

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

Кафедра психолого-педагогического образования

Утверждаю:

Директор филиала

 / В.А. Бурковская/

03 февраля 2016 г.



Программа производственной практики

по получению профессиональных умений и опыта профессиональной
деятельности

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.с.н., доцент Авдеева О.В. 

Программа одобрена на заседании кафедры ППО от 03 февраля 2016
года, протокол №6

1. ЦЕЛИ ПРАКТИКИ

Практику по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности 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 по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности 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:

- готовность применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-23);
- способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей (ПК-26);
- способность эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей (ПК-27).

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-23	готовность применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи	<p>Знать: способы сбора и первичной обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.</p> <p>Уметь: осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.</p> <p>Владеть: навыками осуществления сбора и первичной обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.</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-27	способность эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей	<p>Знать: принципы взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей.</p> <p>Уметь: эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей.</p> <p>Владеть: способами эффективного взаимодействия с</p>

		педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей.
--	--	---

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 (по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности)

№	Форма обучения	Курс	Семестр	Кол-во недель	Форма текущего контроля
1	Заочная (Полная форма обучения)	5	9	12	Зачет с оценкой

Содержание практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности тесно связано с логикой и содержанием изучаемых обучающимися учебных дисциплин: «Психология развития», «Психология дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста», «Методическая работа психолога в дошкольном учреждении», «Работа детского практического психолога с детьми дошкольного возраста», «Социальная психология», «Психология педагогического общения», «Психологические способы установления контактов между людьми», «Теория обучения», «Теория и методика воспитания» и др., а также с

содержанием практики по получению первичных профессиональных умений и навыков.

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 18 зачетных единиц (з.е.), 12 недель, всего 648 часов. 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	Документация для прохождения практики

		результатам учебной практики.	
3.	Основной	<p>Изучение функциональных обязанностей, корпоративных стандартов и требований к работе штатного педагога-психолога учреждения, на базе которого проходят практику.</p> <p>Знакомство со штатным педагогом-психологом образовательного учреждения, помощником которого они будут являться на период прохождения практики.</p> <p>Осуществление наблюдения за воспитанниками/учащимися, по результатам наблюдения выявляют воспитанников/учащихся, нуждающихся в диагностической и/или коррекционно-развивающей работе психолога.</p> <p>Согласование результатов своего наблюдения с воспитателем/классным руководителем и штатным педагогом-психологом.</p> <p>Собирание запросов со стороны воспитателей/учителей и родителей</p> <p>Выполнение производственных заданий Дневник практики (заполняется в ходе всей практики)</p> <p>Общая характеристика организации, где проходила практика</p> <p>Характеристика структурного подразделения, в котором проходила практика. Функциональные обязанности должностного лица, в качестве которого обучающийся проходил практику. Протокол наблюдения за учащимися-воспитанниками. Анализ проведения психодиагностического обследования.</p> <p>Согласование с воспитателем/классным руководителем и штатным педагогом-психологом тематику психолого-просветительского мероприятия (лекция, беседа, занятие, внеклассное мероприятие, классный час, выпуск стенгазеты, оформление папки-передвижки и др.)</p> <p>Составление плана работы на период практики в соответствии с рекомендательными документами, разработанными кафедрой психолого-</p>	Теоретический материал для написания отчета по практике

	<p>педагогического образования и заданием на практику.</p> <p>Посещение психолого-просветительских мероприятий штатного педагога-психолога.</p> <p>Подготовка анализа психолого-просветительского мероприятия штатного педагога-психолога.</p> <p>Разрабатывают план психолого-просветительского мероприятия по утвержденной теме.</p> <p>Реализация под контролем штатного педагога-психолога разработанное психолого-просветительское мероприятие. Анализируют и оценивают проведенное мероприятие совместно со штатным педагогом психологом.</p> <p>Беседа с родителями, воспитателем/классным руководителем, педагогом-психологом, медицинским работником учреждения, знакомятся с личными делами воспитанников/учащихся, заявленных в запросах.</p> <p>Анамнез и составление диагностических программ для обследования дошкольников/школьников по запросам воспитателей/учителей и родителей.</p> <p>Посещение диагностического обследования, проводимое штатным педагогом-психологом.</p> <p>Анализ и обсуждение результатов психодиагностического обследования.</p> <p>Проведение психодиагностического обследования по утвержденным диагностическим программам в присутствии штатного педагога-психолога.</p> <p>Анализ и обсуждение результатов зачетного психодиагностического обследования, с целью развития профессиональной рефлексии.</p> <p>Оформляют протокол и заключение по результатам психодиагностического обследования.</p> <p>Разработка и формулирование практических рекомендаций для воспитателей/учителей и родителей по результатам психодиагностического</p>	
--	---	--

		исследования. Подборка и изучение литературы для разработки коррекционно-развивающих мероприятий. Проведение разработанного и утвержденного штатным психологом коррекционно-развивающего мероприятия в присутствии штатного педагога-психолога. Анализ результатов проведенного коррекционно-развивающего мероприятия.	
4.	Обработка и анализ полученной информации	Систематизируется собранный теоретический материал для написания отчета по практике, проводятся консультации с руководителем практики от организации, в которой обучающийся проходит практику.	Материал о проведенной 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 по работе с картой наблюдений Л.Стотта.

Методика используется для диагностики трудностей адаптации ребенка в школе, анализа характера дезадаптации и степени неприспособленности детей к школе по результатам длительного наблюдения, дает возможность получить картину эмоционального состояния ребенка, не позволяющего ему адекватно приспособиться к требованиям школьной жизни. Карта состоит из 198 «отрезков», сгруппированных в 16 синдромов.

I - недоверие к новым людям, вещам, ситуациям

II - депрессия;

III - уход в себя;

IV - тревожность по отношению к взрослым;

V - враждебность по отношению к взрослым;

VI - тревожность по отношению к детям;

VII - недостаток социальной нормативности;

VIII - враждебность по отношению к другим детям\

IX - неугомонность;

X - эмоциональное напряжение;

XI - невротические симптомы;

XII - неблагоприятные условия среды;

XIII - умственная отсталость;

XIV - сексуальное развитие;

XV - болезни и органические нарушения;

Заполняется карта учителем, воспитателем или взрослыми, хорошо знающими ребенка. В регистрационном бланке зачеркиваются те цифры, которые соответствуют формам поведения (синдрому), наиболее характерным для данного ребенка.

Центральная вертикальная черта отделяет более тяжелые нарушения (справа) от менее тяжелых (слева). При подсчете симптомов, находящийся слева от вертикальной черты, оценивается одним баллом, справа – двумя. Подсчитывается сумма баллов по каждому синдрому и общий «коэффициент дезадаптированности» по сумме баллов по всем синдромам. Помимо количественной обработки результатов проводится их качественный анализ.

Большое количество зачеркнутых отрезков у ребенка (по сравнению с другими детьми) дает возможность сделать вывод о серьезных нарушениях в развитии его личности и поведения, а также выделить те синдромы, которые в первую очередь определяют нарушения и преодоление которых должно занимать центральное место в работе с ребенком.

I. НД - недоверие к новым людям, вещам, ситуациям. Это ведет к тому, что любой успех стоит ребенку огромных усилий. От 1 до 11 - менее явные симптомы; от 12 до 17 - симптомы явного нарушения.

