МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9:351.811.122

**АСАДИЛЛАЕВА АЛИНА ТИМУРОВНА**

**«Психологическое сопровождение безопасности субъектов дорожного движения»**

специальность: 6М050300 «Психология»

диссертация на соискание

академической степени магистра социальных наук

по специальности 6М050300 «Психология»

Алматы, 2015 г.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

**АСАДИЛЛАЕВА АЛИНА ТИМУРОВНА**

**Психологическое сопровождение безопасности субъектов дорожного движения**

специальность: 6М050300 «Психология»

Диссертация на соискание

академической степени магистра социальных наук

по специальности 6М050300 «Психология»

Допущен (а) к защите:

Директор Института педагогики и психологии

\_\_\_\_\_\_\_\_С.М. Кенесбаев

(подпись)

«\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_ г.

Научный руководитель,

кандидат психологических наук \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(подпись) (инициалы, фамилия)

Зав. кафедрой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(подпись) (инициалы, фамилия)

Алматы, 2015 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ………………………………………….

**1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ - СУБЪЕКТОВ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ**

1.1 Проблема безопасности субъектов дорожного движения в психолого-педагогической науке……………

1.2 Индивидуально-психологические особенности младших школьников – субъектов дорожного движения……………………………………………………..

1.3 Основные условия и факторы психологического сопровождения младших школьников – субъектов дорожного движения к безопасному поведению на дороге………………………………………………………………………………….

**2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В ДОРОЖНОМ ДВИЖЕНИИ**

2.1 Диагностика готовности младших школьников к безопасному поведению на дороге………………………………………………………………………….……

2.2 Психолого-педагогические основы обучения детей безопасному поведению в дорожном движении (Программа психологического сопровождения безопасности младших школьников как субъектов дорожного движения)………………………………………………………………………………

2.3 Результаты психологического сопровождения младших школьников – субъектов дорожного движения, направленного на развитие готовности к безопасному движению на дороге…………………………………………………….

Заключение…………………………………………………………………………

Литература………………………………………………………………………

**Введение**

**Актуальность исследования.** Актуальность выбранной темы определяется социальной значимостью и сложностью задач по обеспечению безопасности дорожного движения, эффективное решение которых призвано смягчить негативные последствия массовой автомобилизации. Современное общество несет огромные человеческие потери от несчастных случаев, техногенных аварий, катастроф, стихийных бедствий. Во всем мире все больше внимание уделяется вопросам поиска социальной защиты от природных и производственных опасностей, различных техногенных проблем. Рассматриваются пути формирования у подрастающего поколения привычек здорового образа жизни.

Одной из приоритетнейших и важнейших для человечества потребностей является обеспечение безопасности его жизнедеятельности, что находит отражение в исследованиях многих отечественных ученых, начиная с М.В. Ломоносова, В.А. Левицкого, И.М. Сеченова, А.А. Скочинского, Вернандского и др. Большой вклад в решение научной проблемы выживания, самосохранения и безопасности человека внесли исследования зарубежных исследователей А. Адлера, Б. Паскаля, 3. Фрейда, П. Маслоу и др. [1, 2, 3, 4, 5]

Актуальность исследований в области безопасности жизнедеятельности человека признается во всем мире. ООН называет эту проблему одной из приоритетных в научных исследованиях, а тема «Риск, наука, обучение на школьном уровне» Советом Европы предложена в качестве головной для разработки в странах Европы. Становится очевидным, что ключевая роль в обеспечении национальной безопасности любого государства и жизнедеятельности отдельной личности в обществе принадлежит образованию. Однако существует парадокс системы образования, когда наряду с потребностью общества в опережении образованием изменения условий жизни, система образования позже всех реагирует на эти изменения. Такая инерционность была терпима, пока скорость изменений не превышала длительности человеческой жизни. Сегодня при стремительных и кардинальных изменениях информационной системы, развития цивилизации, происходящих за все более короткие промежутки времени (5 - 10 лет), инерционность образования представляет собой определенную преграду, затормаживающую механизм адаптации человека к новым опасностям [6].

Огромный вклад в изучение проблемы безопасности жизнедеятельности внесли О.Н.Русак, И.К.Топоров, М.Б. Сулла, В.М. Заенчик, Л.И. Шершнев, В.В. Сапронов, Б.И. Мишин, А.Т.Смирнов, С.В.Белов и др., что позволяет откорректировать направленность общего образования в связи с неотложными требованиями времени. Эти требования выявлены современной наукой и практикой, отражены в целом ряде документов, Законах Республики Казахстан и других государственных актов РК о безопасности и мерах защиты населения и окружающей среды.

Темпы развития автомобильного транспорта в нашей стране очень высоки. Автомобильный транспорт выступает связующим звеном между всеми отраслями хозяйственного механизма, в том числе и между другими основными видами транспорта: железнодорожным, водным, воздушным, трубопроводным. Интересы развития общества, производственные процессы требуют дальнейшего увеличения производительности транспортных средств, что напрямую связано с вопросами повышения эффективности безопасности дорожного движения.

Проблема безопасности дорожного движения носит сложный характер, связана с экономической и социальной сферами жизни общества. От уровня разрешенности этой проблемы во многом зависит стабильность нашего общества, его нормальное функционирование.

Предупреждение автотранспортных и дорожных происшествий, снижение тяжести их последствий, эффективное устранение причин и условий, влияющих на аварийность, наказание виновных за их совершение, предполагают комплексное решение одновременно социально-экономических, организационных, идейно-воспитательных, технических и психологических проблем с учетом многообразия и сложности тех процессов и явлений, которые связаны с дорожным движением и могут оказать влияние на уровень его безопасности.

Статистика также показывает, что большая часть аварий произошла в результате наезда на пешеходов. Чаще всего причинами ДТП становятся превышение скорости, и переход пешеходами проезжей части в неустановленном месте. В результате ДТП в 2014 году погибли более 3 тыс. человек, 29 тыс. - получили различные ранения. При этом большое количество лиц, погибших в ДТП, зарегистрировано в Южно-Казахстанской - 529 (в прошлом году - 538), Алматинской - 529 (492), Жамбылской - 312 (295), Карагандинской - 250 (303), Восточно-Казахстанской - 177 (202), Акмолинской - 155 (151) областях и в г.Алматы - 166 (186). Согласно сведениям банка данных учета дорожно-транспортных происшествий и лиц, в них пострадавших за 3 последних месяца 2014 года по республике зарегистрировано 3782 ДТП, против 3157 ДТП, зарегистрированных в аналогичном периоде 2013 года. "Таким образом, в истекшем периоде наблюдается увеличение числа зарегистрированных дорожно-транспортных происшествий на 625 фактов или 19,8%" сообщается в Генпрокуратуре.

Указанные факты свидетельствуют о тревожной ситуации по уровню ДТП, что  касается  каждого, поскольку все граждане в повседневной жизни являются пешеходами, водителями и пассажирами, от которых зависит благополучная ситуация на дорогах[7].

Интересы защиты общества от тяжких последствий аварийности требуют активного использования всего комплекса предупредительных средств, в том числе мер по психологическому сопровождению субъектов дорожного движения. В связи с этим возникает необходимость более глубокого и системного анализа посягательств на безопасность пешеходов.

Проблему безопасности субъектов дорожного движения с теоретической и практической сторон рассматривали многие правоведы, психологи, в частности, И.Г. Маландин,В.И. Курляндский, А.И. Коробеев,П.С. Дагель, В.Е. Квашис, А.П. Копейченко, В.И. Жулив, Б.А. Куринов, А.А. Пионтковский, М.Д. Шаргородский и многие другие.

Среди всех опасностей природного и антропогенного характера особо стоит проблема безопасности дорожного движения, представляя собой сложную систему взаимодействия социо-технических факторов. В списке причин гибели людей от несчастных случаев первую строчку твердо занимает дорожно-транспортный травматизм, который сегодня достигает масштабов социальной катастрофы. Более четверти миллиона человек на Земле ежегодно погибает в дорожно-транспортных происшествиях (ДТП). Особую тревогу в проблеме безопасности дорожного движения вызывает детский дорожно-транспортный травматизм. Каждый год свыше 20 тысяч детей в возрасте до 16 лет становятся участниками дорожно-транспортных происшествий. Количество погибших ежегодно увеличивается, свыше 80% детей пострадавших в ДТП становятся инвалидами.

Системный анализ дорожно-транспортных происшествий позволяет утверждать, что основной причиной аварий на дорогах является низкий уровень подготовки участников дорожного движения. Это же подтверждается исследованиями В.Ф. Бабкова, Г.Я. Волошина, Л.И. Игнатова, А.И. Купермана, В.В. Лукьянова, В.В. Майорова, A.M. Якупова, которые показывают, что ключевым направлением в решении проблемы безопасности дорожного движения является учебно-воспитательная деятельность по предупреждению дорожно-транспортного травматизма. Однако, несмотря на то, что безопасности дорожного движения, со стороны организаций системы образования РК, внимание уделялось давно, что подтверждает введение в 1979-1980 учебном году Министерством просвещения обязательного изучения «Правил безопасного поведения учащихся на улицах и дорогах», отсутствие системы непрерывной и комплексной (психолого-педагогической) подготовки к безопасному участию в дорожном движении не позволил добиться снижения роста ДТП с участием детей. К тому же анализ разработанных дидактических программ К.А. Агафоновой, Т.А.Веселовской, А.Д. Дорохова, Н.А. Извековой, Л.Н. Овчаренко, В.Э. Рублях и др., и их учебно-методическое обеспечение, показал, что подготовка детей к безопасному участию в дорожном движении строится, в основном на основе изучения Правил дорожного движения (ПДД), и не охватывает воспитания безопасного поведения в дорожном движении, формирования транспортной культуры и привития правильных навыков и привычек.

Существенную роль сыграло принятие 10 декабря 1995 года закона РК «О безопасности дорожного движения», по которому «обучение граждан правилам безопасного поведения на дорогах проводится в общеобразовательных, специальных образовательных учреждениях различных правовых форм, а положения об обязательном обучении «...включаются соответствующие государственные образовательные стандарты»[8]. Таким стандартом в Казахстане по обучению детей безопасному поведению в дорожном движении является программа курса «Основы безопасности жизнедеятельности», введение которого в общеобразовательную школу стало важным шагом в решении проблемы детского дорожно-транспортного травматизма. К сожалению действующая сегодня программа курса предусматривает изучение основ безопасного поведения в дорожном движении в недостаточном объеме часов. Системный анализ ДТП с участием детей, позволяет нам утверждать, что для эффективной подготовки подрастающего поколения к участию в дорожном движении необходима целостная система образования, с участием всех членов образовательного процесса, ключевым звеном которого должна стать деятельность психолога по психологическому сопровождению безопасности субъектов дорожного движения. Научно-методическое обоснование этого отражено в исследованиях Е.Г. Белозерцева, А.А. Вербицкого, А.П. Владиславлева, Б.С. Гершунского, А.В. Даринского, О.В. Купцова, М.Р. Львова, Ф.И. Перегудова, В.Г. Подзолкова, Н.А. Шайденко и др.

Школьный период имеет принципиальное значение для социального созревания человека, для становления его как личности. С этим этапом онтогенеза связаны и наиболее характерные моменты в формировании безопасного поведения.

Развитие безопасного поведения в дорожном движении у младших школьников подчиняется определенным закономерностям. В начале в школе овладение безопасным поведением на дороге выступает для детей как самостоятельная форма деятельности, внешняя по отношению к основной задаче. И только постепенно, благодаря многократным и постоянным упражнениям в его осуществлении, безопасность дорожного движения превращается в необходимый элемент жизнедеятельности, включенный в процесс ее осуществления.

В настоящее время становятся актуальными исследования в области проблем психологической безопасности образовательной среды школы (В. В. Рубцов, Ю. М. Забродин, И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова, В. В. Ковров, О. В. Вихристюк, S. Brand, M. R. Randazzo, и др.).

В современной психологической науке в русле школьной психологической службы авторы часто говорят о необходимости психологического сопровождения (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Т. Дворецкая, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, А. Колеченко, Р.В. Овчарова, В. Семикин, Т.И. Чиркова и др.). Данный подход деятельности психологической службы приобретает широкое распространение в дошкольных образовательных учреждениях (Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова, Т.И. Чиркова), школах (Э.М. Александровская, И.А.Баева, М.Р. Битянова, О.А. Добрынина, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Т.Л. Порошинская, Л.В. Тарабакина и др.), средних профессиональных и высших учебных заведениях (Ж.О. Андреева, В.К. Багирбеков Агавелян, Ю.М. Львин). Исследователями признается существование специфики в реализации психологического сопровождения в условиях разных видов образовательных учреждений, что обусловлено различиями в образовательных задачах, возможностях и ориентирах, характеристиках конкретных образовательных сред (М.Р. Битянова, Т. Земских, Е.А. Козырева, В.Э. Пахальян и др.).

На наш взгляд, связанные в единую образовательную область, отдельные знания, умения и навыки сформируют новую «ключевую компетенцию» - способность к безопасной жизнедеятельности учащихся, важнейшую для сохранения жизни в XXI веке. Сформированные ключевые компетенции позволят выпускникам современной общеобразовательной школы обеспечивать здоровье и безопасность, оценивать и строить свою деятельность с позиций собственной безопасности и безопасности общества. Основные задачи, структура и содержание психологического сопровождения субъектов безопасности дорожного движения определяются, исходя из условий обеспечения индивидуальной безопасности каждого жителя РК, национальной безопасности страны, безопасности мирового сообщества в XXI веке, из оценки имеющегося содержания общего образования, а также в соответствии с направлениями модернизации общего образования Казахстана.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена выявленным *противоречием* между потребностью современного общества и общеобразовательной школы в системной подготовке учащихся к безопасному поведению на дорогах, с одной стороны и малым использованием возможностей психологической службы школы, в частности, компонентов психологического сопровождения учащихся для обеспечения их безопасности в дорожном движении. Выявленное противоречие позволило сформулировать **проблему нашего исследования**: Каковы основные пути психологического сопровождения младших школьников безопасности дорожного движения?

Таким образом, актуальность проблемы исследования, ее недостаточная разработанность, теоретическая и практическая значимость предопределили выбор темы исследования, стали основой формулирования цели и задач, объекта и предмета исследования.

**Объект исследования** – процесс психического развития младших школьников – субъектов дорожного движения.

**Предмет исследования** - основные условия и факторы психологического сопровождения безопасности младших школьников – субъектов дорожного движения.

**Цель исследования** заключается в изучении факторов и условий, влияющих на безопасность субъектов (младших школьников) дорожного движения, раскрытие принципов и содержания работы по психологическому сопровождению безопасности дорожного движения.

**Гипотеза исследования** формулируется в предположении о том, что если в качестве ведущего фактора психологического сопровождения безопасности дорожного движения младших школьников рассматривать их когнитивно-личностную сферу, то ведущими показателями этой сферы младших школьников, которые изменяются в ходе их психического развития выступают:

- внимательность;

- наблюдательность;

- умение предвидеть опасность;

- уверенность в себе;

- самоконтроль младших школьников, так как эти показатели позволяют осуществлять целенаправленную диагностику и на ее основе определить наиболее эффективные пути психологического сопровождения младших школьников к безопасному поведению на дорогах.

**Задачи исследования:**

1. Изучить проблему психологического сопровождения безопасности субъектов – младших школьников дорожного движения в психолого-педагогической литературе и уточнить основные понятия исследования: готовность младших школьников к безопасности дорожного движения, психологическое сопровождение младших школьников к безопасному поведению на дорогах ;
2. Определить основные условия и факторы эффективного психологического сопровождения младших школьников к безопасному поведению на дорогах;
3. Обосновать подбор диагностического инструментария для изучения основных факторов психологического сопровождения безопасности дорожного движения младших школьников.
4. Разработать и апробировать программу психологического сопровождения младших школьников по безопасному поведению на дорогах.

**Методологическую основу исследования составили:** основные положения личностно-деятельностного подхода в психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, И.С. Якиманская); основные концептуальные положения развития личности на различных этапах онтогенеза (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, B.C. Мухина, Л.И. Божович); общие положения подхода безопасной жизнедеятельности (И.М. Сеченов, А.А. Скочинский, Вернандский, А.Адлер, А.Маслоу), современные концепции психологического сопровождения (М.Р. Битянова, Б.И. Казакова, Е.А. Козырева, Т.И. Чиркова).

**Методика и процедура исследования**: В ходе исследования были использованы:

- теоретические методы – теоретический анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблематике, сравнительный анализ, метод теоретического обобщения;

- эмпирические методы — наблюдение, беседы с учителями и родителями, анкетирование, анализ продуктов деятельности учащихся и учителей (характеристики учащихся, составленные учителями); психолого-педагогический эксперимент, психологическое тестирование; статистические методы, количественный и качественный анализ полученных фактических данных;

-методы психологической коррекции - коррекция отдельных сторон психического развития младших школьников с помощью комплексной программы психологического сопровождения безопасности дорожного движения.

В исследовании использовались следующие диагностические методики:

- методика Корректурная проба (тест разработанный Б.Бурдоном);

- авторская анкета;

- тест узнавание фигур ( тест Бернштейна);

-методика «Рисование бус»;

- методика объем логической и механической памяти;

-пробы на внимание Кобыльницкой;

- методика на определение уровня саморегуляции.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов обеспечивается применением комплекса методов исследования, адекватных его объекту, цели, задачам, ло­гике исследования; валидностью используемых методов диагностики; репрезентативностью выборки и статистической значимостью полученных результатов, достигаемых, за счет применения различных методов статисти­ческой обработки.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе школы – гимназии № 154 города Алматы. В экс­перименте участвовало 68 учащихся 4-х классов. Исследование проводилось в те­чение двух лет и включало ряд этапов:

* + - * 1. теоретический анализ проблемы психологического сопровождения младших школьников к безопасному поведению на дорогах, разработка и апро­бация комплекса диагностических методик (ноябрь 2013-март 2014);
        2. разработка и реализация программы психологического сопровождения младших школьников к безопасности дорожного движения (апрель 2014-февраль 2015);
        3. оценка эффективности реализованной программы психологического со­провождения, обобщение полученных результатов (март, апрель 2015).

