

ЕЛЕЦКИЙ ФИЛИАЛ
АВТОНОМНОЙ НЕКОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ НОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра психолого-педагогического образования

«Утверждаю»

Директор Елецкого филиала

 /В.А. Бурковская/

«03» февраля 2016г.



Программа производственной практики
педагогической

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»


Профиль подготовки психолого-педагогическое консультирование

Квалификация (степень) выпускника Бакалавр

Форма обучения Заочная

Курс 5

Елец - 2016 г.

Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВО
направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».
Составитель: к.п.н., доцент Авдеева О.В. 
Программа одобрена на заседании кафедры ППО от 03 февраля 2016
года, протокол №6

1. ЦЕЛИ ПРАКТИКИ

Практику педагогической проходят обучающиеся, осваивающие программу бакалавриата по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль – психолого-педагогическое консультирование. Практика, как важнейшая часть профессиональной подготовки будущих практических психологов, направлена на достижение следующей цели: актуализация, углубление и закрепление теоретической подготовки обучающихся, приобретение ими практических умений и их отработка в условиях учреждения образования, центров и учреждений психологической и комплексной помощи, а также развитие профессионального мировоззрения и личностно- профессиональных качеств, необходимых педагогу-психологу для реализации

2. ЗАДАЧИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Задачи практики педагогической в различных направлениях профессиональной деятельности практического психолога:

- выполнение учебно-исследовательских заданий, направленных на наблюдение и диагностику психологических особенностей детей, групп;
- разработка мероприятий, направленных на организацию совместной и индивидуальной деятельности детей в соответствии с возрастными нормами их развития;
- развитие профессионального мировоззрения и профессиональной рефлексии.

3. ПЕРЕЧЕНЬ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ, СООТНЕСЁННЫХ С РЕЗУЛЬТАТАМИ ОСВОЕНИЯ ООП

Компетенции, которыми должны обладать обучающиеся, в результате прохождения производственной практики:

- способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПК-25);
- способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей (ПК-26);
- способность выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка (ПК-28).

В результате прохождения учебной практики у обучающегося формируются компетенции и по итогам практики обучающийся должен продемонстрировать следующие результаты (таблица 1 «Перечень планируемых результатов обучения при прохождении учебной практики, соотнесённых с результатами освоения ООП»).

Таблица 1 - Перечень планируемых результатов обучения при прохождении учебной практики, соотнесённых с результатами освоения ООП

Код компетенции	Планируемые результаты освоения ООП (содержание компетенций в соответствии с ФГОС)	Перечень результатов обучения
ПК-25	способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий	<p>Знать: принципы рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий.</p> <p>Уметь: проводить рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий.</p> <p>Владеть: методами рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий</p>
ПК-26	способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей	<p>Знать: основы просвещения педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей.</p> <p>Уметь: осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей.</p> <p>Владеть: навыками осуществления психологического просвещения педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей.</p>
ПК-28	способность выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка	<p>Знать: способы выстраивания развивающих учебных ситуаций, благоприятных для развития личности и способностей ребенка.</p> <p>Уметь: эффективно выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка.</p> <p>Владеть: способами выстраивания развивающих учебных ситуаций, благоприятных для развития личности и способностей ребенка.</p>

4. МЕСТО ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В СТРУКТУРЕ ООП БАКАЛАВРИАТА

Производственная практика является важнейшим компонентом системы подготовки будущего бакалавра. Она выступает связующим этапом между теоретическим обучением и будущей самостоятельной работой.

Производственная практика является основой для интегрирования учебных дисциплин в целостное представление о профессии. Учебная практика в образовательных организациях обеспечивает бакалаврам возможность реализовать весь арсенал полученных компетенций, знаний, сформированных умений, навыков, сформировать профессиональные компетенции.

Производственная практика является первой практикой в учебном процессе обучающихся. За время прохождения практики обучающийся работает в качестве помощника психолога, принимает участие в текущей работе и проектах психолога в конкретной организации. Она завершается написанием и защитой отчета по итогам прохождения практики.

Согласно учебным планам по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», учебная практика организуется для обучающихся в следующие периоды учебного года (Таблица 2)

Таблица 2 - Б2.У.1 Производственная практика (педагогической)

№	Форма обучения	Курс	Семестр	Кол-во недель	Форма текущего контроля
1	Заочная (Полная форма обучения)	5	10	8	Зачет с оценкой

Содержание педагогической практики тесно связано с логикой и содержанием изучаемых обучающимися учебных дисциплин: «Психология развития», «Образовательные программы для начальной школы и детей дошкольного возраста», «Теории обучения и воспитания» и др.

5. ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ

Форма проведения учебной практики: стационарная, выездная.

6. МЕСТО И ВРЕМЯ ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ

Практика проводится на договорных началах на базе предприятий, с которыми подписаны договоры.

При выборе баз практики высшее учебное заведение руководствовалось следующими критериями:

1. стабильная работа на рынке не менее 3-х лет;
2. высокие рейтинги в профессиональных печатных изданиях;
3. положительная рекомендация предприятия со стороны специалистов данной отрасли.

С каждым из базовых предприятий были заключены договора об организации и проведении практик, в соответствии с которыми на

предприятиях были предоставлены рабочие места для прохождения всех видов практик обучающихся.

В период практики обучающиеся подчиняются всем правилам внутреннего распорядка и техники безопасности, установленным предприятием.

Сроки и продолжительность проведения практики устанавливаются в соответствии с учебными планами и годовым календарным учебным графиком. Учебная практика проводится согласно графику прохождения практики, отображенная в Таблице 2.

7. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ

Общая трудоемкость учебной практики составляет 12 зачетных единиц (з.е.), 8 недель, всего 432 часа. Структура и содержание учебной практики для обучающихся, отображена в Таблице 3.

Таблица 3 - Структура и содержание учебной практики

№	Этапы практики	Виды работ	Форма текущего контроля
1.	Ознакомительно-методический	Выявление предпочтений и интересов для прохождения учебной практики. Резюме и этапы собеседования на предприятиях и в организациях	Собеседование
2.	Подготовительный	Собрание с обучающимися: сроки практики, соблюдение техники безопасности, коммерческая тайна, направления на практики и отчеты по результатам учебной практики.	Документация для прохождения практики
3.	Основной	Знакомство с организацией и штатным педагогом-психологом учреждения, планирование работы в период прохождения практики. Осуществление наблюдения (при прохождении практики в ДОУ – на занятиях, проводимых воспитателями, итог: составление психологического анализа занятия; при прохождении практики в школе – уроках, проводимых учителями, итог: составление психологического анализа урока; при прохождении практики в учреждении профессионального образования – лекционных и практических занятий, проводимых преподавателями, итог: занятия составление психологического анализа занятия, при прохождении практики в других учреждениях – проведение плановых групповых мероприятий,	Теоретический материал для написания отчета по практике

		<p>итог: составление психологического анализа мероприятия с целью оценки психологического взаимодействия и психологического климата).</p> <p>Обсуждение протокола психологического анализа занятия (урока, лекционного/ практического занятия, мероприятия) со штатным психологом.</p> <p>Ознакомление с планом психолого-просветительской работы психолога в организации.</p> <p>Подготовка психолого-просветительской программы (проекта) для педагогических работников и родителей по плану работы психолога.</p> <p>Обсуждение со штатным психологом психолого-просветительской программы (проекта) для педагогических работников и родителей</p> <p>Посещение психолого-просветительских мероприятий штатного педагога-психолога.</p> <p>Подготовка анализа психолого-просветительского мероприятия штатного педагога-психолога.</p> <p>Разработка плана психолого-просветительского мероприятия по утвержденной теме (например, беседа, мини-урок, классный час, внеклассное мероприятие. фрагмент лекции или практического занятия, тренинг или др.)</p> <p>Реализация под контролем штатного педагога-психолога разработанного психолого-просветительского мероприятия.</p> <p>Анализ и оценка проведенного мероприятия совместно со штатным педагогом психологом.</p> <p>Обработка и анализ полученной информации</p> <ul style="list-style-type: none"> - Обучающиеся обрабатывают и анализируют результаты проведенной работы. - Составляют рекомендации (для обратной связи) по организации и проведению практики. 	
4.	Обработка и анализ полученной	Систематизируется собранный теоретический	Материал о проведенной

	информации	материал для написания отчета по практике, проводятся консультации с руководителем практики от организации, в которой обучающийся проходит практику.	практической работе.
5.	Подготовка отчета по практике	Подготовка отчета по практике, обучающимся отчет выполняется в соответствии с прилагаемыми требованиями к написанию отчета (раздел 8). Анализ своей работы во время практики, предложения по совершенствованию организации и содержания практики.	Отчет по практике

Руководство над выполнением практики обучаемого осуществляется его руководителем – представителем кафедры и руководителем с места прохождения практики.

