску. Дети по желанию начинают работу либо с замкнутым</p>
--	---

	<p>трафаретом (фигура), либо с открытым (фон), либо с их сочетаниями.</p> <p>3) Прикладываем губку окрашенной стороной вокруг формы или внутри формы выбранного трафарета, не сдвигая с места трафарет. Аккуратно убираем трафарет, остался отпечаток. Техника “набрызг”. Вместо губки используем старую зубную щётку и линейку. Порядок исполнения похожий, но не прикладыванием, а “набрызгом”, трём щёткой по линейке, аккуратно разбрызгивая краску по трафарету.</p> <p><b>Задание №4</b></p> <p>Практическая работа в трафаретной технике. Самостоятельная работа. Ведущий может включить спокойную мелодию, которая будет звучать «как фон».</p> <p>Дети варьируют различные сочетания замкнутого и открытого трафаретов по своим предпочтениям в задаваемой ими последовательности.</p> <p>В ходе этой работы акцент делается на работе с пятном (недетализированная фигура) и плоскостью (фон). Участникам предлагается завершение работы над рисунком с помощью рисования кистями, гелиевой ручкой.</p> <p>После этого дети самостоятельно принимают решение о завершении работы или о ее продолжении с использованием изобразительных средств, дающих возможность детализации и декора изображения.</p> <p><b>Задание №5</b></p> <p><i>Ведущий:</i> По окончании работы предлагает назвать свою работу, написать ассоциации с ней связанные. Можно предложить охарактеризовать получившийся образ, назвать качества, которыми он обладает. Для этого каждый ребенок может взять стикер (уже другого цвета), фломастеры, карандаш, ручку (на выбор). По желанию дети могут с помощью мимики, жестов показать, изобразить свой образ.</p> <p><b>Задание №6</b></p> <p>Коллективная работа</p> <p>Детям предлагается склеить несколько листов ватмана и разместить получившиеся рисунки содержащие образы животных, птиц, первого человека, Адама, так, чтоб получилась целая композиция. Предварительно можно предложить участникам распределиться на группы по тому принципу, который они выберут сами. Например:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• по цвету рисунков, степени яркости, контрастности</li> <li>• по масштабу, большие, маленькие изображения</li> <li>• разделение на виды: скоты, птицы небесные, звери полевые</li> <li>• динамичные, статичные изображения</li> <li>• по сходности ассоциаций, придаваемых образам качеств, значений и др.</li> </ul> <p><b>Слайд №14</b></p> <p>«Адам и Ева», диптих работы Дюрера      Бог привёл к человеку всех сотворенных животных и птиц, чтобы тот дал им названия (Быт.2:19), «но для человека не нашлось помощника, подобного ему» (Быт.2:20). Тогда Бог</p>
--	--

		<p>усыпил Адама, взял одно из его рёбер и сотворил из него первую женщину — Еву, которая стала женою для первого человека.</p> <p><i>Вопрос:</i> Почему, по вашему мнению, для человека не нашлось помощника, подобного ему?</p> <p><i>Ответы детей.</i> Дети могут высказаться, пояснить свои предположения, перечислить, сравнить качества, характерные для человека и для животного, выявить схожесть и различие.</p>
Заключительная часть		
Заключительная часть занятия	20 минут	<p>Интерактивное обсуждение. Групповая рефлексия.</p> <p>Подведение итогов занятия.</p> <p>Педагог предоставляет возможность каждому высказаться</p> <p>Вопросы:</p> <p>Что для тебя на занятии было интересным, важным, новым, знакомым, неожиданным?</p> <p>Что выражает твой образ?</p> <p>Как ты назвал, охарактеризовал его вначале занятия, изменилось ли отношение к образу в завершении занятия?</p> <p>Как работалось над его изображением?</p> <p>Какое место твой персонаж занимает в общей работе?</p> <p>Образ может оказаться средством «общения людей»?</p> <p>Первый <b>человек</b>, Адам дал имена всем животным и птицам. Кто тот, кто дает имена?</p> <p><i>Ответы детей.</i> Участники занятия могут озвучить свое отношение к содержанию вопросов, высказать свое мнение.</p> <p>Ведущий подводит итоги занятия, отмечая искренность в проявлении чувств, интерес, вовлеченность детей во время занятия.</p> <p>Демонстрация всех работ, коллективной работы.</p>

## Приложение 2

Таким животным Адам дал названия:

1. Скот
2. Птицы небесные
3. Звери полевые

1. лев	13. слон	24. ласточка	36. буйвол
2. олень	14. як	25. лори	37. бизон
3. павлин	15. волк	26. какаду	38. собака
4. верблюд	16. филин	27. голубь	39. лошади
5. заяц	17. орел	28. кукушка	40. дракон
6. жираф	18. леопард	29. пингвин	41. динозавр
7. медведь	19. тигр	30. питон	42. баран
8. лиса	20. ехидна	31. кобра	43. ягненок
9. белка	21. скорпион	32. шакал	44. козел
10. носорог	22. гремучая змея	33. страус	45. телец
11. фламинго	23. ослик	34. овца	46. мартышка
12. попугай		35. зубр	

### Рассказ А. Суздальцева «Улыбка Бога»

Когда ослик узнал, что Адам будет давать имена животным, он решил спрятаться. «Вот еще, — сказал Ослик, обращаясь к ближайшему дереву, — сначала он узнает, как меня зовут на самом деле, потом будет называть моё имя вслух, и я стану делать все, что ему захочется». И он спрятался в кустах.

Но мы-то с вами понимаем, почему он это сделал: ослики всегда были самым упрямым народом на свете. И все же любопытство победило, и когда Ослик услышал, что к Адаму стали собираться звери, он высунул мордочку из кустов и стал наблюдать за всем, что происходит.

Первой к Адаму подбежала белка Она быстро вскарабкалась к нему на руки и подняла к его лицу свою острую мордочку. Казалось, она прислушивается. И тут Адам улыбнулся и сказал: «Здравствуй, сестрица Белка».

«Он услышал ее настоящее имя, — важно сказал Ослик, снова обращаясь к ближайшему дереву. — Теперь она будет ему служить, теперь ей придется плохо».

Но с белкой происходило что-то непонятное. После того, как Адам назвал ее, она преобразилась: шкурка на ней стала совершенно золотой, хвост пушистым, а глаза... глаза такими счастливыми, как ни у кого из зверей на земле. Белка засмеялась, подняла мордочку к лицу Адама и посмотрела на него. Она ничего не сказала вслух, но все ясно расслышали слова:

«Здравствуй, брат мой Адам! Как хорошо, что ты назвал моё имя, потому что теперь мы вместе, а быть вместе — всегда хорошо».

Адам называл других животных: носорогов, мартышек, змей, фламинго, ласточек...

Когда Адам назвал всех зверей, а это было довольно трудно, ведь они шли к нему три дня и три ночи, так вот, когда он назвал их всех, он подошел к краю опушки. Опушка была так вытоптана копытами, лапами, лапками, лапищами, так изрыта когтями, что на третий день выглядела не очень празднично, и куст, который рос с краю, был весь обломан и оборван.

Адам подошел к бедному кусту ласково на него посмотрел и сказал: «Роза». И тут в небе, казалось, заиграла прекрасная музыка: это пели легкие белые ангелы, а куст расцвел. Распушились листья, и среди них появились прекрасные душистые цветы. «Спасибо тебе, брат мой Адам, — слышали все слова Розы, — я теперь каждый день буду цвести для тебя».

Ангелы в небе пели все прекрасней, восхваляя Бога, а звери начали танцевать вокруг Адама.

Когда Ослик увидел, как веселятся звери, ему стало немножко досадно, что про него забыли. И тогда, пересилив свое упрямство, он вышел из кустарника, в котором прятался, и подошел к Адаму. Взгляд Адама стал совсем синим и ясным. «Я ждал тебя, — ласково сказал он и, внимательно заглянув в глаза Ослика, добавил: — Я ждал тебя, братец Ослик». Ослик понял, что Адам узнал его имя, но от этого испытывал не досаду, а самую настоящую

радость, да такую, что облизал руку Адама своим большим мягким языком. Ему ещё никогда не было так хорошо, и он радостно вбежал в круг танцующих зверей. И весь день не стихал над Раем танец легких ангелов и золотых звезд, не умолкала чудесная музыка. И вдруг все почувствовали, что Господь улыбнулся. Никто этого не видел, но это было и без того понятно. И если ты внимательно поглядишь в глаза любого котенка или ослика, ты непременно увидишь, что до сих пор они не забыли об этой радостной, светлой, удивительной улыбке Бога на заре творения.

Материалы учебно-методических пособий. Автор: Осадчая О.О. Учебник духовно-нравственной культуры. Урок 18. Шестой день. Сотворение человека

### **Литература:**

1. Вестник Института образования человека – 2017. – №2 Научно-методическое издание Научной школы А.В. Хуторского Адрес: <http://eidos-institute.ru/journal>, e-mail: [vestnik@eidos-institute.ru](mailto:vestnik@eidos-institute.ru) © Институт образования человека, 2017
2. Власов В.Г. Иллюстрированный художественный словарь. — СПб.: Икар, 1993. — С. 109.
3. Деррида Ж. Позитив / пер. с фр. В.В. Бибикина. М.: Академический Проект, 2007. С.103-105
4. Копытин А.И. Современная клиническая арт-терапия. - М.: Когито-Центр, 2015
5. Лебедева Л.Д. Социализирующее влияние арт-терапии в образовательном пространстве // Арт-терапия и арт-педагогика: новые возможности для развития и социализации личности: Сборник материалов третьей всероссийской научно-практической конференции (Под общ. ред. А.И. Копытина А.И. — СПб — г. Грязи (Липецкая область): Скифия-принт, 2018. — С.17-23.
6. Панфилова А.С., Методы Арт-терапевтической поддержки на уроках ИЗО: материалы международной конференции «Освоение культурного наследия: культуротворческий подход» СПб.: СПБАППО, 2011- С. 37-41
7. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2016. — 80 с.

*Е.Д. Остроухова, педагог-психолог  
ГБУ ДО ЦППМСП  
Невского района  
Санкт-Петербург*

**ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ  
ГРУППОВОЙ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ  
ПРОБЛЕМ У ДЕТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
СРЕДСТВ АРТ-ТЕРАПИИ**

Подавляющее большинство детей, которых родители приводят на прием к психологу, имеют проблемы эмоционально-личностного плана, проявляющиеся в следующих симптомах: страхи, тревоги, боли без физических причин, плаксивость, агрессивность, нарушения внимания, нарушения сна, конфликтность и другие. Психологи нередко используют в работе с такими детьми арт-терапевтические методы. Это обусловлено относительной доступностью разнообразных видов творчества для детей и высокой эффективностью использования арт-терапевтических технологий в реализации коррекционных задач. «Арт-терапия в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы... средствами художественной деятельности» [1, с. 8].

Групповая форма открывает для специалиста дополнительные возможности коррекционной работы. Важными факторами коррекции и развития в этом случае являются не только собственно творчество, во время которого происходят положительные изменения эмоционального состояния и отношения ребенка к самому себе, к травмирующим событиям и к собственным чувствам, но и межличностное взаимодействие, обсуждение творческих работ, чувств и действий детей.

В данной статье приведены некоторые подходы к проектированию психокоррекционной стратегии, использующей потенциал арт-терапевтических технологий на примере программы «Нарисуй свой мир»

**Адресатом программы** являются дети и подростки 6 - 14 лет, имеющие эмоциональные проблемы. Такие проблемы могут возникать в связи с особо сложным прохождением этапа личностного развития или в результате травмирующих жизненных событий.

Показаниями для участия в занятиях по программе могут быть:

- повышенная тревожность, страхи, плаксивость;
- неадекватная самооценка, низкий уровень самоотношения, застенчивость;
- трудности общения, нарушения межличностных отношений, конфликтность;
- травматический опыт.

#### **Особенности программы.**

Зачисление в группу проводится после индивидуального собеседования и диагностики.

Программа реализуется в разновозрастных группах. Допустимая возрастная разница участников может составлять 4-5 лет. Соответственно, возможен набор в группы участников 7-11 или 10-14 лет.