**Положения, выносимые на защиту:**

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования** заключается в том, что автором предпринята попытка, систематизировать данные по проблеме психологического сопровождения безопасности субъектов (младших школьников) дорожного движения. В частности,

- уточнено понятие «психологическое сопровождение безопасности младших школьников к безопасному поведению на дорогах»;

- в ходе теоретического анализа и наблюдений выделены основные критерии-показатели, влияющие на развитие безопасного поведения на дорогах у младших школьников;

- подобран комплекс диагностических методов изучения особенностей безопасного поведения на дорогах у младших школьников;

- разработана программа психологического сопровождения младших школьников к безопасности дорожного движения.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что подобранный комплекс диагностических методов и программа психологического сопровождения могут быть использованы в практической деятельности школьных психологов и учителей начальных классов.

Апробация результатов исследования осуществлялась на

**1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ - СУБЪЕКТОВ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ**

**1.1 Проблема безопасности субъектов дорожного движения в психолого-педагогической науке**

  Безопасность дорожного движения - одна из основных проблем сохранения  жизни и  здоровья детей. Скорость движения и количество машин на улицах и дорогах нашей страны быстро возрастают и будут прогрессировать в дальнейшем и это сопряжено с увеличением числа дорожно-транспортных происшествий. Происходит они, к сожалению, и с участием детей школьного возраста. Нередко ребенок недооценивает реальной опасности, грозящей ему на дороге, отчего и относится к правилам дорожного движения без должной серьезности. Поэтому обеспечение безопасности движения становиться всё более важной государственной задачей. Особое значение в решении этой проблемы имеет заблаговременная и правильная подготовка самых маленьких наших пешеходов - детей, которых уже сейчас за воротами дома подстерегают серьёзные трудности  и опасности,  жить которым придется при несравненно большей интенсивности автомобильного движения. Система непрерывного обучения навыкам безопасного поведения детей на улицах складывается из следующих компонентов:- проведение различных видов внеурочной деятельности обучающихся по проблематике безопасности дорожного движения и по изучению ПДД.

       Для  создания условий по организации   процесса обучения навыкам безопасности на улицах и дорогах в системе  образования детей, с учётом возрастных особенностей и психологической теории ведущей деятельности рекомендуется начинать обучение детей основам безопасного поведения на улицах и дорогах с младшего школьного возраста- изучением  азов начальной азбуки.

Психологические вопросы безопасности по традиции принято связывать с психологией труда, и это обстоятельство, вероятно, обусловило тот факт, что изучение этих вопросов годами велось главным образом в области производственного и сельскохозяйственного труда — основных объектов исследования данной отрасли психологии. Этому способствовало и то обстоятельство, что именно в названных видах труда наиболее часто возникали несчастные случаи и здесь они носили наиболее тяжелый характер, что влекло за собой наибольший ущерб экономического и социального порядка.

С развитием более молодых отраслей психологии — военной, инженерной, авиационной и космической — обнаружилось, что психологический аспект безопасности в труде военного или оператора (в том числе летчика, космонавта) [19, 79] не менее актуален, чем в труде рабочего. Поэтому в каждой из этих отраслей стали самостоятельно выделяться и изучаться вопросы безопасности рассматриваемых видов деятельности.

Следует отметить, что проблемы безопасности присущи не только тем видам деятельности, где используется техника. Так, например, труд следователя, милиционера, где приходится иметь контакт с преступниками, зачастую оказывается более опасным, чем труд обычного рабочего. В нем имеют место и элемент высокой опасности, и средства защиты, и необходимость риска, и многие другие факторы, которые являются объектом изучения психологии безопасности труда. Труд врача оказывается также нередко связан с высокой опасностью заразиться и тяжело заболеть, к тому же в деятельности врача существует опасность причинить вред больному. Известно, что, когда человек непреднамеренно наносит повреждение другому, он обычно переживает свою ошибку тяжелее, чем тогда, когда наносит такое же повреждение самому себе. Поэтому опасность ошибиться в серьезной хирургической операции или при применении сильнодействующего лекарства переживается врачом часто значительно сильнее, чем опасность получить травму на производстве — рабочим. Осознание степени риска, его необходимости, цены ошибки, использование средств защиты и многие другие факторы, связанные с опасностью, нередко присутствуют и в деятельности спортсменов.

Из всего сказанного следует, что психологические проблемы безопасности труда присущи целому ряду весьма различных видов деятельности. Отсюда также вытекает заключение, что нельзя ограничивать круг этих проблем вопросами только производственного и сельскохозяйственного труда. Поэтому психологию безопасности, вероятно, целесообразно рассматривать не как раздел психологии труда, а как некоторую отрасль психологической науки, изучающую психологический аспект безопасности в разнообразных видах деятельности.

Правомерность данного подхода подтверждается и следующими соображениями. В наше время психологические вопросы безопасности, в зависимости от конкретного вида деятельности, исследуются по-разному: существует свой подход к изучению безопасности труда заводского рабочего, свой — к безопасности шахтеров, своими специфическими путями изучается безопасность труда летчиков, безопасность дорожного движения, безопасность спортивной деятельности и пр., то есть происходит подчинение этих исследований специфике отдельных видов деятельности, их дробление исходя из особенностей используемых в них орудий. Фактически же существует одна общая психологическая проблема — изучение закономерностей деятельности человека в условиях физической опасности и поиск путей обеспечения ее безопасности, в центре которой стоит человек — субъект деятельности, а не ее орудия. При таком подходе к организации исследований открываются возможности для выявления общих психологических закономерностей, присущих различным видам деятельности, связанным с опасностью. И именно эти общие теоретические положения должны лечь в основу частных исследований, проводимых с учетом специфики отдельных видов деятельности, объединив их в единое научное русло. Тогда-то на общей научной базе станут возможными и более продуктивные исследования безопасности в отдельных видах деятельности, способствующие развитию и обогащению всего этого научного направления.

Исходя из принятого нами подхода, можно дать следующее определение выделенной нами отрасли психологии.

*Психология безопасности* — это отрасль психологической науки, изучающая психологические причины несчастных случаев, возникающих в процессе труда и других видов деятельности, и пути использования психологии для повышения безопасности деятельности.

Объектом исследования психологии безопасности являются различные виды предметной деятельности человека, связанные с опасностью.

Предметом исследования данной области являются:

психические процессы, порождаемые деятельностью и влияющие на ее безопасность;

психические состояния человека, сказывающиеся на безопасности его деятельности;

свойства личности, отражающиеся на безопасности деятельности.

Уже много лет различные виды деятельности выступают предметом изучения целого ряда весьма разнообразных наук: физиологи и гигиенисты изучают биологический аспект деятельности и влияние на нее различных условий, психологи — психические процессы в деятельности, а также взаимодействие человека с машиной, антропометристы измеряют двигательные возможности человека, специалисты по технической эстетике изучают влияние фактора красоты на процесс и результаты деятельности, психологи, инженеры и врачи — вопросы безопасности труда и т. д. При этом каждый специалист пытается усовершенствовать главным образом интересующий его аспект деятельности.

Однако все эти характеристики в учебной деятельности оказываются тесно связанными и взаимообусловленными, и усовершенствование обучения по любому из этих показателей так или иначе ведет к изменениям других его показателей, причем нередко к изменениям неблагоприятным. На это обстоятельство ученые обратили внимание уже около ста лет назад. Они высказали мысль о целесообразности создания единой науки о труде и деятельности — эргономики, предназначенной для разностороннего изучения трудовой деятельности с позиций отдельных наук о труде и поисков комплексных путей ее оптимизации по критериям этих наук.

На необходимость разработки комплексной науки о деятельности (эргономики, эргологии, или эргонологии) указывали еще в первые годы Советской власти русские ученые В. М. Бехтерев и В. Н. Мясищев. В 1930 г. Н. А. Бернштейн в работе «Современная биомеханика и вопросы охраны труда» [21] впервые поднял вопрос об эргономическом подходе к решению проблемы безопасности деятельности. Отмечая ограниченность и консервативность профессионального отбора как подхода к согласованию человека с техникой (даже животных сложно отбирать и селекционировать), он подчеркивает важность эргономического подхода к согласованию техники и психофизиологических возможностей человека.

«Если нельзя приспособить работника к орудию и обстановке, — писал Н. А. Бернштейн, — то следует приспособить орудия и обстановку к работнику. Если нельзя построить по техническому расчету всю систему «орудие — работник», то следует по крайней мере 1) произвести расчет работника, «беря» его так, как он дан природой, и 2) рассчитать и построить орудие так, чтобы согласовать во всех деталях расчет этой второй части системы с уже произведенным расчетом первой части, рассчитать орудие так, чтобы вся система была цельной и могла безупречно работать. Это положение определяет роль и участие биомеханики в области охраны труда» [21, 3—4]. Хотя Н. А. Бернштейн, как физиолог, подчеркивал важность учета биологических факторов человека, его идею о создании цельной и безупречно работающей системы можно понимать как стремление к комплексному учету различных переменных человеческого фактора. При этом ученый стоял на точке зрения необходимости разработки объективных и научно обоснованных методов расчета и учета человеческого фактора при создании системы «орудие — работник». Пока же, отмечал он, одна часть этой системы рассчитывается, а другая берется без особых расчетов (а то и знаний).

Такое положение в этом вопросе, по мнению Бернштейна, ведет к тому, что человек ломает машину, а машина повреждает человека. Инженер строит топку, но он обычно не знает допустимые температурные перегревы человека, которому предстоит работать у этой топки. «Поэтому, — заключает Н. А. Бернштейн, — охрана труда часто становится бытовым компромиссом почти филантропического порядка, вместо того чтобы лечь в основу расчетов всей работающей системы в целом. Работник охраны труда должен по-настоящему не вносить поправки в готовую конструкцию, сделанную без его участии, а участвовать как необходимый сотрудник в самом созидательном процессе» [21, 4].

Поставив еще в 1930 г. проблему согласования человека с машиной (задолго до появления современной инженерной психологии и эргономики), Н. А. Бернштейн указывал на сложность расчетов и алгоритмических описаний деятельности человека в проектируемой системе. Если нагруженный узел в машине можно сделать прочнее и этим обеспечить ее более надежную работу, то значительно сложнее сделать так, чтобы большая физическая нагрузка падала на более крупные мышцы, чтобы более сложная задача решалась с большей активацией нервной системы и ее энергетическим обеспечением организмом. Причем, как показывает автор, даже очень небольшая ошибка в согласовании человека и машины может вызвать несчастный случай. В подтверждение этого положения он приводит данные врача Мо-гилянской, которая показала, что штамповщик убирает руку из опасной зоны за 0, 02—0, 04 с до падения пресса (время простой сенсомоторной реакции отдергивания руки составляет 0, 1—0, 15 с). Сложность расчета даже такого сравнительно простого элемента деятельности рабочего, как движение руки, обусловлена тем, что здесь приходится учитывать не только возможность движения (антропометрические данные), но и его удобство, его естественность, привычность в условиях статики и динамики. Тот факт, что силовая энергия в системе «орудие — работник» обычно подается извне и работнику приходится ловко манипулировать ею, порождает порой такие условия, что для успешного труда оказывается необходимым «акробатический» синтез силы и ловкости.

На БДД оказывает влияние множество факторов как объективных (конструктивные параметры и состояние дороги, интенсивность движения транспортных средств и пешеходов, обустройство дорог сооружениями и средствами регулирования, время года, суток), так и субъективных (состояние водителей и пешеходов, нарушение ими установленных правил).

Таким образом, на дорогах существует сложная динамическая система, включающая в себя совокупность элементов «человек», «автомобиль», «дорога», функционирующих в определенной «среде». Эти элементы единой дорожно-транспортной системы находятся в отношениях и связях друг с другом и образуют определенную целостность.

С точки зрения БДД для системного изучения интерес представляют как сами факторы риска ДТП, так и их сочетания:

- человек — автомобиль;

- автомобиль — дорога;

- дорога — человек.

Роль разных факторов как причин ДТП: в 57 % случаев главная причина ДТП — ошибка человека; в 27 % случаев причиной ДТП является проблема взаимодействия человека и дороги; в 6 % случаев причиной ДТП является проблема взаимодействия человека и автомобиля; в 3 % случаев причиной ДТП является проблема сложного взаимодействия человека, автомобиля и дороги.

Для планирования мероприятий по снижению влияния факторов аварийности необходим прежде всего их детальный анализ.

Все разнообразие мер, применимых в качестве основных инструментов для повышения БДД,**можно подразделить по основным факторам риска ДТП на три группы:**

- для повышения безопасности поведения участников дорожного движения (фактор «человек») — предназначены для проведения мероприятий в рамках воспитательной, образовательной, законотворческой, политической, общественной деятельности, нацеленной на формирование безопасной модели поведения участников дорожного движения, посредством воспитания желательного и корректировки нежелательного поведения, а также для деятельности дорожных организаций в рамках аудита безопасности;

- повышения безопасности транспортных средств (фактор «автомобиль») — предназначены для проведения мероприятий в рамках деятельности, направленной на повышение надежности и безопасности как самих транспортных средств, так и их эксплуатации;

- повышения безопасности дорожной инфраструктуры (фактор «дорога») — предназначены для проведения мероприятий в рамках деятельности, связанной с планированием, проектированием, строительством, содержанием и эксплуатацией как отдельных объектов улично-дорожной инфраструктуры, так и целых сетей.

Следует отметить, что среди приведенных инструментов, реализуемых через различные мероприятия, нет единственного и радикального средства для повышения БДД. **Высокий уровень БДД обеспечивается посредством:**

- сотрудничества и единства цели для всех институтов, служб и организаций, имеющих отношение к проблеме ДТП, определения курса для инициатив в разных секторах бизнеса (кино, мода, реклама, музыка, литература, проектирование и т.д.) в качестве поддержки деятельности по повышению БДД;

- программирования деятельности в порядке правильно расставленных приоритетов, когда решение конкретной проблемы снижает остроту последующей проблемы, намеченной для решения;

- планомерности и системности проведения мероприятий;

- реализации мер, имеющих потенциал экономической окупаемости общественных средств, направляемых на проведение мероприятий по повышению БДД;

- проведения последующего мониторинга для анализа результативности мероприятий и использования приобретенного опыта при планировании последующей деятельности;

- оптимизации решения главной задачи любой транспортно-дорожной сети — обеспечения транспортных операций с минимальными затратами для общества и безопасностью выполнения этих операций.

**1.2 Индивидуально-психологические особенности младших школьников – субъектов дорожного движения**

Обучая младших школьников безопасному поведению, необ­ходимо учитывать возрастные особенности восприятия ими учебного материала. Их умелое использование позволяет эффективно развивать познавательные процессы и способности, развивать внутренние возможности младших школьников на занятиях по ПДД.  
 У младших школьников отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов. Для них много значит эмоциональное восприятие, которое сводится к узнаванию и называнию формы и цвета объектов и предметов. Чтобы привлечь внимание первоклассников к иллюстрациям по дорожной те­матике, они должны быть яркими, красочными, способными оживить образ­ное мышление.

Одни дети лучше воспринимают информацию на слух, a читать и писать не любят. Другие, наоборот, лучше усваивают зрением, с удовольствием разглядывают рисунки. Многие вообще не могут долго сидеть на одном месте, им надо двигаться, походить по классу, посмотреть все, что их интересует.  
 Возможности ребенка анализировать и дифференцировать воспринимаемые предметы связаны с формированием у него более сложного вида деятельности, чем ощущение и различение отдельных непосредственных свойств вещей. Этот вид деятельности, называемый наблюдением, особенно интенсивно складывается в процессе школьного учения. На занятиях ученик получает, а затем и сам развернуто формулирует задачи восприятия тех или иных примеров и пособий. Благодаря этому восприятие становится целенаправленным. Учитель регулярно показывает детям приемы осмотра или прослушивания вещей и явлений (порядок выявления их свойств, маршруты движения рук и глаз и т.п.). Средства записи установленных свойств (рисунок, схема, слово). Затем ребенок может самостоятельно планировать работу восприятия и преднамеренно осуществлять ее в соответствии с замыслом, отделяя главное от второстепенного, устанавливая иерархию воспринимаемых признаков, дифференцируя их по мере общности и т.п. Такое восприятие, синтезируясь с другими видами познавательной деятельности (вниманием, мышлением), приобретает форму целенаправленного и произвольного наблюдения. При достаточно развитом наблюдении можно говорить о наблюдательности ребенка как особом качестве его личности. Исследования показывают, что в начальном обучении можно значительно развить это важное качество у всех младших школьников (работа Л.В. Занкова и его сотрудников).  
 В младшем школьном возрасте дети не имеют целенаправленного внимания. Они обращают свое внимание в основном на то, что им непосредственно интересно, что выделяется яркостью и необычностью (непроизвольное внимание). Внимание у них неустойчиво. Дети легко отвлекаются.  
 Условия школьной работы с первых дней требуют от ребенка следить за такими предметами и усваивать такие сведения, которые в данный момент его вовсе не интересуют. Постепенно ребенок учится направлять и устойчиво сохранять внимание на нужных, а не просто внешне привлекательных предметах.  
 Большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая внешняя организация действий ребенка, сообщение ему таких образцов, указание таких внешних средств, пользуясь которыми он может руководить собственным сознанием. Например, при изучении светофора большую роль играет применение первоклассниками таких внешних средств фиксации сигналов светофора и их порядка, как картонные фишки. Точная последовательность их выкладывания организует внимание детей, помогает им сосредоточиться на работе.

Для развития у младших школьников произвольного внимания, способности к структурированию опыта необходимо:

1. Попытаться сделать содержание занятий непосредственно связанным с личным опытом ребенка.

2. Чтобы одно и то же содержание рассматривалось младшим школьником с разных сторон.