Руководитель-представитель кафедры:

- осуществляет постановку задач по работе в период выполнения практики и оказывает соответствующую консультационную помощь;
- согласовывает график проведения практики и осуществляет систематический контроль над ходом работы обучаемого;
- выполняет редакторскую правку (по частям и в целом) и оказывает помощь по всем вопросам, связанным с оформлением отчета.

Обучающийся в период выполнения практики:

- получает от руководителя указания, рекомендации и разъяснения по всем возникающим вопросам,
- следит за текущей и периодической литературой по заданию;
- самостоятельно планирует ежедневный объем работ;
- аккуратно ведет рабочие записи.

Описание теоретической базы, необходимой для проведения практики

Методические рекомендации

Психологический анализ урока

Цель: научиться делать психологический анализ урока. *Задание.* Посетите урок учителя. Оформите протокол урока по следующей схеме (для протокола следует использовать разворот тетради или лист формата А4).

Дата _____
 Урок (предмет) _____ № урока по расписанию _____
 Класс _____ Школа _____
 Учитель: _____
 Тип урока (по дидактической задаче): _____
 Тема: _____

Время	Основные этапы урока	Действия учителя по организации деятельности учащихся	Содержание учебного материала
Фиксируется время начала каждого нового вида деятельности, логического этапа урока	Отмечаются основные этапы определяемые дидактическими и организационными задачами (организационный момент, целеполагание, повторение, проверка домашнего задания, актуализация ранее изученного материала, первичная проверка усвоения нового материала, применение, закрепление, обобщение, контроль, подведение итогов урока, информация о домашнем задании).	Записываются: предлагаемые задания («напишите..., скажите..., посмотрите..., найдите..., решите..., сделайте вывод..., наблюдайте за...»); -организующие фразы («тише..., внимание..., приготовьтесь..., заканчивайте..., переходим к новому заданию..., и т.п.»); обращения к ученикам и др.	Комментируется характер материала; новизна, связь с потребностями и интересами учеников, эмоциональность, жизненность конкретных примеров, опора на разные источники восприятия материала (зрение, слух, движение), структурная организация и смысловая группировка, объем материала (в норме: 6-7 смысловых единиц), доступность и достаточная сложность. Отмечается на какие мыслительные операции ориентировано содержание материала (анализ, синтез, обобщение, классификация, сравнение и т.д.).

После урока письменно выполняется анализ и формулируются выводы. Ориентируйтесь на следующие вопросы.

1. Внимание.

- Какие виды внимания были использованы на уроке?
- На какой вид внимания опирался учитель на уроке?
- Насколько внимательны были ученики на уроке, в чем это проявлялось?
- Какие основные способы организации, распределения и переключения внимания использовал учитель?

2. Восприятие.

- Какие приемы использовал учитель для лучшей организации восприятия на уроке?
- На какие виды восприятия ориентировано обучение?

3. Память.

- Какие виды памяти использовались на уроке (наглядно-образная, словесно-логическая, эмоциональная, произвольная, непроизвольная, механическая)?
- Какие приемы для организации запоминания использовал учитель? Насколько они эффективны?

4. Мышление.

- Как учитель формировал понятия (выделял главные, существенные признаки явлений)?
- Какие виды умозаключений использовал учитель (индуктивные, дедуктивные)?

- Какие мыслительные операции использовались на уроке: сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, конкретизация (описать на основе заданий, предлагаемых ученикам)?

- Использовал ли учитель элементы проблемного обучения?

- Каким конкретным приемам мыслительной деятельности научились ученики?

- Какие приемы организации мыслительной деятельности учеников чаще использовались учителем? Насколько высока их эффективность?

5. Проанализируйте временную шкалу и сделайте вывод об эффективности использования времени на уроке.

Например,

Психологический анализ урока

Цель: научиться делать психологический анализ урока.

Задача: посетить 1 урок учителя.

Дата 22 мая 2008 г.

Урок (предмет) математика

Класс 1Б

Учитель Воробьева Е.В.

Тема Повторение изученного

№ урока по расписанию 3

Школа 782

<i>Время</i>	<i>Основные этапы урока</i>	<i>Действия учителя по организации деятельности учащихся</i>	<i>Содержание учебного материала</i>
7 минут	Устный счет	1. Запишите... • Посчитайте... • Решите... • Отнимите... • Сложите... 2. Пожалуйста... • Заканчиваем...	Дети пока плохо справляются со счетом в пределах 10 на слух.
3 минута	Проверка	2. Внимание... • Пожалуйста...	Проговариваются вслух ход решения каждого задания.
5 минут	Решение выражений с круглыми числами	1. Пишем... • Скажите... • Подумайте... • Посмотрите... 2. Пожалуйста...	Закрепление нового способа действий, изученного на предыдущем уроке. Почти все выражения, данные учителем, дети уже решили при изучении темы.
1 минута	Повторение алгоритма действий	1. Вспомните... • Повтори... • Повторите хором... 2. Пожалуйста...	Дети называют алгоритм действий, по которому перед этим находили значение выражения.

7 минут	Решение выражений с окошками	1. Посмотрите... • Прочтите... • Запишите... • Проверьте... 2. Пожалуйста... • Внимание...	Работа с учебником.
3 минуты	Самостоятельное решение 1 выражения с окошком	1. Запишите... • Найдите... • Проверьте... 2. Пожалуйста... • Внимательно...	Дети решают самостоятельно последний пример из задания в учебнике. Затем коллективно проверяют ответ и ход решения. Еще раз повторяют алгоритм.
9 минут	Решение задачи	1. Послушайте... • Повторите... • Выделите... • Определите... 2. Пожалуйста...	1 раз задачу читает учитель. 2 раза ее повторяют дети, потом еще раз повторяют вопрос задачи. Определяют тип задачи (простая или составная). Учитель рисует на доске схему к задаче. Потом 1 ребенок у доски решает задачу, остальные решают в тетрадях. Самостоятельно записывают ответ.
8 минут	Решение задачи	1. Послушайте... • Повторите... • Выделите... • Определите... 2. Пожалуйста...	Учитель 1 раз читает задачу, подобную предыдущей. 3-4 раза повторяют дети. Ученик рисует схему у доски. Определяют коллективно тип задачи. Самостоятельно решают в тетрадях. Записывают ответ.
2 минуты	Проверка	1. Послушайте... • Подумайте... • Скажите... 2. Пожалуйста...	Проверяются ответы и ход решения. Коллективно рассматриваются возможные способы решения.

1. Внимание.

Внимание детей рассеяно. Учитель постоянно отвлекался от работы и организовывал внимание каждого ребенка отдельно.

2. Восприятие.

На уроке преобладало слуховое восприятие.

3. Память.

-Механическая память.

-Заучивание правило идет до автоматизма. Дети четко проговаривали правило, но не могли его применить.

4. Мышление.

-Учитель вместе с детьми выделял главные признаки и затем сам формировал им понятия. -Преобладали индуктивные виды умозаключений.

-На уроке использовался анализ. При решении задачи ученики выявляли известные данные, выводили неизвестные компоненты, выделяли главный вопрос задачи.

5. Итог.

При каждом новом задании учителю приходилось организовывать внимание и дисциплину в классе. Я думаю, что можно было дать детям возможность придти к ответу самостоятельно. Тогда им было бы интересней, и учителю не пришлось бы терять время на организацию дисциплины.

Методика наблюдения взаимодействий Р.Бейлза

Система анализа интеракций, созданная Бейлзом, облегчает наблюдение и анализ взаимодействий в группах, решающих конкретные задачи (дискуссионных группах). Он предложил 12 категорий взаимодействия, к которым, на его взгляд, можно отнести большинство действий член групп, решающих разные проблемы.

Эти 12 категорий Бейлз разделил на 6 групп. Так, например, категории 6 и 7 касаются проблем ориентации; 5 и 8 - проблем оценки; категории 4 и 9 – проблем контроля (управления); 10, 11, 12 – это негативные эмоциональные реакции; категории 1, 2, 3 – положительные эмоциональные реакции.

Кроме того, названные категории Бейлз сгруппировал по-другому:

Социально-эмоциональная область, связанная с позитивными эмоциональными реакциями – категории 1,2, 3.

Область, связанная с проблемой – попытки ее решения: категории 5, 6, 7.

Область, связанная с постановкой вопросов: категории 7, 8, 9.

Социально-эмоциональная область, связанная с негативными эмоциональными реакциями – категории 10, 11, 12.

АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Название методики повторяет название книги Р.Бейлза (R.F.Bales, 1960), где впервые описана данная процедура — вариант метода стандартизованного наблюдения. Высоко оценивается за рубежом; включена в Международную энциклопедию социальных наук (R.F.Bales, 1968). В советской литературе кратко охарактеризована и оценена в основном положительно (Ю.Н.Воронов, 1974; А.Г.Здравомыслов, 1969; Е.С.Кузьмин, 1967; В.А.Ядов, 1968). Независимо от Бейлза в некотором отношении сходные категории взаимодействия употребляет П.М.Ершов (1977). Позднее модифицированный вариант опубликован без ссылки на Р.Бейлза и без обоснования модификации (см.: Рабочая книга социолога).