Разновозрастной состав участников группы является принципиально важным условием. В этом случае все участники: дети и подростки - получают опыт ценностного отношения к личности каждого без ориентации на его возраст, уровень знаний, умений и т.п. Уровень развития навыков, связанных с рисованием, гораздо менее значим для участия в группе, чем чувства, же-



лания, мысли и отношения каждого ребенка с окружающим миром, друзьями и значимыми взрослыми. Проблемой сегодняшнего дня, источником детских тревог является как раз этот локус отношений: не только школа, но и родители часто бывают ориентированы именно на уровень достижений и относятся к детям в соответствии с их фактической успешностью. В разновозрастной группе старшие меньше тревожатся относительно своего статуса в группе, легче преодолевают трудности общения, не боятся говорить, рисовать, танцевать – всего того, чего, по их словам, «не умеют». Они получают помощь и поддержку и дают ее и ровесникам, и младшим, заботятся о них. Младшие, которые зачастую в обыденной жизни тянутся к старшим, готовы перенимать их умения, гордиться дружбой с ними, получают такую возможность. Участники приобретают не только ценный опыт разнообразного взаимодействия с детьми другого возраста (чего нет у многих современных детей), но и опыт эмоциональной поддержки и взаимной помощи вне семьи.

### **Содержание и структура программы.**

Программа состоит из 30 занятий по 2 академических часа каждое. Во время занятий дети танцуют, рисуют, играют и сочиняют сказки.

В содержании программы можно выделить три блока. Каждый из них направлен на решение определенных задач психологического развития и коррекции.

1. Формирование в группе конструктивных, доброжелательных отношений. Преодоление тревоги, связанной с участием в группе, с изобразительной и танцевальной деятельностью, самораскрытием, с демонстрацией окружающим продуктов творчества.

2. Актуализация и развитие ресурсов личности, группы. Творчество как ресурс.

3. Отреагирование негативных эмоциональных состояний посредством творческой деятельности и освоение новых способов совладания с эмоциями.

### **Структура занятия.**

Занятие, как правило, состоит из нескольких частей:

1. Вводная часть.  
- оценка состояния, переживаний и запросов участников занятия, их настрой на работу.

2. Основная часть в зависимости от текущих задач может включать следующие виды деятельности:

- музыкально – танцевальная разминка в рамках концепции и технологии Switch2move;

- изобразительная деятельность по теме занятия и обсуждение ее продуктов;

- просмотр мультфильма по теме занятия, сочинение истории, сказки, драматизация.

3. Заключительная часть.

- подведение итогов занятия, отреагирование детьми их впечатлений в разных видах деятельности.

Каждая часть занятия представляется нам необходимой, т.к. обеспечивает участникам вариативные формы общения, творчества, реализации и развития личности.

Танцевально-двигательная часть занятия в данной программе нацелена на то, чтобы активизировать внимание детей, переключить на участие в групповом взаимодействии, удовлетворить их потребность в движении, настроить на позитивное восприятие происходящего. Танец помогает решать вопросы самопринятия, развития коммуникации в группе, снятия эмоционального напряжения и мышечных зажимов.

Изобразительная деятельность является важнейшей частью коррекционного занятия. Значение художественного творчества для эмоционально-личностного развития трудно переоценить. А.И. Копытин утверждает, что «ведущими психологическими механизмами, обеспечивающими снятие напряжения, отражение и переработку травматического опыта, а также перестройку системы восприятия реальности в ходе занятий изобразительной деятельностью, выступают децентрация, экстернализация и символизация.»[2, стр. 22] «Художественное творчество... является адаптивной копинг-стратегией»[3, стр. 11]. Однако именно рисование вызывает наибольшие трудности у неуверенных детей. Многие не могут решиться начать рисовать, особенно красками, очень критично относятся к своим творческим способностям. Переориентирование детей с технически «правильного» рисования на самовыражение и творчество является ключевым моментом коррекции.

Для участников группы, как правило, характерна алекситимия. Многим детям в реальной жизни не удается говорить с кем-либо о собственных чувствах, переживаниях, о том, как справиться со сложной ситуацией. Алекситимия может быть одним из факторов эмоционально-личностных трудностей и психосоматических заболеваний. Обсуждение собственных эмоций, представление работ, сочинение и разыгрывание историй и сказок на основе рисунков способствуют преодолению алекситимии, проработке тревог и страхов; расширяют ролевой диапазон, развивают гибкость в общении и поведении, повышают самооценку.

На наших занятиях нет места критике продуктов творчества, поведения, личности. Не случайно одна из девочек, рассказывая маме о группе, сказала: «Это группа, свободная от критики». Отсутствие критики само по себе является мощным фактом в жизни детей, которых критикуют все и за все. Предложение «Нарисуй что хочешь, как хочешь» в начале групповой работы, особенно с младшими школьниками, может вызвать растерянность и даже панику, поскольку часто наши участники приходят в группу с установкой, что нужно делать только то, что говорят взрослые и строго следовать их указаниям, иначе будешь порицаем, наказан, негативно оценен.

Главным условием формирования отношений без критики является недирективная, безоценочная, эмпатичная позиция ведущего: «Я вижу, ты рас-

терялась», «Ты говоришь, что не умеешь рисовать человека. Ты можешь попробовать, а мы тебе поможем», «Ты не хочешь делать это. Может, придумаешь что-то другое?». Приверженность такой позиции необходима специалисту, ведущему группу. Дети могут провоцировать своими действиями, могут выражать негативное отношение друг к другу через агрессию, особенно в начале работы. Задача психолога в этих случаях обязательно разбирать ситуации без критики и негативной оценки, опираясь на чувство уважения к праву ребенка проявлять собственные эмоции, желания и обращаясь к правилам группы, договоренностям.

Задача организации «группы без критики» решается также следующими средствами:

- введение прямых правил, запрещающих критику и утверждающих взаимную поддержку и помощь – на первом занятии группы;

- внимание ведущего даже к самым малым попыткам критики, насмешки и т.п. со стороны детей; обязательная реакция, соответствующая моменту (иногда достаточно вспомнить правила группы, иногда – спросить очень тихо агрессора, что именно он хотел сказать);

- обучение участников группы тому, как оказывать помощь и поддержку друг другу (вербально и невербально) в течение всего занятия; если участники высказываются о работах других участников, то начиная со слов «мне нравится», «меня удивило» и т.п.;

- обучение участников умению понимать и вербально выражать свои актуальные эмоции, в то числе негативные, принимать проявления эмоций других без их оценивания;

- выделение в ходе занятия времени для достижения договоренности между членами группы в случаях, когда интересы участников сталкиваются, исключая решение вопроса простым голосованием, проявляя уважение к желанию каждого;

- размещение в конце занятия всех работ без исключения (даже если нарисовано не по теме) на стенде; работы остаются на стенде до замены их авторами на последующие; старые работы хранятся в личной папке участника;

- обратная связь от каждого участника о том, что у него получилось, как он чувствовал себя в разные моменты занятия;

- обсуждение при подведении итогов занятия положительных изменений во взаимодействии детей, в освоении новых способов общения: «Кто помог тебе справиться? Ты просил его об этом? Как ты к этому относишься?», «Расскажите, как вам удалось договориться?», «Я рада, что Аня и Юра поддержали Лешу» и т.п.

Как уже упоминалось, для введения участников группы в новый формат взаимодействия на первом занятии мы принимаем **Правила группы**. Правила обсуждаются в процессе совместного рисования, недирективной игры и последующей беседы, впоследствии уточняются. Правило отказа от критики в случае с группой младшего возраста нередко предлагает ведущий, потому что возможность общения без критики дети себе не представляют.

В большинстве случаев группа предлагает следующие тезисы:

- Безопасность.

Каждый участник отвечает за собственную безопасность и действует безопасно для других.

- Право на участие или бездействие.

Каждый может делать, что хочет, как хочет, но не мешать другим.

- Свобода от критики

На занятиях участники не критикуют, а помогают и поддерживают друг друга.

### **Роль ведущего группы**

Ведущий группы должен иметь теоретические знания и практические навыки в области психодиагностики, психологической коррекции, групповой работы, арттерапии. Должен знать особенности использования изобразительных материалов, уметь танцевать. Желательно иметь дополнительное образование (курсы) и практические навыки в этих областях. Если психолог не умеет и не любит рисовать и танцевать, лучше выбрать другую программу.

В основные обязанности ведущего входит следующее:

- обеспечение максимально безопасных психологических условий для отреагирования детьми эмоций, событий, иногда очень драматичных;
- помощь в преодолении алекситимии;
- активизация и поддержка проявлений инициативы и творчества;
- поощрение спонтанного выражения эмоций, идей;
- формирование в группе отношений эмпатии и поддержки друг друга.

Примерный **учебно-тематический план программы** «Нарисуй свой мир» представлен в Приложении 1. Коррекция учебно-тематического плана программы возможна за счет изменения темы занятия, его содержательного наполнения, если возникает острая необходимость проработки конкретной ситуации, переживаний ребенка или группы.

В Приложении 2 – **пример занятия с использованием арт-терапевтических технологий**. Данное коррекционное занятие является седьмым в коррекционно-развивающей программе «Нарисуй свой мир», третьим по теме «Эмоции и чувства».

**Результативность работы** по программе оценивается посредством опроса родителей в начале и конце цикла с помощью специально разработанных анкет, обратной связи по итогам каждого занятия. На каждого ребенка ведется индивидуальная карта наблюдений, заполняемая по итогам каждого занятия. Эффективность определяется также диагностическими методиками: тест Люшера-Дорофеевой, проективные рисуночные тесты, опросник страхов Захарова и др. Необходим постоянный контроль состояния участников, группы в целом, так как некоторые занятия могут быть эмоционально напряженными для них. На каждом занятии определяется эмоциональное состояние каждого ребенка. Важно обеспечить в ходе занятия отреагирование актуальных переживаний, связанных с произошедшим в реальной жизни де-

тей и в течение занятия. В течение программы отслеживаются следующие показатели:

- динамика тревожности и страхов у детей,
- динамика в преодолении алекситимии;
- степень освоения навыков конструктивного общения, проявляемая в рамках занятий;
- развитие способности спонтанно, открыто выражать свои чувства и мысли;
- освоение и применение эффективных способов отреагирования эмоций.

Программа апробирована в ГБУ ДО ЦПП МСП Невского района и реализуется в течение трех лет, за это время была проведена работа с 3 группами, возраст участников 7-12 лет.

Результаты работы с группой набора 2018-2019 учебного года (возраст участников 7-10 лет)

Все дети на момент формирования группы имели трудности во взаимоотношениях с детьми и взрослыми. Все проявляли высокую ситуативную и личностную тревожность, для всех характерна алекситимия. Кроме того, у каждого были и другие симптомы: энкопрез (1 чел.), склонность к фантазированию и лжи (1 чел.); множественные страхи (5 чел.), навязчивые действия (3 чел.), плаксивость (4 чел.), импульсивность, гиперактивность (5 чел.), неуверенное поведение, робость, зажатость, гиперсоциальность, страх самовыражения (3 чел.), демонстративность, протестное поведение (2 чел.), неадекватная самооценка, низкий уровень самоуважения (4 чел.). Двое отказывались говорить, молчали, с трудом вступали в общение с взрослыми. У 5 детей сложная семейная ситуация.

По итогам цикла занятий 2018-2019 учебного года по всем показателям все участники группы продемонстрировали положительную динамику. Были достигнуты следующие результаты:

- снижение тревожности, улучшение эмоционального состояния детей,
- снижение количества страхов до возрастной нормы или их отсутствие,
- улучшение взаимоотношений в школе и дома у всех участников за счет освоения навыков общения и выражения эмоций,
- отсутствие навязчивых действий,
- отсутствие энкопреза.

На заключительном занятии группы набора 2018-2019 учебного года дети так ответили на вопрос о том, чему они научились (список в порядке названия детьми):

- договариваться о совместных действиях,
- понимать свои чувства, желания и говорить о них,
- помогать другим,
- обращаться за помощью,

- поддерживать при неудаче,
- сочувствовать в горе,
- не критиковать друг друга,
- не смеяться над неудачами другого,
- задумываться о чувствах других, иногда – понимать,
- регулировать свое состояние дыханием, расслаблением, движением,
- справляться с сильными чувствами при помощи рисования, движения.