3. Научить учащихся начальной школы произвольно менять фигуру и фон в содержании сознания и по-разному структурировать как собственные воспоминания, так и предстоящую действительность.  
 Самоорганизация ребенка есть следствие организации, первоначально создаваемой и направляемой взрослыми, особенно учителем. Общее направление развития внимания состоит в том, что от достижения цели, которую ставит учитель, ребенок переходит к контролируемому решению задач, поставленных им самим.

У младшеклассников произвольное внимание неустойчиво, так как они еще не имеют внутренних средств саморегуляции. Поэтому важно использовать разнообразные методы обучения: рассказ, объяснение, самостоятельную работу c учебной книжкой-тетрадью, игру, экскурсию. Учитывая эти возрастные особенности, опытный учитель прибегает к разнообразным видам учебной работы, сменяющим друг друга на уроке и не утомляющим детей (рассказ-объяснение, работа в альбомах, беседа, игра и т.д.).

У учащихся начальной школы внимание более устойчиво при выполнении внешних, чем собственно умственных действий. Эту особенность важно использовать на уроках, чередуя умственные занятия с составлением графических схем, рисунков, макетов, созданием аппликаций. При выполнении простых, но однообразных занятий младшие школьники отвлекаются чаще, чем при решении более сложных заданий, требующих применения разных способов и приемов работы.

Развитие внимания связано также с расширением объема внимания и умением распределять его между разными видами действий. Поэтому учебные задачи целесообразно ставить так, чтобы ребенок, выполняя свои действия, мог и должен был следить за работой товарищей. Например, читая заданный текст, школьник обязан следить за поведением других учеников. В случае ошибки он замечает отрицательные реакции товарищей и стремится сам исправить ее. Некоторые дети бывают «рассеянными» в классе именно потому, что не умеют распределять свое внимание: занимаясь одним делом, они теряют из виду другие. Учителю нужно так организовывать разные виды учебной работы, чтобы дети приучались к одновременному контролю за несколькими действиями (вначале, конечно, относительно простыми), подготавливаясь к общей фронтальной работе класса.

Воображение у детей статично, они не видят изменений и взаимосвязи меж­ду картинками и реальными объектами и предметами. Используя приемы последовательного осмотра предметов, явлений, выделяя их признаки (форма, цвет, размер и т.д.), можно постепенно синтезировать восприятие c вниманием и мышлением. Целью занятий должно быть формирование и развитие y детей произвольного внимания. При достаточно развитом внимании можно говорить о наблюдательности как свойстве личности, необходимом для безопасного по­ведения на улицах и дорогах.

От детей младшего школьного возраста нельзя требовать больше того, что они могут усвоить. Ни в коем случае нельзя перегружать их непонятной дорожной информацией. Поскольку самоконтроль запоминания происходит пока только на уровне узнавания. Дети видят знакомые картинки (дорожные знаки, дорогу и т.д.), и им кажется, что они все знают и запомнили.

Ребенок, пришедший в школу, стремится по преимуществу буквально запомнить внешне яркие и эмоционально впечатляющие события, описания, рассказы. Но школьная жизнь такова, что с самого начала требует от детей произвольного запоминания материала. Постепенно у детей вырабатывается различение самих мнемических задач. Одна из них предполагает буквальное запоминание материала, другая – лишь пересказ его своими словами и т.д. Продуктивность памяти младших школьников зависит от понимания ими характера самой мнемической задачи и от овладения соответствующими приемами и способами запоминания и воспроизведения.

Первоначально дети применяют самые простые способы – многократное повторение материала при расчленении его на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Самоконтроль за результатами запоминания происходит лишь на уровне узнавания. Лишь немногие дети могут самостоятельно перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания. Большинство нуждается в специальном и длительном обучении этому в школе и дома.

Одно направление такой работы связано с формированием у детей приемов осмысленного запоминания (расчленение материала на смысловые единицы, смысловая группировка, смысловое сопоставление и т.д.), другое – с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, приемов самоконтроля за результатами запоминания. Прием расчленения материала на смысловые единицы основан на составлении плана. Этому следует учить еще на той стадии школьных занятий, когда дети лишь в устной форме передают содержание какой-либо картины (особенно по представлению) или услышанного рассказа. Необходимо сразу же демонстрировать детям относительность выделяемых смысловых единиц. В одном случае они могут быть крупными, в других – мелкими. Сообщение-рассказ, а затем рассказ-воспоминание о содержании одной и той же картины могут осуществляться при опоре на разные единицы в зависимости от цели пересказа.

Специальная работа необходима для формирования у младших школьников приемов воспроизведения. Прежде всего, учитель показывает возможность вслух или мысленно воспроизвести отдельные смысловые единицы материала до того, как он усваивается целиком. Воспроизведение отдельных частей большого или сложного текста может быть распределено во времени (повторение текста сразу после работы с ним или через определенные промежутки времени). В процессе этой работы учитель демонстрирует детям целесообразность использования плана как своеобразного компаса, позволяющего находить направление при воспроизведении материала.

У младших школьников непроизвольное запоминание эффективнее произволь­ного, так как у детей еще не сформированы особые приемы осмысленной обработки материала и самоконтроля. Вместо увеличения объема знаний следует обращать внимание на точность образов и понятий, которыми они пользуются. Учащиеся уже способны к некоторым обобщениям, поэтому важно учить их объединять знакомые пред­меты в категории. Например, автомобиль, автобус, трамвай и т.п. можно опре­делить одним понятием – транспорт. При этом следует иметь в виду, что знания y школьников младших классов всегда связаны c речью: они знают только то, что могут объяснить своими словами.

В психологии установлена следующая закономерность: лучше всего запоминается то, что служит предметом и целью мыслительной работы. Ясно, что в этих условиях все преимущества на стороне непроизвольной памяти.

Обе формы памяти – произвольная и непроизвольная – претерпевают в младшем школьном возрасте такие качественные изменения, благодаря которым устанавливается их тесная взаимосвязь и взаимопереходы. Важно, чтобы каждая из форм памяти применялась детьми в соответствующих условиях (например, при заучивании какого-либо текста наизусть используется преимущественно произвольная память).

Не следует думать, что лишь произвольное запоминание приводит к полноценному усвоению учебного материала. Такое усвоение может происходить и с помощью непроизвольной памяти, если она опирается на средства логического осмысления этого материала. Логическая обработка учебного материала может происходить очень быстро, и со стороны порой кажется, что ребенок просто впитывает в себя сведения, как губка. На самом деле этот процесс состоит из многих действий. Их выполнение предполагает особую выучку, без которой память школьников остается невооруженной и неорганизованной, т.е. «плохой памятью», когда школьники стремятся непосредственно запомнить то, что требует специального разбора, группировки и сопоставления. Формирование соответствующих приемов работы с учебным текстом выступает как наиболее эффективный путь воспитания «хорошей памяти».

Мыслительная деятельность первоклассников еще во многом напоминает мышление дошкольников. Анализ учебного материала производится здесь по преимуществу в наглядно-действенном плане. Дети опираются при этом на реальные предметы или их прямые заместители, изображения (такой анализ иногда называют практически-действенным или чувственным).

O предметах, объектах и явлениях дорожной среды дети часто судят односторонне, по единичным внешним признакам. Умозаключения опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии. Обоснование вывода осуществляется не на основе логических аргументов, а путем прямого соотнесения суждения с воспринимаемыми сведениями.

Обобщения, выполняемые первоклассниками, происходят под сильным «давлением» броских признаков предметов (к таким признакам относятся утилитарные и функциональные). Большинство обобщений фиксирует конкретно воспринимаемые признаки и свойства, лежащие на поверхности предметов и явлений.

Элементы Правил дорожного движения подаются младшему школьнику таким образом, чтобы производимые им обобщения как можно шире опирались на наблюдения конкретных ситуаций, на знакомство с их детальными словесными описаниями. При сопоставлении такого материала дети выделяют сходные внешние черты и обозначают их соответствующими словами (транспорт, улица, дорога, светофор и т.п.).

B процессе обучения дети усваивают стереотипы безопасного поведения, которые действуют лишь в ситуациях, аналогичных изученным на занятиях. Однако реальная дорожная обстановка вынуждает отступать от предполагае­мых конкретных действий. Это связано c изменчивостью дорожных условий, a также индивидуальностью личности ребенка.

Эффективность обучения состоит именно в том, чтобы учащиеся не только овладели знаниями правил безопасного поведения, но и научились адекватно реагировать на постоянно меняющуюся дорожную обстановку. Опасности могут подстерегать их и на проезжей части дороги, и во дворах, жилых зонах, на тротуарах, обочинах, при посадке и высадке из общественного транспорта.

Важно, чтобы дети поняли, осознали и осмыслили запреты, направленные в конечном счете на сохранение их жизни и здоровья. Если запретов много, ребенок неизбежно станет их нарушать. Поэтому на каждое «нельзя» должно быть определенное «можно».

Первоклассники очень подвижны, для них обязательно нужно разработать специальные упражнения в дидактических и ролевых играх для поддержания мышечного тонуса, отработки внимания, наблюдательности, произвольных действий, развития двигательной координации. Учитель начальной школы про­водит занятия по всем предметам учебной программы, поэтому целесообразно давать некоторые понятия по дорожной тематике и на других уроках, а мотори­ку учащихся развивать упражнениями (например, по переходу улицы) на уроках физкультуры.  
 Второклассни­ки умеют читать и писать, поэтому можно давать им письменные задания при изучении наглядно-иллюстративного материала.   
B формировании произволь­ного внимания важны четкая внешняя организация действий ребенка, показ ему образцов, c помощью которых он может управлять своим сознанием.

У учащихся II классов, как и у первоклассников, внимание более устойчиво при выполнении внешних, чем собственно умственных действий. Эту особенность важно использовать на уроках, чередуя умственные занятия с составлением графических схем, рисунков, макетов, созданием аппликаций.

Эффективность запоминания словесных выражений y 8-летних детей даже выше, чем наглядных рисунков, плакатов. Это объясняется интенсивным фор­мированием приемов осмысленного запоминания дорожной лексики. Вместе c тем важное значение имеет удержание в памяти наглядных образов. Поэтому на учебных занятиях приемы произвольного и непроизвольного запоминания нужно использовать применительно к словесной и наглядной информации по правилам безопасного поведения на улицах и дорогах.  
 Воображение y второклассников развивается c ростом числа признаков и свойств образов, которые они представляют мысленно. Более полно и кон­кретно 8-летние дети воссоздают картину дорожной ситуации, в которой есть элементы взаимосвязи действий, объектов и предметов дорожной среды.   
 Конкретность мышления отчетливо проявляется, когда школьники встречаются c новой, необычной задачей. Ребенку трудно отделить слово от предме­та, и мышление носит характер короткого замыкания, когда от заданного вопроса он делает прямой вывод к ответу, не задумываясь об условиях, кото­рые надо сопоставить.

Учащиеся II классов (также как и первоклассники) о предметах и ситуациях на дорогах еще зачастую судят весьма односторонне, схватывая какой-либо единичный внешний признак. Умозаключения опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии. Обоснование вывода осуществляется не на основе логических аргументов, а путем прямого соотнесения суждения с воспринимаемыми сведениями.

При обучении второклассников педагог должен раскрывать связи между отдельными элементами реальной дорожной среды и словесными понятиями. Детям скучно и неинтересно заниматься тем, что им непонятно и трудно, они быстро отвлекаются от занятий.

Большую роль в обучении играет речь ребенка. Он рассуждает и критически оценивает неправильные действия, поступки персонажей из сюжетных карти­нок. Надо развивать речь как средство познания окружающего мира, побуж­дать учащихся чаще задавать вопросы и передавать речью то, что они видели на улицах и дорогах.

К третьему классу происходит скачок в психическом и физическом разви­тии ребенка. Благодаря активизации лобных долей головного мозга появляется способность принимать самостоятельные решения на основе конкретной ин­формации от органов чувств и абстрактной вербальной - от взрослых.  
 Внимание 9-летних детей вполне устойчивое и произвольное. Они могут контролировать свое поведение в зависимости от собственных установок и до­рожной обстановки. Ускоряется реакция на ожидаемый сигнал, однако на не­предвиденную ситуацию она значительно замедляется. Если сигнал опасности настигает ребенка внезапно, он на какое-то время теряется и реагирует c опозданием.  
 Ученики III класса с успехом могут представить и изобразить многие промежуточные состояния объекта, как прямо указанные в тексте, так и подразумеваемые по характеру самого движения. Дети могут воссоздать образы действительности без непосредственного их описания или без особой конкретизации, руководствуясь памятью или общей схемой-графиком.

Третьеклассники могут уже изменять сюжетную линию рассказов, представлять события во времени, изображать ряд объектов в обобщенном, сжатом виде. Этому во многом способствует формирование приемов смыслового запоминания. Нередко такие изменения и комбинации образов носят случайный и неоправданный характер с точки зрения цели учебного процесса, хотя и удовлетворяют потребности ребенка в фантазировании, в проявлении эмоционального отношения к вещам. В этих случаях дети отчетливо сознают чистую условность своих выдумок. По мере усвоения сведений об объектах и условиях их происхождения многие новые комбинации образов приобретают обоснования и логическую аргументацию. При этом формируется умение либо в развернутой словесной форме, либо в свернутых интуитивных соображениях строить обоснования такого типа: "Это обязательно произойдет, если сделать то-то и то-то". Стремление младших школьников указать условия происхождения и построения каких-либо предметов - важнейшая психологическая предпосылка развития у них творческого (продуктивного) воображения.

У третьеклассников изменяется и характер мышления. К III классу учащиеся овладевают родовидовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией. Они в состоянии уже мыслить обобщенными категориями. Дети постоянно отчитываются перед учителем в форме развернутых суждений о том, как они усвоили ту или иную классификацию.

Формирование классификации определенных предметов и явлений развивает у младших школьников новые сложные формы собственно умственной деятельности, которая постепенно сочленяется от восприятия и становится относительно самостоятельным процессом работы над учебным материалом, процессом, приобретающим свои особые приемы и способы.

Большинство учащихся III классов производят обобщения в плане ранее накопившихся представлений, посредством их умственного анализа и синтеза. Развернутые объяснения учителя и рассказы-статьи книг во многих случаях достаточны для того, чтобы овладевать понятиями без непосредственного оперирования предметным материалом. Растет количество суждений, в которых наглядные моменты сведены до минимума и объекты характеризуются по более или менее существенным связям.

Ключевую роль играет понимание и осознание определенных действий в процессе обучения: анализ, оценка, выдёление главного, сравнение, сопос­тавление по определенным признакам, доказательство, поиск общего.  
 К IV классу школы у детей объем и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания почти такие же, как и у взрослого человека. Что касается переключаемости, то она в этом возрасте даже выше, чем в среднем у взрослых. Это связано с молодостью организма и подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка. Младшие школьники могут переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Однако и здесь внимание ребенка сохраняет еще некоторые признаки «детскости». Свои наиболее совершенные черты внимание у детей обнаруживает лишь тогда, когда предмет или явление, непосредственно привлекшие внимание, особенно интересны для ребенка.

В IV классе завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению.

В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия в мышлении: среди детей выделяются группы «теоретиков» или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, и «художников» с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

Главным при сопровождении школьников является не только изучение правил безопасного поведения на дорогах, но и формирование у них навыков и привычек безопасного участия в процессе движения, воспитание культуры поведения, дисциплинированности и ответственности за безопасность как свою, так и окружающих.

Очевидно, что все навыки и привычки безопасного поведения человека в дорожном процессе должны специально формироваться. Что же касается детей, то это формирование обязательно должно осуществляться взрослыми, обладающими специальными знаниями и умениями, необходимыми для достижения цели.

Учебно-воспитательная работа должна строиться по схеме: причина-следствие-результат, основными этапами которой являются:

- раскрытие сущности и основных закономерностей дорожного движения, причин возникновения на дорогах аварийных ситуаций и условий их перехода в дорожно-транспортные происшествия;

- определение основных правил БДД и правил безопасного поведения в процессе движения;

- обучение и приучение к безопасному поведению на дорогах, в транспорте, воспитание транспортной культуры и дисциплинированности.  
 Сформулируем первый «закон» безопасности движения: «Чем выше скорость – тем больше опасность, чем выше опасность – тем меньше должна быть скорость».

Выбор допустимой безопасной скорости зависит от ряда условий: состояние дороги, дальность видимости, обзорность, интенсивность и характер движения, особенность устройства, техническое состояние автомобиля и вид перевозимого груза.

К типичным обстоятельствам опасных дорожно-транспортных ситуаций, которые возникают из-за неправильных поступков самих пешеходов, относится внезапный выход на проезжую часть перед близко движущимся транспортным средством из-за объектов, ограничивающих обзорность. Отсюда следует, что альтернативой такому опасному поведению должно быть осознанное действие, которое исключает выход на проезжую часть дороги, предварительно не убедившись в отсутствии на безопасном расстоянии от пешехода движущегося транспортного средства. С целью эффективного обучения данному правилу безопасного поведения введём второй «закон» безопасности движения: «Не видишь – остановись или резко снижай скорость». Этот закон в равной степени касается и пешеходов, и водителей.

В подготовке младших школьников к безопасному участию в дорожном движении должны преобладать: наблюдение образов, динамики реальной обстановки и практическая тренировка.

Формирование у школьников навыков безопасного поведения необходимо рассматривать наравне с другими важнейшими задачами обучения и воспитания детей, т.к. им нужны не только знания, но и навыки полезной деятельности в предстоящей жизни, умение сохранить свою жизнь и здоровье.

В перечне специальных навыков безопасного участия школьников в дорожном движении на первый план следует вынести навык безопасного движения на улицах, дорогах и в транспорте как основу выполнения Правил дорожного движения.

Установлено, что несчастные случаи с учащимися происходят не только потому, что они сознательно нарушают правила безопасного движения. Зачастую они имеют место в силу лёгкой отвлекаемости детей. В работе со школьниками по формированию у них навыков безопасного поведения следует помнить о некоторых психологических особенностях, свойственных детям. Так, например, младшие школьники ещё не умеют определять реальность опасности и время, необходимое для безопасного перехода дороги. Они часто переоценивают свои возможности, считая себя и более быстрыми, и более ловкими, чем на самом деле.