Впервые разработана как диагностическая процедура, предназначенная для изучения малых групп (их подхода к решению проблем, статусно-ролевой структуры и т.д.), а также личностных особенностей участников и их взаимоотношений. Применение осложнено из-за необходимости специально (в течение 1—2 месяцев) готовить и часто переподготавливать наблюдателей-кодировщиков.

Процесс взаимодействия описывается с помощью 12 дескриптивных категорий, отражающих основные проблемы взаимоотношений и групповые процессы

- a) обмен информацией и определение ситуации в групповом сознании;
- b) взаимное оценивание друг друга и внешней информации, формирование групповых ценностей;
- c) попытки индивидов командовать друг другом или влиять друг на друга, формирование статусной иерархии;
- d) формирование группового решения проблемы;
- e) ослабление межличностных и внутриличностных напряжений, поддержание гармонии;
- f) развитие взаимопомощи и поддержки, групповая интеграция. Поскольку индивиды могут включаться в эти процессы как позитивно, так и негативно, категории поляризуются и их число удваивается. Регруппировка категорий по три соответствует двум аспектам групповой жизни:

А и D социально-эмоциональный (позитивный и негативный), В и С — деловой, нейтральный.

Бейлз в более поздних работах допускает сведение первоначальных 12 категорий к 8, соответственно, 4 основным параметрам:

- адаптивные действия (уступчивость, снисхождение; противоположное — возвышение, доминирование);
- интегративные действия (вызывающие принятие или непринятие);
- инструментальные и
- экспрессивные действия.

Два последних параметра могут рассматриваться как противоположные полюсы одного и того же измерения, характеризующего вклад в достижение групповой цели.

Описанное преобразование позволяет оценивать действия каждого участника межличностного взаимодействия на пути к интеграции группы.

Элемент наблюдения, или «субъективно-предикативная единица, поддающаяся определению через одну из заданных категорий», представляет собой «мельчайший различимый сегмент вербального или невербального поведения, который наблюдатель в состоянии зафиксировать после соответствующей тренировки, используя заданный набор категорий, в условиях, когда он непрерывно делает серию отметок о поведении участников».

НАДЕЖНОСТЬ доказывалась попарным сравнением результатов сообщений независимых исследователей, наблюдавших одну и ту же группу. Корреляция превышала 0,90, однако по отдельным категориям некоторые наблюдатели не могли получить корреляцию более 0,60. Другая форма подтверждения надежности — сравнение наблюдений за 21 группой, в ходе которых выработаны эмпирические нормы распределения актов по схеме из 12 категорий.

ОБОСНОВАННОСТЬ: методика соответствует предложенной теоретической модели.

Наблюдатель должен усвоить список категорий и смысл каждой из них, причем не в отдельности, а как упорядоченную систему. До начала взаимодействия он запоминает участников и обозначает каждого номером или буквой. При наблюдении он не выпускает группу из поля зрения. Он расчленяет поведение участников на отдельные акты и каждый фиксирует, подводя под ту категорию в схеме, которая лучше всего описывает данный факт. С помощью символов помечается, от кого и кому направлено данное действие. Критерий различения актов жестко не определен. В дискуссионной группе акт обычно соответствует отдельному предложению, но не сводится к нему, так как при классификации учитывается также интонация, поза, экспрессивные движения испытуемых и т.д. Наблюдатель фиксирует 10—20 актов ежеминутно. Иногда дискриминация основывается на преобладающем поведении участника в заданных временных интервалах. Это облегчает работу наблюдателя, но снижает объективность записи. Существуют варианты по набору категорий и особенностям процедуры. Обработанные результаты наблюдения фиксируются на матрице.

Критике подвергается трудоемкость метода. «Если непосредственное наблюдение занимает около 100 рабочих часов, то оформление итогов наблюдения в виде записей должно занимать в 2 раза больше времени. Столько же времени, т.е. примерно 300 часов, уходит на анализ материала и составление отчета» (М.Л.Монина, 1965, с. 90). Кроме того, отмечается, что сам факт фиксированного наблюдения осознается испытуемыми и изменяет Ситуацию в направлении общепринятого. Утаивание же факта наблюдения от группы (использование односторонне прозрачного зеркала, скрытого магнитофона и т. д.) вызывает критику с морально-этических позиций и осуждается как нарушение прав человека, подобное подслушиванию разговоров и чтению чужих писем. Другие же считают такие методы допустимыми, если исследователь выполняет свои ролевые функции и не сделает ничего, что могло бы повредить наблюдаемым. Первоначально

метод применялся в комнате с односторонне прозрачным зеркалом, за которым находился наблюдатель, позднее был перенесен в полевые условия. Модификации предпринимались для регистрации прослушиваемого (записанного на магнитную ленту) взаимодействия. Технические приспособления — аппарат, включающий передвигающуюся с постоянной скоростью ленту — регистратор взаимодействия.

На дальнейшую эволюцию метода повлияла группа исследователей, разрабатывающих идею ПРОСТРАНСТВА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ. Бейлз представляет это пространство ТРЕХМЕРНЫМ. Человек в групповой ситуации может восприниматься, *во-первых*, выше или ниже партнера (вес, сила, влияние). Он продвигается вверх, если его вес увеличивается, или вниз, если влияние ослабевает. Полюсы этого параметра обозначаются буквами Д (доминирование) и З (зависимость). *Во-вторых*, человек может восприниматься как настроенный позитивно (вызывает симпатию) или негативно (вызывает отвращение, неприязнь). Соответствующие полюсы обозначаются буквами П и Н. *В-третьих*, человек может восприниматься как озабоченный достижением групповых целей, выдвигающийся вперед или отстающий. Соответствующие полюсы: И (инструментальный), Э (экспрессивный). Предполагается, что эти три параметра являются ортогональными.

С помощью этой методики предпринимается интересная попытка оценить профиль межличностного поведения индивида как эффективный или неэффективный, в зависимости от позиции, занимаемой им в трехмерном пространстве при решении одной из 12 функциональных проблем группового взаимодействия.

Описанная методика — классический пример четкого анализа наблюдения для выяснения структуры и динамики группы.

Система категорий, используемых в наблюдении, и их основные связи (R.F.Bales, 1970)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1 Выражение солидарности, повышение статуса другого человека, оказание помощи, вознаграждение 2. Снятие эмоционального напряжения, шутка, смех, выражение удовлетворения 3. Согласие, пассивное принятие, понимание воздействия, уступчивость
(1 – 3 — <i>позитивная социально-эмоциональная область</i>) 4. Предложение совета, направления мысли, при сохранении автономии партнера 5. Выражение своего мнение, оценивание, анализ, проявление чувств, желаний 6. Ориентация членов группы, информирование, повторение, уточнение
(4-6 — <i>область задач — нейтральная</i>) 7. Просьба ориентировать, дать информацию, повторить, подтвердить 8. Просьба сообщить мнение, оценить, проанализировать, выражение чувств 9. Вопрос, просьба дать направление, возможный способ действия
(7-9 — <i>область задач — нейтральная</i>) 10. Возражение, пассивное неприятие воздействия, отказ в помощи |
|---|

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 11. Выражение эмоционального напряжения, просьба о помощи, уклонение (отступление «с поля боя») 12. Проявление антагонизма, подрыв статуса другого, самозащита, домогательство своего признания
(10-12 — <i>негативная социально-эмоциональная область</i>) <p>ключ связи категорий в системе Бейлза</p> <ul style="list-style-type: none"> 6-7 – проблема ориентации; 5-8 – проблема оценивания, мнений; 4-9 – проблема контроля 3-10 – проблемы нахождения решений; 2-11 – проблемы преодоления напряженности; 1-12 – проблема интеграции |
|--|

Агрегативная матрица «Кто к кому» (6 индивидов расположены по степени участия; обобщено 18 сеансов) Примечание.

SI — сумма актов, инициируемых данным участником: — сумма актов, обращенных к данному участнику; SO — сумма актов, обращенных к группе в целом. Ключ для интерпретации высоких и низких оценок по профилю интеракции

№ №	Категории интеракции	Инициатор		Адресат	
		Низк.	Высок.	Низк.	Высок.
1	Выражает солидарность	ЗИ	ДЭ	НИ	ПЭ
2	Выражает ослабление напряжения	Д	З	ЗПИ	ДНЭ
3	Соглашается	ПЭ	ПИ	ДЭ	ЗИ
4	Дает совет	О	О	ЗН	ДП
5	Выражает мнение	ЗПЭ	ДНИ	ЗНЭ	ДПИ
6	Дает ориентацию	Д	З	Н	П
7	Запрашивает ориентацию	ЗН	ДП	ДНИ	ЗНЭ
8	Спрашивает мнение	Н	П	ДП	ЗН
9	Просит совета	О	О	Э	И
10	Не соглашается	П	Н	ЗПЭ	ДНИ
11	Проявляет напряжение	ДИ	ЗЭ	ПЭ	НИ
12	Выражает антагонизм	ЗП	ДН	ЗПЭ	ДНИ

Примечание. Профиль индивида получается путем подсчета процентов актов, попадающих в данную категорию, от общего числа актов индивида. В таблице показано распределение, наиболее соответствующее полученным результатам.