II. Д - депрессия. В более легкой форме (симптомы 1-6) время от времени наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения. Наличие симптомов 7 и 8 свидетельствует о склонности к раздражению и физиологическом истощении. Симптомы 9-20 отражают более острые формы

депрессии. Пунктам синдрома «Д» обычно сопутствуют выраженные синдромы «ВВ» и «ТВ», в особенности в крайних формах депрессии. По всей вероятности, они действительно репрезентируют элементы депрессивного истощения.

III. У - уход в себя. Избегание контакта с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

IV. ТВ - тревожность по отношению к взрослым. Беспокойство и неуверенность в том, интересуется ли им взрослые, любят ли его. Симптомы 1-6 - ребенок старается убедиться, «принимают» ли и любят ли его взрослые. Симптомы 7-10 обращает на себя внимание и преувеличенно добивается любви взрослого. Симптомы 11-16 - проявляет большое беспокойство о том, «принимают» ли его взрослые. V. ВВ - враждебность по отношению ко взрослым. Симптомы 1-4 - ребенок проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии. Симптомы 5-9 - относится ко взрослым то враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы 10-17 - открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы 18-24 - полная, неуправляемая, привычная враждебность.

VI. ТД - тревога по отношению к детям. Тревога ребенка за принятие себя другими детьми. Временами она принимает форму открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны.

VII. А - недостаток социальной нормативности (асоциальность). Неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Симптомы 1-5 – отсутствие стараний понравиться взрослым. Безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними. Симптомы 5-9 у более старших детей могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы 10-18 - отсутствие моральной щепетильности в мелочах. 16 - считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права.

VIII. ВД - враждебность к детям (от ревнивого соперничества до открытой враждебности).

IX. Н - неугомонность. Неугомонность, нетерпеливость, неспособность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Склонность к кратковременным и легким усилиям. Избегание долговременных усилий.

X. ЭН - эмоциональное напряжение. Симптомы 1-5 свидетельствуют об эмоциональной незрелости. 6-7 - о серьезных страхах. 8-10 – о прогулах и непунктуальности.

XI. НС - невротические симптомы. Острота их может зависеть от возраста ребенка, они также могут быть последствиями существовавшего прежде нарушения.

Ориентировочные критерии (по данным В.А.Мурзенко). Коэффициент дезадаптации основной части выборки составляет от 8 до 25 баллов. Свыше 25 баллов свидетельствует о значительной серьезности нарушения

механизмов личностной адаптации, эти дети стоят на грани клинических нарушений и нуждаются в специальной помощи, вплоть до вмешательства психоневролога.

Карта наблюдений

I. НД - недоверие к новым людям, вещам, ситуациям.

1. Разговаривает с учителем только тогда, когда находится с ним наедине.
2. Плачет, когда ему делают замечания.
3. Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если его об этом попросят.
4. Ребёнок «подчинённый» (соглашается на «невыигрышные» роли, например, во время игры бега за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).
5. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.
6. Лжёт из боязни.
7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.
8. Никогда не приносит учителю цветов или других подарков, хотя его товарищи часто это делают.
9. Никогда не приносит и не показывает учителю найденных им вещей или каких-нибудь моделей, хотя его товарищи часто это делают.
10. Имеет только одного хорошего друга и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в классе.
11. Здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.
12. Не подходит к учителю по собственной инициативе.
13. Слишком застенчив, чтобы попросить о чём-то (например, о помощи).
14. Легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос.
15. Легко устранивается от активного участия в игре.
16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются.

II. Д – депрессия

1. Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чём не заботится.
2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.
3. Ведёт себя очень по-разному. Старательность в учебной работе меняется почти ежедневно.
4. В играх иногда активен, иногда апатичен.
5. В свободное время иногда проявляет полное отсутствие интереса к чему бы то ни было.
6. Выполняя ручную работу иногда очень старателен, иногда нет.
7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере её выполнения.
8. Рассерженный, «впадает в бешенство».

9. Может работать в одиночестве, но быстро устаёт.
10. Для ручной работы не хватает физических сил.
11. Вял, безынициативен (в классе).
12. Апатичен, пассивен, невнимателен.
13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.
14. Движения замедленны. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться (и, следовательно, ни к кому не обращается за помощью).
15. Взгляд «тупой» и равнодушный.
16. Всегда ленив и апатичен в играх.
17. Часто мечтает наяву.
18. Говорит невыразительно, бормочет.
19. Вызывает жалость (угнетённый, несчастный), редко смеётся.

III. У - уход в себя

1. Абсолютно никогда ни с кем не здоровается.
2. Не реагирует на приветствия.
3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.
4. Избегает разговоров («замкнут в себе»).
5. Мечтает и занимается чем-то иным вместо школьных занятий (живет в другом мире).
6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем-то задет или в чем-то подозревается.
10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизиться).
11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.
12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.
13. Ведёт себя, подобно «настороженному животному».

IV. ТВ - тревожность по отношению к взрослым.

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.
2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем.
3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовнёй).
4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки учителю.
5. Очень часто приносит и показывает учителю найденные им предметы, рисунки, модели и т.п.
6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к учителю.
7. Преувеличенно много рассказывает учителю о своих занятиях в семье.
8. «Подлизывается», старается понравиться учителю.
9. Всегда находит предлог занять учителя своей особой.
10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны учителя.
11. Добивается симпатии учителя. Приходит к нему с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.
12. Пытается «монополизировать» учителя (занимать его исключительно

собственной особой).

13. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.

14. Пытается заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.

15. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.

V. ВВ - враждебность по отношению к взрослым.

1. Переменчив в настроениях.

2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в «хорошем» настроении.

3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.

4. Часто бывает в плохом настроении.

5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.

6. Когда о чем-то просит учителя, то бывает иногда очень сердечным, иногда равнодушным.

7. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с учителем.

8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.

9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.

10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу.

11. Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте).

12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.

13. Неприятен, в особенности, когда защищается от предъявляемых ему обвинений.

14. «Бормочет под нос», если чем-то недоволен.

15. Негативно относится к замечаниям.

16. Временами лжёт без какого-либо повода и без затруднений.

17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.

18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо наказан.

19. «Дикий» взгляд. Смотрит «исподлобья».

20. Очень непослушен, не соблюдает дисциплину.

21. Агрессивен (кричит, угрожает) употребляет силу).

23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.

24. Ведёт себя непристойно.

VI. ТД - тревога по отношению к детям.

1. «Играет героя», особенно когда ему делают замечания.

2. Не может удержаться, чтобы не «играть» перед окружающими.

3. Склонен «прикидываться дурачком».

4. Слишком смел (рискует без надобности).

5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством.

Навязывается другим; им легко управлять.

6. Любит быть в центре внимания.

7. Играет исключительно (или почти исключительно) с детьми старше себя.
8. Стараются занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.
9. Хвастает перед другими детьми.
10. Паясничает (строит из себя шута).
11. Шумно ведёт себя, когда учителя нет в классе.
12. Одевается вызывающе (брюки, причёска - мальчики: преувеличенность в одежде, косметика - девочки). Со страстью портит общественное имущество.