### **Литература:**

1. Лебедева Л.Д. «Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий» СПб, Речь, 2003
2. Копытин А.И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса. М. Когито-Центр, 2014
3. Копытин А.И. Применение арт-терапии в лечении и реабилитации больных с психическими расстройствами. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 2. URL: <http://medpsy.ru>

## **Приложение 1**

### Учебно-тематический план программы «Нарисуй свой мир»

№	Тема	Количество часов			Формы контроля
		Всего	Теория	Практика	
	Знакомство. Правила группы	1 час 30 мин	30 мин	1 час	Анкета для родителей. Наблюдение, обратная связь
	Развитие групповых отношений. Знакомство с изобразительными материалами	4 час 30 мин	1 час	3 час 30 мин	Наблюдение, обратная связь
	Чувства, эмоции	4 час 30 мин	40 мин.	3 час 50 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Техники релаксации	3 час	40 мин.	2 час 20 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Ресурсные состояния	6 час	40 мин	5 час 20 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Диагностика и коррекция эмоционального состояния	1 час 30 мин	10 мин	1 час 20 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Диагностика и коррекция самооценки, групповых отношений	1 час 30 мин	20 мин	1 час 10 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Отреагирование эмоциональных состояний: грусть, радость	1 час 30 мин	10 мин	1 час 20 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Отреагирование эмо-	3 час	20 мин	2 час 40	Наблюдение, обратная

	циональных состояний: страх			мин	связь, анализ работ
	Отреагирование эмо- циональных состояний: обида, вина	1 час 30 мин	10 мин	1 час 20 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Отреагирование эмо- циональных состояний: злость	3 час	20 мин	2 час 40 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Диагностика и коррек- ция эмоционального состояния	1 час 30 мин	20 мин	1 час 10 мин	Наблюдение, тестирова- ние, обратная связь, ана- лиз работ
	Диагностика семейных отношений. Актуали- зация ресурсов семьи	1 час 30 мин	10 мин	1 час 20 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Актуализация ресурсов семьи	1 час 30 мин	10 мин	1 час 20 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Отреагирование эмо- циональных состояний: болезнь	1 час 30 мин	10 мин	1 час 20 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Отреагирование эмо- циональных состояний: горе, потери, одиноче- ство	1 час 30 мин	10 мин	1 час 20 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Актуализация лич- ностных потребностей	1 час 30 мин	10 мин	1 час 20 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Диагностика и коррек- ция самоотношения	1 час 30 мин	10 мин	1 час 20 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Представление о буду- щем	1 час 30 мин	20 мин	1 час 10 мин	Наблюдение, обратная связь, анализ работ
	Заключительное заня- тие	1 час 30 мин	20 мин	1 час 10 мин	Наблюдение, обратная связь. Сбор отзывов по программе. Анкета для родителей.
		45 часов	7 часов	38 часов	

## Приложение 2

### Технологическая карта коррекционно-развивающего занятия

Тема	Эмоции и чувства
Автор	Педагог – психолог Остроухова Елена Дмитриевна
Тип	Коррекционно-развивающее занятие с использованием арт-терапевтических технологий.
Время реализации	2 академических часа (1,5 часа с переменной)
Цели и задачи занятия	Цель:: Создание условий для отреагирования детьми актуальных эмоций, преодоления алекситимии, развития способности к эмпатии. Задачи обучения: расширять представления детей об эмоциях, эмоциональных

	<p>состояниях и способах их выражения;          обучать умению понимать и изменять своё эмоциональное состояние;          знакомство детей с техникой рисования акварелью по мокрой бумаге.          Задачи развития:          развивать умение вербально выразить собственное и чужое эмоциональное состояние, называя и описывая его;          развивать умение выразить эмоции посредством изобразительной деятельности.          Задачи воспитания:          развивать способность к творческому самовыражению;          развивать способность к эмпатии.</p>	
Место занятия в программе	<p>Данное коррекционное занятие является седьмым в коррекционно-развивающей программе «Нарисуй свой мир». Основные моменты плана занятия детям уже знакомы: шеринг, танцевальная разминка, рисование. Это третье коррекционно-развивающее занятие по теме «Эмоции и чувства». Дальнейшая работа будет направлена на выявление личных ресурсов детей и отреагирование эмоций, в том числе негативных, на коррекцию эмоциональных состояний.</p>	
Психолого – педагогическая характеристика особенностей группы	<p>В группе 6 девочек и 2 мальчика от 8 до 10 лет. Трое из неполных семей – воспитывают мамы. Двое других детей пережили смерть одного из родителей. Еще двое в настоящее время переживают последствия травм, полученных несколько месяцев назад. Все дети имеют трудности во взаимоотношениях с детьми и взрослыми, проявляют высокую ситуативную и личностную тревожность, для всех характерна алекситимия. У всех детей страхи. Для большинства характерны плаксивость, импульсивность, неуверенное поведение, робость во взаимодействии, низкий уровень самооценки. Часто лгут трое детей; у одного навязчивые действия, двое детей имеют случаи воровства. Гиперподвижны трое. Один демонстрирует признаки инфантильного поведения.</p>	
Ресурсы, оборудование и материалы	<p>Компьютер, проектор, бумага для рисования акварелью формата А4, акварельные краски, кисти, баночки с водой, доска (мольберт) для демонстрации техники рисования.</p>	
Дидактическое обеспечение урока	<p>План занятия, мультфильм «Ежик в тумане» (1975 год, р. Ю. Норштейн), музыкальные аудиозаписи, плакат «Чувства и состояния», который дети начали создавать на 2м занятии.</p>	
Этап занятия	Время	Содержание
Вводная часть		
Приветствие. Шеринг	10 минут	<p>Задача: определение эмоционального состояния детей и создание психологически комфортной обстановки на занятии.          Технология проведения:          Беседа в кругу, включающая вопросы:          - Какое у тебя сегодня настроение, состояние?          - Какое событие за прошедшую неделю было самым значимым для тебя?          Поощряется активность детей, задающих уточняющие вопросы, выражение ими интереса, эмпатии, поддержки друг друга.</p>
Основная часть		
1.Танцевальная разминка	10 минут	<p>Задача: активизировать внимание детей, удовлетворить потребность в движении, снять напряжение.</p>



		<p>Технология проведения.</p> <p>Дети повторяют движения за ведущим сначала сидя в кругу, затем стоя.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- На стульях. Медленные, с большой амплитудой, несложные движения руками, ногами в сопровождении спокойной ритмичной мелодии. Ритмичные хлопки, топание под музыку.</li> <li>- Стоя. Ускорение ритма. Включение перекрестных движений руками и ногами.</li> <li>- Передача инициативы одному из детей, смена ведущего – придумать и показать свое танцевальное движение, все повторяют без паузы. Каждый из детей в случайном порядке исполняет роль ведущего.</li> <li>- Спокойная мелодия, медленные движения, контакты руками, движения в хороводе. Возвращение на стулья. Расслабление.</li> </ul>
2.Просмотр и обсуждение мультфильма «Ежик в тумане»	25 минут	<p>Задача: расширять представления детей об эмоциях, эмоциональных состояниях; учить понимать эмоции и говорить о них. Дать возможность отреагировать собственные эмоции, сопереживая героям фильма во время просмотра и рассказывая об этом.</p> <p>Технология проведения.</p> <p>Предложение детям посмотреть мультфильм.</p> <p>Просмотр мультфильма.</p> <p>Беседа в кругу, обсуждение впечатлений и наблюдений после просмотра: Вспомните, какие эмоции были у героев мультфильма в разные моменты? Как вы чувствовали себя во время просмотра?</p> <p>Называние и описание эмоций героев мультфильма детьми, помощь психолога в формулировании. Вопросы: Кто хотел бы рассказать о каком-либо моменте в этой истории, когда ежик или другой герой испытывал эмоции? Опишите, как можно было определить, заметить это чувство? Как вы себя чувствовали, когда видели этот фрагмент?</p> <p>Ответы детей. Например: «Ежик испугался. Это был ужасный страх. У него были огромные глаза, и он побежал «сломя голову», даже забыл свой узелок». Уточняющие вопросы к детям: Как думаете, почему ежик испугался (обрадовался, успокоился)? Ты помнишь, как ты себя чувствовал в этот момент? Ты был спокоен? Ты чувствовал напряжение? Тревожился за ежика?</p> <p>Примерный список эмоций и состояний: интерес, любопытство, тревога, испуг, расслабление, умиротворение, спокойствие, радость, забота, облегчение, любовь.</p> <p>В конце беседы обратить внимание детей на лист ватмана, на котором в течение всех занятий они пишут названия чувств и состояний. Предложить взять фломастеры и вписать новое. Напомнить, что плакат можно дополнять в течение всего занятия.</p>
Перемена. Подготовка к рисованию		
3.Рисование акварелью по мокрой	25 минут	<p>Цели:</p> <p>учить детей технике рисования акварелью по мокрой</p>

бумаге		<p>бумаге;</p> <p>развивать умение выражать эмоции посредством изобразительной деятельности;</p> <p>дать возможность отреагировать актуальные эмоции.</p> <p>Технология проведения.</p> <p>Дети занимают места за индивидуальными столами, располагаясь в пространстве кабинета по собственному выбору.</p> <p>Предложение детям познакомиться с новой техникой рисования акварелью по мокрой бумаге. Обратит внимание, что техника создания мультфильма «Ежик в тумане» очень похожа на то, что получается в нашем случае. Показать, как растекается краска, насколько она прозрачна, как смешиваются цвета. Каких эффектов можно достигнуть при использовании техники. Предложить детям попробовать смешивать, распределять краски на отдельном листе бумаги, получая от этого удовольствие.</p> <p>Задание: Нарисуйте свое настроение сейчас в виде образов или цветowych пятен, используя технику рисования по мокрой бумаге.</p> <p>Рисование с музыкальным сопровождением (спокойная инструментальная музыка).</p> <p>По окончании рисования – предложение назвать свою работу, используя список эмоций на плакате, или придумав свое название; разместить свою работу на стенде.</p>
Заключительная часть		
Представление работ. Шеринг	20 минут	<p>Задача: развивать способность к рефлексии собственных чувств, деятельности, взаимодействия с другими участниками.</p> <p>Беседа в кругу.</p> <p>1. Предложение представить свою работу и сказать о ней несколько слов.</p> <p>Дети в случайном порядке или договорившись о последовательности (по их выбору) показывают свои работы, по желанию высказываются о процессе и результате рисования. Ведущий поощряет высказывания, а также выражение остальными детьми эмпатии, эмоциональной поддержки.</p> <p>2. Шеринг.</p> <p>Вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Что показалось тебе сегодня важным, смешным, или неинтересным...?</li> <li>- Что сегодня у тебя не получилось, а что получилось?</li> <li>- Какое у тебя сейчас настроение?</li> </ul> <p>Ответы детей.</p> <p>Ведущий подводит итоги занятия, отмечая вовлеченность детей в деятельность, их искренность в проявлении чувств и взаимную поддержку.</p>

**Смирнова Е.Е.**, педагог-психолог  
ЦППМСП «Развитие» Центрального района  
Санкт-Петербург

## **ЗАНЯТИЕ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ УЧАЩИХСЯ 1-Х КЛАССОВ. ТЕМА «ВСТРЕЧА НОВОГО ГОДА»**

Представленное занятие является одним из занятий программы «Я-первоклассник». Целью данной психолого-педагогической коррекционно-развивающей программы дополнительного образования является профилактика возможной дезадаптации первоклассников.

Программа поводится с учащимися всего класса с самого начала учебного года в формате длинной игры. Основным персонажем программы, который присылает задания школьникам, является ежик-учитель лесной школы.

Занятие проводит педагог-психолог, который является ведущим всей программы.

Данное занятие может проводиться автономно специалистами разного профиля. Его целесообразно включать в систему внеурочной деятельности, или систему воспитательных мероприятий, например, в конце декабря месяца (классным руководителем класса совместно с психологом).

### **Описание занятия**

**Возраст учащихся** – 7-8 лет

**Организация занятия** – групповое занятие с учащимися всего класса.

Учащиеся сидят вокруг столов группами по 4 человека.

**Длительность** – 45 минут

**Цель:** способствовать развитию познавательной сферы детей младшего школьного возраста.

**Задачи:** развивать внимание, наблюдательность, логическое и наглядно-образное мышление, ориентацию в пространстве, пространственные отношения, коммуникативные навыки, воспитывать положительное отношение к учебно-познавательной деятельности.

#### **Планируемые результаты:**

##### **Регулятивные УУД**

- развитие навыков умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации

##### **Познавательные УУД**

- развитие внимания;
- развитие образного и логического мышления;
- развитие памяти, воображения;
- освоение способов решения проблем исследовательского характера

##### **Коммуникативные УУД**

- умение договариваться в совместной деятельности
- умение излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения

##### **Личностные УУД**

- развитие познавательных интересов
- развитие мотивации учебной деятельности и личностного смысла учения.

### **Формы и методы:**

Формы: фронтальная, индивидуальная, работа в группах.

Методы: Словесный, наглядный, объяснительно-иллюстрационный

### **Образовательные ресурсы:**

интерактивная доска, листы в клеточку, раздаточный материал – (карточки с заданиями для групповой работы), конверты для карточек.

### **Ход занятия**

*Организационный момент.*

Здравствуйте, ребята. Сегодня у нас с вами необычное занятие по психологии. Скоро приближается всеми любимый праздник.

Если лес укрыт снегами

Если пахнет пирогами

Если елка в дом идет.

Что за праздник? (новый год)

К нам в класс пришло письмо из леса от Ежика. Он приглашает всех отправиться в путешествие в волшебный лес на встречу Нового года. Вы согласны? А не боитесь опасностей и трудностей, которые могут возникнуть на нашем пути?