Полюса трехмерного перцептивного пространства

Д – доминирование;

З – зависимость.

П – человек воспринимается как настроенный позитивно (вызывает симпатию)

Н – человек воспринимается как настроенный негативно (вызывает отвращение, неприязнь).

И – человек воспринимается как озабоченный достижением групповых целей, выдвигающийся вперед или (инструментальный).

Э – экспрессивный, отстающий.

Материалы для психолого-просветительской программы

Перечень диагностических гипотез по наиболее типичным проблемам (по Битяновой М.Р.)

№	ПРОБЛЕМА	ГИПОТЕЗА
6.	Низкая успеваемость	<ul style="list-style-type: none"> - Умственная отсталость - Задержка психического развития или снижение отдельных функций - Психофизический инфантилизм (как своеобразное «застревание» ребенка на дошкольном уровне развития, что особенно явно проявляется в отношении ребенка к нормам, правилам поведения и деятельности, а также в особенностях самооценки, которая часто оказывается несформированной) - Психофизический инфантилизм может провоцироваться стилем семейного воспитания, особенностями социально-педагогической среды жизнедеятельности ребенка, однако в данном случае можно предполагать, что он сформировался на фоне определенной церебральной недостаточности. - Высокая личностная или школьная тревожность, вызванная нарушениями общения с педагогами или со сверстниками, или семейными проблемами. - Низкий уровень учебной мотивации, вызванный несформированностью учебной мотивации, нарушения значимых социальных отношений, объективным отставанием по программе, семейными проблемами или др. Несформированность учебной мотивации обуславливается как особенностями

		интеллектуального и личностного развития ребенка, так и социально-педагогическими факторами; обычно с ней сталкиваются на начальном этапе обучения в школе. Остальные факторы снижают мотивацию на всех ступенях школьного обучения.
7.	Низкий уровень развития тонкой моторики	<ul style="list-style-type: none"> - Психофизический инфантилизм - Высокая личностная или школьная тревожность - Низкий уровень учебной мотивации - Специфические логопедические проблемы - Социально-педагогические условия развития (характер и стиль общения в семье, особенности речевого развития той субкультуры, которой принадлежит семья и референтная группа школьника). - Специфические нейропсихологические проблемы - леворукость (трудности левшей при обучению их письму и рисованию левой рукой и трудности переученного левши) - психофизический инфантилизм
8.	Низкий темп умственной деятельности и низкая учебная работоспособность	<ul style="list-style-type: none"> - Особенности нервной системы (инертный или слабый тип в.н.д.) - Астенизация нервной системы, вызванная объективными причинами генетического или онтогенетического характера, условиями жизни и деятельности, конкретными событиями - Физическая ослабленность на фоне хронических или острых соматических заболеваний - высокая личностная или школьная тревожность - стиль семейного воспитания (гиперпротекция) - негативный эмоциональный фон внутрисемейных отношений
9.	Нарушения внимания	<p>Снижении функции внимания (наиболее редкая причина)</p> <ul style="list-style-type: none"> - несформированность организации деятельности (неумение организовать себя и свою деятельность); обычно отчетливо проявляется в методиках «классификация», «пиктограмма», когда школьник правило помнит, но нередко нарушает его. - мотивационные причины - «уход от деятельности» (погружается в себя там, где ему скучно); <p>диагностическим критерием является избирательность внимания: там, где интересно (например, во время психологического обследования) может быть собран и внимателен, а при выполнении домашних уроков постоянно отвлекается, допускает много ошибок; следует изучить сферу межличностных отношений школьника со сверстниками и взрослыми в тех ситуациях, где наблюдается сниженность внимания.</p> <ul style="list-style-type: none"> - личностная или школьная тревожность. - синдром двигательной расторможенности (это нервное заболевание и потому необходима консультация невропатолога, психолог ни в коем случае не должен брать на себя функции невропатолога)
10.	Лень	<ul style="list-style-type: none"> - снижение познавательных мотивов - мотивация избегания неуспеха - общая замедленность темпа деятельности (общую

		<p>замедленность, имеющую чисто физиологическую природу, следует отличать от мотивационных уходов от деятельности, от защитного торможения, носящего локальный, ситуативный характер. Диагностическим критерием является избирательность медлительности – если ребенок медленно одевается, собираясь в школу и, наоборот, одевается быстро, если его отпускают гулять, то причина его замедленности не физиологическая, а мотивационная. Чаще всего замедление наблюдается в режимных, зарегулированных моментах жизни, там, где скопился заряд эмоциональных конфликтов.</p> <ul style="list-style-type: none"> - сниженная энергетика, астеничность (повышенная утомляемость) – со стороны может казаться, что школьник не мог устать от такого пустячного усилия, а может оказаться, что мог. - личностная или школьная тревожность также может проявиться внешне как «ленливость»: человек начинает увильживать от любого действия, если не убежден полностью, что сделает его хорошо, а такой убежденности тревожный человек не имеет практически никогда. - нарушение отношений с учителем - лень в собственном смысле слова (гедонизм – избалованность, стремление только к наслаждениям) встречается гораздо реже перечисленных выше причин.
11.	Неуправляемость	<ul style="list-style-type: none"> - завышенные требования взрослых, которые не понимают возрастных особенностей детей. Нормальный ребенок послушен и управляем ровно настолько, насколько вообще может быть управляем ребенок его возраста. - повышенная энергетика; диагностический критерий – уровень целенаправленности поведения. При высоком уровне целенаправленности поведения (смелое экспериментирование, познавательный азарт и т.п.) это благоприятный вариант развития, его просто необходимо научиться использовать в «мирных целях». - Синдром «двигательной расторможенности» (это нервное заболевание и потому необходима консультация невропатолога, психолог ни в коем случае не должен брать на себя функции невропатолога). Одним из диагностических критериев является низкая целенаправленность поведения и познавательная мотивация. - Негативистическая демонстративность наиболее частый вариант диагноза. Ребенок постоянно сознательно нарушает нормы для того, чтобы хотя бы таким способом привлечь к себе внимание. Диагностический критерий – сверхвысокая демонстративность поведения в сочетании с переживанием дефицита общения, внимания, высоких оценок.
12.	Замкнутость в Обществе	<ul style="list-style-type: none"> - Интеллектуализм (преобладание интеллектуальных процессов над образными и эмоциональными). В этом случае ребенок хорошо общается со взрослыми и обнаруживает мягкие нарушения в сфере общения с детьми, не слишком травмирующие самого ребенка. Хороший прогностический признак – наличие по крайней мере одного «настоящего друга». Дело в том, что детям (да и взрослым) с выраженным

		<p>интеллектуализмом не свойственна склонность к широкому кругу общения; близкие устойчивые отношения с 1-2 друзьями практически насыщают их потребность в общении. Отсутствие друзей среди сверстников для интеллектуалистов нагрузочно и требует психолого-педагогического вмешательства.</p> <ul style="list-style-type: none"> - аутизм (погружение в мир личных переживаний с ослаблением или потерей контакта с действительностью, утратой интереса к реальности,
13.	Негативистическая демонстративность	<p>отсутствием стремления к общению, бедностью эмоциональных проявлений) является психопатологическим симптомом, диагностика и коррекция которого входит в компетенцию психиатра.</p> <ul style="list-style-type: none"> - личностная или школьная тревожность. Диагностическим критерием является недоверчивость по отношению к новым жизненным ситуациям, ориентация на избегание неудачи. - низкий уровень сформированности продуктивных средств общения, вызванный стилем воспитания и общения в семье (аутизация социально-педагогической природы). - несформированность адекватных форм реализации потребности во внимании и признании окружающих, связанная чаще всего с особенностями стиля семейного воспитания. - Непризнанная окружающими одаренность и нестандартность личности ребенка или подростка. - Демонстрация подростковой независимости, связанная в большинстве случаев с нарушением нормального эмоционального контакта школьника с педагогами и сверстниками
14.	Чрезмерная исполнительность демонстративная лояльность, «прилипчивость»	<ul style="list-style-type: none"> - высокая личностная тревожность, проявляющаяся в неуверенности ребенка в любви и принятии значимыми взрослыми и педагогами. Иногда такое поведение выступает своеобразной формой компенсации семейных проблем ребенка (например, таких стилей семейного воспитания как гипоопека). - эмоционально-личностная инфантильность, проявляющаяся в высокой конформности, несформированности представления о своем «Я», мотивационной незрелости. Обычно обусловлено либо гиперопекающим стилем семейного воспитания, либо церебральной недостаточностью.
15.	Сниженность настроения	<ul style="list-style-type: none"> - пониженная энергетика, вызванная общей соматической ослабленностью, психологическим или психофизическим истощением, а также – слабым типом нервной системы. При этом следует учитывать, что сам по себе этот тип нервной системы не выступает причиной депрессивного состояния школьника. Он становится провоцирующим фактором в условиях, неблагоприятных для обучения и развития детей такого типа. - депрессивное поведение защитной психологической природы. В отличие от невротической и психотической