VII. А - недостаток социальной нормативности (асоциальность)

1. Не заинтересован в учебе.
2. Работает в школе только тогда, когда над ним «стоят» или когда его заставляют работать.
3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.
4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя.
5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.
6. Никогда добровольно не берётся ни за какую работу.
7. Не заинтересован в одобрении или в неодобрении взрослых.
8. Сводит к минимуму контакты с учителем, но нормально общается с другими людьми
9. Избегает учителя, но разговаривает с другими людьми.
10. Списывает домашние задания.
11. Берет чужие книги без разрешения.
12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.
13. В играх с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.

VIII. ВД - враждебность по отношению к другим детям.

1. Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их путать.
2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.
3. Надоедает другим детям, пристаёт к ним.
4. Ссорится, обижает других детей.
5. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей.
6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.
7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.
8. Пристает к более слабым детям.
9. Другие дети его не любят или даже не терпят.
10. Дерётся несоответствующим образом (кусаются, царапаются и пр.)

IX. Неугомонность.

1. Очень неряшлив.
2. Отказывается от контактов с другими детьми таким образом, что это

для них очень неприятно.

3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.

4. В играх совершенно не владеет собой. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие.

5. предметы.

6. Неровный, безответственный в ручном труде.

7. Нестарателен в школьных занятиях.

8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.

9. В классе не может быть внимателен или длительно на чем-либо сосредоточиться.

10. Не знает, что с собой поделаться. Ни на чем не может остановиться хотя бы на относительно длительный срок.

X. ЭН - эмоциональное напряжение.

1. Играет игрушками, слишком детскими для его возраста.

2. Любит игры, но быстро теряет интерес к ним.

3. Слишком инфантилен в речи.

4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.

5. Играет исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.

6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо.

7. Другие дети пристают к нему (он является «козлом отпущения»).

8. Его часто подозревают в том, что он прогуливает уроки, хотя на самом деле он пытался это сделать раз или два.

9. Часто опаздывает.

10. Уходит с отдельных уроков.

11. Неорганизован, разболтан, несобран.

12. Ведёт себя в группе (классе) как посторонний, отверженный.

XI. НС - невротические симптомы.

1. Заикается, запинаясь. «Трудно вытянуть из него слово».

2. Говорит беспорядочно.

3. Часто моргает.

4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные «тики».

5. Грызёт ногти.

6. Ходит, подпрыгивая.

7. Сосёт палец (старше 10 лет).

XII. С - неблагоприятные условия среды.

1. Часто отсутствует в школе.

2. Не бывает в школе по несколько дней

3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребёнка в школе.

4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.

5. Неряшлив, «грязнуля».

6. Выглядит так, как будто очень плохо питается. Значительно некрасивее других детей.

XIII. УО - умственная отсталость.

1. Сильно отстаёт в учёбе.

2. «Туп» для своего возраста.

3. Совершенно не умеет читать.
4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.
5. Совершенно не понимает математики.
6. Другие дети относятся к нему как к дурачку.
7. Попросту глуп.

XIV. СР - сексуальное развитие.

1. Очень раннее развитие, чувствительность к противоположному полу
2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращённые наклонности.

XV. Б - болезни и органические нарушения.

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через рот.
5. Склонность к ушным заболеваниям.
6. Склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.
9. Склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.
12. Косоглазие.
13. Плохая координация движений.
14. Неестественные позы тела.

XVI. Ф - физические дефекты.

1. Плохое зрение
 2. Слабый слух.
 3. Слишком маленький рост.
 4. Чрезмерная полнота.
- Другие ненормальные особенности телосложения.

Карта наблюдений Д.Стотта

Имя, фамилия _____

Возраст _____

Дата _____

Класс _____

нд	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16								
д	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20				
у	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13											
тв	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16								
вв	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
тд	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15										
а	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	7	12	13	14	15	16								
н	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	2													
вд	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
эн	1	2	3	4	5	9	10	6	7	8	11	12												
нс	2	3	4	1	5	6	7																	
с	1	2	3	4	5	6	7																	
сп	1	2	3																					
уо	1	2	3	4	5	6	7																	
в	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14										
ф	1	2	4	5	3																			

Методические рекомендации педагогам-психологам по написанию коррекционно-развивающих программ

В условиях кризиса современного общества и изменения морально-нравственных и ценностных установок возросло число подростков и юношей, склонных к девиантному поведению, а вместе с ними и количество правонарушений, совершаемых несовершеннолетними. Сегодня профессионалы, занимающиеся проблемами обучения и воспитания подрастающего поколения, направляют свои усилия на поиск наилучших путей и способов развития личности, будущего полноценного, ответственного и самостоятельного члена общества. В современных условиях очень важно найти механизмы воздействия на социализацию личности, раскрыть способы влияния на этот процесс, выявить условия, обеспечивающие успешное вхождение молодого человека в профессию и жизнь общества, выстроить систему качественной социально-Наиболее актуальной в данном направлении является психологическая коррекционно-развивающая работа, которую осуществляет в учреждении образования педагог-психолог. Сущность коррекционно-развивающей работы заключается в том, что с одной стороны, педагог-психолог корректирует уже сформировавшиеся качества личности учащегося, причем, нежелательные отрицательные качества он ослабевает, а положительные – усиливает. С другой стороны, педагог-психолог формирует у обучаемого нужные психологические качества, которые у конкретного индивида либо вовсе отсутствуют, либо недостаточно развиты, т. е. развитие предполагает возникновение принципиально новых образований, переход на новый уровень функционирования.

Исходя из выше сказанного, социальный, учебно-профессиональный либо эмоциональный характер проблем детей требует соответствующей коррекционно-развивающей работы, которая осуществляется на основе разработанных коррекционно-развивающих программ.

Планомерно организованный и индивидуально построенный коррекционно-развивающий комплекс позволяет практически для любого учащегося юношеского возраста, имеющего проблемы личностного, социального или профессионального становления эмоционального характера определить индивидуальный оптимум его социального функционирования и провести адаптацию в рамках этого диапазона.

Особенности составления психологических коррекционно-развивающих программ
Коррекционно-развивающая работа – это дополнительная к основному образовательному процессу деятельность, способствующая более эффективному развитию ребенка, раскрытию и реализации его способностей в различных сферах.

Программа коррекционно-развивающего воздействия на личность учащегося должна быть психологически обоснованной и направленной на качественное преобразование различных функций, а также на развитие различных способностей подрастающего поколения.

Составляя различного рода коррекционно-развивающие программы,

необходимо опираться на следующие принципы:

- принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
- принцип единства коррекции и диагностики;
- принцип приоритетности коррекции каузального типа;
- деятельностный принцип коррекции;
- принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей учащегося;
- принцип комплексности методов психологического воздействия;
- принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционно-развивающей программе;
- принцип опоры на разные уровни организации психических процессов;
- принцип программированного обучения;
- принцип возрастания сложности;
- принцип учета объема и степени разнообразия материала;
- принцип учета эмоциональной сложности материала.