У школьников необходимо развивать чувство ответственности за своё поведение на улице, умение учитывать возможную опасность, учить их сохранять самообладание, правильно и быстро оценивать обстановку, принимать решения. Поэтому основной задачей при обучении правилам безопасного поведения на дороге и в транспорте является формирование следующих знаний, умений и навыков, привычек: сосредоточение внимания к дорожному движению, самообладание, уравновешенность в момент опасности. Дети должны уметь сдерживать свои импульсивные порывы, например, желание скорее перебежать дорогу. Но не следует концентрировать их внимание на ужасах несчастных случаев: дети должны понимать опасность, связанную с движением транспортных средств, но не должны бояться дороги. Чувство страха парализует действия ребёнка, делает его менее находчивым в моменты опасности.

Неожиданное появление на проезжей части дороги, выход из-за транспортного средства или другого предмета, закрывающего обзор, игра на проезжей части дороги, как показывает практика, происходит, в основном, по причинам неумения наблюдать проезжую часть, замечать автомототранспортные средства, оценивать скорость и направления движения, предвидеть возможность появления транспортных средств из-за кустов, деревьев, невнимательности и беспечности. Поэтому детей необходимо учить умению видеть и предвидеть опасность. Это умение должно быть доведено до автоматизма, выработано в твёрдый навык (привычку).

Навык предвидения опасности тесно взаимосвязан с формированием у учащихся, особенно у детей младшего возраста, навыка наблюдения. Отсутствие этого навыка у ребёнка приводит его к следующим типичным ошибкам, сопряжённым с высокой степенью опасности:

- начинает переходить проезжую часть, не осмотревшись и не остановившись;

- двигаясь по тротуару в зоне выезда со двора, не замечает выезжающее транспортное средство;

- на улицах с нерегулируемым движением, не осмотревшись, выходит на проезжую часть перед приближающимся транспортом;

- играя вблизи проезжей части и увлёкшись игрой, выбегает на дорогу, предварительно не осмотрев её;

- в сумерках не замечает автомобиль тёмного цвета;

- не замечает подаваемых водителем сигналов поворота.

Сочетание специальных умений и навыков: видеть дорожные ситуации, наблюдать за их развитием, правильно анализировать дорожную обстановку и прогнозировать (предвидеть) её последующие изменения и принимать решения, адекватные складывающимся на дороге ситуациям, даёт нам право представить его единым «правилом» в виде третьего «закона» безопасности движения: «Чувствуй дорогу! Умей видеть, наблюдать и предвидеть, действуй безопасно!». Реализуя данный «закон» в педагогической практике, необходимо добиться того, чтобы ребёнок умел видеть глазами самостоятельно движение транспорта и пешеходов по дорогам и улицам. В этой связи уроки предвидения опасности должны проводиться на улице, но в пределах зоны тротуаров, пешеходного перехода или на остановке общественного транспорта.

Изучение практики по организации предупреждения ДДТТ позволяет выделить следующий необходимый минимум основных навыков безопасного поведения на дороге, которыми должны обладать все пешеходы, особенно дети:

Навык переключения внимания на улицу (различать границу, за которой кончаются привычки, действующие в быту, в школе, и начинается транспортная среда).

Навык спокойного, достаточно уверенного поведения на улице (спокойно ориентироваться в дорожно-транспортной ситуации и принимать верные решения).

Навык наблюдения (смотреть и видеть дорожную ситуацию, замечать транспортные средства, оценивать скорость и направление их будущего движения).

Навык предвидения опасности (видеть все предметы, представляющие опасность для его жизни и здоровья, а также предполагать о возможных опасностях (скрытые опасности) и уметь их вычислять, т.е. предвидеть возможность появления транспортных средств из-за других предметов).

5.Навык переключения на самоконтроль (умение следить за своим поведением).

От того, как усваивают дети эти правила, изучают и осваивают «законы» безопасности движения, овладевают перечисленными навыками безопасно участия в дорожном движении и умело применяют их на практике, зависит в настоящем и будущем их личная безопасность на дорогах.

Таким образом:

- содержание знаний, умений, навыков, их объём и устойчивость должны соответствовать требованиям, которые предъявляют условиям безопасного участия школьников в дорожном движении;

- содержание знаний, умений, навыков безопасного участия школьников в дорожном движении должно быть построено с учётом межотраслевых факторов на основе «законов» безопасности движения и аккумулировать в себе специальные правила безопасного поведения;

- знания, умения, навыки безопасного участия школьников в дорожном движении должны быть осмыслены и восприняты как руководство к безопасному поведению в процессе движения, должны явиться средством принятия правильно решения и осуществления безопасных действий.

Подготовка школьников к безопасному участию в дорожном движении должна включать следующее:

- классная работа (урок в классе или спецкабинете, практические занятия на специальных площадках на улице);

- внеклассная работа (дополнительные занятия в УДО, мероприятия по изучению ПДД, профилактике ДДТТ и др.);

**1.3 Основные условия и факторы психологического сопровождения младших школьников – субъектов дорожного движения к безопасному поведению на дороге**

В настоящее время существует множество подходов в понимании ос­новного содержания и направленности деятельности психолога, работающе­го в системе образования. Можно выделить несколько ос­новных направлений деятельности психологической службы образования, в рам­ках которых существенно различаются основное содержание и направлен­ность деятельности психолога учреждений образования. Так, В.Э. Пахальян обозначает данные модели следующим образом: служба поддержки образо­вания (В.В. Рубцов, Е.Е. Кутейникова, Е.Ю. Чугрюмова и др.), служба пси­хологического сопровождения (Э.М. Александровская, Г. Бардиер, М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.А. Казакова, Е.И. Козырева, Т.И. Чиркова и др.), служба содействия (И.В. Дубровина, Е.И. Рогов и др.), служба обеспечения учебно-воспитательного процесса в школе (Л.М. Фридман) и служба психо­логического здоровья (Т.Н. Клюева, В.Э. Пахальян, О. Хухлаева и др.).

Согласно М.Р. Битяновой, [1; 2] суть школьной психологической деятельности — в сопровождении ребенка в процессе всего школьного обучения. Привле­кательность идеи состоит в том, она действительно дает возможность орга­низовать школьную психологическую деятельность как "свою" практику, со своими внутренними целями и ценностями, вместе с тем позволяя органично вплести эту практику в ткань учебно-воспитательной педагогической сис­темы, сделать ее самостоятельной, но не чужеродной частью этой системы. При этом становится возможным соединение целей психологической и педа­гогической практики и их фокусировка на главном — на личности ребенка.

Среди выделенных направлений и подходов в современной психологической науке в последнее время особую популярность приобретает именно идея сопровож­дения. Это понятие широко вошло не только в психологическую, но и в пе­диатрическую, валеологическую и другие службы. Идея сопровождения при­влекательна не только большей вариативностью ролевых позиций психоло­гов, но и тем, что через нее просматриваются возможности самодвижения самой психологической службы, изменение ее связей с педагогической прак­тикой. Анализ литературы позволяет выделить ряд преимуществ модели со­провождения на современном этапе (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Т. Земских, Е.И. Казакова, Е.В. Козырева, Н. Осухова, В. Цивилева, Т.Н. Чиркова и др.):

* соответствие требованиям времени;
* универсальность применения в различных сферах и разные формы во­площения;
* нацеленность на нейтрализацию неблагополучия путем создания усло­вий для проявления и развития позитивного в ребенке и педагогиче­ском процессе в целом;
* эффективность использования кадровых и материальных ресурсов;
* равноправное участие и активность всех субъектов сопровождения, их взаимодополняемость и т.д.

Таким образом, реализация системы психологического сопровождения в любой подструктуре образовательной системы может обеспечить защи­щенность ребенка, улучшение морального климата в образовательном учре­ждении, повышение эффективности образовательного процесса в отношении каждого конкретного ребенка и всего учреждения в целом.

Термин "сопровождение" в работах по практической психологии начал использоваться почти с самого начала функционирования психологической службы, впервые он появился в книге Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Череднико- вой (1993) в сочетании со словом "развитие" - "Психологическое сопровож­дение естественного развития маленьких детей". Несмотря на то, что этот термин в настоящее время широко известен и активно используется (Э. Александровская, М. Битянова, Т. Дворецкая, Е. Казакова, Е. Козырева, А. Колеченко, В. Семикин, Т. Чиркова и др.), следует отметить, что он еще не получил устойчивого определения.

Само слово "сопровождение" многознач­но: от "сопровождения под конвоем" до совместного согласованного типа музыкального модулирования; от значения корня этого слова - "вождение", до "проводить", "оставить идти самостоятельно и независимо"; не привязать к себе, а наоборот "проводить в путь", при необходимости и "сопроводить" как немощного и поддержать (Т.И. Чиркова). В психологической литературе существует целый ряд подходов к пониманию сущности сопровождения, от­дельных его граней. Ниже представлены взгляды ведущих исследователей в области психологического сопровождения.

С целью раскрытия понятия психологическое сопровождение в качестве основных смысловых единиц используются такие понятия как взаимодействие, сотрудничество, создание условий, помощь, деятельностная направленность, работа с объектом. Анализ основных подходов к по­ниманию психологического сопровождения позволяет нам определить этот термин как единство деятельностей всех участников образовательного про­цесса по созданию условий для позитивного развития ребенка на протяжении всей школьной жизни при сохранении максимума его личностной свободы и ответственности. Далее обратимся к анализу работ Российских авторов в области психологического сопровождения.

Э.М. Александровская под психологическим сопровождением, прежде всего, подразумевает особую технологию помощи ребенку, предназначенную для решения возникающих проблем или их предупреждения в условиях об­разовательного процесса [3]. Эти технологии помогают анализировать бли­жайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, исполь­зовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами. По нашему мнению, делая акцент на проблемы, трудности развития детей и их предупреждении, Э.М. Александровская идею сопровождения сближает с идеей поддержки. Однако несомненным достоин­ством подхода автора является рассмотрение сопровождения в качестве осо­бой технологии, что облегчает ее практическую реализацию. Подобный взгляд на сопровождение свойственен также М.М. Семаго и Н.Я. Семаго.

М.Р. Битянова рассматривает модель психологического сопровождения как отражение системы теоретических представлений о деятельности школь­ного психолога и отмечает, что и эта система, в свою очередь, выросла из практики, ориентирована на практику и как на свою конечную цель, и как ис­точник своего собственного развития [4; 5; 6; 7; 8]. Данный ав­тор определяет свой подход как "парадигму сопровождения", подчеркивая его деятельностную направленность. Цель работы в модели психологическо­го сопровождения в том, чтобы организовать сотрудничество с ребенком, на­правленное на развитие его самопознания, активизацию поиска путей само­управления внутренним миром и системой отношений. Объектом школьной психологической практики выступает обучение и психологическое развитие ребенка в ситуации школьного взаимодействия, предметом — социально - психологические условия успешного обучения и развития.

Сопровождение ребенка по его жизненному пути, по М.Р. Битяновой, — это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда — чуть впереди, если надо показать возможные пути. Выбор жизненного пути — право каждой личности, школьная же среда предлагает школьнику множество дорог и путей, по которым можно идти, развиваясь. Окружающие его взрослые, которые в силу своей социальной, профессиональной или личностной позиции могут оказать школьнику разно­образную поддержку, они рассматриваются М.Р. Битяновой как субъекты со­провождения, участвующие в этом процессе вместе с психологом на принци­пах сотрудничества, личной и профессиональной ответственности. В реше­нии проблем конкретного школьника или при определении оптимальных ус­ловий его обучения и развития все заинтересованные взрослые совместно разрабатывают единый подход, единую стратегию психолого- педагогического сопровождения. Именно в таком сопровождении школьника на всех этапах его школьного обучения и состоит основная цель школьной психологической практики.

Сопровождение в качестве идеологии и метода работы школьного пси­холога означает по М.Р. Битяновой следующее:

1. следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза;
2. создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов;
3. создание условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения в рамках объективно данной ребенку социально- педагогической среды;
4. осуществление психологического сопровождения преимущественно педагогическими средствами, через педагога и традиционные школь­ные формы учебного и воспитательного взаимодействия.

Е.А. Козырева под психологическим сопровождением понимает систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание условий для позитивного развития отношения детей и взрослых в образова­тельной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориен­тацией на зону его ближайшего развития [9; 10; 11].

По ее мнению, цен­тральной категорией сопровождения выступает категория "отношение". Е.А. Козырева связывает это с тем, что отношения могут рассматриваться как интегративная характеристика личности, поскольку отношения влияют на деятельность, становления характера человека, сами выступают проявления­ми характера, способностей человека и т.д. В ходе сопровождения психолог оказывает влияние именно на развитие отношений (познавательных, комму­никативных, эмоциональных, личностных), причем в отличие от влияния на развитие здесь не существует ограничений, связанных с внутренними усло­виями развития детей.

Е.И. Казакова предлагает рассматривать сопровождение развития ши­роко - как отдельную функцию системы образования [12; 13; 14]. И, прежде всего, это обусловлено ориентацией современной образовательной политики именно на развитие. А для того, чтобы развитие стало действительно воз­можным, выбор, осуществляемый субъектом, должен быть свободным и от­ветственным, что требует создания специальных условий и специальной по­мощи.

Е.И. Казакова в качестве исходного положения для формирования теории и методики сопровождения берет системно-ориентационный подход, в логике которого сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет сам субъект. Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потен­циал развития субъекта.

В контексте данного подхода под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъек­том развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного вы­бора, при этом субъектом (или носителем проблемы ребенка) является не только сам ребенок, но и его родители и педагоги, которые, выступая на сто­роне ребенка, не решают проблему за него, но помогают ему найти способ ее решения. "Происходит сложный процесс взаимодействия, результатом кото­рого выступает деяние, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого" [13,14]. Е.И. Казакова полагает, что многие проблемы, связанные с разви­тием детей, обусловлены развитием учителя и школы, поэтому имеет смысл параллельно или совместно с психологическим сопровождением развития учащихся проектировать сопровождение педагогов и школы в целом. С этой точки зрения, по мнению Е.И. Казаковой, при реализации системы психоло­гического сопровождения целесообразно выделять три основных поля разви­тия для каждого из субъектов сопровождения [12]:

* помощь в выборе и проектировании (для ребенка - образовательной программы и школы, для педагога - учебной программы и технологии, для школы - программы развития);
* помощь в решении проблем функционирования в образовательном процессе (учебных затруднений, трудностей в преподавании, проблем в построении образовательного процесса);
* корректировка конкретных проблем развития.

Таким образом, основную задачу сопровождения Е.И. Казакова видит в "системном проектировании развития, дающего основания для развития всех субъектов системы" [12,293].

Т.И. Чиркова отмечает, что принципиальное различие модели психоло­гического сопровождения концентрируется в области средств, путей, центрации, приоритетов, доминирования, пропорции одних и тех же составляющих профессиональную деятельность психолога [15].

Доминирующим предме­том деятельности психолога в русле идеи сопровождения являются позитив­ные аспекты развития ребенка и педагогического процесса; приоритетным целеполаганием - модуляция учебно-воспитательного процесса, создание ус­ловий для позитивного развития; стратегией планирования содержания рабо­ты — собственная инициатива в определении содержания работы, согласован­ность с нуждами других субъектов взаимодействия; в качестве ожидаемого результата деятельности рассматривается полноценность развития и успеш­ность учебно-воспитательного процесса на основе саморегуляции и само­движения; ролевые позиции психологов во взаимодействии с участниками педагогического процесса - "сотрудничество", участие, "рядом", "партии со­провождения" - главные, связующие, дополняющие.

Среди видов психологи­ческой деятельности в модели сопровождения выделяются следующие при­оритеты и их этапность: психологическое просвещение, профилактика, про­педевтика, диагностика, консультирование, просвещение, коррекция, экспер­тиза. Центрация в деятельности психолога производится на условиях, обес­печивающих позитивность развития ребенка. По мнению Т.И. Чирковой, мо­дель психологического сопровождения, ее методология - это этап перспек­тивного развития психологической службы образования.

Рассматривая психологическое сопровождение, разные авторы подчер­кивают, что внутренне это очень разнонаправленное движение, при измене­нии фокуса сопровождения мы получаем разные его виды (Г. Бардиер, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева и др.). Так, Е.А. Козырева под­черкивает, что можно говорить о сопровождении отношений, развития, де­тей, родителей и т.д., но не о сопровождении вообще. В качестве субъектов сопровождения могут выступать воспитанники детских садов (Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова, Т.И. Чиркова), учащиеся школ (Э.М. Александровская, И.А.Баева, М.Р. Битянова, O.A. Добрынина, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова, T.JI. Порошинская, JI.B. Тарабакина и др.), студенты (P.O. Агавелян, Ж.О. Андреева, В.К. Багирбеков, Ю.М. Львин), руководители образователь­ных учреждений (А.Н. Нурмухаметова).

Многими авторами признается су­ществование специфики в реализации психологического сопровождения в условиях разных видов образовательных учреждений, что обусловлено раз­личиями в образовательных задачах, возможностях и ориентирах, других ха­рактеристиках конкретных образовательных сред (М.Р. Битянова, Т. Земских, Е.А. Козырева, В.Э. Пахальян и др.).

На основе анализа литературы можно выделить некоторые подходы к определению видов психологического сопровождения.

Таблица 1

Виды психологического сопровождения

|  |  |
| --- | --- |
| Основание для выделения вида со­провождения | Виды психологического сопровождения |
| По форме | * индивидуальное; * групповое |
| По направленности | * педагогическое; * валеологическое; * социологическое; * медицинское; * психологическое |
| По предмету | * сопровождение отношений (например, диадных, внутригруппо- вых, детско-родительских, воспитательно-развивающих и т.д.); * сопровождение развития (личностного, когнитивного, профессио­нального и т.д.); * сопровождение принятия решений (управленческих решений, вы­бора профессии и др.); |
| По объекту | * ребенка (одаренного, с трудностями в обучении, в критической ситуации и т.д.); * педагогов; * родителей; * образовательного процесса в целом |

Психологическое сопровождение как организованное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого регулируется определенными ценно­стными основаниями — принципами.