		<p>депрессий, диагностика и коррекция которых не входит в компетенцию психологов, защитно-депрессивный вид поведения обусловлен социально-психологическими причинами. Такое поведение может быть вызвано, например, неудовлетворенной потребностью во внимании, высокой личностной или школьной тревожностью, обусловленными нарушением контактов со значимыми сверстниками и взрослыми.</p> <p>- общая замедленность темпа деятельности психофизической природы, ошибочно принимаемая за отклонение в поведении.</p>
--	--	---

Примерные рекомендации по психологическим трудностям в детском возрасте.

«Хроническая неуспешность»

Главное, что надлежит делать взрослым в этом случае, — это обеспечить реальный успех ребёнка в какой-либо деятельности. Следует специально разъяснить, что ребенка, страдающего «хронической неуспешностью», нужно не просто хвалить (и поменьше ругать), а хвалить именно тогда, когда он что-то делает. Подробно рассказывается, как именно надо (и как не надо) оценивать ребёнка, а именно: 1) ни в коем случае не сравнивать его весьма посредственные результаты с эталоном (требованиями школьной программы, образцами взрослых, достижениями более успешных одноклассников); 2) сравнивать ребёнка только с ним самим и хвалить его лишь за одно: за улучшение его собственных результатов; например, если во вчерашнем диктанте было пропущено три буквы, а сегодня две, то это надо отметить как реальный успех, который должен быть высоко и без всякой снисходительности, иронии оценен взрослыми.

Соблюдение правил безболезненного оценивания детских успехов должно сочетаться с поиском сферы наивысшей успешности, в которой ребёнок может реализовать себя, и с поддержанием ценности этой сферы деятельности. В чём бы ни был успешен ребёнок, страдающий «хронической неуспешностью» - в спорте, в чисто бытовых, домашних добродетелях, в каких-либо частных умелостях ему ни в коем случае нельзя ставить в вину неуспехи в школьных делах. Напротив, следует подчёркивать, что, раз он что-то научился делать хорошо, то постепенно научится и всему остальному. Причём родителям необходимо излечиться от нетерпения: ждать успехов придется долго, ибо на школьных делах, и произошло замыкание порочного круга тревожности и низкой результативности. Школа должна очень долго оставаться сферой щадящего оценивания, снижающего тревогу (что само по себе даст некоторое улучшение результатов). Следует быть готовыми к тому, что школьные дела до конца останутся вне сферы детского самоутверждения. Поэтому болезненность школьной сферы должна быть снижена любыми средствами; в первую очередь необходимо снизить ценность школьных отметок (а в серьёзных случаях – пойти на обесценивание ряда других школьных требований и ценностей). Это достигается в том случае, если родители: 1) не показывают ребёнку свою озабоченность его школьными

делами; 2) искренна интересуясь школьной жизнью ребёнка, смещают акценты своих интересов на отношения детей в классе, подготовку к праздникам, дежурства по классу, экскурсии и походы, но не фиксируются на локальной области неуспешности – на содержании обучения; 3) подчеркнута выделяют в качестве чрезвычайно значимой, высоко ценимой и остро интересующей их ту сферу деятельности, в которой ребенок успешен и может самоутвердиться, обрести утраченную веру в себя. За счет этих мер у/ребёнка постепенно снижается школьная тревога, а так как он на уроках всё же работает, то накапливаются и некоторые достижения. Благодаря такой девальвации школьных ценностей возможно предупредить самый тяжкий результат «хронической неуспешности» – резко отрицательное отношение ребёнка к школьным делам, которое к подростковому возрасту может отлиться в классическую форму антисоциального школьного поведения (хулиганства).

Итак, общий принцип рекомендаций при «хронической неуспешности»: нельзя допустить, чтобы ребёнок был замкнут на своих неудачах; ему необходимо найти такую внеучебную деятельность, в которой он способен самоутвердиться. А это впоследствии скажется и на школьных делах. Чем больше родители фиксируют ребёнка на школе, тем хуже для его школьных успехов.

«Инфантилизм»

Основной «рецепт» – отношения родителей с ребёнком должны соответствовать его фактическому, а не паспортному возрасту. Консультант убеждает родителей в том, что взросление неминуемо наступит, что детскость – это, увы, быстро проходящий недостаток. Общая логика рекомендаций: оставить ребёнка в покое, примириться с тем, что он в чём-то младше своих сверстников; увидеть, что он реально может, на что способен и не требовать гораздо большего. К примеру, если ребёнок, будучи по своему психическому складу настоящим дошкольником, в принципе не готов самостоятельно делать уроки, то их, тем не менее, надо делать, но, во-первых, вместе, а во-вторых, в игровой форме. И родители должны получить от консультанта подробные рекомендации по организации игровых занятий с ребёнком (пусть даже в ущерб домашним заданиям), ибо школьные навыки письма, чтения и счёта легко осваиваются в игре, а освоение школьных требований самоорганизации и произвольности пока ещё ребёнку предъявлять рано.

«Уход от деятельности»

Основные направления рекомендаций таковы: во-первых, деятельность воображения надо развернуть вовне, направить её на реальные творческие задачи, во-вторых, в этой реальной продуктивной творческой деятельности ребёнку необходимо сразу обеспечить успех, внимание, эмоциональное подкрепление.

Если при «хронической неуспешности» для ребёнка необходимо найти любую область реальных успехов, то при «уходе от деятельности» нужна такая сфера успешности, которая удовлетворит, насытит фрустрированную

потребность демонстративного ребёнка во внимании. Рекомендовать театральные занятия в данном случае надо с большой осторожностью. Сцена является главной областью компенсации при других формах демонстративности, не сцепленных с тревогой, как в синдроме «ухода от деятельности». Здесь же (особенно если тревожный компонент достаточно выражен) лучше рекомендовать не сцену, где ребёнок будет скован и не сможет сразу выступить с блеском, а литературную или художественную студию. Музыкальная школа (в существующем виде), обрекающая ребёнка на годы технических студий, едва ли может выполнить роль компенсатора потребности тревожного ребёнка во внимании, в признании его успехов. Если выбирать музыку, как сферу материализации, проецирования детского воображения, то следует поискать особые формы – типа семейного музицирования, домашних концертов.

Слушая подобные рекомендации, родители нередко высказывают опасения о том, что при постоянном похваливании, повышенном внимании к детским успехам у ребёнка может развиваться «самоуверенность» (усилится демонстративность). Психолог ещё раз объясняет, что демонстративность – это не недостаток, а личностная особенность, которая возникает очень рано, а далее может развиваться либо естественно (если встречается понимание у окружающих) и тогда приведёт вовсе не к «самоуверенности», а к адекватным самооценкам и умению мужественно преодолевать трудности и неудачи, либо противоестественно в негативистических формах или в форме ухода от деятельности, грозящей неудачей. Иных родителей (особенно тех, кто убежден, что «девочка обязана быть «скромной» или «если я его не ругаю, то значит я им доволен, а захваливать детей вредно») полезно слегка припугнуть, рассказав о клинической истерии, в которую может перейти загнанная внутрь, нереализуемая демонстративность. Первичный поиск сферы самореализации для демонстративного ребёнка психолог предпринимает вместе с родителями. Если найти ничего не удастся, можно рекомендовать занятия абстрактной живописью. После показа репродукций (или, что ещё лучше, картин на выставке), после того, как ребенок (выстояв очередь на модную выставку) убеждается, что такие продукты существуют и получают общественное признание, ему предлагается самому попробовать создать что-то подобное. Рисование абстракций на больших листах бумаги, гуашью, широкой кистью «обречено на успех». «Шедевры» обязательно следует вывешивать для украшения квартиры и с гордостью показывать всем, кто приходит в дом. Они действительно красивы, а главное – нет никаких критериев для внешней оценки (во всяком случае – для осуждения).