Направления коррекционно-развивающей работы
Общая цель коррекционно-развивающей работы – содействие развитию личности, создание условий для реализации его внутреннего потенциала, помощь в преодолении и компенсации отклонений, мешающих его развитию. Достижение этой цели возможно лишь в том случае, если конкретные задачи коррекционно-развивающей работы определяются не только с учетом возрастных особенностей учащихся, но и особенностей, связанных с характером нарушения онтогенеза. В связи с этим обозначим некоторые моменты, значимые для определения задач коррекционно-развивающей деятельности:

- коррекционное воздействие необходимо строить так, чтобы оно соответствовало основным линиям развития в данный возрастной период, опиралось на свойственные данному возрасту особенности и достижения;
- коррекция должна быть направлена на доразвитие и исправление, а также компенсацию тех психических процессов и новообразований, которые начали складываться в предыдущий возрастной период и которые являются основой для развития в следующий возрастной период;
- коррекционно-развивающая работа должна создавать условия для эффективного формирования тех психических функций, которые особенно интенсивно развиваются в текущий период взросления;
- коррекционно-развивающая работа должна способствовать формированию предпосылок для благополучного развития на следующем возрастном этапе;
- коррекционно-развивающая помощь должна начинаться как можно раньше;
- коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на гармонизацию личностного развития индивида на данном возрастном этапе.

Основные направления, наиболее часто встречающиеся в практике при работе с детьми и подростками Развитие и коррекция эмоциональной сферы:

- развитие эмоциональности юношей и девушек, коррекция невротических проявлений;

- повышение эмоциональной компетентности, предполагающее умение понимать эмоции другого человека, адекватно проявлять и контролировать свои эмоции и чувства.

Содействие личностному росту и коррекция отклонений личностного развития:

- воздействие на формирование системы мотивов юноши и девушки;
- формирование адекватной самооценки;
- исправление недостатков характера, мешающих адаптации субъекта и

т. п.

Формирование видов деятельности:

- учебно-производственной;
- профессиональной.

Основные требования к составлению коррекционно-развивающей программы:

При составлении коррекционно-развивающей программы необходимо соблюдать следующие требования:

1. Четкое формулирование целей коррекционно-развивающей работы.

Основные цели коррекционно-развивающей работы:

- цели интеллектуально-перцептивного характера: коррекция и развитие адекватного восприятия информации, предъявляемой зрительно и на слух; коррекция и развитие умений аналитического характера – выделение существенных признаков, отделение главного от второстепенного, выделение закономерностей, осуществление распределения по выделенным признакам (классификация) и обобщение результатов деятельности (в предметно практической или вербальной форме);

- цели регуляторно-динамического характера: формирование элементов учебно-познавательной деятельности – понимание поставленной учебной задачи, самостоятельный выбор нужных средств в соответствии с задачей, планирование деятельности и самоанализ (умение находить и исправлять ошибки, развитие учебно-познавательной мотивации, познавательного интереса и учебной самостоятельности;

- цели психофизиологического характера: развитие, коррекция или компенсация нарушенной деятельности анализаторов, развитие мелкой моторики, кинестезической чувствительности, пространственной ориентации, координации в системе «глаз-рука»

2. Определение круга задач, конкретизирующих цели коррекционно-развивающей работы. Основные задачи коррекционно-развивающей работы:

- совершенствование общей моторики;
- развитие тонкой ручной моторики, зрительно-двигательной

координации;

- формирование произвольного внимания;
- развитие сферы образов-представлений;
- становление ориентировки в пространстве;

- совершенствование наглядно-образного и формирование элементов словесно логического мышления;

- формирование связной речи и речевого общения;
- формирование элементов трудовой деятельности;
- расширение познавательной активности;
- становление адекватных норм поведения.

3. Отбор коррекционно-развивающих методик и техник для предстоящей коррекционно-развивающей работы с учетом возрастных особенностей учащихся.

Основные методики психокоррекционной работы:

- психогимнастика;
- эмоционально-коммуникативные и поведенческие тренинги;
- аутотренинга;
- сказкотерапия;
- арттерапия;
- игра.

4. Подготовка необходимых материалов и оборудования.

5. Чёткое определение формы коррекционно-развивающей работы.

- индивидуальная;
- групповая;
- смешанная.

6. Определение общего времени, необходимого для реализации всей коррекционно-развивающей программы.

7. Определение частоты необходимых встреч.

8. Определение длительности каждой встречи.

9. Разработка конкретной коррекционно-развивающей программы в целом и определение содержания каждого коррекционно-развивающего занятия.

10. Планирование форм участия других лиц в работе (педагогов социальных, кураторов, мастеров производственного обучения, преподавателей, медиков, социальных работников и др.) при работе с семьёй - подключение родственников, значимых взрослых

11. Определение формы контроля динамики хода коррекционно-развивающей работы. Оценка эффективности реализованной программы.

Первичная, промежуточная и итоговая диагностики. Важным условием коррекционно-развивающей работы является ее продолжительность и возможность осуществления в последующем поддерживающих коррекционно-развивающих воздействий на учащегося в процессе его социально трудовой адаптации. При этом особенно важно, чтобы система организации коррекционно-развивающей помощи учащимся была достаточно гибкой и динамичной. Содержание любой коррекционной программы должно быть направлено на охрану и укрепление здоровья ребенка, его физическое и психическое совершенствование,

О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования

В целях осуществления координации и контроля проведения аттестации дошкольных образовательных учреждений, оказания методической помощи специалистам в области дошкольного образования, а также защиты ребенка от негативных последствий непрофессионального использования методов диагностики детей дошкольного возраста Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации просит довести до сведения центров развития образования, аттестационных служб, ИПК, дошкольных образовательных учреждений следующее.

В последнее время в системе дошкольного образования Российской Федерации все большее распространение получает практика проведения психолого-педагогической диагностики, в том числе тестирования, детей дошкольного возраста.

Само по себе использование диагностики является позитивным моментом образовательного процесса. Однако сегодняшнее состояние этой практики характеризуется рядом негативных тенденций. Во-первых, все более массовый характер приобретает неправомерное применение тестирования детей в процессе аттестации дошкольных образовательных учреждений, при аттестации педагогических и руководящих работников, при переходе детей из дошкольного учреждения в первый класс общеобразовательной школы. В ряде случаев были даже зафиксированы отдельные попытки тестирования детей при приеме в дошкольное образовательное учреждение. Во-вторых, зачастую используются технологически не проработанные, не апробированные, имеющие сомнительную научную и практическую ценность методы диагностики. Результаты такой диагностики не отражают реальной картины развития ребенка и, следовательно, не могут повысить эффективность образовательного процесса. В-третьих, в процесс диагностирования вовлекаются специалисты, не имеющие соответствующей квалификации. Это приводит к некомпетентной интерпретации диагностических данных, ошибкам в определении уровня развития ребенка, что может дезориентировать педагогов и родителей при взаимодействии с детьми.

Диагностика развития детей дошкольного возраста, будучи включена в дошкольное образование, призвана помогать педагогам и родителям ребенка правильно строить с ним педагогическое общение. Специфика дошкольного возраста заключается в том, что все психические процессы очень подвижны и пластичны, а развитие потенциальных возможностей ребенка в значительной степени зависит от того, какие условия для этого развития создадут ему педагоги и родители. Психолого-педагогическая наука безоговорочно признает тот факт, что реальные способности ребенка могут проявиться достаточно поздно, и то образование, которое он получает, в большой мере способствует их проявлению. В частности, введенное Л.С. Выготским понятие «зоны ближайшего развития» особым образом фиксировало именно этот известный факт. Поэтому, определяя индивидуальные особенности ребенка

Эта специфика не позволяет считать результаты диагностики (даже в

том случае, если они достоверны) устойчивыми и определяющими судьбу ребенка. Любое достижение ребенка дошкольного возраста на каждом этапе его развития является промежуточным и служит лишь основанием для выбора педагогом методов и технологий для индивидуальной работы. Нельзя допустить, чтобы данные тестирования были основанием для навешивания на ребенка «ярлыка». Особенно тяжелые последствия могут иметь недостоверные результаты тестирования. Они могут казаться негативное влияние как на развитие личности, так и на дальнейшую образовательную траекторию ребенка.