Надо быть очень внимательными и сообразительными, так как вам предстоит различные испытания. Но я уверена, что вы обязательно справитесь, и после прохождения всех их мы найдем Деда Мороза и узнаем, как ему можно позвонить.

За каждое правильно выполненное задание в испытаниях вы будете получать баллы. В конце мы подведем итоги и определим самых активных.


А для того, чтобы ваши команды были успешными в работе, надо придумать им названия (каждая группа учащихся после обсуждения сообщает название своей команды) Названия записываются на доске. Настало время первого испытания.

*Основная часть:*

*Упражнение «Муха»*

Сейчас мы с вами вместе узнаем, какой год нас ждет впереди.

На доске - таблица с цифрами. Представьте себе, что в клетке 5 находится снежинка. Проследите глазами за ее перемещениями по клеточкам и укажите, в какой клетке она закончит перемещение.

1	2	3
4	 5	6
7	8	0

(1 клетка вправо, 1 - вниз, 1- влево, 2 -вверх - ответ 2)

(1 клетка вверх, 1- влево, 2- вниз, 2- вправо – ответ 0)

(1 клетка вниз, 1- вправо, 2-вверх, 1-влево - ответ 2)

(1 клетка вправо, 1-вниз, 2- влево, 2- вверх - ответ 1)

Каждая команда записывает ответы на листочках и после окончания задания озвучивает. Полученный результат ( 2021 ) записывается на доске.

Что означает получившееся число? Это тот год, который скоро наступит.

Молодцы, вы успешно справились. Командам начисляются баллы. Переходим к следующему испытанию.

### *Упражнение «Графический диктант»*

Искать в лесу Деда Мороза нам будут помогать лесные жители. Давайте узнаем, какое это первое животное.

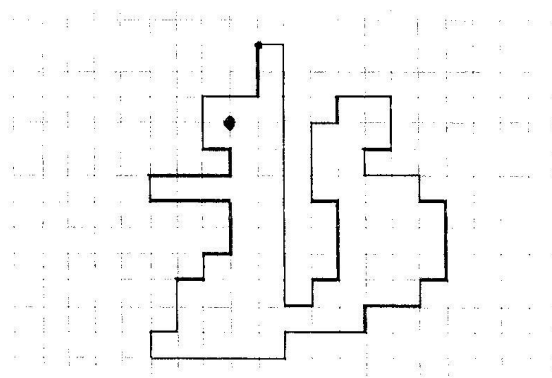
Это испытание потребует от вас сосредоточенности и внимательности.

(Для выполнения задания каждый учащийся получает лист бумаги из тетради в клеточку. Можно раздать листочки с уже заранее нарисованной точкой для начала выполнения работы или же предложить им самим ее поставить: отступите 9 клеточек влево и 4 клеточки вниз и поставьте точку.)

Учащимся диктуется последовательность действий с указанием числа клеточек и направления, по которому они чертят линии.

1 →	1 →	1 →	5 ←	3 ←
10 ↓	1 ↑	3 ↓	1 ↑	1 ↑
1 →	2 →	1 ←	1 →	3 →
1 ↑	2 ↓	1 ↓	2 ↑	1 ↑
1 →	1 ←	2 ←	1 →	1 ←
3 ↑	1 ↓	1 ↓	1 ↑	2 ↑
1 ←	2 →	3 ←	1 →	2 →
3 ↑	1 ↓	1 ↓	2 ↑	2 ↑

В результате получится животное - белка. Рисунки сравниваются с образцом, который дети видят на доске.



Подсчитываются и записываются баллы каждой команды, учитывая индивидуальное выполнение задания каждым участником.

Молодцы! Мы получили себе в помощники белочку. Переходим к следующему испытанию.

*Упражнение «Анаграммы»*

На новогодний праздник надо еще взять с собой и еще кого – то из лесных жителей. Вам сейчас предстоит их узнать.

Каждая группа получает карточку с перепутанными буквами. Нужно «расшифровать» предложенные слова и записать рядом ответ.

ИЛАС - (ответ ЛИСА)  
 ЛОВК - (ответ ВОЛК)  
 ОСАВ - (ответ СОВА)

Подсчитываются и записываются баллы каждой команды.

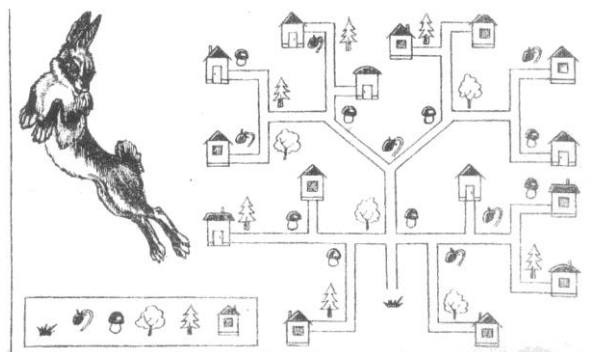
Молодцы! Переходим к следующему испытанию.

*Упражнение «Дорожки»*

Теперь у нас есть помощники в поисках Деда Мороза: это белка, лиса, волк и сова. А зайчика то мы забыли взять с собой. Я знаю, что он сейчас находится у себя в доме.

Группам предлагается задание на карточке. Надо определить правильную дорожку к домику зайца. Перед вами схема леса с домиками и дорожками к ним. Чтобы узнать, в каком из них живет заяц, необходимо внимательно рассмотреть письмо внизу картинке.

В этом письме указано, мимо каких предметов надо идти, чтобы попасть в нужный домик (начиная от кочки с травой, мимо ягодки, грибочка, дерева с листьями, елочки прямо к домику)



Учащиеся на карточках – схемах рисуют путь, и демонстрируют свои ответы. Записываются баллы каждой команды.

Молодцы! Переходим к следующему испытанию.

*Упражнение «Числовые ряды»*

Пригласить Деда Мороза мы можем, позвонив ему по телефону. А разгадать номер телефона нам поможет следующее задание.

Команды получают карточку с числовыми рядами. Надо определить, на сколько каждое следующая цифра больше предыдущей, и записать ответ в квадрате в конце числового ряда. (Желательно предварительно объяснить на аналогичном примере выполнение варианта данного задания на доске.)

1	4	7	<input type="text"/>
1	2	3	<input type="text"/>
5	6	7	<input type="text"/>
2	4	6	<input type="text"/>

Команды показывают и озвучивают получившиеся результаты. Ответы записываются на доске. (3112)

Мы разгадали телефон Деда Мороза. Как вы думаете, что означают эти цифры?

31 Декабря - это конец старого года. Наступает Новый год. Ночью 31 декабря каждый года приходит Дед Мороз и приносит детям подарки. И вам он также обязательно их принесет. А теперь у нас осталось последнее испытание.

*Упражнение «Разрезанные картинки»*

А где же сам Дед Мороз? Заяц мне передал конверты, которые были в его домике. В них находится изображение того, кого мы так долго искали. У каждой группы в конверте находится разрезанная на части картинка формата А 4 с изображением Деда Мороза, которую надо собрать..

Для данного выполнения задания можно использовать любые изображения Деда Мороза, которые предлагаются на многих сайтах детских раскрасок в интернете.)

Молодцы! Подсчет баллов команд, и поздравление, что все успешно справились со всеми заданиями.

*Рефлексия. Подведение итогов занятия*

Вот и подошло к концу наше путешествие. Вы очень хорошо сегодня потрудились и успешно прошли все испытания. Поделитесь своими впечатлениями. Легко ли вам работалось в командах? Что помогало, что мешало? Какое вам понравилось больше всего задание? Почему? Что нового вы узнали?

Спасибо большое всем за работу! С наступающим Новым годом! До новых встреч!

### **Литература:**

1. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников. Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I-IV классов). - М. 2006
2. Пешковская Р.В. Развитие познавательных процессов учащихся начальной школы. Методические рекомендации для педагогов и школьных психологов. СПб, 2000- 36 с
3. Тихомирова Л.В. Развитие интеллектуальных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов - Ярославль. 1996- 192 с.
4. Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения - М.:1999. - 272 с
5. Хухлаева О.В., Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры. Упражнения. Сказки - М. 2006-175 с

***Ж. В. Жукова,**  
педагог-психолог, методист ГБОУ школы №3  
Красногвардейского района,  
Санкт-Петербург*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СОВЕТ В ИНТЕРАКТИВНОЙ ФОРМЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ**

Новые образовательные стандарты и стандарты профессиональной деятельности педагогов предъявляют новые требования к профессионализму педагогов, повышения их психолого-педагогической компетентности.

Как одно из требований современности педагогам необходимо умение формировать и поддерживать психологически комфортную обстановку в классе, школе.

При всей значимости формирования безопасной образовательной среды, персональная готовность педагогов к решению этой задачи остается недостаточной. Так, опрос, проведенный среди педагогов нашей школы, показал, что подавляющее большинство из них не владеет знаниями о формировании психологически безопасной образовательной среды в ОУ, имеют размытые представления о значении терминов моббинг и буллинг, способах их прекращения и профилактики. (Приложение 1. Анкета)

Перед психологами школы стоит задача не столько психологического просвещения педагогов по данной проблеме, сколько включения педагогического коллектива в активное формирование безопасной образовательной среды.



Учитывая особенности темы, наиболее эффективными для введения педагогов в современную проблематику, по нашему опыту, являются интерактивные формы проведения семинаров, педагогических советов.

Работа над включением педагогов в проблему формирования психологически безопасной образовательной среды школы ведётся организована в три этапа.

Первым, ознакомительным, этапом послужил педагогический совет по теме «Психологическая безопасность образовательной среды», на котором была представлена актуальность данной проблемы. Были обозначены проявления психологического насилия и его последствия, дана основная терминология [2,4,5,6], модель безопасной образовательной среды И.А.Баевой и необходимые профессиональные качества педагога для ее создания [1]. (Приложение 2. Глоссарий)

Вторым этапом стало анкетирование. Для углубления в тему и выявления актуальности проблемы для педагогов после педагогического совета председателям МО была выдана анкета для совместного обсуждения на методических объединениях. (См. Приложение 1.)

Анкетирование позволило выявить пробелы и потребности в знаниях и умениях по проблеме моббинга и буллинга. Большинство педагогов нашей школы (98%) выразили желание расширить свои знания и умения в этой сфере.

Третьим этапом был разработан педагогический совет по теме: «Школьный моббинг и буллинг – что это?», который был проведен в интерактивной форме.

Ведущим интерактивной части педагогического совета (которым в данном случае являлся педагог-психолог) разрабатываются содержание информационной составляющей и задания для групповой работы педагогов.

Ниже приведен сценарный план проведения интерактивного педсовета (на примере темы: «Моббинг и буллинг – что это?»)

Первая часть направлена на расширение знаний педагогов о признаках буллинга, его отличии от конфликтной ситуации, формах буллинга, особенностях детей, которые становятся участниками буллинга, и их переживаниях, о последствиях для всех участников травли. Информационная часть проводилась в форме презентации. (Приложение 3. Презентация о буллинге).

Вторая - интерактивная часть педагогического совета включает работу малых групп над заданиями. (Приложение 4. Примеры заданий; Анкета «Атмосфера школы»)

Третья часть – рефлексия. Цель этапа – создание условий для осознания педагогами собственной ответственности и возможности в поддержании психологически безопасной образовательной среды школы.

Четвертый этап: принятие решения

Как правило, в процессе работы малых групп, равными участниками которых являются и педагоги, и представители администрации школы, конкретизируются необходимые точки приложения усилий в данной образова-

тельной среде. Например, выявляются «горячие точки» буллинга, то есть конкретные места в здании школы, которые спрятаны от глаз взрослых, где возможен/ имеет место буллинг;

формулируются сильные и слабые места коллектива в решении данной проблемы;

проводится оценка собственных ресурсов в решении конкретных случаев;

формируется запрос на дополнительную информацию о специализированной психологической, юридической помощи по фактам насилия в образовательной среде

Заключительной частью является принятие предложений по организации деятельности педагогического коллектива в отношении буллинга в образовательной среде.

Организация педсоветов в интерактивных формах помогает педагогам увидеть многокомпонентную проблему с разных точек зрения, например, расширить представления о психологической безопасности среды и не проходить мимо ситуаций, которые могут привести к психологическому насилию, пресекать их сразу самостоятельно или просить помощи у специалистов. Важнейшим результатом таких форм является осознание педагогами свой собственного позитивного опыта по профилактике проявлений агрессии и насилия в образовательной среде.