Далее обратимся к описанию места и значения каждого из субъектов психологического сопровождения. По мнению Е.И. Казаковой, "развитие со­провождения не может идти за счет бесконечного расширения круга специа­листов. Логика системного проектирования подсказывает, что специалисты должны отработать и передавать в руки педагогов наиболее эффективные приемы помощи детям. Сами же они в этом случае могут сосредоточить свое внимание на все более сложных и комплексных противоречиях развития ре­бенка" [13,14]. Вместе с тем, при организации такого взаимодействия в системе психологического сопровождения, по мнению Е.И. Казаковой, воз­никает ряд трудностей. Обозначим основные из них:

* обилие в школе специалистов, реализующих близкие функции и отсут­ствие координации их деятельности;
* отсутствие четкой технологии, бессистемность в деятельности специа­листов;
* ориентированность на законодательный, а не совещательный характер своих рекомендаций;
* слабая ориентированность специалистов на командную работу.

На основе анализа литературы (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева и др.) нами была составлена таблица, в которой сделана попытка систематизировать всех возможных участников психологи­ческого сопровождения, проследить функциональные обязанности и возмож­ные сферы деятельности "сопровождающих" (педагогов, психологов, адми­нистрации, родителей).

* Со стороны педагога - совместная с психологом разработка стратегии со­провождения каждого ребенка и ее реализация; четкая и последовательная ориентация школьника на определенные пути развития (прежде всего — интеллектуального и этического); выработка и реализация большинства параметров и свойств школьной среды; создание и реализация концепций обучения и вос­питания, норм оценивания поведения и учебной успешности, стиля общения Учебно-познавательная деятельность учащихся

Психолог создает условия для продуктивного личностного развития ребенка; помощь в совершении осознанных личных выбо­ров, решении конфликтов, осваивании методов по­знания, общения, понимания себя и других; систематическое отслеживание психолого- педагогического статуса учащихся; предоставление специалистам сопровождения не­обходимой информации по конкретным ученикам и ученическим группам; участие в разработке стратегии сопровождения; планирование совместной работы с классными ру­ководителями; осуществление коррекционно-развиваюшей, кон­сультативной и других видов психологической ра­боты; обеспечение коллегиальности, осуществление ли­дерских, координационных и диспетчерских функ­ций на всех этапах сопровождения Психическая жизнь, личностное развитие ребенка

* Родители трансляция определенных микрокультурных цен­ностей (религиозных, этических, т.п.) и контроль за их усвоением; создание условий для нормального физического и психического развития в семье; предоставление необходимой информации психо­логу и классному руководителю о ребенке, сотруд­ничество с ними в решении школьных проблем; участие в групповых консультациях, сферы деятельности, общения и самосозна­ния.

Таким образом, мы видим, что сопровождающая деятельность каждого специалиста рассматривается с позиций создания условий для обеспечения образовательного уровня в соответствии с индивидуальными возможностями каждого школьника, его развития как личности. Сопровождение предполага­ет формирование единого отношения к ребенку со стороны всех специали­стов сопровождения, постоянный информационный обмен между ними с четким осознанием своей части деятельности и линий взаимодействия.

Далее более подробно мы остановимся на рассмотрении различных ас­пектов деятельности психолога в русле идеи сопровождения. Его деятель­ность во многом задается той социальной, семейной и педагогической систе­мами, в которых находится ребенок. Однако эта заданность и ограниченность профессиональных возможностей и, соответственно, профессиональных обя­занностей школьного психолога принципиально важна, так как позволяет ему четко осознать свое место и в жизни школы, и в жизни конкретного ре­бенка и его семьи, построить систему своей деятельности.

Если сопровождение рассматривать как процесс, как целостную дея­тельность практического школьного психолога, то в ее рамках, по мнению М.Р. Битяновой, могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

* 1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ре­бенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения.
  2. Создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения.
  3. Создание специальных социально-психологических условий для оказа­ния помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

Т.И. Чиркова формулирует приоритеты работы психолога в модели психоло­гического сопровождения следующим образом:

* психологическое здоровье детей и охрана прав ребенка;
* максимальное содействие полноценному психическому и личностному развитию каждого ребенка;
* профилактическая и пропедевтическая работа с педагогами по разви­тию у детей основных возрастных личностных новообразований;
* внимание к созданию эмоционального, психологического комфорта в образовательном учреждении;
* обучение всех сотрудников образовательного учреждения полноцен­ному, развивающему общению с детьми;
* подготовка детей к новой социальной ситуации развития;
* изучение индивидуальных особенностей развития детей в единстве ин­теллектуальной, эмоциональной и волевой сфер их проявлений;
* оказание помощи детям, нуждающимся в особых обучающих програм­мах и специальных формах организации их деятельности;
* содействие повышению психологической компетентности сотрудников образовательного учреждения и родителей в вопросах закономерностей развития, обучения и воспитания детей;
* участие в создании оптимальных условий для развития жизнедеятель­ности детей в моменты инновационных изменений деятельности обра­зовательного учреждения [15].

Хотелось бы отметить, что при описании психологического сопровож­дения как технологии исследователи предлагают различные этапы ее реали­зации (таблица 5). По мнению М.Р. Битяновой, каждый этап сопровождения имеет определенную универсальную структуру, алгоритм реализации, вклю­чающий в себя этапы постановки, уточнения и решения задач сопровождения.

Этапы психологического сопровождения

М.Р. Битянова выделяет:

Этап постановки проблемы: запрос к психологу или запланированное обследование школьников по экспресс диагностической программе, определение состояния психолого-педагогического статуса ребенка с точки зрения наличия - отсутствия опре­деленных проблем обучения и развития.

Этап уточнения проблемы: углубленная психодиагностика, уточнение проблемы, поиск ее скрытых причин, обобщение и синтез информации, на основе которых происходит построение целостного школьного статуса ребенка.

Этап решения проблемы: разработка единой стратегии сопровождения ребенка, оп­ределение задач и форм работы отдельных субъектов сопровождения и реализация целостной сети мероприятий по сопровождению. Основные направления этапа:

* общая развивающая работа со всеми школьниками;
* коррекционно-развиваюшая или консультативная работа по отношению к школьникам с проблемами;
* консультирование педагогов и родителей по вопросам обучения и развития школьников;
* консультирование школьной администрации по итогам диагностического минимума и консилиума;

социально-диспетчерская деятельность (оказание помощи в поиске нужных специалистов).

Н.Я.Семаго, М.М. Семаго [16] выделяет:

Предварительный этап: прием жалобы, запись на консультацию, заполнение карт развития

Первый этап: первичное обследование ребенка разными специалистами, составле­ние индивидуальных заключений.

Второй этап: коллегиальное обсуждение полученных результатов, выработка ре­шения по определению образовательного маршрута в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, определение необходимых коррекционно-развивающих программ, обсуждение координации и согласованности последующего взаимодей­ствия специалистов друг с другом, последовательности включения различных спе­циалистов в работу с ребенком.

Третий этап: собственно реализация решений консилиума по развивающе- коррекционным мероприятиям, динамическое обследование ребенка.

Э.М. Александ­ровская

Подготовительный этап: формулировка запроса администрацией на работу со школьниками, встреча с педагогами и родителями, накопление максимума инфор­мации о ребенке, проработка полученной информации, планирование деятельности других специалистов сопровождения, подбор конкретных методик для выполнения поставленных задач.

Диагностические процедуры: проведение динамического наблюдения за поведением ребенка, анализ результатов наблюдения и совместное их обсуждение с педагогом, проведение индивидуальной психологической диагностики с ребенком с целью по­иска причин и возможностей компенсации проблемы, составление программы кор­рекционно-развивающих занятий с учетом выявленных данных, первичная консуль­тация, активация родителей на позитивное вмешательство в развитие ребенка, со­вместное с учителями обсуждение причин трудностей ребенка и возможности соз­дания щадящих условий обучения.

Этап групповой работы (коррекционно-развивающие занятия): первичная помощь в решении проблем посредством групповых занятий, индивидуальной коррекции, обсуждение результатов специалистами.

Повторная диагностика: обработка и анализ полученных данных, обсуждение эф­фективности проведенной работы специалистами сопровождения.

Итоговый этап (консультативно-методическая работа): индивидуальная консульта­тивная работа психолога с родителями, выступление психолога на малом педагоги­ческом совете, поиск индивидуального подхода к решению проблем учащихся, вы­бор индивидуального маршрута, подведение итогов, планирование последующей работы.

Таким образом, общим для всех выделенных точек зрения является то, что содержание деятельности психолога в рамках каждого из этапов, несмотря на различия в их названии и количестве, определяется принципами и зада­чами сопровождения, возрастом школьников. В соответствии с этими основ­ными этапами процесса сопровождения модель наполняется конкретными формами и содержанием работы. В самих направлениях практической дея­тельности школьного психолога в рамках идеи сопровождения, сформулиро­ванных в самом общем виде, нет ничего нового, но каждое направление об­ретает свою специфику с позиций сотрудничества с педагогами в вопросах проектирования и построения в образовательной среде условий для успешно­го обучения, личностного развития каждого школьника. Рассмотрим основ­ные из направлений.

По-особому в модели сопровождения рассматривается назначение пси­ходиагностики,ее отличительной характеристикой выступает то, что она преимущественно направлена не на выявление картины дефекта, а на опре­деление того, что Л.С. Выготский назвал "гиперкомпенсаторным фондом личности", [17] то есть на выявление сильных сторон, позитива личности (Т.И. Чиркова, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова). Диагностическая работа при­обретает характер систематического отслеживания психического развития ребенка на всем протяжении нахождения его в школе.

Согласно Т.И. Чирковой, диагностическая деятельность направлена на выявление наиболее важных особенностей поведения и психического со­стояния детей, обусловленных социальной ситуацией его развития, объек­тивных и субъективных сложностей, с которыми сопряжено обучение и вос­питание ребенка в конкретных педагогических условиях образовательного учреждения.

Т.И. Чиркова выделяет две задачи диагностики в сопровож­дающей деятельности психолога [15]. В первую из них входит изучение психоло­гических особенностей ребенка ради оказания ему максимальной помощи, во вторую - разработка модификаций учебно-воспитательного процесса с уче­том реальных психологических особенностей и возможностей детей. При­оритетным направлением психодиагностики личностного развития выступа­ет реализация индивидуализирующей функции, позволяющей увидеть порт­рет неповторимости, уникальности каждого ребенка, а не просто традицион­ную статистическую норму. Кроме того, в диагностическую деятельность в качестве субъектов вовлекаются и педагоги, и родители, которые с помощью несложных диагностических методов получают возможность отслеживать развитие детей.

В работах Е.И. Казаковой диагностика в модели психологического со­провождения рассматривается как неотъемлемая, важная его часть, от кото­рой во многом зависит успешность деятельности всей системы сопровожде­ния, что связано со следующими концептуальным особенностями ее видения:

1. видение диагностики как стартовой площадки сопровождения, с кото­рой начинается процесс помощи ребенку;
2. возможность преодоления методологической рассогласованности меж­ду педагогической, психологической и медицинской диагностикой за счет организации конструктивного диалога между всеми участниками сопровождения;
3. исследование ребенка не со стороны "недоразвития", "негативных фак­торов", "отсутствия", а выявление сущностного потенциала развития, то есть позитивная диагностика тех конструктивных факторов, которые позволяют субъекту преодолеть трудности;
4. направленность диагностики на определение правильности педагоги­ческой стратегии.

Е.И. Казакова подчеркивает, что наиболее перспективным подходом в области психодиагностики будет ориентация психолога не столько на иссле­дование внутреннего мира субъекта, сколько на анализ способов и внешних характеристик его взаимодействия со средой.

М.Р. Битянова отмечает, что психодиагностика в русле идеи сопровож­дения имеет своей целью информационное обеспечение процесса сопровож­дения. При решении поставленных задач необходимо учитывать соответст­вие выбранного диагностического подхода и конкретной методики целям и задачам эффективного сопровождения; возможность перевода результатов обследования на "педагогический" язык; прогностичность используемых ме­тодов, их высокий развивающий потенциал и экономичность.

В работах М.Р. Битяновой диагностика рассматривается прежде всего как систематиче­ское отслеживание психолого-педагогического статуса школьников с точки зрения их актуального состояния и перспектив ближайшего развития, а также как отправная точка для дальнейшей содержательной сопровождающей дея­тельности. Психолого-педагогический статус школьника, по ее мнению, яв­ляется ядром всей модели сопровождения, он задает содержание основных направлений работы психолога.

Психолого-педагогический статус включает в себя два взаимосвязанных показателя: 1) набор характеристик, описываю­щих особенности психологического развития, поведения и состояния школь­ника, значимых с точки зрения его успешного обучения и дальнейшего пси­хологического роста; 2) психолого-педагогические требования к уровню раз­вития, особенностям поведения и психического состояния школьников опре­деленного возраста. Данные требования задают некоторую возрастную или социальную норму, несоответствие которой может свидетельствовать о на­личии внутренних проблем психического плана, особенностях воспитания; фиксируют содержание основных психических новообразований; описывают поведенческие проявления, психологические свойства и умения, которые по­зволяют школьнику наиболее успешно обучаться в существующей школьной системе. "Эти требования фиксируют тот уровень различных психологиче­ских достижений ребенка в плане умственного и социального развития, про­извольности и других аспектов, который является с точки зрения современ­ной науки и практики обучения оптимальным: он позволяет успешно обу­чаться и дает позитивные перспективы дальнейшего развития, обучения и социализации школьника" [8,14-15].

Итак, в модели психологического сопровождения характерными чер­тами психодиагностики выступают:

* видение диагностики как стартовой площадки сопровождения, на­целенность ее на информационное обеспечение процесса сопровож­дения;
* направленность на выявление сильных сторон, позитива личности, на определение правильности педагогической стратегии;
* систематичность отслеживания психолого-педагогического статуса школьников с точки зрения их актуального состояния и перспектив ближайшего развития на всем протяжении нахождения их в школе;
* обусловленность диагностических результатов социальной ситуаци­ей развития, объективными и субъективными сложностями, с кото­рыми сопряжено обучение и воспитание ребенка в конкретных пе­дагогических условиях образовательного учреждения.

Теперь отдельному рассмотрению будет подвергнута коррекционно- развивающая работа со школьниками. В ней выделяются два направления: собственно развивающее, ориентированное на работу со всеми школьниками, и психокоррекционное, предполагающее работу с проблемами обучения, по­ведения и личностного развития. С позиций психологического сопровожде­ния разработка и организация работы со школьниками осуществляется в рамках трех следующих положений:

* 1. Содержание развивающей работы, прежде всего, соответствует тем компонентам психолого-педагогического статуса школьников, формиро­вание и полноценное развитие которых на данном возрастном этапе наиболее актуально.
  2. Содержание коррекционной работы задается теми компонентами психолого-педагогического статуса школьника, уровень развития и содержа­ние которых не соответствует психолого-педагогическим и возрастным тре­бованиям.
  3. Развивающая и психокоррекционная работа организуется, прежде всего, по итогам проведения психодиагностических минимумов.

Реализация первого положения дает возможность психологу выделить приоритетные направления работы со школьниками различных возрастов, опираясь, с одной стороны, на знание психологических закономерностей раз­вития психики на данном возрастном этапе, а с другой стороны, на содержа­ние психолого-педагогического статуса школьника. При организации работы психолог сможет оттолкнуться от системы психолого-педагогических требо­ваний и тем самым определиться в содержании работы, сделать ее более ос­мысленной.

В соответствии со вторым положением психолог в большей степени отбирает содержание занятий с ребенком, исходя из тех параметров статуса, в рамках которого обнаружены определенные проблемы. Данная работа должна носить целостный характер, ориентироваться на развитие личности и психического мира в целом.

Третье положение позволяет определиться с очередностью проведения мероприятий по психологическому сопровождению, а также повысить в це­лом их эффективность. Согласно данному принципу диагностическая работа предшествует осуществлению коррекционо-развивающей работы.

Многими исследователями сопровождения отмечается предпочтитель­ность именно групповых форм коррекционно-развивающей работы, прежде всего, с точки зрения ее больших потенциальных возможностей. Так свои программы групповых коррекционно-развивающих занятий с младшими школьниками в русле модели психологического сопровождения предлагают Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Е.А. Козырева и другие авторы.

В рамках модели психологического сопровождения можно выделить следующие основные ситуации консультативной и просветительской ра­боты психолога (М.Р. Битянова, Д.В. Лубовский [18], Е.И. Казакова, Т.И. Чирко­ва и др.).

Первая ситуация условно может быть названа "сообщение инфор­мации о ребенке". Данная информация затрагивает вопросы возрастного и индивидуального развития детей и должна быть учтена в процессе обучения и общения с ребенком сопровождающими его взрослыми.

Вторая ситуация связана с необходимостью переструктурирования самого содержания или стиля работы с отдельным ребенком или группой учащихся. Такая работа предполагает использование психологической информации в качестве от­правной точки для разработки участниками сопровождения стратегии и так­тики собственной деятельности в рамках данной модели. Ее целесообразно организовывать по результатам проведения психологической диагностики в трех основных направлениях: 1) разработка стратегии педагогической помо­щи школьникам, испытывающим определенные проблемы в обучении, пове­дении и психологическом самочувствии; 2) педагогический анализ содержа­ния учебных предметов с учетом особенностей психолого-педагогического статуса школьников определенного класса или параллели; 3) педагогический анализ стиля межличностного общения с учащимися с учетом показателей психолого-педагогического статуса определенного класса или параллели. В консультировании такого рода педагог принимает участие как активный субъект сопровождения, как главное лицо всего учебно-воспитательного процесса.