Кроме того, обучение и воспитание в дошкольном возрасте носит целостный характер и может быть распределено в образовательном процессе по предметным областям (математические представления, развитие речи, изобразительная и музыкальная деятельность и т.п.) лишь условно.

Образовательные программы для детей дошкольного возраста в отличие от школьных программ обычно не только включают в себя содержание, связанное с обучением, но и достаточно подробно расписывают всю жизнь ребенка в детском саду. Именно поэтому диагностика в дошкольном возрасте не может в полной мере опираться на выявление знаний, умений и навыков. Для ребенка этого возраста в первую очередь важно не столько, каким объемом предметных знаний определенной образовательной области он владеет, сколько то, каким способом эти знания были ребенком освоены. Таким образом, определенный набор знаний, которым обладает дошкольник, далеко не всегда указывает на реальные результаты его образования, не говоря уже о том, что уравнивает всех детей в их пути развития. Это еще усложняет методы диагностики, соответствующей именно этому возрасту, поскольку для определения реального уровня развития ребенка требуются не простые «экзаменационные» вопросы, а очень тонкий, специальный психологический инструментарий.

Тенденции указанной негативной практики тестирования вызваны целым рядом объективных причин. Среди них – недостаточное внимание служб практической психологии образования к вопросам психологической помощи детям дошкольного возраста и их проблемам; недостаточная обеспеченность дошкольных образовательных учреждений квалифицированными специалистами; особенности современной подготовки и переподготовки педагогических кадров. Выпускники учреждений профессионального образования в большей степени вооружены знаниями о возрастных особенностях и закономерностях развития детей дошкольного возраста, но не в полной мере владеют умениями выявлять и измерять уровень развития ребенка с помощью современных психодиагностических методик. Отсутствие систематических знаний в области психодиагностики приводит к тому, что практические психологи и педагоги, как правило, допускают ошибки при интерпретации полученных результатов, не умеют сформулировать обоснованные рекомендации педагогам и родителям.

Ситуация усугубляется возрастающим потоком психодиагностической литературы низкого качества. Перепечатки устаревших вариантов

зарубежных тестов часто сопровождаются некомпетентной интерпретацией, содержат массу ошибок, что приводит к искажению получаемых выводов. Широкомасштабная публикация диагностических методик (с «ключами») порождает у непрофессионала впечатление об их доступности и сводит на нет ценность указанных методик. Для сравнения: в мировой практике специалист по тестированию, помимо базового психологического образования, должен получить образование в области практической диагностики и соответствующий сертификат.

Такое образование, помимо специальных навыков, включает развитие у диагноста особых гуманистических установок и связано с приобщением к нормам профессиональной этики. Эти нормы не позволяют рассматривать ребенка как объект бесцеремонного исследования; пугать, его внезапными проверками («тест» в переводе значит «испытание»); тестировать без согласия родителей, знакомить с результатами диагностики (составляющими конфиденциальную информацию) людей, не имеющих непосредственного отношения к обучению и воспитанию данного ребенка. В реальной практике тестирования эти нормы часто нарушаются. Педагог, не будучи специалистом-диагностом, из лучших побуждений может сообщить результаты тестирования (например, что у ребенка низкий балл по тесту) родителям ребенка, не подготовив их соответствующим образом, или администрации дошкольного образовательного учреждения. Если эта информация дойдет до самого ребенка или до других детей, это может нанести существенный вред его психическому здоровью.

Кроме того, проведение диагностики всегда связано с этапом интерпретации, т.е. объяснения полученных данных с точки зрения развития ребенка. Известно, что наиболее информативные диагностические методики допускают наибольшую свободу в интерпретации их результатов. В руках квалифицированного психолога эти методики являются инструментом получения глубокой и точной информации об уровне развития и склонностях ребенка. В то же время именно эти методики представляют наибольшую опасность, если они попадают в руки неквалифицированного или недобросовестного исследователя.

Проведение любой диагностики всегда связано с вопросами: с какой целью она проводится? как будут использованы ее результаты? Данные диагностики позволяют педагогам и родителям следить за ходом развития ребенка и осуществлять индивидуальный подход. В этом заключается позитивная роль диагностики в системе дошкольного образования.

Однако некоторые образовательные учреждения используют систему тестирования уровня развития детей для отбора их в определенное образовательное учреждение, в каждом из которых реализуется особая образовательная программа.

Тестирование развития ребенка «на входе» в определенную образовательную программу с целью его отбора вольно или невольно исходит из презумпции, что одни дети «способны» к ее освоению, а другие – нет. Тем самым делается заявка на тестирование способностей детей в очень

раннем возрасте, что буквально противоречит основным законам развития личности и психики. Кроме того, производя такого рода отбор, педагог закрывает ребенку возможность для развития в этом направлении и, возможно, навязывает ему менее перспективный путь образования, исходя из собственных представлений об уровне его развития, а не из реальных интересов ребенка. Так создается ситуация, при которой образовательное учреждение выбирает удобных ему детей, «прикрываясь» интересами ребенка, фактически нарушая его право на образование, вместо того чтобы обеспечивать в соответствии с законодательством право родителей на выбор образовательного учреждения для своих детей.

Особую тревогу вызывают факты нарушения государственными органами управления образованием субъектов Российской Федерации и (или) органами, проводящими аттестацию, порядка ее проведения в дошкольных образовательных учреждениях. При выборе аттестационных технологий не учитываются Временные (примерные) требования к содержанию и методам обучения и воспитания, реализуемым в ДООУ (действуют до введения государственного образовательного стандарта дошкольного образования), не выполняется приказ Минобрнауки России от 22.08.96 № 448 «Об утверждении документов по проведению аттестации и государственной аккредитации дошкольных образовательных учреждений».

В отдельных случаях это привело к ситуации, когда аттестационные технологии, используемые при аттестации учреждений общего среднего образования, механически переносятся на аттестацию дошкольных образовательных учреждений. При этом неправомерно применяются аттестационные технологии, которые включают в качестве критериев оценки деятельности дошкольного образовательного учреждения требования к уровню подготовки детей дошкольного возраста. Авторы подобных аттестационных технологий пересматривают содержание Временных (примерных) требований или подменяют другими требованиями. В свою очередь «новые» требования задают и новые способы (измерительный инструментарий) оценки деятельности дошкольных образовательных учреждений.

Результаты использования «школьной» модели аттестации приводят к изменению целей деятельности педагогических работников дошкольных образовательных учреждений. В этих случаях знания, умения и навыки детей становятся единственным ориентиром деятельности дошкольного образовательного учреждения, ее самоцелью, а образовательный процесс превращается в муштру, что противоречит предназначению дошкольного возраста. Это опасная тенденция, так как ребенок в этом возрасте имеет право быть любимым. Система же образования должна предоставить ему наиболее благоприятные условия для развития. Именно поэтому предметом комплексной экспертизы деятельности дошкольного образовательного учреждения в процессе его аттестации выступают психолого-педагогические условия воспитания и обучения - содержание и методы, характер взаимодействия педагогов с детьми и построение развивающей среды.