«Отсутствие учебных мотивов»

При таком диагнозе, а также при диагнозе «лень в собственном смысле этого слова, как гедонизм» следует учитывать, что для этих детей общение со взрослыми и другими детьми представляет самостоятельную и важнейшую ценность. Поэтому основная линия рекомендаций – техники разнообразных совместных занятий детей и взрослых, включающих познавательные элементы. Если в обследовании у ребёнка обнаруживается полное отсутствие

познавательной направленности, то можно предположить, что совместных познавательных занятий взрослые с этим ребёнком просто никогда не вели, а за этим обычно скрывается отсутствие познавательных ценностей в семье. Но если консультанту удаётся убедить родителей, что развитие познавательных интересов – это основное средство помощи их ребёнку, то взрослые (хотя бы на некоторое время) могут просто симулировать отсутствующий у них самих познавательный интерес (например, живо заинтересоваться процессом роста растений). Простейшие варианты совместных познавательных занятий с ребёнком младшего школьного возраста: наблюдение за прорастающими растениями (очень удобный и доступный объект таких наблюдений – фасоль); фиксация изменений в природе, когда с ранней весны до поздней осени ребёнок вместе с родителями, гуляя по ближайшему лесу определяет (по простейшему школьному определителю растений) и записывает, какие новые виды цветов появляются каждую неделю; попытки прогноза погоды в соответствии с известными приметам, которые ребёнок вместе с родителями отыщет в календаре природы; рассматривание разных мелочей в микроскоп и т.д. Различные кружки с познавательной направленностью могут помочь взрослым компенсировать домашний дефицит познавательных ценностей. Особенно удачно, если в кружок введёт ребёнка кто-то из более старших ребят, уже увлечённых астрономией, компьютерами, историей или насекомыми. Но совместные познавательные занятия с другими детьми должны носить характер вовлечения одного ребёнка в сферу интересов другого, а не обычного «подтягивания» отстающего, скажем, по математике. Значимость общения со старшим ребёнком может оказаться условием «запуска» познавательных мотивов. Местом совместных занятий детей не обязательно должен быть кружок; дома родители могут устраивать для детей нечто вроде «клуба по интересам», в котором сами принимают посильное участие.

«Негативистическая демонстративность»

Общие принципы рекомендаций просты.

(1) Чёткое распределение, регуляция родительского внимания к ребёнку по формуле: «уделять ему внимание не тогда, когда он плохой, а когда он хороший». Здесь главное – замечать ребёнка именно в те минуты, когда он незаметен, когда не выкидывает никаких «фокусов», чтобы привлечь к себе внимание дикими способами. А в случае «фокусов» – все замечания свести к минимуму, а главное – к минимуму свести эмоциональность реакций, ибо именно эмоциональности ребёнок и добивается от взрослых своими выходками. Активно-эмоциональное отношение к проделкам демонстративного «негативиста» – это фактически не наказание, а поощрение, подкрепляющее его асоциальные способы привлечения. Наказывать «негативиста» за его проделки следует лишь единственным способом: лишая общения. А главная награда – это любящее, открытое, доверительное общение в те минуты (часы), когда ребёнок спокоен, уравновешен, делает то, что надо (или, по крайней мере, то, что можно).

(2) Ребёнку необходима сфера, в которой можно реализовать демонстративность. В данном случае особо благоприятны, а иногда практически незаменимы театральные занятия.

(3) Взрослый должен трезво оценить действенность предлагаемых рекомендаций, ясно осознать, что в первое время изменение стиля общения с ребёнком приведет не к снижению, а к взрыву негативизма. Если ребёнок обнаружит, что средства (пусть даже самые возмутительные), которыми он до сих пор добивался внимания, вдруг перестали действовать, то первое, что он попытается сделать, это «проломить стену лбом»: усилить прежде весьма эффективные средства воздействия на взрослых. Но родители и учителя должны научиться за этими отчаянными попытками ребёнка с повышенной потребностью в эмоциональном общении слышать детский крик о помощи, призыв к любви. И не отказывать в ней ребёнку, испытывающему дефицит тепла и нежности, внимания и заинтересованности.

«Интеллектуализм»

В рамках нашей культуры этот вариант развития достаточно благополучен, поэтому здесь можно ограничиться минимальными рекомендациями. Если синдром не слишком грубо выражен, то следует прежде всего заверить родителей, что с возрастом их «интеллектуал» найдет себе равного партнёра по общению, и рассказать, как домашними средствами можно облегчить поиски друга.

Чем младше ребёнок, тем больше необходимость рекомендаций по организации дошкольных видов деятельности, развивающих образную сферу и повышающих эмоциональность (рисование, конструирование, лепка, но главное – непосредственно-эмоциональное общение с родителями).

«Несформированность средств общения»

При таком диагнозе родителям следует рассказать, как взрослый может целенаправленно строить общение небольшой группы детей. (Поначалу ребёнка надо учить общаться и сотрудничать с одним-двумя партнёрами). Общий принцип участия взрослого в детском общении: как можно более незаметная помощь, подсказка в случае конфликта или выпадения из общего дела. Но, напомнив, к примеру, считалочку как справедливый выход из затянувшегося спора о самой привлекательной роли в игре, взрослый должен уметь вовремя устраниваться, предоставив далее инициативу детям. По сути речь идёт о ролевом тренинге общения в малой группе. При этом самым простым является общение со старшими детьми, готовыми снисходительно отнестись к неумелости младшего и взять на себя роль ведущего. Несколько сложнее отношения с младшими детьми, но младший готов быть ведомым и следовать за старшим, не подозревая о его неумении строить общение. Самым трудным является общение со сверстниками, требующими от партнера полного равенства и умения строить отношения «по-честному», демократично. Отношения со сверстниками не заданы изначально системой возрастных ожиданий, их надо строить в каждой точке, поэтому они наиболее сложны.

Начиная с предподросткового возраста (при опережающем

интеллектуальном развитии – раньше) можно рекомендовать помимо игровых рациональные средства анализа ситуаций общения, моделировать и разбирать с ребёнком различные случаи конфликтов, искать способы их конструктивной регуляции.

Все приёмы тренинга общения рекомендуются и аутизированному ребёнку, но здесь акцент должен быть сделан на резком увеличении непосредственно-эмоционального общения с родителями.

«Агрессивность»

Едва ли возможно просто редуцировать истинную агрессивность, за которой стоят реальные потребности, направленность на разрушение. Но этой направленностью можно манипулировать, придавать ей социально приемлемые формы. Так, удаётся канализировать действенную агрессию в вербальную, как более конвенциональную и менее опасную для окружающих. Вербальная агрессия, например, замечания за проступки, – это вполне допустимая, социально разрешённая форма агрессии. И если у человека высокий, но «окультуренный» уровень агрессивности, то он просто любит делать окружающим такие замечания. Ещё более приемлемой формой сублимации истинной и гипертрофированной агрессии является направленность на преодоление, разрушение внешних препятствий.

Но необходимо не только найти общие пути канализации агрессивных тенденций, но давать выход сиюминутной агрессии. Для этого существуют несложные приёмы: позволить ребёнку яростно рвать бумагу, резать пластилин, совершать безобидные разрушительные действия, которые в приступе агрессии ребёнок может делать долго и с наслаждением. После этого полезны успокаивающие занятия, типа игры с песком, водой и (или) релаксация. И лишь после того, как непосредственный агрессивный импульс отработан, возможны совместные занятия, в которых разрушительные порывы ребёнка можно переадресовать с партнёра на внешние препятствия на пути к общей цели.

Для агрессивных мальчиков с выраженным маскулинным типом ценностей целесообразно напрямую работать с идеалом «настоящего мужчины» подключая к прочим представлениям об эталоне мужественности такие качества как сдержанность, владение собой.

Аутоагрессию необходимо в первую очередь переводить в менее опасную для жизни гетероагрессию и направлять разрушительные тенденции ребёнка на преодоление внешних препятствий. Аутоагрессивность заведомо не может вылиться в зверски-разрушительные формы поведения: самоеды склонны усматривать источник вины и неприятностей, требующий уничтожения, в себе, а не в других людях. Разумеется, лучше всего придать аутоагрессии форму действенной направленности на преодоление препятствий, а не агрессивной направленности на их уничтожение. К примеру, если дорогу преграждает скала, то при действенной направленности её обходят, а при агрессивной взрывают. Но агрессии необходима немедленная разрядка, поэтому пусть лучше маленький агрессор взрывает камни, а не людей, и не себя.

При защитной агрессии рекомендуется прежде всего работа по обучению средствам общения. Кроме того, необходимо снять тревожность, чему способствует тёплая эмоциональная атмосфера домашнего общения, душевный комфорт, ибо за защитной агрессией стоит ощущение небезопасности, угрозы внешнего мира. Канализировать защитную агрессию не нужно, так как у неё иная энергетика: агрессивное поведение побуждается не разрушительными, а оборонительными тенденциями. При выраженной защитной агрессии полезно обучать ребёнка боевому искусству, как целостному комплексу приёмов самообладания, релаксации и самозащиты. Так можно придать мальчику, опасаящемуся нападения, уверенность в себе.