## Приложение 1

### Анкета

Вопросы	Нет	Скорее нет	Скорее да	Да
1. Считаете ли Вы, что в нашей школе есть проблема психологической безопасности образовательной среды?				
2. Считаете ли Вы, что обладаете знаниями и умениями для формирования и поддержания комфортной и безопасной образовательной среды?				
3. Умеете ли Вы эффективно регулировать поведение учащихся для обеспечения безопасной образовательной среды?				
4. Умеете ли устанавливать чёткие правила поведения в классе в соответствии с уставом и правилами поведения в ОУ так, чтобы они выполнялись учащимися?				
5. Всегда ли Вам удается при общении с детьми, понимать и принимать их, признавая их достоинство?				
6. Удастся ли Вам поддерживать конструктивные воспитательные усилия родителей (лиц, их заменяющих) учащихся, привлекать семью к решению вопросов воспитания ребёнка.				

7. Всегда ли Вы знаете, как защитить достоинство и интересы учащихся, оказавшихся в конфликтной ситуации и\или неблагоприятных условиях?				
8. Можете ли Вы сказать, что принимаете разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья?				
9. Защищаете ли Вы тех учащихся, кого в детском коллективе не принимают?				
10. Можете ли Вы сказать, что обладаете знаниями общих закономерностей развития личности и проявления личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития, возрастных особенностей учащихся.				
11. Умеете ли Вы проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду				
12. Знаете ли Вы методы профилактики различных форм насилия в ОУ.				
13. Знаете ли Вы, что такое моббинг, буллинг и их различия?				
14. Знаете ли Вы методы профилактики и прекращения буллинга?				
А. Укажите номера пунктов, по которым Вам необходимы теоретические знания, методическая помощь				
Б. Укажите номера пунктов, по которым Вам необходим практикум				

## Приложение 2

### Глоссарий

**Буллинг** подразумевает физическое, словесное или психологическое воздействие на жертву с целью нанести ей вред, запугать ее, ввести в состояние стресса.

В переводе означает «запугивать, задирать, изводить»

Для различения относительно новой, но получившей широкое распространение формы насилия, осуществляемой в виртуальном пространстве, используется термин «кибербуллинг».

**Виктимное поведение** (от лат. *victima* — жертва) — поведение жертвы

**Виктимность** — превращения человека в жертву преступления и результат этого процесса, как в единичном, так и в массовом порядке.

**Виктимизация** — процесс или результат повышения уровня виктимности личности или общества.

**Хейзинг** (от англ. *hazing* — зло подшучивать, особенно над новичком; пугать, изнурять, бить). В большинстве словарей хейзинг определяют как инициацию дисциплинарной активности путем розыгрышей и грубых шуток, часто с

применением унижительных или болезненных испытаний. Хейзинг — это ритуализированное приставание, жестокое обращение или унижение, с требованием выполнять бессмысленные задания, иногда как средства инициации и вступления в определенную группу. Различают физический (телесный) и психический (символический) хейзинг.

### Приложение 3

#### Задание №1. «Горячие точки» буллинга

##### Материалы: Лист бумаги А4

**Инструкция.** Буллинг для начала нужно выявить. Где его искать?

«Горячие точки» – это конкретные места в здании школы и на школьном дворе, где возможен буллинг.

«Составьте карту «горячих точек», иными словами, все те места, которые спрятаны от глаз бдительных взрослых в нашей школе.

#### Задание №2. «Атмосфера школы»

##### Материалы: Анкета «Атмосфера школы»

**Инструкция.** Перед вами вопросы, которые вы должны оценить, с точки зрения того, делают ли они атмосферу школы комфортнее.

Если «да», то ставим «+» в колонку «Позитив в школе», если «нет», то в колонку «Негатив в школе»

##### Обработка анкеты «Атмосфера школы»

**Инструкция.** Все вопросы анкеты разделены на 4 блока. Это критерии благополучности атмосферы школы.

##### I) Чувство безопасности. Вопросы №№ 1-8

(Безопасно ли в школе, надежны ли правила? Есть ли ясность критериев успешного обучения? Регулируют ли порядок реально существующие правила и запреты, действующие санкции? Получают ли ученики помощь и подсказку в ориентировке в правилах и санкциях (особенно «новенькие»).

*Все это обеспечивает чувства покоя, уверенности, надежности, появляется ясность, дети хорошо могут ориентироваться в условиях школьного существования*

##### II) Интересно ли в школе? (Вопросы №№9-16)

(Нравится ли в ней учиться и проводить время? Теплая ли атмосфера?)

*Это дает чувства: «интересно, нравится, весело, здорово» появляется притягательность самого процесса пребывания в школе*

III) Получают ли дети в школе **опыт уважительного внимания**, достойного обхождения с проблемами? Есть ли в школе культура справедливости? (Вопросы №№17-25)

*Это дает чувство: меня заметили, я – кто-то важный, за меня вступаются, я имею права, у меня есть достоинство, я – личность, я имею право быть самим собой, я знаю себя*

IV) Думают ли в школе о будущем ребенка? Чувствует ли он смысл в прилагаемых усилиях?

(Вопросы №№26-32)

*Это дает ощущение направленной в будущее жизни, готовности действовать, знание своих возможностей, реалистичный взгляд на ситуацию и готовность выбрать единственную подходящую именно мне цель.*

Подсчитываем количество плюсов в колонках «Позитив в школе» и «Негатив в школе» по блокам. Оцените сильные и слабые стороны школьной атмосферы.

### **Задание №3**

**Материалы:** Анкета «Атмосфера школы», лист бумаги А4

- 1) Посмотрите на колонку «Позитив в школе». Как много хорошего в нашей школе. Это наша общая заслуга! Мы можем сделать школу еще лучше!
- 2) Посмотрите на колонку «Негатив в школе». Обсудите и напишите на отдельном листе ваши предложения, как можно изменить ситуацию к лучшему (соблюдая нумерацию пунктов).

### **Рефлексия.**

**Материалы:** доска, фломастеры

Обсуждение выводов по каждому из заданий и предложений от всех групп педагогов. Фиксируем совпадения и различия.

### **Обобщающие слова ведущего.**

#### **Заключительные слова**

- Важнейший шаг – назвать травлю агрессией, издевательством, а не безобидной детской забавой. Взрослые должны обозначить, что заметили поступки агрессоров и намерены их прекратить. Кроме того, обидчики должны понимать, что все их «прикольные» действия на самом деле аморальны и недостойны.
- **Важно помнить, что**
- Один взрослый не сможет справиться с фактами насилия в школе. Победить собственное чувство бессилия и создать в школе атмосферу безопасности, можно только в том случае, если *учителя объединятся против насилия.*
- Необходима системная работа на всех уровнях, тем не менее важен вклад каждого.
- Важно любое действие – от привлечения внимания к проблеме до конкретных действий в каждом случае.
- **Ну и самое главное - внутришкольные правила, подчиняться которым следует всем!**

#### **Решение педагогического совета.**

#### **Литература:**

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. — СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. — 271 с.
2. Быкова Е.А., Истомина С.В. Проблема профилактики буллинга в образовательной организации.- Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016, Том 22, с. 75-78.
3. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы. - М., 1987.

4. Двоскина Н. В. Травля в детском коллективе, или Как остановить насилие. – М., Педагогический университет «Первое сентября», 2017.
5. Жукова Ж.В. Метод проектов как инструмент формирования психологически безопасной образовательной среды школы // Сборник материалов XXIII международной научно-практической конференции «Служба практической психологии в системе образования Санкт-Петербурга» / Под общ. ред. С.М. Шингаева. – СПб: СПб АППО, 2019. – 303 с. С.91-95
6. Жукова Ж.В. Методическая разработка для проведения педагогического совета в активной форме на тему: «Буллинг и моббинг – что это?» - Инфоурок - (Электронный ресурс) - <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-dlya-provedeniya-pedagogicheskogo-soveta-v-aktivnoy-forme-na-temu-bulling-i-mobbing-chto-eto-3815603.html>
7. Кривцова С. В. Азбука буллинга – (Электронный ресурс)- <http://www.psychologia.edu.ru/azbuka-bullinga/>
8. Кривцова С. В. Буллинг в школе vs сплоченность равнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию. – М.: Федеральный институт развития образования, 2011.
9. Кулюткин Ю. Я. Психология обучения взрослых. — М., 1985.
10. Образование в жизни взрослого человека: Материалы научно-практической конференции. — СПб., 1997. — Ч. 1,2.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. [Текст]/В.А.Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

*Е.Н.Каменских, педагог-психолог  
ГБОУ «ИТШ №777»  
Санкт-Петербург*

### **«РОДИТЕЛЬСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ» КАК ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ФОРМА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ**

На сегодняшний день приоритетом любой современной школы является построение здоровьесозидающей образовательной среды. Для создания такой среды специалистами инженерно-технологической школы № 777 была разработана модель «Салюс-центра».

«Салюс-центр» - организационная форма, обеспечивающая в том числе комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение участников образовательного процесса.

В школе функционирует структурное подразделение: психолого-педагогический медико-социальный центр (далее ППМС центр). Основными задачами центра являются:

- создание комфортной школьной среды, свободной от психологического насилия;
- профилактика возникновения негативных здоровьеразрушающих эмоциональных переживаний ребенка в учебном процессе;

- формирование и поддержание благоприятного психологического климата в классных коллективах;
- внедрение здоровье-сберегающих технологий на всех уровнях общего образования и оценка их эффективности;
- повышение методической грамотности членов педагогического коллектива в контексте профессиональной культуры здоровья;
- разработка и реализация развивающих, профилактических и коррекционных программ;
- психологическое просвещение участников образовательного процесса в области построения жизне-созидающих стратегий;
- создание модели комплексной психолого- педагогической помощи семье.

Одно из важных направлений работы ППМС центра – сотрудничество с родителями (законными представителями) обучающихся. На сегодняшний день родители являются равноправными участниками образовательного процесса и им необходимо быть компетентными в области педагогики и психологии, в социально-правовой сфере. Необходимо отметить, что многие болезненные точки жизни современных подростков и молодежи представляют собой феномены, с которыми поколение родителей не встречалось ранее.

Актуальными становятся: кибербуллинг, различного рода экстремистские проявления, авитальная активность, детские неврозы, неумение выстраивать коммуникации в реальном общении, интернет-зависимость и другие зависимости. Такая проблематика обязывает родителей не только быть бдительными, грамотными, но и делает необходимым создание сообщества компетентных специалистов для того, чтобы в трудный момент рядом с ребенком оказался взрослый, способный оказать своевременную помощь.

Следовательно, в современных условиях семье требуется систематическая квалифицированная помощь. Только в процессе взаимодействия педагогов, психологов, родителей и детей можно успешно решить проблему развития, воспитания личности ребёнка. Необходимо выстраивать иные линии взаимодействия семьи и образовательного учреждения. Новизна этих отношений определяется понятиями «взаимодействие», «сотрудничество», «сопереживание», «соучастие», «сотворчество».

С целью повышения психолого-педагогической грамотности, формирования коммуникативной, социально-правовой компетентности, культуры здоровья у законных представителей (родителей), специалисты центра психолого-педагогического медико-социального сопровождения реализуют в работе **форму родительского всеобуча «Родительские университеты»**. Эта форма работы на протяжении многих лет используется в системе образования и носит просветительскую направленность, дает возможность родителям получить, в основном, теоретические знания в области воспитания, развития и образования детей. Психологическая практика показывает, что применить полученные знания на практике многие родители не могут, так как им не хватает уверенности в правильности своих действий и опыта решения сложных задач.

Главная цель «Родительских университетов» в рамках ГБОУ «ИТШ №777» – это вовлечение родителей (законных представителей) в совместную практико-ориентированную деятельность по решению сложных проблем воспитания. Родителям предоставляется возможность обучиться экологичным навыкам и умениям в области педагогической, психологической, социальной поддержки детей в вопросах воспитания и обучения, а самое главное, применять их на практике (в жизни).

**Программа работы «Родительских университетов»** включает следующие модули:

#### I. Психолого - педагогический

Это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных организационных, диагностических, обучающих и коррекционно-развивающих мероприятий, с конкретным содержанием, формами и методами работы, которые направлены на создание благоприятных социально- психологических условий и решение различных проблемных ситуаций в области родительско -детских отношений, с опорой на внутренний потенциал родителей, на их возможность самостоятельно действовать и отвечать за свои действия. Оказание педагогического сопровождения в вопросах воспитания, обучения и развития детей.

#### II. Социально-правовой

Социально-правовое сопровождение. Обучение правовой грамотности. Предупреждение развития негативных последствий и различных социальных проблем.

#### III. Медицинский

Оказание профилактических, оздоровительных процедур (соляная комната). Комплекс мероприятий, направленных на формирование культуры здорового образа жизни.