Третья ситуация связана с решением концептуальных педагогических проблем, касающихся построения учебно-воспитательного процесса в школе в целом, утверждения целей, задач, методов деятельности педагогического коллектива. В данном случае речь, прежде всего, идет об экспертной оценке психологической сущности педагогической программы школы. Выделенная ситуация является достаточно новой, она прежде всего связана с инноваци­онными процессами в системе образования, реализация данной задачи пред­полагает проектирование целостных психолого-педагогических систем в рамках той или иной конкретной школы. Выделенная задача ставится в раз­ряд особо актуальных в условиях частной школы в силу ее изначально инно­вационного, альтернативного характера.

По мнению многих исследователей (Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Черед- никова, М.Р. Битянова, Т.И. Чиркова и др.) перед психологом, работающим в рамках парадигмы сопровождения, возникает необходимость выделения па­раметров оценки эффективности реализуемой системы сопровождения, одна­ко отсутствует однозначность в решении данного вопроса.

Так, Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова полагают, что в качестве критерия оценки рабо­ты выступает развитие индивидуальных качеств детей "с постоянным обна­ружением новых творческих ресурсов и неиссякаемым желанием собствен­ных открытий во всевозможных сферах деятельности" [19,10].

Т.И. Чирко­ва предлагает обозначить этот критерий как "полноценность развития и ус­пешность учебно-воспитательного процесса на основе саморегуляции и са­модвижения".

Вместе с тем, М.Р. Битянова отмечает, что успешность про­фессиональных действий психолога в большинстве случаев не может напря­мую измеряться в каких-либо единицах реальных изменений в поведении или обучении школьника, поскольку сопровождение представляет собой дея­тельность, направленную на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию ребенка в кон­кретной школьной среде. Исходя из этого, автор предлагает следующие па­раметры оценки:

1. осуществляемый совместно с педагогами анализ школьной среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обуче­ния и развития школьника, и тех требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития;
2. определение психологических критериев эффективного обучения и развития школьников;
3. разработку и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешного обучения и развития школьников;
4. приведение этих создаваемых условий в некоторую систему постоян­ной работы, дающую максимальный результат.

Таким образом, анализ проблемы выделения критериев эффективности модели психологического сопровождения позволяет сделать вывод о том, что они представлены двумя группами показателей: со стороны ребенка — харак­теристиками его развития; со стороны условий обучения и воспитания — их позитивностью для развития ребенка. Вместе с тем можно говорить о том, что нечеткость обозначенных критериев значительно затрудняет их практи­ческое применение, их дальнейшая конкретизация, на наш взгляд, возможна за счет выделения возрастно-нормативных ориентиров каждого возраста.

Итак, анализ современных исследований по проблеме психологическо­го сопровождения позволяет нам сформулировать следующие выводы:

Исследования по данной проблеме имеют основной целью обоснование модели психологической службы - психологического сопровождения, в них предпринята попытка экспериментальной проверки и анализа эффек­тивности построенной модели психологического сопровождения, а также по­пытка ее проектирования. Мы определяем *психологическое сопровождение как единство деятельностей всех участников образовательного процесса по созданию условий для позитивного развития ребенка на протяжении всей школьной жизни при сохранении максимума его личностной свободы и от­ветственности.* На современном этапе развития психологической службы данная модель рассматривается как одна из наиболее перспективных, через нее просматриваются возможности самодвижения самой психологической службы, изменение связей ее с педагогической практикой.

Психологическое сопровождение представляет собой внутренне очень разнонаправленное движение, вместе с тем можно выделить ряд оснований для классификации видов психологического сопровождения: форма работы, направленность, предмет и объект психологического сопровождения.

Сопровождающая деятельность каждого из ее участников рассматрива­ется с позиций создания условий для обеспечения образовательного уровня в соответствии с индивидуальными возможностями каждого школьника, его развития как личности, что предполагает формирование единого отношения к ребенку со стороны всех специалистов сопровождения, постоянный ин­формационный обмен между ними с четким осознанием своей части дея­тельности и линий взаимодействия; определенную этапность работы.

Психологическое сопровождение как организованное взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого регулируется рядом принципов: при­оритетность интересов сопровождаемого, непрерывность, мультидисципли- нарность, согласованность и др. В рамках психологического сопровождения каждое традиционное направление деятельности психолога обретает свою специфику, получает конкретные формы и содержание.

Единая концепция сопровождения до сих пор окончательно не сложи­лась, логика развития данного подхода привела к осознанию и постановке вопросов работы не только с отдельными участниками учебно- воспитательного процесса, но и с условиями, в которых происходит их жиз­недеятельность и развитие, обучение и воспитание. Служба практической психологии в образовании накопила достаточный потенциал психологиче­ского сопровождения субъектов образовательной системы, в частности отме­чается наличие специфики в реализации системы сопровождения в зависимо­сти от типа учебного заведения.

Критерии эффективности системы психологического сопровождения представлены двумя группами показателей: со стороны ребенка - характери­стиками его развития; со стороны условий обучения и воспитания — их пози­тивностью для развития ребенка. Однако, необходимо отметить недостаточ­ную четкость выделенных критериев, возможно, их конкретизация будет за­висеть от возрастных особенностей основного субъекта сопровождения.

Теоретический анализ психологических особенностей младших школьников и проблемы безопасности дорожного движения позволил нам выделить основные показатели безопасного поведения на дорогах:

— умение действовать по плану и планировать свою деятельность;

— преодоление импульсивности, непроизвольности;

— умение контролировать процесс и результаты своей деятельности, включая осуществление предвосхищающего контроля в сотрудничестве с учителем и сверстниками;

— умение адекватно воспринимать окружающую действительность;

- умение концентрировать и удерживать внимание на объектах и предметах;

- самоконтроль и волевая регуляция собственного поведения;

— умение различать объективную трудность задачи и субъективную сложность, которая выражается в способности предвидеть опасность;

— умение взаимодействовать со взрослыми и со сверстниками в учебной деятельности.

Обобщение этих показателей, приводит к пониманию того, что в основе безопасного поведения, согласно основным положениям концепции П.Я. Гальперина, это идеальная сокращенная автоматизированная форма контроля представляет собой процесс внимания [52; c 75-79].

Таким образом, для психологическое сопровождение субъектов безопасности дорожного движения по сути, должно способствовать формированию готовности субъекта к безопасности дорожного движения.

В экспериментах Д.Н.Узнадзе было доказано, что однажды реализованная установка не пропадает, а сохраняется как готовность. И при необходимости актуализируется вновь. По мнению Д.Н.Узнадзе и его последователей, готовность субъекта к восприятию будущих событий и совершению действий в определенном направлении выступает основой его целесообразной избирательной активности [43].

Следовательно, *готовность* можно понимать как психологическое состояние субъекта, возникающее при соответствующей установке и позволяющее эффективно осуществлять деятельность.

Именно как «личностное новообразование» определенного возраста, психологическая готовность рассматривается в работах Л.С.Выготского и Л.И.Божович. Л.И.Божович отмечает, что в ходе психического развития существующие психические процессы (восприятие, память, мышление), вступая в сложные взаимоотношения друг с другом, превращаются в качественно новые многофункциональные системы –новообразования. Возникнув в процессе психического развития, они становятся характеристикой личности, определяющие уровень ее развития [88].

Исследования, посвященные проблеме готовности к деятельности характеризуются разнообразными подходами и взглядами на эту проблему.

В.Я.Мясищев и А.Г.Ковалев решают психологические вопросы определения готовности к деятельности и считают ее типичным качеством личности [90, 91].

Ф.В.Бассин считает, что готовность к деятельности включает не только осознанные и неосознанные установки. Осознанные установки способствуют выявлению форм реагирования, задач, моделей вероятного поведения, оптимальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соответствии с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата [89].

В форме временного состояния, готовность, формулируется Н.Д.Левитовым, который подразделяет ее на повышенную и пониженную готовность.

«Готовность к тому или иному виду деятельности – это целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение», - пишут М.И.Дьяченко и Л.А. Кандыбович [17, с. 4].

На основании вышесказанного, готовность к деятельности способствуют успешному выполнению человеком деятельности, правильному использованию знаний, опыта, личностных качеств, реализации самоконтроля и трансформации своей деятельности при появлении препятствий.

Готовность к деятельности или безопасному поведению на дорогах – это интегративное образование, которое обусловливается целостностью окружающей действительности, личности и любых систем.

Таким образом, психологическая природа готовности к безопасности дорожного движения раскрывается на основе ведущих положений теории деятельности и теории личности.

Учитывая специфику младшего школьного возраста и выделенные показатели безопасного и поведения на дороге, нами было сформулировано понятие готовности младшего школьника к безопасности дорожного движения.

*Готовность младшего школьника к безопасности дорожного движения – это интегральное качество его деятельности, которое обеспечивает успешное поведение на дорогах благодаря внимательности, уверенности в себе, наблюдательности, умении предвидеть опасность и самоконтролю.*

На основании вышеизложенного, мы предлагаем модель безопасного поведения младших школьников на дорогах, которая представлена на рисунке 1:

1. Внимательность на улице

(различать границу, за которой кончаются привычки,

действующие в быту, в школе, и начинается транспортная среда)

2. Уверенное поведение на улице

(спокойно ориентироваться в дорожно-транспортной ситуации и

принимать верные решения).

3.Наблюдательность

(смотреть и видеть дорожную ситуацию, замечать транспортные средства,

оценивать скорость и направление их будущего движения).

4.Предвидение опасности

(видеть все предметы, представляющие опасность для его жизни и здоровья, а также предполагать о возможных опасностях (скрытые опасности) и уметь их вычислять, т.е. предвидеть возможность появления транспортных средств из-за других предметов).

5.Самоконтроль

(умение следить за своим поведением).

|  |  |
| --- | --- |
| Уровни | Дополнительные признаки |
| Безопасность поведения на уровне непроизвольного внимания | Контроль носит  случайный непроизвольный характер, заметив ошибку, ученик не может обосновать своих действий. Ситуативность произвольной сферы и наблюдательности  Действуя неосознанно, предугадывает правильное направление действия, сделанные ошибки исправляет неуверенно, в малознакомых ситуациях и действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых |
| Потенциальный уровень безопасного поведения на уровне произвольного внимания | Ученик осознаёт и понимает важность самоконтроля, но затрудняется одновременно выполнять учебные действия и контролировать их: исправлять ошибки и объяснять программу последующих действий  В процессе решения практической задачи (моделирование ситуации на проезжей части дороги) контроль затруднен, после решения ученик может найти и исправить ошибки, в многократно повторенных действиях ошибок не допускает |
| Актуальный уровень безопасного поведения на уровне произвольного внимания | При выполнении действия ученик ориентируется на правило контроля и успешно использует его в процессе решения задач, почти не допуская ошибок  Ошибки исправляет самостоятельно, контролирует процесс решения задачи другими учениками, при решении новой задачи не может скорректировать правило контроля с новыми условиями |
| Рефлексивный уровень безопасного поведения на дорогах | Решая новую задачу, ученик применяет старый неадекватный способ, с помощью учителя обнаруживает это и пытается внести коррективы  Задачи, соответствующие усвоенному способу, выполняет безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенного способа действия новым условиям |
| Актуальный рефлексивный уровень безопасного поведения | Самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием усвоенного способа действий и условий задачи, и вносит коррективы  Контролирует соответствие выполняемых действий способу, при изменении условий вносит коррективы в способ действия до начала решения |

Рисунок 1. Модель безопасного поведения младших школьников на дорогах

От того, как усваивают дети эти правила, изучают и осваивают «законы» безопасности движения, овладевают перечисленными навыками безопасно участия в дорожном движении и умело применяют их на практике, зависит в настоящем и будущем их личная безопасность на дорогах.

Таким образом:

- содержание знаний, умений, навыков, их объём и устойчивость должны соответствовать требованиям, которые предъявляют условиям безопасного участия младших школьников в дорожном движении;

- содержание знаний, умений, навыков безопасного участия младших школьников в дорожном движении должно быть построено с учётом выделенных факторов психологического сопровождения на основе «законов» безопасности движения и аккумулировать в себе специальные правила безопасного поведения;

- знания, умения, навыки безопасного участия школьников в дорожном движении должны быть осмыслены и восприняты как руководство к безопасному поведению в процессе движения, должны явиться средством принятия правильно решения и осуществления безопасных действий.

На основании общих принципов анализа и понимания психологического сопровождения школьника, мы в соответствии со спецификой нашего исследования под *«психологическим сопровождением субъектов (младших школьников) к безопасности дорожного движения пониманием, единство деятельностей всех участников образовательного процесса по созданию условий для развития безопасных действий и формирования безопасного поведения ребенка на дороге».*

Проведенный теоретический анализ проблемы психологического сопровождения младших школьников к безопасности дорожного движения позволили нам сформулировать особенности психологического сопровождения младших школьников, которые заключается в следующем:

* 1. Психологическое сопровождение младших школьников к безопасности дорожного движения берет свое начало с организации и проведения психологической диагностики сформированности основных показателей безопасного поведения на дорогах.
  2. Организация и проведение педагогами различных учебных занятий по развитию у младших школьников навыков безопасного поведения на дорогах.
  3. Организация и проведение внеклассных мероприятий педагогов совместно со школьным психологом и родителями (классных часов, «Дня безопасности дорожного движения в школе», различных игр, конкурсов).
  4. Психологическая подготовка младших школьников к безопасному движению на дорогах, которая включает комплекс психологических тренингов, упражнений, заданий, психологических игр, направленных на развитие безопасного поведения на дорогах.

**2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В ДОРОЖНОМ ДВИЖЕНИИ**

**2.1 Диагностика готовности младших школьников к безопасному поведению на дороге**

Теоретический анализ проблемы психологического сопровождения младших школьников к безопасности дорожного движения позволил нам выделить основные показатели безопасного поведения на дорогах у младших школьников и сформулировать понятие готовности младшего школьника к безопасности дорожного движения, которое мы понимаем как интегральное качество его деятельности, которое обеспечивает успешное поведение на дорогах благодаря внимательности, уверенности в себе, наблюдательности, умении предвидеть опасность и самоконтролю.

Анализ психолого-педагогической литературы и собственные наблюдения показали, что в основе безопасного поведения на дороге лежит сформированные в достаточной степени внимательность и самоконтроль. Именно эти показатели являются ведущими в нашем исследовании, и служат основанием для выбора диагностического инструментария.

# Экспериментальное исследование готовности младших школьников к безопасности дорожного движения проводилось в три этапа:

# Диагностика уровня сформированности готовности к безопасному поведению на дорогах у младших школьников (фераль-март 2014года).

# Формирование (или целенаправленное развитие)готовности к безопасности дорожного движения у младших школьников с помощью предложенной нами программы психологического сопровождения (апрель - декабрь 2014 года).

# Контрольный этап, позволяющий определить эффективность апробированной программы по формированию (целенаправленному развитию) готовности к безопасному поведению на дорогах у младших школьников (январь – февраль 2015 года).

Для проведения диагностики готовности младших школьников к безопасному поведению на дороге нами был разработан диагностический комплекс, который представлен в таблице 2:

Таблица 2

Диагностический комплекс исследования готовности младших школьников к безопасному поведению на дорогах

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Показатели безопасного поведения на дорогах** | **Диагностические методики** |
| 1 | Внимательность на улице | - наблюдение;  - беседы с родителями и учителями;  - методика Корректурная проба (тест разработанный Б.Бурдоном) |
| 2 | Уверенное поведение на улице | - авторская анкета |
| 3 | Наблюдательность | - тест узнавание фигур ( тест Бернштейна ) |
| 4 | Предвидение опасности | -методика «Рисование бус»;  - методика объем логической и механической памяти |
| 5 | Самоконтроль | -Пробы на внимание Кобыльницкой;  - методика на определение уровня саморегуляции |

**Корректурная проба (Тест Б.Бурдона)**

Цель исследования**:** оценить параметры внимания - стойчивость,  концентрация.

Описание: В эксперименте испытуемому предъявляется страница, заполненная какими-нибудь знаками, расположеными  случайно. Это могут быть цифры, буквы, геометрические фигуры, рисунки-миниатюры. Задача испытуемого находить определенный знак и вычеркнуть его. Какой именно знак и что необходимо сделать  задается в инструкции.

Инструкция: « На бланке с цифрами вычеркнете, просматривая ряд за рядом все цифры «2». Через каждые 60 секунд по моей команде отметьте вертикальной чертой, сколько знаков Вы уже просмотрели (успели просмотреть).

Возможны другие варианты проведения методики: вычеркивать буквосочетания, например «НО», или вычеркивать буквы «к» и «р».

Результаты пробы оцениваются по количеству пропущенных не зачеркнутых знаков, по времени выполнения или по количеству просмотренных знаков. Важным показателем является характеристика качества и темпа выполнения (выражается числом проработанных строк и количеством допущенных ошибок за каждый 60-секундный интервал работы)

Устойчивость внимания оценивается по изменению скорости просмотра на протяжении всего задания, вычисляется по формуле:

А= Z/t

где А – темп выполнения,

Z – количество знаков просмотренной части корректурной таблицы,

t – время выполнения.

По результатам выполнения методики за каждый интервал может быть построена «кривая истощаемости», отражающая, устойчивость внимания и работоспособность в динамике.

Концентрация внимания оценивается по формуле:

K=(M/H) x 100%

где М – количество правильно вычеркнутых за время работы знаков;

Н – количество знаков, которые необходимо было вычеркнуть.

**Методика на определение уровня саморегуляции** у младших школьников. Данный вид задания направлен на определение уровня саморегуляции. Учащимся предлагался тетрадный лист в одну линейку с образцом. Им необходимо было продолжить написание палочек, соблюдая следующие правила:

- палочки и черточки должны быть написаны в такой же последовательности;

- правильный перенос их с одной строчки на другую;

- не писать на полях;

- писать не в каждой строчке, а через одну.

Анализ проводился по следующим критериям:

5 баллов - ребенок воспринимает задание полностью и во всех компонентах сохраняет его до конца задания; работает не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе на протяжении всего времени; если допускает ошибки, то сам их находит и исправляет; не спешит сдать работу после сигнала, стремится проверить ее, делает все возможное, чтобы работа была выполнена правильно и аккуратно.