Вместе с тем Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации отмечает, что возможность использования психолого-педагогической диагностики на основе наблюдения за динамикой психического и физического развития ребенка с целью осуществления индивидуального подхода в образовательном процессе не вызывает сомнения. Результаты такого диагностирования должны использоваться

педагогом в ходе планирования его деятельности, при постановке и реализации педагогических задач. Однако в условиях вариативности программно-методического обеспечения современной системы дошкольного образования психологическая или педагогическая диагностика ребенка может выступать только в качестве контроля за эффективностью конкретной образовательной программы, реализуемой детским садом. В этом случае диагностические методики применяются для того, чтобы проследить за динамикой продвижения ребенка в освоении данной программы, ее влияния на развитие ребенка, а также за эффективностью результатов педагога по данной программе.

В связи с этим многие авторы комплексных образовательных программ дошкольного образования, помимо разработки содержания и методического обеспечения, ставят задачу создания диагностических методик, позволяющих оценить результаты реализации конкретной программы. Примером могут служить образовательные программы «Сообщество», «Развитие», «Из детства — в отрочество», которым присвоен гриф «Рекомендовано Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации».

Так, образовательная программа «Сообщество» (ранее известна под названием «Шаг за шагом») ставит своей целью индивидуальный подход к развитию ребенка, уважение его личности, учет его интересов и уровня развития, заботу об эмоциональном комфорте и стремление к созданию условий для свободного творческого самовыражения.

Особенность этой программы состоит в том, что дети могут сами выбирать, чем им заниматься. Но при этом педагог отбирает материалы для каждого ребенка в зависимости от индивидуальной ситуации его развития. Воспитатель должен владеть ситуацией, легко импровизировать, постоянно планировать свои педагогические действия и контролировать их результаты применительно к каждому ребенку. Для этого программа обеспечена системой диагностики, которая включает в себя как диагностику развития и актуального состояния детей, так и диагностику действий педагога. При этом диагностика развития ребенка основана не на специальных тестовых процедурах, а на наблюдениях за поведением каждого воспитанника. Воспитатели регистрируют особенности его действий и поведения, избегая субъективных интерпретаций. При этом они используют различные неформальные техники наблюдения, включающие регистрацию эпизодов из жизни группы, дневниковые заметки, карты и шкалы наблюдения за поведением и развитием своих воспитанников, образцы детских работ, интервью и беседы. Все эти техники достаточно просты и доступны, требуют минимального предварительного обучения и дают обширный материал, позволяющий лучше понять каждого ребенка, создать условия для его развития на основе индивидуального подхода. Просматривая записи своих наблюдений, воспитатели выделяют области, вызывающие озабоченность или особый интерес, и формулируют индивидуальные цели для развития детей. Цели, которые они ставят, могут быть достигнуты путем реорганизации развивающей среды и создания новых возможностей обучения для детей. Выявление темпов развития позволяет воспитателю поддерживать каждого ребенка на его уровне развития, создавать условия для его продвижения вперед на основе учета индивидуальных возможностей и потребностей. Это помогает ребенку выработать чувство самооценности, положительное эмоциональное самоощущение, что в результате формирует позитивное отношение к учению, познанию окружающего мира, себя, других людей.

Вторая часть диагностики, используемой в данной программе – отслеживание собственных действий воспитателя. Программа включает в себя так называемые «исполнительские стандарты», которые детально описывают действия воспитателя по достижению целей развития для каждого ребенка. Подавляющее большинство этих исполнительских стандартов достаточно близко соответствует (если не по формулировкам, то по ценностным ориентациям) Временным (примерным) требованиям к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении.

Педагогическая диагностика по программе «Развитие» также введена для определения продвижения детей в освоении данной программы. Она ориентирует воспитателя на анализ характера овладения материалом как отдельными детьми, так и группой в целом. Диагностика представляет собой диагностические задания, которые включены в планы занятий по каждому разделу программы. Эти занятия описаны как диагностические, но их проведение не требует дополнительного времени. В процессе проведения такого занятия воспитатель фиксирует решения диагностических задач каждым ребенком. При этом анализируется один единственный показатель, а именно - степень самостоятельности выполнения задания. Анализ полученных результатов позволяет педагогу наметить необходимые способы оказания помощи отдельным детям по каждому разделу программы. Применение и использование в практике результатов педагогической диагностики дает возможность воспитателям проводить развивающие занятия с опорой на знание индивидуальных возможностей каждого воспитанника по различным видам деятельности. Кроме того, выявление специфики освоения программы детьми может помочь в анализе особенностей собственной работы воспитателя по каждому разделу программы.

Такое применение диагностических методик позволяет педагогу занять рефлексивную позицию, проанализировать эффективность как своей педагогической деятельности, так и реализуемой образовательной программы дошкольного образования. Однако и в упомянутых программах диагностика должна осуществляться с учетом фактов, отраженных в настоящем письме.

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 «застывание» 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	- Психофизический инфантилизм

	развития тонкой моторики	<ul style="list-style-type: none"> - 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 обучении 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 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,

		<p>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 «ленность»: человек начинает уваливать 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 Общени	<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 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.

		<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	<ul style="list-style-type: none"> отсутствием стремления к общению, бедностью эмоциональных проявлений) является психопатологическим симптомом, диагностика и коррекция которого входит в компетенцию психиатра. - 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. - епрессивное поведение защитной психологической природы. В отличие от невротической и психотической 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

		<p>нарушением контактов со значимыми сверстниками и взрослыми.</p> <p>- общая замедленность темпа деятельности психофизической природы, ошибочно принимаемая за отклонение в поведении.</p>
--	--	---

Методические рекомендации по составлению диагностических заключений.

Содержание и структура заключения по результатам психодиагностического обследования определяется тем, кому оно адресуется. В зависимости от адресата можно различать *профессиональные* и *информационные* заключения. Профессиональные заключения формулируются на языке современной психологической науки и не рассчитаны на передачу неспециалистам. Информационные же заключения представляют собой сообщение для неспециалистов – заказчиков диагностики. Заказчиком может выступить как сам обследуемый, так и лица, от которых он зависит (административные органы, родители, учителя). Информационное заключение аналогично по содержанию профессиональному, но отлично по форме, структуре и терминологии.

Профессиональные заключения.

Содержание психодиагностических заключений не поддается строгой унификации: как не может быть стандарта в построении алгоритма и программы обследования, так не может быть стандарта и в составлении заключений. Можно говорить лишь об общей *схеме заключения*, его основных разделах, которые сложились в диагностической практике медицинских, судебных и школьных психологов.

1) Заключение составляется с учетом поставленной перед психологом задачи (запроса, проблемы) и направлено на ее решение. Поэтому начальным разделом любого заключения является указание на *диагностическую задачу* (запрос, проблему). Например, перед медицинским психологом может быть поставлена задача: «*дифференциальная диагностика между психопатией или органическим поражением головного мозга*». Перед школьным психологом может быть поставлена задача «*определить причины и вид хронической школьной неуспешности*», которая в свою очередь включена в решение более общего практического запроса – оказания психолого-педагогической помощи в случае хронической неуспешности.

2) Далее в заключении указывается *отношение* диагностируемого к ситуации обследования и его поведение в ней (если диагностических сеансов было несколько, указываются особенности каждого сеанса). Здесь сообщается понимал или не понимал диагностируемый смысл обследования, старательно или неохотно выполнял задания, проявлял ли интерес к успеху своей работы, мог ли критически оценить качество своих достижений, в каком темпе работал, проявлял ли признаки утомления, отвлечения от работы и др.