### **Организационно-педагогические условия деятельности «Родительских университетов»**

В *программу деятельности «Родительских университетов»* включены два факультета: младший школьный (законные представители обучающихся 1-4 классов) и средний школьный (законные представители обучающихся 5-8 класс). Это группы открытого типа. Периодичность встреч - один раз в месяц. Принять участие в каждой из встреч может каждый желающий родитель, однако с целью эффективного взаимодействия, группы целенаправленно формируются дополнительными способами:

- с помощью информации: на сайте школы анонсируется тематика очередной встречи. Родители, заинтересованные, в той или иной тематике, имеют возможность сделать онлайн запись;
- по результатам социально-психологических диагностических исследований;
- в процессе наблюдения и по результатам выявления классными руководителями обучающихся с трудностями в обучении, общении, поведении;
- законные представители обучающихся «группы риска»: внутришкольный контроль, дезадаптация, трудные жизненные ситуации и др.

Таким образом, участниками становятся родители разных категорий обучающихся, следовательно, встречи направлены не только на просвещение и



первичную профилактику, но и вторичную профилактику. Формирование групп координируют специалисты ППМС-центра ГБОУ «ИТШ №777».

*Тематика встреч* составляется на основе актуальных проблем семейного воспитания, по актуальным результатам анкетирования законных представителей обучающихся. Материал доступен родительскому восприятию, соответствует возрастным особенностям контингента детей.

*Основными формами работы «Родительских университетов»* являются: группы встреч, интерактивные практикумы, краткосрочное системно-ориентированное консультирование, тренинговые занятия, родительские ринги, «мозговые штурмы», психологические игры, тимбилдинги другие.

На интерактивных практикумах участники решают психологические кейсы, самостоятельно вырабатывают алгоритмы для их решения; систематизируют полученные знания и синтезируют в эффективный инструментарий, обогащая свой опыт. Родители в группе имеют разный жизненный опыт, тем самым происходит взаимообразование, взаимокоррекция.

В процессе тренинговых занятий участники моделируют трудные жизненные ситуации; разыгрывают социо-драматические пьесы; осуществляют прикладной анализ стереотипов поведения; тренируют коммуникативные, межличностные, регулятивные навыки.

Краткосрочное системно-ориентированное консультирование предлагается тем, кто хотел бы углублённо разобраться в персональном родительском опыте, в т.ч. опыте ошибок. Наиболее важные для консультативной работы темы, которые составляют проблемные зоны родителей:

- нарушение межличностного общения в семье, отсутствие взаимодействия, взаимопонимания с ребенком;
- снижение учебной мотивации у детей;
- деструктивное, аддиктивное, асоциальное поведение подростков;
- формирование различного вида зависимостей;
- коммуникативные проблемы в классных коллективах;
- нарушение детско-родительских отношений;
- нарушения в эмоционально-волевой сфере.

*К основным технологиям*, позволяющим формировать ответственную, самостоятельную позицию родителей в процессе, необходимо отнести следующие:

- апелляция к собственному опыту;
- наблюдение за опытом окружающих;
- получение ярких эмоциональных впечатлений и позитивного опыта в ходе совместной групповой работы.

Форма работы «Родительских университетов» приносит эффективный результат, так как построена на следующих *принципах*:

1. Принцип максимальной активности. Максимальный уровень включенности каждого участника группы. Упражнения и задания сконструированы таким образом, что позволяют активно участвовать в их выполнении всем членам группы.

2. Принцип максимальной достоверности информации. Средством извлечения знаний является собственная деятельность участников, предметом обсуждения являются наглядные факты – примеры из реальной жизни;
3. Принцип активной исследовательской позиции каждого. Каждое упражнение и задание – повод для анализа действий и переживаний участников.
4. Принцип мультидисциплинарного подхода. Участие специалистов разного профиля. Межведомственное взаимодействие.

По отзывам родителей, такие встречи необходимы и полезны: появляется возможность открытого диалога между участниками; анализ семейных ситуаций помогает взглянуть на многие проблемы со стороны, что заставляет лучше понять собственные стереотипы воспитания; практико-ориентированный подход позволяет полученные навыки сразу применить на практике.

В приложении представлен пример одной из встреч, проводимой в формате психологического практикума.

## Приложение 1

### «Конструктивный диалог: родитель-ребенок»

#### Психологический практикум

**Целевая аудитория:** группа родителей (законных представителей) обучающихся 5-8 классов

**Цель:** научиться разрешать конфликты конструктивным способом в диалоге «Родитель-ребенок»

**Задачи:**

1. Обучение навыкам активного слушания.
2. Осознание родительских установок, дифференциация их на «мешающие» и «помогающие» в процессе взаимодействия с ребенком.
3. Способствовать осмыслению конфликтной ситуации и путей выхода из неё.
4. С помощью решения кейсов внести позитивные изменения в сферу детско-родительских взаимоотношений.
5. Помочь родителям преодолеть трудности в решении конфликтных ситуаций в семье.

**Необходимое оборудование:** просторное помещение, флипчарт 4 шт., ватман 4 шт., маркеры, кейсы, мультимедиа.

**Формы и методы работы:** моделирование ситуаций, «мозговой штурм», рефлексия, групповое обсуждение, решение кейсов (психологических ситуаций). Работа организуется в таких формах: индивидуальная, групповая, фронтальная.

**Ожидаемые результаты:**

- умение вырабатывать родителями адекватные способы реагирования при общении с детьми, построение конструктивного диалога;

- формирование конфликтной компетентности, внутрисемейной коммуникации;
- помощь в осознании позитивного значения конфликта

## Содержание

**Разминка.** Создание положительного эмоционального настроения, снятие напряжения, сплочение группы.

**I часть. Психолог.** В психологии «конфликт» можно определить как столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений, взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия.

Необходимо понимать, что в конфликте между родителями и детьми нет выигравших и проигравших. Бороться за победу родителю – это деструктивный способ решения конфликта с ребенком, так как наша основная задача не победить своих детей, а помочь им.

Отсутствие конфликтов в детско-родительских отношениях возможны лишь при полном подчинении одной стороны. Если подчиняется во всем ребенок, его называют его «удобным» для взрослых. Удобный ребенок – это ребенок, не способный отстаивать свои границы и может быть потенциально в группе риска детей, которые подвергаются насилию.

Важно, чтобы дети умели говорить «нет», когда им предлагают делать то, что они не хотят. Научиться они этому могут только с родителями, которые в детско-родительских отношениях обучают важнейшим навыкам жизни. Именно в семье дети впервые учатся основным социальным навыкам.

Если ребенок не смеет перечить родителям, боится высказать свое мнение и полностью подчиняется, то он не имеет навыков высказываться и формировать свою точку зрения. В последствии, не сможет проявлять в социуме активную позицию, будет проявлять безынициативность, идти на поводу у более сильного.

Конфликт внутри детско-родительских отношений является необходимым условием для личностного развития ребенка и одним из способов формирования навыков отстаивания своей личностной позиции и личностных границ.

Важно создавать безопасные условия для разрешения конфликта с уважением границ каждого члена семьи. Чтобы не усложнять ситуацию, не портить взаимоотношения, родители часто идут на поводу у ребенка, считая, что конфликт обязательно приведет к негативным последствиям. И здесь необходима помощь в осознании позитивного значения конфликта.

В современной психологии всё более укореняется взгляд на конфликт как форму актуализации и удержания противоречия, необходимый психологический механизм развития. По мнению В.С.Мерлина, развитие и разрешение конфликта представляет собой острую форму развития личности. Более того, психологический конфликт – необходимое условие развития [5].

Позитивный смысл конфликта состоит в раскрытии участников, собственных возможностей, способствует развитию личности, процесса взаимо-

понимания, развивает социальный интеллект. Через конфликт происходит опробование, проживание и присвоение морально-этических норм как внутренних образцов и регуляторов поведения.

Очень часто родители невольно формируют негативные стереотипы поведения у детей своими установками. Например, «Ты будешь делать то, что я сказал(а), хочешь ты этого или нет!»—это пример фразы, подавляющей ребенка, отнимающей право выбора.

### **Практическое задание. Работа в группах.**

Вспомнить 3-4 установки в разговоре со своими детьми. Затем с помощью «мозгового штурма» определить их направленность; переформулировать в мотивационные. По завершению работы презентация результата.

### **Обсуждение. Рефлексия.**

**II часть. Психолог.** Для построения конструктивного диалога существует много психологических приемов и техник. Сегодня мы познакомимся с техникой «активного слушания».

Активное слушание — это вид слушания, когда на первый план выступает отражение информации.

Т. Гордон выделял такие типы слушания людей:

«Пассивное слушание» – внимательное пассивное выслушивание, выражение поддержки только в невербальных формах (выражение лица, мимика). Реакции подтверждения и принятия – вербальные и невербальные формы слушания, например, кивание головой, легкая улыбка, отклик в мимических проявлениях на услышанное, повторение реплик «угу», «да», «я слышу вас», «сочувствую».

«Открытие дверей» - добавление фраз для раскрытия проблемы, которую заявляет ребенок, например, «Да, это действительно важно», «Я слышу, это вызывает у тебя много переживаний и чувств» и др.

При «активном слушании» анализируется ситуация, выясняется и уточняется: «Правильно ли я понимаю...», «Правильно ли я тебя услышал(а)...». При перефразировании важно выразить мысль ребенка другими словами для уточнения смысла: «Если я правильно тебя понял(а)...», «Поправь меня, если я ошибаюсь, ты имеешь в виду...», «Другими словами, ты...», «Скажи, ты имеешь в виду...».

При отражении чувств родители могут озвучить чувства ребенка, которые он испытывает в момент конфликта, проявляя эмоции: «Ты сейчас злишься на это?», «Что ты чувствуешь сейчас, говоря мне это?», «Тебе обидно?», «Ты расстроен и возмущен, верно?» и др.

### **Практическое упражнение «Мудрый слушатель».**

Обыграть диалог разными типами слушания.

- «Не трогай меня! Мне надоело, что ты постоянно указываешь мне, что делать!» (подросток)

- «Я не пойду в школу завтра, потому что не выполнил(а) домашнее задание, мне поставят двойку»

### **Обсуждение. Рефлексия.**

**III часть. Психолог.** Необходимо отметить еще одну проблему, когда родители с легкостью идут на конфликт с ребенком, но потом не знают, как из него выйти.

Переживание конфликтов - тяжёлый и болезненный процесс, но как отмечает Ф. Василюк, эмоциональное переживание конфликтной ситуации, сколь бы сильным оно не было, само по себе не ведёт к её преодолению.

Разрешение конфликта требует от его участников целенаправленных усилий по его разрешению - конфликт продвигает развитие не сам по себе, как факт столкновения, а лишь по мере продуктивного разрешения. Важным ресурсом развития в любой сфере жизни и деятельности человека, в том числе общения и отношений, выступает конфликтная компетентность, понимаемая как способность к продуктивному разрешению конфликта.

Предлагаю познакомиться с алгоритмом решения конфликтов и стратегиями поведения в них.

#### **Этапы решения конфликтов**

1. Прояснение ситуации
2. Выделение предложений обеих сторон
3. Анализ предложений и совместный выбор наиболее подходящего варианта для всех сторон
4. Обсуждение детализации выбранного решения
5. Реализация решения и перепроверка результата.

#### **Стратегии поведения конфликта**

- ✓ *Приспособление* основывается на изменении своей позиции, перестройке поведения, сглаживании противоречий, поступаясь иногда своими интересами;
- ✓ *Сотрудничество* представляет собой совместную выработку решений, удовлетворяющих интересы всех сторон;
- ✓ *Компромисс* предполагает взаимные уступки в чем-то важном и принципиальном для каждого из сторон;
- ✓ при *избегании* (бездействии) участник стремится выйти из конфликтной ситуации, не решая ее;
- ✓ *Соперничество* (конкуренция) заключается в навязывании другой стороне предпочтительного для себя решения.

#### **Практическое упражнение. Работа в группах.**

С помощью решения кейсов осмыслению проанализировать конфликтные ситуации и найти пути выхода из них, опираясь на знания, которые Вы сегодня получили. Разыграть ситуацию, выбрав одну из стратегий поведения конфликта.

#### **Психологические кейсы**

##### **Кейс №1**

У вас много уроков, необходимо написать сочинение, но родители неумолимы. “Собирайся, поедem к бабушке, там будешь готовиться к урокам и немного поможешь нам!”

Никакие доводы не помогают. Главный довод родителей — “мы не оставим тебя одного. Мало ли что может произойти?!”

**Кейс №2**

После собрания родители приходят домой и в ярости требуют объяснений от ребенка. Они говорят о том, что с такими результатами никуда не возьмут после школы. Ученик спокойно отвечает: “Значит, пойду работать”.