«Замедленный темп деятельности»

Эту особенность следует просто учитывать. Нельзя осуждать ребёнка за медлительность, над которой он не властен. Следует понимать, что при его темповых характеристиках нужно регулировать объём работы. Следовательно, размер домашнего задания можно и должно сокращать, стремясь к тому, чтобы выполненная часть задания была сделана хорошо, а не к тому, чтобы сделано было всё, но скверно.

«Сниженная энергетика»

Данная особенность также требует от взрослых прежде всего а) её учета и б) строжайшей дозировки нагрузок. В любых занятиях, а особенно в умственном труде, связанном с фиксированной позой, ослабленному ребёнку необходимы частые перерывы, заполненные либо активными движениями (типа игр в мяч), либо релаксацией. Родителям следует показать простейшие приемы релаксации.

«Расстройства внимания»

Основное направление рекомендаций: техники формирования операций контроля и самоконтроля. Вот схема одного из простейших, доступных любому взрослому приёмов формирования контрольных операций у невнимательного ребёнка.

Сначала взрослый пишет тексты (разумеется, занимательные, забавные) с большим количеством грубых ошибок. Ясно, что нельзя делать ошибки на орфографические правила, ещё неизвестные ребёнку. Можно использовать не только орфографический, но и математический материал: выписывать столбики примеров, треть которых решена неверно. Ребёнок должен выполнить роль учителя: красным карандашом исправить ошибки и, если захочет, оценить работу.

После того, как ребёнок научится находить по крайней мере половину ошибок, сделанных взрослым, ему предлагается поменяться ролями: «Зачем я буду тебе всё время сам писать с ошибками. Ты ведь и сам можешь поиграть в плохого ученика. Сегодня спиши вот эти три предложения, но сделай в них побольше ошибок, чтобы завтра тебе было что исправить». Теперь ребёнок сам пишет тексты с нарочитыми ошибками и на несколько дней откладывает эти задания самому себе, а потом проверяет собственную работу.

На третьем этапе самоконтроль, организованный в шутливо-игровой

форме, переходит в серьёзный, деловой самоконтроль домашних заданий (до сих пор домашние работы обязательно проверяют родители). Но поручить ребёнку проверить собственное домашнее задание следует лишь после того, как будут хорошо отлажены игровые приёмы проверки. Операторика самоконтроля должна быть сформирована заранее: привычку к постоянному контролю следует формировать лишь на фоне достаточно сформированной техники.

«Низкий уровень организации деятельности»

При расстройствах организации деятельности ребёнка родителям прежде всего даются рекомендации по формированию самоконтроля (см. выше). Кроме того, им рассказывается, как учить ребёнка планированию собственных действий. Планирование должно стать обязательным, но коротким этапом, предваряющим каждое действие. «В двух словах скажи, как будешь решать эту задачу?» — подобными вопросами взрослый может побуждать ребёнка к планированию действия. Но, выделяя в каждом детском действии самостоятельный этап планирования как подготовки к действию, взрослый должен следить за тем, чтобы планы были реализованы, чтобы действие не подменялось планированием.

Планировать следует не только умственные, но и бытовые, повседневные действия. Так, принимаясь за уроки, ребёнок должен решить, в какой последовательности он их будет выполнять. Этот общий план нужно не просто составить, но и материально закрепить: достать всё, что нужно для приготовления уроков, сложить учебники и тетради на рабочем месте именно в той последовательности, которая намечена в плане.

Все «организационные моменты деятельности» должны быть доведены до автоматизма, а подобные локальные автоматизмы позволяют выделить островки упорядоченности в общем хаосе поведения неорганизованного ребёнка. С чего начать, какой именно участок детской неорганизованности упорядочить и автоматизировать в первую очередь – приготовление уроков, утренний ритуал сбора в школу, вечернюю уборку игрушек, сбор портфеля – это родители решают сами. Задача психолога:

убедить их не хвататься за всё сразу и не рассчитывать на быстрый успех, но последовательно отрабатывать каждый отдельный автоматизм. И понимать, что ребёнок, не владеющий навыками самоорганизации, нуждается сначала в максимальной, а потом – в постепенно убывающей помощи взрослых. Но если ему всё время трудно выполнять даже самые доброжелательные организационные требования взрослых, то он их выполнять не станет. Следовательно, требования завышены, взрослые торопятся, проявляют неуместное нетерпение. И, вероятно, не отдадут себе отчёт в том, что низкий уровень организации деятельности младшего школьника – это расплата за их собственные педагогические упущения в дошкольном воспитании ребёнка, что сердиться надо только на самих себя, а от них требуется помощь, поддержка, терпеливое участие.

«Тревожность»

Рекомендации по снижению детской тревожности уже описаны

применительно к тем вариантам индивидуального развития, где тревога является одним из ведущих компонентов: синдромы «хронической неуспешности» и «ухода от деятельности». Ещё раз перечислим основные линии рекомендаций: 1) обеспечить ребёнку сферу успеха, самореализации, 2) ввести максимально щадящий оценочный режим в сферах неуспеха, 3) снизить значимость сфер неуспеха, 4) создать тёплую, доброжелательную атмосферу, буквально растворить ребёнка в родительской любви.

Если тревога закрепляется она может приводить к возникновению фобий – навязчивых страхов или формированию такой стойкой личностной характеристики как тревожность, которая подчиняет себе и накладывает отпечаток на любую деятельность личности. Чтобы предотвратить возникновение страхов и фобий, необходимо прежде всего избегать неопределенности, дефицита информации. То есть, как можно полнее информировать ребенка о том, что может произойти, что, как и когда с него спросят, как следует себя вести. Далее, необходимо помнить, что тревожность всегда является результатом узких возможностей ребенка, его невысокой самооценки. Поэтому полезно позаботиться о том, чтобы помочь ребенку сформировать необходимые учебные умения и навыки, которые вернули бы ребенку веру в успех, уверенность в себе.

В более сложных случаях эффективной оказывается коррекционная работа в виде участия в тренингах, группах личностного роста, факультативных занятиях по психологии (типа «Школы выживания»).

«Шизоидность»

Прежде всего следует объяснить родителям, что это такое, как учитывать крайнее своеобразие их ребёнка, как видеть прежде всего достоинства, а не теневые стороны этого психического склада. Главный вывод, к которому следует подвести родителей: ребёнка нельзя кардинально перевоспитывать, но возможно «косметически» корректировать те формы поведения, которые чреватые для ребёнка наибольшими конфликтами с другими людьми. При этом все формы социального поведения будут прививаться крайне медленно (у «шизоидов» с трудом формируются навыки и автоматизмы) и только рациональными средствами: через сознательное планирование и контроль. Поэтому прогноз тем благоприятней, чем выше интеллектуальный уровень ребёнка.

«Вербализм»

Вербализм предполагает те же рекомендации, что и парциальная педагогическая запущенность (иногда он так и трактуется). А глубоко зашедшая педагогическая запущенность практически (по результату и способам коррекции) неотличима от ЗПР. Поэтому во всех этих трудных для домашней коррекции случаях необходимо обращение к специалистам-дефектологам. Общая рекомендация родителям такова; начинать коррекционные занятия надо с того места в развитии ребёнка, где продуктивные виды деятельности прекратили формироваться и начали выхолащиваться в пустые словесные формы. И все дошкольные «хвосты недоразвития» следует деформировать, но средствами чуть более взрослыми,

чем при работе с дошкольниками, ибо развитие мотивационно-личностной сферы всё же происходило. Компенсация дошкольных пробелов и отставании у младших школьников сильно осложняется тем, что они всё время не успевают за школьной программой. Поэтому у родителей, вынужденных заниматься с ребёнком дополнительными школьными делами, просто не остается времени на систематические дошкольные занятия. И им предстоит самим сделать тяжкий выбор: работать «на школу» или «на ребёнка». Разумеется, психолог осторожно советует не дублировать в доме школу, жить с ребёнком дома домашней, родительской жизнью, в которую дошкольные, полезные ребенку виды деятельности включаются куда более естественно, чем почти непосильные ребёнку школьные занятия. Основная тактика работы с «вербалистом»: придержать речевой поток и стимулировать продуктивную деятельность: «Ты мне потом расскажешь, как будут жить зверюшки. А сначала давай их слепим». Но после того, как дело сделано, конечно же с ребёнком надо побеседовать, ибо это для «вербалиста» – главное удовольствие.

Кандидат психологических наук Э.В. Лихачева

8. ТРЕБОВАНИЯ К НАПИСАНИЮ ОТЧЕТА ПО ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ

В процессе оформления документации обучающийся должен обратить внимание на правильность оформления документов (дневник и отчет).

В дневнике должны быть отражены результаты текущей работы и выполненные задания. Записи о выполненных работах производятся по мере необходимости, но не реже одного раза в неделю. Достоверность записей проверяется руководителем и заверяется его подписью.