3) Основная часть заключения включает в себя обобщение *результатов*, полученных в ходе применения методов опосредованной (наблюдение,

опросы окружающих, анализ документации и продуктов деятельности) и непосредственной диагностики (выполнения обследуемым отдельных методик, включенных в диагностическую программу). Обычно результаты диагностики излагаются в следующей последовательности: - умственная работоспособность и темп- речь- память- мышление- личность- межличностные отношения. В каждом разделе излагаются результаты по отдельным методикам. Например, «По результатам теста Кеттелла (или по 16Р) обнаруживаются *премсия, гипотимия, сила Сверх-Я, ригидность. По ДДЧ – симптомы тревожности и незащищенности*» Или в виде таблицы:

N	Наименование шкалы (теста)	Результаты выполнения
1	Осведомленность (WICS)	14
2	Повторение цифр (- « -« -)	7

4) Обобщение конкретных результатов завершается постановкой психологического *диагноза*. Психологический диагноз – это ответ на поставленную диагностическую задачу. В медицине различают 2 вида диагноза – нозологический и функциональный. Нозологический диагноз формулируется как название типа болезни (ОРЗ, ишемическая болезнь и т.р.). Функциональный диагноз имеет «трехкомпонентную» структуру и обобщает (а) что сохранно, (б) что дефектно и (в) в чем возможные источники реабилитации и адаптации). Может носить *симптоматический* (констатирующий, утверждающий), *этиологический* (выявляющий причины проблемы) и *типологический* (определяющий место и значение полученных данных в целостной картине личности) характер. Симптоматический диагноз является наиболее простой и доступной, - в некоторых случаях даже для непрофессионала, - формой диагноза. Высший уровень диагностики, предъявляющий повышенные требования к квалификации диагноста – это постановка типологического диагноза. Выбор уровня диагноза зависит от целей диагностики, поставленной задачи. Так, в случае проведения в школе скрининговых обследований, когда психолог ставит перед собой задачу выявить учащихся, которым в первую очередь необходимо психологическое сопровождение, уместна будет постановка симптоматического диагноза. При решении же задач углубленной диагностики целесообразно стремиться к поиску причин проблемы и установлению значения проблемы в структуре личности обследуемого и его дальнейшего развития.

Диагноз обязательно включает в себя прогноз – предположение о возможных путях развития индивида или группы как в случае принятия необходимых мер, так и без них. Прогноз во многом носит субъективный характер, его правильность зависит, прежде всего, от личного и профессионального опыта психолога, его компетентности и степени развития его аналитических и интуитивных способностей. Квалифицированный психолог всегда может аргументировать свой прогноз, приводить веские доказательства в его защиту. Формулируется прогноз обычно следующим

образом: *«прогноз для дальнейшего психического развития (или психического состояния) в пределах от сниженной возрастной нормы до высшего уровня средней нормы; благоприятный (или неблагоприятный) в случае принятия мер воспитательного (или коррекционного, или развивающего) характера»*. В ряде случаев прогноз может и не включать указания на принятие мер. Это те случаи, когда обнаруженная особенность имеет преходящий, возрастной характер и исчезнет сама собой, спонтанно по пришествию необходимого времени. Такие случаи касаются, например, подросткового максимализма или негативизма трехлеток.

5) Заключение может завершать как постановка диагноза, так и выдача определенных *рекомендаций*. Все будет зависеть от диагностической задачи.

В разделе рекомендаций психолог указывает конкретные меры, которые следует предпринять в свете поставленного диагноза. В профессиональном заключении этот раздел носит краткий, лаконичный характер. Например, *«рекомендуется включение в группу по развитию коммуникативных навыков, индивидуальное консультирование педагогов, родителей»*. (Примерные рекомендации по основным диагнозам.

Педагог-психолог в своей работе обязан структурировать и оформлять заключения в соответствии с рекомендованными Министерством образования формами отчетности.

И н ф о р м а ц и о н н ы е з а к л ю ч е н и я .

В отличие от профессиональных они обычно содержат две или одну часть в зависимости от диагностической задачи. Оно состоит либо из диагностической, либо из *диагностической и рекомендательных частей*. В начале заключения на литературном языке, без применения специальных терминов дается информация о диагнозе и прогнозе. Затем приводятся указания на конкретные мероприятия, которые, по мнению психолога, должны обеспечить оптимальные условия для полноценного развития или функционирования тех или иных сторон личности обследуемого. Этот раздел, в отличие от профессиональных заключений, должен быть достаточно подробным и понятным для адресата.

Данный вид заключений предъявляет особые требования к языку изложения. Информация об обследуемом должна носить максимально безоценочный характер, в ней не должно быть двусмысленных и категоричных утверждений.

Это требование продиктовано прежде всего тем, что ни одно из психологических заключений не может претендовать на 100%-ную объективность в силу известной психометрической уязвимости даже наиболее известных психодиагностических методик. А, во-вторых, сделанные в заключение оценки могут быть неправильно истолкованы адресатом диагностики и стать либо бесполезными, либо, что чаще всего, - наносящими психологический или моральный ущерб обследуемому. И, в-третьих, любая оценка относительна: мы оцениваем нечто путем сравнения с чем-то. Одно дело быть «глупым» по сравнению с Эйнштейном, и совсем другое дело быть «глупым» по сравнению с одноклассником. Поэтому в

случае, когда невозможно избежать оценочных выражений, следует указывать то, по сравнению с чем или по отношению к какому виду ситуаций дается соответствующая оценка.

Пример того, как один и тот же диагноз формулируется в зависимости от адресата заключения.

Профессиональное заключение: *«повышенная аффетотимия, слабость процессов возбуждения и торможения».*

Информационное заключение (для школьной администрации): *«выраженная ориентация на общение, работоспособность, эффективность и настроение повышается в стабильных ситуациях, предполагающие контакты с другими людьми, требующих наблюдательности и не предъявляющих повышенных требований к точности. Ухудшение работоспособности, эффективности и настроения происходит в ситуациях, требующих рациональности, необходимости быстрого принятия ответственных решений и в одиночестве».*

Информационное заключение (для обследуемого): *«по характеру Вы очень эмоциональный, наблюдательный и общительный человек. Это делает Вас легко подверженным колебаниям настроения, которые могут происходить тогда, когда окружающие люди не нуждаются в Вас, не отвечают на Вашу открытость. В такой ситуации Вы можете почувствовать себя незащищенным и испытывать отрицательные чувства. Если Вы научитесь спокойно воспринимать тот факт, что другие люди имеют право не нуждаться в Вас, Ваше эмоциональное самочувствие станет более устойчивым и гармоничным. Вам полезно также иметь в виду, что выполнение работ, связанных с точностью, необходимостью принимать быстрые ответственные решения, а также работ в одиночестве потребует от Вас максимум усилий и может быстро привести к переутомлению и снижению результатов».*

Пример программы углубленной комплексной диагностики детей предшкольного и младшего школьного возраста (по Н. и М. Семаго).

1) Беседа для установления контакта и выявление знаний ребенка о себе, составе семьи, уровне общих представлений об окружающем мире. В конце беседы дается задание сделать рисунок (ДДЧ или КРС – в зависимости от характера повода для диагностики).