**Кейс №3**

Родители подарили деньги своему ребенку с определенной целью. Он их истратил не по назначению, купил то, что ему давно хотелось. Родители были возмущены, в свой адрес ребенок услышал много гневных слов. В конце концов он хлопнул дверью и ушел из дома.

**Обсуждение. Рефлексия.**

**Заключение. Психолог.** Задача родителей развивать собственное мнение у детей, быть осторожными с наказаниями, избегая их, выбирая подкрепление позитивного поведения, и постепенно передавая ответственность за себя и свои поступки в соответствии с возрастом ребенка. Общайтесь с ребенком принимая его потребности и личность, признавайте его чувства и предоставляйте выбор. Благодарю за сотрудничество.

**Обратная связь. Отзывы.****Литература:**

- 1.Васильюк Ф. Е. Психология переживания. М.: МГУ,1984.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: Питер,2011.
- 3.Гиппенрейтер Ю.Б. «Общаться с ребенком. Как?» – Изд-во Сфера, 2005.
- 4.Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении - М., 1990.
- 5.Мерлин В. С. Психология индивидуальности. - М.; Воронеж, 1996.
- 6.Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг // Общение - компетентность – тренинг: Избранные труды. - М.: Смысл, 2007.
- 7.Монина Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. «Коммуникативный тренинг" (педагога, психологи, родители). — СПб.: Издательство «Речь», 2007.

*В.А. Зиновьева, педагог-психолог  
ГБОУ школа-интернат №37  
Фрунзенского района  
Санкт-Петербург*

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА) В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТ №37 ФРУНЗЕНСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)**

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (ФГОС) нацелен на изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе:

- от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений навыков (ЗУН), к определению этой цели как формирования умения учиться;
- от изолированного изучения учащимися системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контексте решения значимых жизненных задач;
- от индивидуальной формы усвоения знаний, к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

Цель работы специалистов службы сопровождения ГБОУ школа-интернат №37 (учителей-логопедов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, социального педагога, медицинских работников) в специальной (коррекционной) школе состоит в оказании помощи обучающимся, имеющим нарушения в развитии познавательной, эмоционально-волевой сфер, устной и письменной речи (первичного характера), в освоении ими общеобразовательных программ, социальной адаптации, способствуя развитию и саморазвитию личности, сохранению и укреплению здоровья обучающихся.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в нашей школе - это система профессиональной деятельности, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия.

В своей деятельности специалисты службы сопровождения школы решают следующие задачи:

- ▶ защита прав детей в части сохранения «позитивного здоровья» (с точки зрения соотношения потенциальных возможностей ребенка, оптимальности его развития);
- ▶ создание адаптивной образовательной среды для всех субъектов образовательного процесса на всем протяжении их присутствия в образовательном учреждении.

Деятельность специалистов психолого-педагогического сопровождения регламентируется нормативной правовой документацией:

- федеральным и региональным законодательством;
- должностными инструкциями по соответствующему направлению деятельности (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, социальный психолог).

Успешность реализации ФГОС зависит от взаимодействия специалистов, осуществляющих сопровождение обучающихся на протяжении всего периода пребывания ребенка в школе.

Инновационный подход образования состоит в переносе акцента на приспособление общества к удовлетворению особых образовательных потребностей. В Комментарий к п.28. ст.2. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что «приоритет необходимо отдавать развитию личности и коррекции нарушений развития в целях адаптации к обществу».

ФГОС обеспечивает формирование личности обучающегося с учетом его образовательных потребностей путем развития его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности.

**Субъектами психолого-педагогического сопровождения в ГБОУ школе-интернат №37 являются:**

обучающиеся с ОВЗ и их родители (законные представители),  
другие дети класса/группы и их родители,  
педагогические работники, реализующие обучение и воспитание

**Работа каждого специалиста службы сопровождения школы-интерната строится следующим образом:**

специалист не только открывает ребенку неограниченные возможности общения, он – своеобразный проводник маленького человека в многообразный мир человеческих взаимоотношений. Преодоление нарушений в развитии вселяет в ребёнка уверенность в собственных силах, способствует развитию его познавательных способностей. Раздвигая рамки общения – как в среде сверстников, так и с взрослыми – ребёнок становится более эмоциональным, пытливым и отзывчивым. Меняются его взгляды на мир, его отношения с окружающими. Он становится более открытым к установлению контактов с другими людьми, более восприимчивым к новым знаниям, ощущает себя полноценным человеком.

При организации работы специалист ориентируется на личностное, социальное, познавательное и коммуникативное развитие обучающихся. В связи с тем, что ФГОС строится на деятельностном подходе, учителя-логопеды, педагоги-психологи ориентируются на следующие проявления деятельностного подхода в обучении:

придание результатам образования социально и личностно значимого характера;

более гибкое и прочное усвоение знаний обучающимися;

существенное повышение мотивации и интереса к обучению;

обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий.

Направления психолого-педагогического сопровождения в школе-интернат №37:

► **диагностическая работа** обеспечивает своевременное выявление детей с ограниченными возможностями здоровья, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях образовательного учреждения;

► **коррекционно-развивающая работа** обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного учреждения; способствует формированию универсальных учебных действий у обучающихся;



► **консультативная работа обеспечивает** непрерывность специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся;

► **информационно-просветительская работа направлена** на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса — обучающимися (как имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

Важное значение в работе специалистов службы сопровождения играют Психолого-педагогические консилиумы - совещания специалистов, в ходе которых педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи осуществляют экспертную деятельность по оценке эффективности коррекционно-развивающей работы с обучающимися, корректировке рабочих программ, разрабатывают индивидуальные образовательные маршруты.

Работа психолого-педагогического консилиума включает в себя:

1. Заявка на проведение ППК
2. Индивидуальное обследование ребёнка специалистами консилиума
3. Коллегиальное обсуждение: определение образовательного маршрута и коррекционной помощи, либо направление ребёнка на ПМПК
4. Согласование деятельности специалистов по коррекционно – развивающей работе
5. Реализация рекомендаций консилиума:  
групповая или индивидуальная коррекционно-развивающая работа
6. Оценка эффективности коррекционно – развивающей работы.

Педагоги-психологи, учителя-логопеды регулярно проводят индивидуальные консультации, в ходе которых оказывается психологическая поддержка, помощь в решении актуальных вопросов, обучение продуктивным способам взаимодействия с окружающими. Учителя-логопеды оказывают методическую помощь родителям по оказанию помощи обучающимся в преодолении речевых нарушений.

Психолого-педагогическое просвещение родителей обучающихся с ОВЗ является приоритетным направлением в работе специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся ГБОУ школа-интернат №37. В этом учебном году педагоги-психологи организовали работу родительского клуба для родителей обучающихся начальной школы. Цель работы: создание условий для формирования конструктивных детско-родительских отношений. В ходе работы решаются следующие задачи:

- Расширить возможности родителей в понимании своего ребёнка;
- Научить участников новым способам взаимодействия с ребёнком;

Оказать помощь в реализации творческого потенциала родителей в создании благоприятного микроклимата в семье, основанного на принятии и взаимном уважении.

Ежемесячно проводятся тематические встречи участников родительского клуба:

Азбука родительской любви.

Учимся быть идеальными. (Преодолеваем ошибки воспитания)

В мире эмоций и чувств ребенка.

Учимся слушать и слышать ребенка. (Как помочь тревожным детям)

«Добро побеждает зло» (Как помочь детям преодолеть агрессию)

«Мир детский – мир взрослый» (Учимся разрешать конфликты)

« Вся семья вместе, так и душа на месте» (о семейных традициях)

Все дети талантливы.

Правовая азбука.

Каждая встреча представляет собой интерактивное занятие с использованием проективных упражнений, игр, групповых дискуссий, в ходе которых родители получают психологическую поддержку, ответы на актуальные вопросы об особенностях своих детей, гармонизации семейного воспитания, оказания помощи в преодолении трудностей общения и обучения.

Учителя-логопеды также проводят мероприятия по психолого-педагогическому просвещению, а именно:

выступления на школьных методических объединениях учителей начальных классов, районных методических объединениях учителей – логопедов; школьных методических объединениях, заседаниях проблемных групп учителей, работающих в классах коррекционно-развивающего обучения;

- проведение открытых логопедических занятий;
- выступления на родительских собраниях;
- публикации статей в СМИ, участие в форумах на логопедических сайтах;

- работа по теме самообразования;
- диссеминация опыта работы;
- совместная деятельность с педагогами, медицинскими работниками (обсуждение результатов диагностики, конструирование коррекционно-развивающей программы, при необходимости внесение корректив в программу, отслеживание динамики развития детей-логопатов);

- осуществление преемственности по вопросам речевого развития детей между ДОУ и школой.

Педагоги-психологи ГБОУ школы-интернат №37 проводят занятия коррекционного курса «Психологическое сопровождение», цель которого оказание помощи обучающимся с ОВЗ, имеющим интеллектуальные нарушения, в освоении учебной деятельности в период адаптации, коррекция и развитие сенсорно-перцептивных процессов, эмоционально-волевой, мотивационной сфер.

Участие в занятиях способствует повышению уровня развития эмоционально - волевой и мотивационной сфер, а именно:

- положительное настроение обучающихся
- стремление к выполнению заданий
- положительный настрой на выполнение задания.

Большое внимание в соответствии с ФГОС уделяется формированию базовых учебных действий (БУД):

умение слушать и вступать в диалог, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

умение обрабатывать полученную информацию, предоставлять её в устной и письменной формах.

умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения.

В ходе коррекционно-развивающих занятий педагоги-психологи, учителя-логопеды успешно используют инновационные технологии, в частности компьютерную программу «Учимся правильно говорить».

В ходе коррекционно-развивающих занятий специалисты создают благоприятную эмоциональную атмосферу, благодаря которой у обучающихся повышается познавательный интерес и школьная мотивация в целом.

Для достижения эмоционального комфорта специалисты положительно воспринимают даже незначительные положительные достижения ребёнка, психологически поддерживают его в виде поощрительных слов, прикосновений.

Широко используются игры, игровые упражнения, загадки, кроссворды, ребусы, позволяющие активизировать эмоции удивления, новизны, сомнения, а также элиминировать эмоциональные расстройства: проявления неуверенности, тревожности, фрустрации.

Здоровьесбережение на занятиях обеспечивают активные разминки и динамические паузы. Мы используем разнообразные кинезиологические упражнения, в том числе, направленные на формирование правильной осанки и гимнастика для глаз.

Итогом психолого-педагогического, логопедического воздействия является формирование ключевых компетенций учащихся: образовательных, личностных, коммуникативных, информационных.

«Большие перемены – обычно результат сотен маленьких шагов. И каждый шаг - важен».

## **Приложение**

### **Конспект коррекционно-развивающего занятия в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся ГБОУ школы-интернат №37 Фрунзенского района Санкт-Петербурга**

#### **«Песчинки доброты».**

1. Интегрированное коррекционное занятие по логопедии и психологии
2. 2-а класс (подгруппа)

3.Использование кинетического песка при формировании коммуникативных навыков

4.Мастер-класс «Песчинки доброты».

5. Тип урока: закрепляющий

6. **Цель:** Повысить коммуникативную компетентность обучающихся, сформировать позитивное отношение обучающихся к принятию нравственных норм; уважение, забота, внимание.

7. **Задачи:**

1. Создать благоприятные условия для формирования позитивного отношения обучающихся к принятию нравственных норм; уважение, забота, внимание.

2. Расширить активный словарь;

3. Учить понимать инструкции и следовать их выполнению;

4. Научить согласовывать прилагательные с существительными на материале качественных прилагательных;

5. Развивать мелкую моторику, сенсорно - перцептивные эталоны;

6. Развивать интерес обучающихся к проведению традиционных праздников, участию в социально-привлекательной досуговой деятельности;

7. Воспитывать аккуратность, гигиенические навыки.

**Базовые учебные действия**

**Личностные:**

- Развивать самостоятельность в выполнении учебных заданий
- Формировать осознание себя, как ученика.
- Формировать заинтересованность обучением.

**Коррекционные**

- Развитие зрительного и слухового внимания и памяти.
- Развитие связной речи
- Формирование лексико-грамматических категорий
- 

**Оборудование, оформление:** мяч, песочница, формочки, шишки, желуди, открытки, пиктограммы, интерактивная доска (презентация).

**Ход занятия:**

**Организационное начало занятия. Приветствие в кругу:**

**Педагог-психолог:** Ребята, давайте поздороваемся. Игра - приветствие “Волшебный мяч” Передаем мячик по кругу и здороваемся с соседом, называя его по имени.