Объем отчета не должен быть менее 15 – 20 и не более 30 страниц. Текст отчета печатается на листах формата А4. Поля на листах: слева – 20 мм, справа – 20 мм, сверху – 20 мм, снизу – 20 мм.

Шрифт заголовков разделов: полужирный, размер 16 пт. Шрифт заголовков подразделов: полужирный, размер 14 пт. Межстрочный интервал: одинарный. Формулы должны быть оформлены в редакторе формул и вставлены в документ как объект. Использовать шрифт Times New Roman кегль 14. Все страницы отчета нумеруются по порядку от титульного листа до последней страницы. Первой страницей считается титульный лист, на ней цифра 1 не ставится, на следующей странице ставится цифра 2 и т.д.

Отчет по учебной практике должен содержать следующую информацию:

- 1). Общая характеристика организации (базового предприятия практики), анализ ее деятельности
 - организационно-правовая форма;
 - сфера деятельности;
 - характер услуг, работ;
 - общая характеристика деятельности;
 - организационная структура;

- функции организации,
- 2). Анализ работы отдела (организации):
- 3). Функциональные обязанности должностного лица, в соответствии с Положением об отделе (организации), в качестве которого обучающийся проходил практику;
- 4). Содержание и анализ работ, выполненных обучающимся по разделам практики.
- 5). Выводы и рекомендации.

9. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРАКТИКЕ

Контроль за прохождением практики производится руководителем практики, утверждаемым приказом по Филиалу. Работа, выполненная в процессе прохождения практики, отражается в письменном отчете.

Учебная практика считается завершенной при условии выполнения обучающимся всех требований программы практики.

Обучающиеся оцениваются по итогам всех видов деятельности при наличии документации по практике.

Обучающийся должен предоставить по итогам практики:

- 1) Дневник производственной практики;
- 2) Отчет по производственной практике.

В результате прохождения учебной практики у обучающегося формируются компетенции и по итогам практики обучающийся должен продемонстрировать следующие результаты (Таблица 4).

Таблица 4 - Перечень результатов обучения при прохождении учебной практики, соотнесённых с результатами освоения ООП

Код компетенции	Результаты освоения ООП (содержание компетенций в соответствии с ФГОС)	Перечень результатов обучения	Средства оценки достигнутых результатов
ПК-25	способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий	<p>Знать: принципы рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий.</p> <p>Уметь: проводить рефлексия способов и результатов своих профессиональных действий.</p> <p>Владеть: методами рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий</p>	Защита отчета по практике Собеседование

ПК-26	способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей	<p>Знать: основы просвещения педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей.</p> <p>Уметь: осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей.</p> <p>Владеть: навыками осуществления психологического просвещения педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей.</p>	Защита отчета по практике Собеседование
ПК-28	способность выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка	<p>Знать: способы выстраивания развивающих учебных ситуаций, благоприятных для развития личности и способностей ребенка.</p> <p>Уметь: эффективно выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка.</p> <p>Владеть: способами выстраивания развивающих учебных ситуаций, благоприятных для развития личности и способностей ребенка.</p>	Защита отчета по практике Собеседование

Аттестация по итогам производственной практики проводится на основании оформленного в установленном порядке письменного отчета, его защиты и собеседования по критериям оценки (Таблица 5).

Таблица 5 - Критерии оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций у обучающихся при защите отчета

Оценка	Критерии оценки
<i>Отлично</i>	<ul style="list-style-type: none"> - даны исчерпывающие и обоснованные ответы на все поставленные вопросы, правильно и рационально (с использованием рациональных методик) выполнены практические задания; - обучающийся самостоятельно и правильно решил практические (учебно-профессиональные) задачи, уверенно, логично, последовательно и аргументировано излагал свое решение, используя соответствующую терминологию;

	<ul style="list-style-type: none"> - в ответах выделялось главное, все теоретические положения умело увязывались с требованиями руководящих документов; - ответы были четкими и краткими, а мысли излагались в логической последовательности; - показано умение самостоятельно анализировать факты, события, явления, процессы в их взаимосвязи и диалектическом развитии.
<i>Хорошо</i>	<ul style="list-style-type: none"> - даны полные, достаточно обоснованные ответы на поставленные вопросы, правильно выполнены практические задания; - обучающийся самостоятельно и в основном правильно решил практические (учебно-профессиональные) задачи, уверенно, логично, последовательно и аргументировано излагал свое решение, используя соответствующую терминологию; - в ответах не всегда выделялось главное, отдельные положения недостаточно увязывались с требованиями руководящих документов, при решении практических задач не всегда использовались рациональные методы решения; - ответы в основном были краткими, но не всегда четкими.
<i>Удовлетворительно</i>	<ul style="list-style-type: none"> - даны в основном правильные ответы на все поставленные вопросы, но без должной глубины и обоснования, при выполнении практических заданий обучающийся использовал прежний опыт и не применял новые методики выполнения заданий, однако на уточняющие вопросы даны в целом правильные ответы; - обучающийся в основном решил практические (учебно-профессиональные) задачи, допустил несущественные ошибки, слабо аргументировал свое решение, почти не использовал соответствующую терминологию; - при ответах не выделялось главное; - ответы были многословными, нечеткими и без должной логической последовательности; - на отдельные дополнительные вопросы не даны положительные ответы.
<i>Неудовлетворительно</i>	<ul style="list-style-type: none"> - обучающийся не усвоил значительную часть учебного материала, допускает существенные ошибки и неточности при рассмотрении его, не выполнил практические задания; - обучающийся не решил практическую (учебно-профессиональную) задачу; - испытывает трудности в практическом применении знаний; - не может аргументировать научные положения; - не формулирует выводов и обобщений.

10. ЛИТЕРАТУРА И РЕСУРСЫ СЕТИ «ИНТЕРНЕТ»

основная литература:

1. Афанасьева Е.А. Психология общения. Часть 1 [Электронный ресурс]: учебное пособие по курсу «Психология делового общения»/ Афанасьева Е.А.— Электрон.текстовые данные.— Саратов: Вузовское образование,

2014.— 106 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19277>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

2. Афанасьева Е.А. Психология общения. Часть 2 [Электронный ресурс]: учебное пособие по курсу «Психология делового общения»/ Афанасьева Е.А.— Электрон. Текстовые данные.— Саратов: Вузовское образование, 2014.— 126 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19278>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

3. Бенилова С.Ю. Дошкольная дефектология. Ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей (современные подходы) [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Бенилова С.Ю., Давидович Л.Р., Микляева Н.В.— Электрон.текстовые данные.— М.: ПАРАДИГМА, 2012.— 312 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/13030>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

4. Пахальян В.Э. Психологическое консультирование [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Пахальян В.Э.— Электрон.текстовые данные.— Саратов: Вузовское образование, 2015.— 311 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/29299>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

5. Профессиональное психологическое консультирование [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Мальцева Т.В., Реуцкая И.Е.— Электрон.текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 143 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/16285>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

6. Старшенбаум Г.В. Психолог-консультант [Электронный ресурс]: интерактивный учебник/ Старшенбаум Г.В.— Электрон.текстовые данные.— Саратов: Вузовское образование, 2015.— 105 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/31709>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

7. Старшенбаум Г.В. Тренинг навыков практического психолога [Электронный ресурс]: интерактивный учебник. Игры, тесты, упражнения/ Старшенбаум Г.В.— Электрон.текстовые данные.— Саратов: Вузовское образование, 2015.— 281 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/31712>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

дополнительная литература:

1. Актуальные проблемы психологии семьи и семейного консультирования [Электронный ресурс]: материалы научной конференции аспирантов, молодых преподавателей и студентов факультета психологии и педагогики РосНОУ (г. Москва, 22 марта 2011 г.)/ Н.Н. Азарнов [и др.].— Электрон.текстовые данные.— М.: Российский новый университет, 2011.— 204 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/21260>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

2. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учебное пособие/ Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова; под ред. Е.Г. Силаевой. – 3-е изд., стер. – М.: Изд.центр «Академия», 2005. (Гриф).

3. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности [Электронный ресурс]/ Ларионова Л.И.— Электрон.текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2011.— 320

с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15543>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю.

11. ПЕРЕЧЕНЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ДИСЦИПЛИНЕ (МОДУЛЮ), ВКЛЮЧАЯ ПЕРЕЧЕНЬ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ И ИНФОРМАЦИОННЫХ СПРАВОЧНЫХ СИСТЕМ (ПРИ НЕОБХОДИМОСТИ)

1. Проверка заданий, самостоятельной работы и консультирование обучающегося осуществляется посредством электронной почты.

12. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Для проведения практики необходимо использовать имеющиеся средства для видео просмотра иллюстрационного материала, мультимедийный проектор, компьютеры и офисную технику.