4 балла - по ходу работы ученик допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и не устраняет их; качество работы, ее оформление его не заботит, хотя желание получить хороший результат есть.

3 балла - ребенок воспринимает лишь часть задания, но и ее не может сохранить до конца в полном объеме; постепенно (примерно через 2-3 минуты) система знаков нарушается, допускаются ошибки, он не замечает их, не проявляет желания улучшить качество работы; к результату работы безразличен.

2 балла - ребенок воспринимает лишь небольшую часть задания, но сразу ее теряет и пишет палочки и строчки в случайном порядке; ошибки не замечает и е исправляет, к качеству работы безразличен.

# 1 балл - ребенок не воспринимает задания и пишет (или рисует) на своем листе что-то свое или ничего не делает.

**Узнавание фигур (Тест Бернштейна)**

Цель исследования:изучение процессов восприятия и узнавания у детей.

Описание: Экспериментатор предъявляет испытуемым таблицу с изображением 9 фигур и предлагает внимательно рассмотреть и заполнить эти фигуры в течении 10 секунд. После чего испытуемым показывают вторую таблицу, с большим количеством фигур. Испытуемые должны обнаружить среди них фигуры из первой таблицы.

Инструкция: «Сейчас я покажу Вам изображения фигур. У Вас есть 10 секунд, чтобы постараться запомнить как можно большее количество фигур». Возможно использование другого варианта инструкции: «На следующем рисунке среди нарисованных фигур Вы должны выбрать те, которые видели в первом-случае».

Экспериментатор отмечает и подсчитывает количество правильно и неправильно узнанных фигур. Уровень узнавания (Е) подсчитывается по формуле:

Е=M/9+N

где М – число правильно узнанных фигур

N – число неправильно узнанных фигур

Наиболее оптимальный уровень узнавания равен единице, поэтому, чем ближе результаты испытуемого к единице, тем лучше у него функционируют процессы наглядного материала.

**Методика "Рисование бус"** (методика И.И. Аргинской) позволяет выявить количество условий, которые ребенок может удержать в процессе деятельности при восприятии на слух.

# Это задание учащиеся выполняли на подготовленных заранее листках с рисунком кривой, изображающей нитку:

# Для выполнения работы каждому ребенку было необходимо не менее девяти разноцветных карандашей. Учащимся нужно было нарисовать на нитке девять круглых бусин так, чтобы нитка проходила через середину бусинки. Все бусины должны были быть разного цвета, а средняя - обязательно красного цвета. Данная инструкция зачитывалась детям 2 раза. Затем они выполняли работу. После того как все учащиеся сделали данное задание, экспериментатор еще раз рассказал, какие бусы нужно было нарисовать. Учащиеся проверяли правильность своих работ и в случае обнаружения ошибки ниже рисовали новую нитку бус.

**Объем логической и механической памяти**

Цель исследования – изучение логической и механической памяти методом запоминания двух рядов слов.

Описание: методика применяется для определения уровня развития логической и механической памяти. Вводится специальный коэффициент – К. К1 – коэффициент логической памяти, К2-коэффициент механической памяти. Коэффициенты К1 и К2 находятся в интервале от 0, когда ребенок не запомнил ни одного слова, до 1, когда ребенок полностью справился с заданием.

Процедура проведения исследования: ребенку зачитывается 10 пар слов задания 1 (интервал между парой 5 сек). После 10 секундного перерыва читаются левые слова ряда (с интервалом 15 сек), а ребенок записывает запомнившиеся слова правой половины ряда.

Аналогичная работа со вторым рядом.

Объем логической памяти вычисляется по формуле:

K1=B1/A1

где К1 – коэффициент логической памяти

В1 – количество запомнившихся слов из первого ряда

А1 – количество слов первого ряда

Объем механической памяти вычисляется по формуле:

K2=B2/A2

где К2 – коэффициент логической памяти

В2 – количество запомнившихся слов из первого ряда

А2 – количество слов второго ряда.

**Методика «Проба на внимание»** предполагает следующую процедуру проведения: метод оценивания: фронтальный письменный опрос. Описание задания: школьнику предлагается прочитать текст, проверить его и исправить в нем ошибки (в том числе и смысловые) карандашом или ручкой.

Фиксируется время работы учащегося с текстом, особенности его поведения (уверенно ли работает, сколько раз проверяет текст, читает про себя или вслух и т. п.).

Для того чтобы найти и исправить ошибки в этом тексте, не требуется знания правил, но необходимы внимание и самоконтроль. Текст содержит 10 ошибок.

Текст

*Старые лебеди склонили перед ним гордые шеи. Взрослые идти толпились на берегу. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В ответ я кивал ему рукой. Солнце доходило до верхушек деревьев и пряталось за ними. Сорняки живучи и плодовиты. Я уже заснул, когда кто-то окликнул меня. На столе лежала карта нашего города. Самолет сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне на машине.*

Критерии оценивания: подсчитывается количество пропущенных ошибок. Обращается внимание на качество  пропущенных ошибок: пропуск слов в предложении, букв в слове, подмена букв, слитное написание слова с предлогом, смысловые ошибки и т. п.

Уровни сформированности внимания и самоконтроля:

1. 0—2 пропущенные ошибки — высший уровень внимания и самоконтроля.

2. 3—4 — средний уровень внимания и самоконтроля.

3. Более 5 пропущенных ошибок — низкий уровень внимания и самоконтроля.

На высоком уровне – 5 чел. – 18%

На среднем уровне – 13 чел. – 46%

На низком уровне – 10 чел – 36%

 С целью определения, умеют ли учащиеся контролировать свою учебную деятельность, было предложено заполнить анкету

**Анкета**

1. Бывают ли случаи, когда ты не уверен, правильно ли выполнил задание, решил задачу, составил план?

а) Часто; б) иногда; в) никогда.

2.Что ты делаешь в таком случае?

3. Проверяешь ли себя при выполнении какого-нибудь задания?

а) Часто; б) иногда; в) никогда.

4. Как ты себя проверяешь?

5. Зачем ты себя проверяешь?

6. Что значит – проверить выполненную работу?

7. Есть ли что-нибудь общее в том, что ты делаешь, чтобы проверить выполнение задания по математике, русскому языку, познанию мира и т. д.?

Помимо вышеуказанных диагностических методик, для решения исследовательских задач мы обращались к таким методам, как наблюдение и анкетирование, беседа с учителями и родителями, изучение продуктов деятельности испытуемых (третьеклассников).

Экспериментальное исследование проводилось в школе-гимназии №5 города Алматы.

В целом в исследовании приняли участие 68 учеников 3-х классов (3А, 3Б, 3В) в возрасте 9-11 лет. Данная возрастная группа была выбрана с тех позиций, что в этот возрастной период новообразования, при условии нормальной адаптации уже должны быть сформированы.

# Общая успеваемость в классе достаточно высокая, хотя есть дети, у которых наблюдаются трудности в учебной деятельности. Они имеют недостатки внимания, в течение урока им трудно сконцентрироваться на учебном материале долгое время. Присутствуют дети с проблемами в эмоционально-волевой сфере, саморегуляции.

# При наблюдении и анализе работы учащихся данного класса можно сделать вывод о развитии их общеучебных умений и навыков. У третьеклассников присутствуют затруднения в интеллектуальных и организаторских умениях и навыках. При восприятии информации, а конкретно, письменной инструкции треть учащихся нуждается в пошаговом предъявлении и пошаговом контроле усвоения учебного материала, несколько человек самостоятельно справляются с восприятием инструкции, остальным же требуются первичные разъяснения задания. Среди организаторских умений и навыков выделяют умение проверить свою работу. Большинство учащихся 3 класса "Б", закончив выполнение задания, его результат не проверяют, так как довольствуются любым результатом. Треть учащихся результат проверяют, но ошибок чаще всего "не видят".

# При работе с учащимися было выявлено, что учитель мало времени уделял анализу результатов работы детей. На уроках деятельность педагога была в основном направлена на овладение детьми учебным материалом, а не на всестороннее развитие личности, поэтому даже при наблюдении было видно, что такой компонент учебной деятельности как самоконтроль не сформирован.

# Итак, как уже было отмечено выше, в соответствии с программой нашего исследования, на диагностическом этапе были получены следующие результаты:

При изучении свойств внимания учащихся трех классов мы использовали методику Корректурная проба. Проведение методики Корректурная проба направлено на изучение устойчивости и концентрации внимания. Устойчивость внимания заключается в способности определенное время сосредоточиваться на одном и том же объекте. Под концентрацией внимания подразумевается степень или интенсивность сосредоточенности внимания. Результаты представлены в таблицах 3 и4.

Таблица 3

Результаты исследования внимания по методике «Корректурная проба»

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Название  методики | На что направлено | Возраст, число испытуемых | Уровень развития | | | | |
| Очень  высокий | Высокий | Средний | Низкий | Очень  Низкий |
|  |  |  |  |  |
| Корр-рная проба | Устойчивость  Внимания  (темп выполнения) | 68 учащихся 9-11 лет | - | - | 35 – 52 % | 33 - 48% | - |
| Корр-рная проба | Концентрация  внимания | 68 учащихся 9-11 лет | - | - | 33 - 48% | 33 - 48% | 2 - 4 % |

Рисунок 2 – Распределение учащихся 3-х классов по результатам «Корректурной пробы»

Таблица 4

Обобщенные показатели по методике «Корректурная проба» среди обследуемых 3-х классов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Количественные показатели сформированности внимания | | |
| Классы | | |
| 3 «А» | 3 «Б» | 3 «В» |
| Низкий |  | (2) 8% |  |
| Ниже среднего | (12) 50% | (12 ) 48% | (9) 47,4% |
| Средний | (12) 50% | (11) 44% | (10) 52,6% |

Рисунок 3 – Распределение сформированности внимания по результатам обследуемых 3-х классов

Проведенная методика «Корректурная проба» из всех предложенных уровней внимания описанных в самой методике показала три уровня: низкий, ниже среднего и средний уровни внимания.

Высокий уровень внимания характеризуется высокой степенью интенсивности или сосредоточенности внимания ученика, в умении сосредотачиваться на одном и том же объекте, сознательным и осмысленным перемещением внимания с одного объекта на другой, способностью быстро ориентироваться в сложной изменяющейся ситуации, высоким качеством выполнения несколько видов деятельности одновременно. Но к сожалению, в опрашиваемых классах высокого уровня развития внимания не достиг ни один учащийся 3-го класса.

Как видно из таблицы 4 в 3 «А» классе 50% учащихся показали средний уровень развития внимания, 50% учащихся показали уровень – ниже среднего.

В 3 «Б» классе 44% учащихся показали средний уровень развития внимания, 48% учащихся показали уровень – ниже среднего, 8% учеников показали низкий уровень внимания.

В 3 «В» классе 52,6% учащихся показали средний уровень развития внимания, 47,4% учащихся показали уровень – ниже среднего.

**Методика на определение уровня сформированности саморегуляции** у младших школьников показала, что у большинства учащихся - саморегуляция сформирована на среднем уровне и соответствует 3 баллам, низкий уровень – присущ 16 ученикам, а высокий проявился только у 7.

По результатам методики была составлена таблица 5.

Таблица 5

Распределение учащихся в соответствии с набранными баллами по методике на определение уровня саморегуляции

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | 5 баллов | 4 балла | 3 балла | 2 балла | 1 балл |
| 3 «А» | 3 | 5 | 10 | 4 | - |
| 3 «Б» | 1 | 4 | 8 | 6 | - |
| 3 «В» | 3 | 7 | 11 | 6 | - |
| Всего: | 7 – 10,3% | 16 – 23,5% | 29 – 42,7% | 16 – 23,5% | 0 |

Результаты таблицы 5 видны на диаграмме (рисунок 4).

Рисунок 4 - Распределение учащихся по уровням сформированности саморегуляции

# При проведении методики И.И.Аргинской «Рисование бус» с 21 учащимися для оценивания были выбраны лучшие из двух возможных вариантов:

# 1-й уровень - задание выполнено правильно, учтены все пять условий: положение бусин на нитке, форма бусин, их количество, использование девяти разных цветов, фиксированный цвет средней бусины.

# 2-й уровень - при выполнении задания учтены 3-4 условия.

# 3-й уровень - при выполнении задания учтено 2 условия.

# 4-й уровень - при выполнении задания учтено не более одного условия.

# Исходя из результатов данной методики была составлена таблица 6.

# Таблица 6

# Распределение учащихся по уровням удержания условий в процессе выполнения задания

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | 1 уровень | 2 уровень | 3 уровень | 4 уровень |
| 3 «А» | 4 | 10 | 6 | 3 |
| 3 «Б» | 1 | 7 | 10 | 6 |
| 3 «В» | 2 | 9 | 6 | 4 |
| Всего: | 7 – 10% | 26 – 38% | 22 – 33% | 13 -19% |

Исходя из таблицы видно, что большинство учащихся способны удерживать единовременно несколько условии й: от двух и выше. И только 7 учащихся смогли полноценно удержать только одну задачу

Чтобы проиллюстрировать эти результаты, была построена диаграмма (рисунок5).

**Рисунок 2. Результаты диагностики по методике «Рисование бус»**

При изучении свойств восприятия среди третьих классов мы использовали методику Тест «Узнавание фигур» (тест Бернштейна). Методика направлена на изучение свойств восприятия, что позволяет нам выявить каким образом сформирована ориентировка в пространстве или наблюдательность.

Выделяют три уровня восприятия : высокий, средний, низкий.

В нашем исследовании уровни восприятия мы характеризуем по трем критериям – объем, быстрота, точность. Результаты теста представлены в таблице 7 и на рисунке 6.

Таблица 7

Показатели теста «Узнавание фигур» (тест Бернштейна) на диагностическом этапе исследования

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Количественные показатели сформированности восприятия | | |
| Классы | | |
| 3 «А» | 3«Б» | 3 «В» |
| Низкий | 37,5% (9) | 56%(14) | 63,1%(12) |
| Средний | 58,3%(14) | 40%(10) | 36,9%(7) |
| Высокий | 4,2%(1) | 4%(1) |  |

Рисунок 6 – Распределение учащихся 3-х классов по уровням сформированности наблюдательности

В таблице 7 видны количественные показатели сформированности по трем уровням развития восприятия – высокий, средний, низкий уровни.

В 3 «А» классе высокий уровень восприятия показало 4,2% учащихся, средний уровень -58,3% учащихся, низкий уровень – 37,5%.

В 3 «Б» классе 4% учащихся показали высокий уровень, 40% учащихся показали средний уровень восприятия, 56% учащихся показали низкий уровень восприятия.

В 3 «В» классе методика показала только два уровня. Средний уровень составил 36,9% человек, низкий уровень восприятия показали 63,1% учащихся.

При изучении свойств памяти учеников третьих классов нами была использована методика направленная на определение уровня логической и механической памяти – Методика определения коэффициента логической и механической памяти. Характерной особенностьюмеханической памятиявляется запоминание учебного материала в той его форме, в которой он воспринимается.Логическая память направлена на запоминание самого смысла изучаемого материала. Результаты методики представлены в таблице 8 и на рисунке 7.

Таблица 8

Показатели теста «Объем логической памяти»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Количественные показатели сформированности логической памяти | | |
| Классы | | |
| 3 «А» | 3 «Б» | 3 «В» |
| Низкий |  | 12%(3) | 5,2%(1) |
| Средний |  | 12%(3) | 5,2%(1) |
| Высокий | 100% (24) | 76%(19) | 89,5%(17) |

Рисунок 7 – Распределение учащихся по уровням сформированности логической памяти на диагностическом этапе эксперимента

В таблице 8 указаны количественные показатели сформированности логической памяти. Результаты показали: в 3 «А» классе у 24 учащихся выявлен высокий уровень логической памяти.

В 3 «Б» классе высокий уровень показали 19 учащихся, средний уровень – 3 учащихся, низкий уровень – 3 учащихся.

В 3 «В» классе 17 учащихся показали высокий уровень смысловой памяти, 1 ученик – средний уровень, 1 ученик – низкий уровень.

Выделяют три уровня механической памяти: высокий, средний и низкий. Результаты распределения учащихся по уровням сформированности объема механической памяти представлены в таблице 9 и на рисунке 8. ПО нашему мнению именно объем механической памяти в большей степени влияет на развитие наблюдательности младших школьников.

Таблица 9

Показатели объема механической памяти у учащихся 3-х классов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Количественные показатели сформированности механической памяти | | |
| Классы | | |
| 3 «А» | 3 «Б» | 3 «В» |
| Низкий |  | 32%(8) | 5,3%(1) |
| Средний | 8,3%(2) | 24%(6) | 10,5%(2) |
| Высокий | 91,7%(22) | 44%(11) | 84,2%(16) |

Рисунок 8 – Распределение учащихся по уровням сформированности наблюдательности на диагностическом этапе исследования

В таблице 9 указаны количественные показатели сформированности механической памяти. Результаты показали: в 3 «А» классе у 22 учащихся выявлен высокий уровень механической памяти, 2 человека показали средний уровень.

В 3 «Б» классе 11 учащихся показали высокий уровень, средний уровень – 6 учащихся, низкий уровень – 8 учащихся.

В 3 «В» классе 16 учащихся показали высокий уровень механической памяти, 2 ученика – средний уровень, 1 ученик – низкий уровень.

На основе проведенного анализа по указанным направлениям была составлена таблица 10.

Таблица 10

Распределение учащихся по основным показателям самоконтроля на диагностическом этапе исследования

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| классы | Степень осознания | | | Объект контроля | | Проявление контроля | |
| высокая | средняя | низкая | результат деятель  ности | объект деятель  ности | присут  ствует | отсут  ствует |
| 3 «А» | - | 10 | 9 | 19 | - | 9 | 10 |
| 3 «Б» | - | 8 | 15 | 23 | - | 6 | 17 |
| 3 «В» | - | 14 | 12 | 26 | - | 11 | 15 |
| Итого: | - | 32 – 47,6% | 36 – 52,4% | 68 – 100% | - | 26 – 38% | 42 – 62% |

Результаты исследования отображены в диаграмме (рисунок 9).