**Введение в занятие. Постановка цели и задачи занятия.**

**Учитель-логопед:** Тема на доске. «Песчинки доброты»

-Что такое доброта? (Ученики высказывают свое мнение)

«Доброта –это ласковое, заботливое отношение к людям».СЛАЙД

**Основная часть занятия.**

**Учитель-логопед: Встреча гостей.**

Сегодня у нас собрались гости. Давайте пригласим их на наш маленький праздник и угостим их тортом, ведь скоро Новый год. Торт у нас будет не обычный, а из волшебного песка. Делать его мы будем вместе с нашими гостями.

**Педагог-психолог: правила работы:**

- 1.Обращаться друг к другу по имени;
- 2.Слушать внимательно;
- 3.Играть дружно, помогать другу, если что-то не получается;
- 4.Аккуратно обращаться с песком, игрушками, пособиями.

**Лепим торт.**

**Учитель-логопед:** Лексическое сопровождение, инструктирование, украшение торта. Посмотрите какого цвета песок в нашей песочнице (желтый, оранжевый, зеленый)

**Совместная деятельность гостей и учеников.** Лепить торт мы будем руками. Выбирайте формочки: каждый берет по одной формочке, заполняем её песком и выкладываем на поднос. Дети оречевляют свою деятельность (Я сделал красный кусок торта). Вот у нас и получился большой круглый торт, чтобы он стал ещё лучше мы его будем украшать. Выбирайте в коробочке наши украшения, говорите мне что вы выбрали и ставьте на торт. ( Я выбрал еловую шишку.Я выбрал сосновую шишку) Теперь, когда наш торт украшен мы можем немного отдохнуть.

**Динамическая пауза**

**Педагог-психолог:** Вытираем руки. Подвигаемся

Учащиеся повторяют вместе с педагогом-психологом стихотворение. Учащиеся повторяют действия за педагогом. Учащиеся следят за последовательностью движений.

В синем небе облака,  
Белоснежные бока.  
Это заяка, это кот,  
А вот это бегемот.  
Над рекой - высотный дом,  
А за домом снежный ком.  
Можно целый день сидеть,  
В небо синее глядеть,  
Где летают облака,  
Белоснежные бока.

**Угощение для гостей.**

**Учитель-логопед:** Делим торт. Угощаем гостей

Приглашайте гостей к столу.

Дети приглашают гостей.

-Садитесь, пожалуйста, где Вам будет удобно.

-Какой кусок торта Вам положить.

-Мне положите, пожалуйста, большой красный кусок с желудем....

-Спасибо большое

### **Педагог-психолог: Игра – обсуждение «Добрые слова»**

Ребята вы сейчас называли добрые слова, выражения. Добрые слова помогают нам проявлять уважение, заботу, внимание к окружающим. Скажите когда и кому мы говорим добрые слова (родителям, другу, учителю).

Другу - ты хороший, добрый, верный.

Родителям – спасибо, давай помогу, ты моя самая любимая мама.

Учителю – будьте любезны, спасибо, могу ли я вам помочь.

Дети описывают ситуации, называют добрые слова. Учатся слушать другого.

### **Новогодние открытки**

**Педагог-психолог:** Игра – обсуждение «Новогодние поздравления, добрые пожелания»

Скоро Новый год, веселый радостный праздник. Все мы будем поздравлять своих родных и друзей, будем снова говорить добрые, приятные слова – пожелания. На Новый год мы обычно желаем всем здоровья, радости, веселья, счастья, успехов и конечно дарим красивые открытки и подарки.

**Учитель-логопед:** Делаем открытки.

Сейчас мы сделаем маленькие подарки для наших гостей, а гостей попросим сделать подарки для нас. Перед вами картон-это заготовка для нашей открытки, на доске фигурки из которых мы должны составить аппликацию. Я буду описывать предмет, который вы должны найти и наклеить на открытку.

Она зеленая, пушистая, колючая. (Выбирают ёлки и наклеивают).

Он холодный, снежный (Снеговик)

Они разноцветные, круглые, стеклянные (Шары на ёлку)

Они сладкие и вкусные (Конфеты)

Они длинные, разноцветные (Бусы на ёлку)

У нас получились новогодние открытки

### **Подведение итогов занятия.**

**Педагог-психолог:** Дети и гости обмениваются подарками. Ребята, когда вы будете дарить подарок, то произносите приятные слова: «Я дарю вам этот подарок и желаю здоровья, счастья и успехов». Дети говорят приятные слова и дарят подарки гостям, а гости детям.

### **Организационное окончание занятия. Прощание в кругу**

**Педагог-психолог:** Вот и закончилась наша встреча. Давайте прощаться.

Дети и гости встают в круг, описывают с каким настроением они уходят с занятия, находят соответствующую пиктограмму. Прощаются.

### **Технологическая карта занятия.**

Деятельность учителя	Деятельность обучающегося					
	Познавательные БУД		Коммуникативные БУД		Регулятивные БУД	
	Осуществляемые действия	Формируемые БУД	Осуществляемые действия	Формируемые БУД	Осуществляемые действия	Формируемые БУД

<i>1 этап занятия. Организационное начало занятия</i>						
Игра - приветствие " Волшебный мяч"	Учащиеся и гости передают друг другу мяч, называя при этом свое имя	навыки использования основных форм вербального и невербального общения	Учащиеся приветствуют соседа, которому брошен мяч.	умение участвовать в совместной игре с другими детьми	Учащиеся следят за последовательностью передачи мяча	Умение самостоятельно переходить от одного занятия к другому
Учитель предлагает детям проводить гостей на свои места	Учащиеся провожают гостей на их места	навыки использования основных форм вербального и невербального общения	Учащиеся провожают гостей на их места с использованием «вежливых» слов	Умение участвовать в совместной деятельности	Учащиеся рассаживают гостей на места	Умение самостоятельно контролировать себя
<i>2 этап занятия. Постановка цели и задачи занятия</i>						
На доске на слайде тема. «Песчинки доброты». Затем на слайде пояснение слова ДОБРОТА	Беседа. -Что такое доброта? (Ученики высказывают свое мнение) «Доброта – это ласковое, заботливое отношение к людям». СЛАЙД	Делают простейшее обобщение. Выделяют существенные и отличительные свойства.	Беседа. -Что такое доброта? (Ученики высказывают свое мнение) «Доброта –это ласковое, заботливое отношение к людям». СЛАЙД	Вступают в контакт учитель-ученик	Беседа. -Что такое доброта? (Ученики высказывают свое мнение) «Доброта –это ласковое, заботливое отношение к людям». СЛАЙД	Умение удерживать и концентрировать внимание
<i>3 этап занятия. Основная часть занятия</i>						
Сегодня у нас собрались гости. Давайте пригласим их на наш маленький праздник и угостим их тортом, ведь скоро Новый год. Торт у нас будет не обычный, а из волшебного песка. Делать его мы будем вместе с нашими гостями. На слайдах правила работы с песком.	Просматривают слайды с правилами работы с песком. При необходимости обсуждают	Слушают и понимают инструкцию к учебному заданию.	Просматривают слайды с правилами работы с песком. При необходимости обсуждают	Слушают и понимают инструкцию к учебному заданию. Используют принятые ритуалы социального взаимодействия.	Просматривают слайды с правилами работы с песком. При необходимости обсуждают	Умение удерживать и концентрировать внимание
Дети гости и педагоги вместе лепят из кинетического песка кусочки торта и выкладывают их на поднос.	Дети с гостями лепят из кинетического песка с помощью формочек торт. Выкладывают его на круглый поднос. Объясняя «Я слепил желтый кусочек	Навыки использования основных форм вербального и невербального общения	Дети с гостями лепят из кинетического песка с помощью формочек торт. Выкладывают его на круглый поднос. Объясняя «Я слепил желтый кусочек торта»...	Умение участвовать в совместной деятельности. Используют принятые ритуалы социального взаимодействия.	Дети с гостями лепят из кинетического песка с помощью формочек торт. Выкладывают его на круглый поднос. Объясняя «Я слепил желтый кусочек торта»...	Активно участвуют в деятельности, работают с учебными принадлежностями

	торта»...					
Учитель предлагает украсить торт по инструкции природными материалами. Выбери еловую шишку и поставь ее на торт. Выбери ольховую шишку и укрась ею торт. Выбери сосновую шишку и укрась ею торт. (В помощь могут быть даны схематические изображения шишек)	Дети по инструкции учителя выбирают природные материалы и украшают торт.	Работать с информацией (понимать схематическое изображение)	Дети по инструкции учителя выбирают природные материалы и украшают торт.	Слушают и понимают инструкцию к учебному заданию	Дети по инструкции учителя выбирают природные материалы и украшают торт.	Активно участвуют в деятельности, работают с учебными принадлежностями
<b>Динамическая пауза.</b> Учитель проговаривает стих, предлагая определенные движения.	Дети проговаривают стих с учителем, повторяя движения	Действую по заданному образцу.	Дети проговаривают стих с учителем, повторяя движения	Слушать и понимать инструкцию к учебному заданию	Дети проговаривают стих с учителем, повторяя движения	Ориентироваться в пространстве класса
Просит детей приглашать гостей к столу и угощать их.	Дети приглашают гостей к столу, развернуто отвечают на вопрос учителя, объясняя какой кусок торта им хочется.	навыки использования основных форм вербального и невербального общения.	Дети приглашают гостей к столу, развернуто отвечают на вопрос учителя, объясняя какой кусок торта им хочется.	умение участвовать в совместной игре с другими детьми и взрослым	Дети приглашают гостей к столу, развернуто отвечают на вопрос учителя, объясняя какой кусок торта им хочется.	Умение самостоятельно переходить от одного занятия к другому
Учитель предлагает детям обсудить с помощью наводящих вопросов, что такое добрые слова и кому мы их говорим.	Дети участвуют в беседе, развернуто отвечают на вопрос учителя.	навыки использования основных форм вербального и невербального общения.	Дети участвуют в беседе, развернуто отвечают на вопрос учителя.	Вступают в контакт учитель-ученик	Дети участвуют в беседе, развернуто отвечают на вопрос учителя.	Умение удерживать и концентрировать внимание
<b>Новогодние открытки.</b> Учитель объясняет детям, зачем мы дарим новогодние открытки.	Слушают учителя.	Работать с информацией	Слушают учителя.	Слушают и понимают инструкцию к учебному заданию	Слушают учителя.	Умение удерживать и концентрировать внимание
Учитель дает подробные инструкции по изготовлению новогодних открыток-	Дети выбирают элементы для открытки по инструкции учителя и	Выделяют существенные и отличительные свойства	Дети выбирают элементы для открытки по инструкции учителя и наклеивают их, создавая це-	Слушают и понимают инструкцию к учебному заданию	Дети выбирают элементы для открытки по инструкции учителя и наклеивают	Активно участвуют в деятельности, работают с учебными принадлежностями



<p>аппликаций. Просим гостей присоединится к нашей работе. Она зеленая, пушистая, колючая. (Выбирают ёлки и наклеивают). Он холодный, снежный (Снеговик) Они разноцветные, круглые, стеклянные (Шары на ёлку) Они сладкие и вкусные (Конфеты)Они длинные, разноцветные (Бусы на ёлку)У нас получились новогодние открытки</p>	<p>наклеивают их, создавая целостное изображение.</p>		<p>лостное изображение.</p>		<p>их, создавая целостное изображение.</p>	
<i>4 этап занятия. Подведение итогов занятия</i>						
<p><b>Обмен подарками</b> Учитель просит детей и гостей обменяться подарками, не забыв сказать добрые пожелания.</p>	<p>Дети и гости дарят друг другу открытки с добрыми пожеланиями.</p>	<p>Навыки использования основных форм вербального и невербального общения.</p>	<p>Дети и гости дарят друг другу открытки с добрыми пожеланиями.</p>	<p>Использую т принятые ритуалы социального взаимодействия</p>	<p>Дети и гости дарят друг другу открытки с добрыми пожеланиями.</p>	<p>Соотнося свои действия с заданными образцами, активно участвуют в деятельности.</p>
<i>5 этап занятия. Организация окончания занятия</i>						
<p>Прощание в кругу. Учитель предлагает всем встать в круг, описать с каким настроением он уходит с занятия и выбрать соответствующую пиктограмму.</p>	<p>Прощаются друг с другом, объясняя свое настроение.</p>	<p>навыки использования основных форм вербального и невербального общения.Работать с информацией (понимать схематическое изображение)</p>	<p>Учатся слушать другого, выражать свои мысли.</p>	<p>Умение участвовать в совместной игре с другими детьми и взрослым.</p>	<p>Прощаются и понимают, что занятие подходит к концу</p>	<p>Умение самостоятельно переходить от одного занятия к другому.Выходят из учебного помещения со звонком.</p>