2) Если есть время проводится наблюдение за ходом рисования и отмечается порядок рисования, направление рисования, «застывание» на тех или иных деталях, развитость тонкой моторики руки. Если такой возможности нет, то это время используется для сбора психологического анамнеза либо просмотра рисунков или школьных тетрадей, которые принесли родители.

3) После того, как ребенок выполнил рисунок, психолог по очереди обращается к нему и родителям, задавая конкретные вопросы по каждому рисунку. Беседа должна носить непринужденный характер. Психолог как бы «любопытствует» по поводу того, что нарисовано ему и родителям, задавая конкретные вопросы по каждому рисунку. Эта беседа о рисунках важна и для

установления нормального рабочего контакта с ребенком. Кроме того, она выполняет и диагностические функции по отношению к степени проектабельности выполненного рисунка и анализа речевой деятельности ребенка.

4) Экспериментальная проба для исследования объема и темпа слухоречевой памяти. Необходимость исследования слухоречевой памяти обусловлена тем, все инструкции к заданиям даются ребенку в речевой форме и очень часто бывает трудно определить: ребенок не понял инструкцию или не сумел ее запомнить.

5) Экспериментальная проба для исследования уровня понятийного развития («Классификация предметов», «Исключение предметов» и т.п.). Так, для исследования уровня актуального развития предпочтительнее использовать «Классификацию предметов», а для выявления особенностей операционального мышления и изменения динамики мыслительной деятельности – «Исключение предметов».

6) Исследование пространственного анализа и синтеза («Разрезанные картинки», «Кубики Кооса»). Авторы программы предлагают задания данного типа именно после интеллектуальных проб в силу необходимости смены деятельностей по ходу обследования. Сформированность пространственного анализа и синтеза и пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста является важной характеристикой их развития. Эти функции в большой степени определяют возможности ребенка в овладении чтением, письмом, счетом, умением решать задачи, сопоставлять явления и факты окружающего мира. Для изучения этих представлений анализируются знания ребенка о взаиморасположении объектов в пространстве, правильное употребление предлогов и слов, обозначающих пространственные отношения (в, над, под, за, перед, спереди, сзади, позади, сверху, снизу, сбоку, слева, справа, внутри, снаружи, между) на конкретных примерах, в наглядно-образном плане и на вербальном уровне.

7) Исследование гнозиса (восприятия). Это исследование не является обязательным и проводится только в случае соответствующей гипотезы (когда предполагаются трудности восприятия).

8) Исследование понимания сложных речевых конструкций: пространственный, временных, пространственно-временных, инвертированных и т.п. Анализируется понимает ли ребенок временные соотношения (дольше, короче, быстрее, медленнее), может ли ответить на вопросы о временах года, месяцах, днях недели, времени суток, в том числе и на вопросы типа: «что перед..?», «что после..?». Проверяется умение пользоваться сравнительной степенью прилагательных (близко-ближе, темно-темнее и т.п.).

9) Исследование внимания и сформированности произвольной регуляции деятельности (функции программирования и контроля). Для этого можно использовать методiku В.М.Когана, «Счет по Крепелину», «Тест Тулуз-Пьерона». Поскольку параметры внимания могут значительно колебаться в зависимости от уровня утомления ребенка, степени

заинтересованности в самом задании (мотивационный компонент), отношения к взрослому (Эмоционально-личностный компонент), то рекомендуется предлагать эти методики дважды: в начале и в фазе выраженного утомления. Об особенностях внимания и произвольности следует судить также и результатам наблюдения за ребенком в ходе всего обследования: насколько целенаправленна его деятельность, насколько он импульсивен, помехоустойчив, достаточно ли сосредотачивается на конкретном задании, насколько равномерна его деятельность, какова степень его ориентации на родственников, насколько критически относится он к результатам выполнения и т.п.

10) Исследование мыслительной деятельности. Это исследование рекомендуется начать с определения доступности опосредования, то есть употребления вспомогательных средств для запоминания. Для этих целей могут быть использованы такие экспериментальные методики как «Опосредованное запоминание» А.Н.Леонтьева (для 7-9 лет) и «Пиктограммы» (для детей с достаточно сформированной графической деятельностью после 8-летнего возраста). Далее рекомендуется переходить к исследованию особенностей наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления. Это исследование проводится с чередованием вербального и невербального материала. Для этих целей используются «Прогрессивные матрицы Равена», «Понимание метафор, пословиц, рассказов со скрытым смыслом», «Подбор парных аналогий», «Составление парных аналогий» и т.п.

11) Исследование эмоционально-личностных особенностей. Уже на этапе исследования мыслительной деятельности рекомендуется в паузе между трудоемкими заданиями («Классификация предметов», «Счет по Крепелину», «Методика В.М.Когана, Прогрессивные матрицы Равенна и др.) проводить лично ориентированные методики, время выполнения которых не превышает 10-12 минут. Это может быть «Тест Руки», «СОМОР», «ЦТО». На заключительном же этапе обследования ребенку предлагаются достаточно длительные по времени проведения лично ориентированные методики, например, «Фрустрационный тест Розенцвейга», «Детский вариант теста Кеттелла» и др.

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) искренне 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 самоутверждаться, 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 самоутверждаться. 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 еще 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 «самоумнение» (усилиться демонстративность). Психолог ещё раз объясняет, что демонстративность – это не недостаток, а личностная особенность, которая возникает очень рано, а далее может развиваться либо естественна (если встречает понимание у окружающих) и тогда приведёт вовсе не к «самоумнению», 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 удастся 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 приметами, 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 уступить, 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 предпубертального 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 конвенциальную 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, опасавшемуся 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 приемов формирования контрольных операций у невнимательного ребенка.

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 решат 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 неопределённости, 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 ребёнку 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-23	готовность применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи	<p>Знать: стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи.</p> <p>Уметь: применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи.</p> <p>Владеть: навыками применения утвержденных стандартных методов и технологий, позволяющих решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи.</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-27	<p>способность эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей</p>	<p>Знать: принципы взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей.</p> <p>Уметь: эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей.</p> <p>Владеть: способами эффективного взаимодействия с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей.</p>	<p>Защита отчета по практике Собеседование</p>
-------	--	--	--

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; - 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

	<p>недостаточно увязывались с требованиями руководящих документов, при решении практических задач не всегда использовались рациональные методы решения;</p> <p>- ответы в основном были краткими, но не всегда четкими.</p>
<i>Удовлетворительно</i>	<p>- 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;</p> <p>- обучающийся в основном решил практические (учебно-профессиональные) задачи, допустил несущественные ошибки, слабо аргументировал свое решение, почти не использовал соответствующую терминологию;</p> <p>- при ответах не выделялось главное;</p> <p>- ответы были многословными, нечеткими и без должной логической последовательности;</p> <p>- на отдельные дополнительные вопросы не даны положительные ответы.</p>
<i>Неудовлетворительно</i>	<p>- обучающийся не усвоил значительную часть учебного материала, допускает существенные ошибки и неточности при рассмотрении его, не выполнил практические задания;</p> <p>- обучающийся не решил практическую (учебно-профессиональную) задачу;</p> <p>- испытывает трудности в практическом применении знаний;</p> <p>- не может аргументировать научные положения;</p> <p>- не формулирует выводов и обобщений.</p>

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. Силяевой. – 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.