Рисунок 9 - Распределение основных показателей самоконтроля по результатам диагностики

Анализ рисунка позволяет сделать вывод о том, что у учащихся 3 класса навык самоконтроля в целом присутствует. По уровню сформированности навыка 3-е классников можно разделить на 3 группы:

1. Учащиеся, у которых контроль проявляется только в случае, если учитель ставит такую задачу;

2. Группа учащихся, у которых навык самоконтроля развит крайне незначительно;

3. Учащиеся, у которых самоконтроль сформирован в достаточной степени.

С целью выявления уровня сформированности внимания и самоконтроля была проведена диагностическая работа «Проба на внимание» (П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая).

Оцениваемые универсальные учебные действия: регулятивное действие контроля.

Результаты анкетирования показали, что 20 человек (29%) умеют проверять свою работу и понимают для чего это нужно, 31 человек (46%) не всегда проверяют свою, работу затрудняются в выборе способа проверки, 17 человек (25%) не умеют проверять свою работу. Они представлены на рисунке 10.

Рисунок 10 - Распределение учащихся по результатам «Пробы на внимание»

В итоге выполнения первого блока исследования - диагностики готовности младших школьников к безопасности дорожного движения выявлены статистически значимые различия показателей образовательной среды между исследуемыми классами (таблица 11 ).

Таблица 11

Показатели Z критерия Колмогорова-Смирнова и U критерия Манна-Уитни для выборок по результатам оценки готовности младших школьников к безопасности дорожного движения

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показатели безопасности дорожного движения** | **Показатели  учеников 3 «А»** | | **Показатели  учеников 3 «Б»** | | **Показатели  учеников3 «В»** | |
| **Z** | **р** | **Z** | **р** | **U** | **p** |
| Внимательность | 3.437 | 0.001 | 2.137 | 0.001 | 80.50 | 0.001 |
| Наблюдательность | 3.271 | 0.001 | 1.315 | 0.001 | 149.50 | 0.001 |
| Самоконтроль | 2.176 | 0.001 | 1.245 | 0.001 | 162.50 | 0.005 |

**U** — значение критерия Манна-Уитни; **Z** — значение критерия Колмогорова-Смирнова для двух выборок; **p** — показатель уровня достоверности различия групп

Таким образом, результаты проведенной диагностической работы показали, что важные показатели для развития безопасного поведения на дорогах у исследуемых учащихся третьих классов сформированы в недостаточной степени. Полученные результаты диагностического этапа послужили основанием для организации и реализации психологического сопровождения младших школьников к безопасности дорожного движения.

После проведения вышеуказанных методик была спланирована и организована работа по психологическому сопровождению, направленная на развитие у детей 3 класса действий самоконтроля, с помощью предложенной нами программы.

**2.2 Психолого-педагогические основы обучения детей безопасному поведению в дорожном движении (Программа психологического сопровождения безопасности младших школьников как субъектов дорожного движения)**

Программа психологического сопровождения младших школьников безопасному поведению на дорогах включает в себя комплекс целенаправленных занятий и тренингов с учениками и их родителями по основам безопасности дорожного движения во внеурочное время.

Реализация программы психологического сопровождения младших школьников основам безопасности дорожного движения в образовательном учреждении осуществлялась нами в тесном взаимодействии с родителями детей.

Цель – формирование готовности младших школьников к безопасному поведению на дорогах, развитие внимательности, навыков самоконтроля, наблюдательности, уверенности в себе и умения предвидеть опасность.

Программа построена на основе развития выделенных в ходе теоретического анализа компонентов психологической готовности младших школьников к безопасному движению на дорогах и осуществляется по следующим направлениям:

- Развитие когнитивно-поведенческой сферы - развитие внимательности и наблюдательности с помощью игр и тренингов, а также на основе развития теоретических знаний по правилам дорожного движения и безопасного поведения на дорогах;

- Развитие компонентов личностной сферы – уверенность в себе и умение предвидения опасности;

- Развитие самоконтроля.

Программа психологического сопровождения младших школьников по безопасности дорожного движения включает в себя комплекс игр – сюжетно-ролевых, игр по правилам, двигательных и пр. и различные упражнения – индивидуальные и групповые, в ходе которых осуществляется целенаправленное развитие двигательных навыков и умений безопасности дорожного движения, пространственной ориентировки, а также развитие внимания и памяти. Учащиеся выполняют творческие задания (защищают проекты), необходимые для безопасной ориентации в дорожной среде.

Формирование готовности безопасности дорожного движения основано не на механическом заучивании Правил дорожного движения, а предполагает целенаправленное развитие познавательной деятельности, ориентированной на понимание опасности и безопасности.

Чтобы дети осознали логику безопасных действий, необходимы, с одной стороны, знание обязанностей пешеходов и пассажиров, изложенных в Правилах дорожного движения, а с другой – творческий поиск вместе с родителями и педагогами по выходу из сложных дорожных ситуаций.

Процесс психологического сопровождения должен быть непрерывным, систематическим и регулярным, построенным на учете уровня психического и физического развития учащихся.

Исходя из вышеизложенного, реализация программы психологического сопровождения младших школьников по безопасности дорожного движения осуществлялась нами в период с апреля по декабрь 2014 года ( в течение 6 месяцев), в ходе которого мы регулярно один раз в неделю по 2 часа проводили занятия по разработанной нами программе. Необходимо отметить, что 1 час был выделен за счет классных часов, а другой час – за счет работы школьного психолога.

Ниже представлена программа психологического сопровождения младших школьников по безопасности дорожного движения в разрезе используемой нами тематики.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Тема занятий** | **Содержание занятий** | **Количество часов** |
| **Правила дорожного движения** | Основные знаки дорожного движения, которые важно знать каждому пешеходу | **2** |
| **Путь в школу** | Знание улиц вокруг школы. Номер общественного транспорта, на котором можно доехать до школы. Остановка транспорта рядом со школой. | **2** |
| **Какой Я пешеход?** | Выбор безопасного пути до школы. Сложный и простой маршрут пути до школы. Как правильно переходить дорогу? Презентация группового и индивидуального проекта. Беседа с родителями. | **4** |
| **Погодные условия. Дороги осенью и зимой** | Препятствия дорожному движению. Почему важно быть особо осторожным на дороге осенью и зимой? | **2** |
| **Нарушение правил дорожного движения** | Правила дорожного движения – закон для пешеходов и водителей. Ситуации нарушения правил дорожного движения. | **2** |
| **Дорожные знаки** | Группы знаков, их символика и значение. Конкурс на лучшего знатока дорожных знаков. | **4** |
| **Дополнительные средства регулирования дорожным движением** | Технические средства регулирования дорожным движением, дорожные знаки, пешеходные переходы и их виды, “ИДН” – искусственная дорожная неровность – “лежачий полицейский”, светофоры и их виды, работа сотрудников Дорожно-патрульной службы | **2** |
| **Движение по улицам** | Движение пешеходов по тротуарам улицы и обочине дороги. Правосторонне движение и история происхождения этого Правила. Перекрестки и их виды. Практический тренинг дорожного движения на улице около школы. | **2** |
| **Закрытый обзор** | Дорожные ситуации, когда опасность скрыта от пешеходов за кустами, деревьями, стоящим или движущимся транспортом. Сюжетная игра. | **2** |
| **ДТП** | Виды происшествий. Причины их возникновения. Как правильно вести себя на улице, чтоб не произошло несчастье | **2** |
| **Элементы улиц и дорог** | Дорога, ее составные части – проезжая часть, обочина, кювет, пешеходная и велосипедная дорожка, Дорожная разметка и дорожные знаки. Перекрестки. Сигналы светофора и регулировщика. Сигналы, подаваемые водителями транспортных средств. Одностороннее и двустороннее движение | **2** |
| **Безопасность пешеходов** | Типичные опасные ситуации на дорогах с пешеходами. Распознание типичных “ловушек” на дорогах. Ситуационная игра с участием родителей | **4** |
| **Виды транспортных средств** | Любой движущийся транспорт – угроза безопасности человека | **2** |
| **Погодные условия** | Особенности движения водителей и пешеходов в зависимости от погодных условий и времени года | **2** |
| **Железнодорожный переезд** | Поведение школьников вблизи железнодорожных путей. Правила перехода и переезда через них. Охраняемые и неохраняемые переезды | **2** |
| **Велосипед** | Правила дорожного движение о правах и обязанностях велосипедистов | **2** |
| **Дорожные знаки** | Викторина по знанию дорожных знаков | **2** |
| **Законы дорожного движения** | Культура транспортного поведения, история дорожного движения и современность | **2** |
| **Итоговое занятие** | Повторение изученного. Рефлексия. | **4** |

В ходе реализации Программы психологического сопровождения младших школьников по безопасности дорожного движения мы активно использовали комплекс игр – тренингов, направленных на развитие основных компонентов готовности к безопасному поведению на дорогах, а именно внимательности, наблюдательности, умение предвидеть опасность, уверенность в себе и самоконтроль.

В ходе занятий обязательно проводились игры :

- «Самый умный на дороге»!

Детям необходимо закончить предложения типа «Правила дорожного движения надо изучать и соблюдать для того, чтобы… (примерные ответы: «управлять автомобилем», «быть здоровым», «много знать», «быть умным пешеходом» и т.д.).

Игроки отвечают на вопросы по различным темам дорожного движения:

1. Тема «Транспорт»

Дом для автомобиля (гараж)

Дорога для трамвая (рельсы)

Устройство для остановки автомобиля (тормоз)

Многоместный автомобиль для перевозки пассажиров (автобус)

Громкий звуковой сигнал специальной машины (сирена)

2. Тема «Дорога»

Полоса земли, предназначенная для передвижения транспорта и пешеходов (дорога)

Часть дороги, по которой идут пешеходы (тротуар)

Часть загородной дороги для передвижения пешеходов, если нет тротуара (обочина)

Полосатая разметка перехода («зебра»)

Линия на проезжей части перед «зеброй», указывающая место, где водитель должен остановиться (стоп-линия)

3. Тема «Сигналы светофора»

Сколько сигналов у транспортного светофора (три)

Что означает жёлтый мигающий сигнал светофора (о смене сигнала или светофор неисправен)

Что означает зелёный мигающий сигнал светофора (о смене сигнала)

Где устанавливаются светофоры (на перекрёстке)

«Живой светофор» или милиционер, регулирующий движение на перекрёстке (регулировщик)

4. Тема «Дорожные знаки

Какие геометрические фигуры присутствуют при изображении дорожных знаков (круг, треугольник, квадрат, прямоугольник, ромб, многоугольник)

Группа знаков в красных кругах (запрещающие)

Какой дорожный знак помогает пешеходу переходить проезжую часть («Пешеходный переход»)

Что же значит, например, в синем квадрате буква «Р» («Место стоянки»).

Что означает знак: в синем круге пешеход? («Пешеходная дорожка»)

5. Общие вопросы

Место пересечения дорог (перекрёсток)

Человек, едущий в транспорте, но не за рулём (пассажир)

Водитель или пешеход, не выполняющий Правила дорожного движения (нарушитель)

Старинный экипаж, запряжённый лошадьми (карета)

Самый безопасный пешеходный переход («Подземный пешеходный переход»)

- «Я знаю Правила дорожного движения».

Игра проводится в форме блиц-опроса, в котором принимают участие не только дети, но и их родители. Вопросы следующего характера:

Место для посадки и высадки пассажиров.

Безбилетный пассажир.

Человек, пользующийся транспортом.

Продавец билетов в транспорте.

Подземный вид городского транспорта.

Место работы водителя.

Устройство в автомобиле для безопасности водителя и пассажиров.

Устройство в машине для наблюдения за движением транспорта сбоку и сзади.

Общее название для автобуса, трамвая, троллейбуса, электропоезда.

Приспособление в общественном транспорте для безопасности проезда пассажиров.

Часть лестницы для входа и выхода пассажиров общественного транспорта.

- «Собери дорожный знак».

Задача учащихся правильно и быстро собрать дорожный знак и назвать его. Работа на скорость. Победители получают жетоны.

- «Найди нарушителей-пешеходов».

Детям предлагается сюжетная картинка, где они должны быстро и правильно найти пешеходов-нарушителей

- Игры-викторины.

Например, игра - «Узнай Дорожный знак и назови свои действия». Игрокам по очереди показывают по 2 дорожных знака, они должны сказать свои действия, не называя знака («Пешеходный переход» — в этом месте я перейду проезжую часть дороги, «Дети» — этот знак для водителя, я не буду переходить проезжую часть в этом месте, найду пешеходный переход), а зрители после этого могут назвать этот дорожный знак.

- Игра «Запрещенное движение».

За ведущим выполняются все движения, кроме одного, например, руки в стороны (выполняют движения под музыку, кто ошибся, тот выходит из игры, затем выбирается другой ведущий, кто остаётся в игре, самые внимательные получают жетоны).

Выполнение группового проекта осуществлялось следующим образом: В начале занятий изготовливался макет (лист плотного картона, выполняется аппликация детского автогородка, планируется проезжая часть, тротуары, игровые площадки, наносятся линии дорожной разметки). С этим макетом дети работают в течение всего периода реализации программы психологического сопровождения: расставляют дорожные знаки, моделируют дорожные ситуации и сами их разрешают. Выполняют разные задания: помоги пешеходу перейти перекрёсток, найди нарушителей, ведут фигурки пешеходов по безопасному маршруту и т.д.

Подводя итог работы по психологическому сопровождению, можно сделать заключение, что с помощью игровых технологий можно интересно, занимательно и увлекательно обучать младших школьников Правилам дорожного движения. Игры помогают сблизить детей, объединить их общей интересной для всех деятельностью. Применение игровых технологий на занятиях обогащает младших школьников новыми впечатлениями, будет способствовать формированию навыков социальной компетентности, даст им новый социальный опыт, который так важен для развития их личности. Игра вызывает чувство соревнования, желание победить, учит сопереживанию, содействует развитию эмоционально-волевой сферы, стимулирует деятельность. В процессе игры постоянно создаются ситуации, требующие немедленного решения, что ведёт к формированию умения делать выбор и нести за него ответственность. А это требует самостоятельного решения, инициативы, развитого мышления и самоконтроля.

Главное помнить, обучая ребенка Правилам дорожной безопасности, мы сохраняем ему жизнь!

Рассматривая игру как всеобщую спонтанно возникшую форму воспитания, известный психолог Д.Б. Эльконин подчёркивал, что «ни один другой вид человеческой деятельности не образует вокруг себя такого мощного «педагогического поля». Уникальность игры в том, что именно игра и есть та деятельность, в процессе которой формируется человеческое воображение, без которого невозможно творческое проявление личности.

Занятия представленной программы направлены на развитие у учащихся целостности восприятия дорожной среды, внимания, наблюдательности, памяти, логического мышления, связной образной речи и самоконтроля.

Развитие познавательных процессов способствует их ориентированию в дорожной среде: вовремя замечать опасные места, приближающийся транспорт, уметь различать его величину (большой – маленький), расстояние до приближающегося транспорта (далеко – близко), могут зрительно (визуально) запомнить образы светофоров, различать символы на дорожных знаках.

В ходе занятий безопасности дорожного движения внимание детей акцентируется не только на том, что нельзя делать на дорогах, но и на том, как можно поступить в той или иной ситуации.

В ходе занятий учащиеся начинают понимать и осознавать опасность на дорогах и пути ее избежания. У них начинает формироваться самоконтроль, поскольку данная программа психологического сопровождения направлена не просто на формирование основных навыков безопасности дорожного движения, но и развивает (закрепляет) привычку безопасного поведения на дорогах.

*Памятка для пешехода.*

Ходите только по тротуару.

Переходите улицу в местах обозначенных разметкой или знаками “пешеходный переход”, а где нет их – на перекрестках по линии тротуаров.

Переходя улицу, посмотрите налево, а дойдя до середины – направо.

На улицах и дорогах, где движение регулируется, переходите проезжую часть только при зеленом сигнале светофора или разрешающем жесте регулировщика.

Не перебегайте дорогу перед близко идущим транспортом.

При отсутствии в зоне видимости перехода или перекрестка разрешается переходить дорогу под прямым углом к краю проезжей части и там, где она хорошо просматривается в обе стороны.

Пешеходы, не успевшие закончить переход, должны остановиться на линии, разделяющей транспортные потоки противоположных направлений. Продолжить переход можно, лишь убедившись в безопасности дальнейшего движения и с учетом сигнала светофора (регулировщика). Стоящий на остановке автобус или троллейбус обходите только в разрешенных для переходов местах, соблюдая при этом осторожность.

Обходить этот транспорт спереди или сзади опасно.

Не устраивайте игры вблизи дорог и не катайтесь на коньках, лыжах и санках на проезжей части улицы.

Не цепляйтесь за проходящие автомобили, не катайтесь на сцепном устройстве – это опасно для жизни.

При приближении транспортных средств с включенным проблесковым маячком синего цвета или маячком синего и красного цветов и специальным звуковым сигналом не начинайте переходить улицу, а если находитесь на дороге, уступайте дорогу этим транспортным средствам и незамедлительно освободите проезжую часть. Ездить на велосипедах по улицам и дорогам разрешается детям не моложе 14 лет.

*Формы взаимодействия с родителями*

Родители для детей всегда являются авторитетом и примером для подражания. Поэтому, находясь с ребенком на улице, они должны сами соблюдать правила дорожного движения.

На родительских собраниях или в часы, когда родители (взрослые) приходят за детьми, я рассказываю им о проводимых в школе занятиях по обучению безопасного поведения на улице, выясняю, показывают – ли они ребятам опасные места по дороге в школу, держат ли их за руку, находясь на улице.

Специально организованные лекции (с приглашением специалистов) и беседы с родителями, в том числе индивидуальные, должны быть направлены на активизацию их заинтересованности в получении детьми знаний, умений и навыков безопасного поведения на улице.

В рамках реализации программы нами были разработаны темы, рекомендуемые для занятий и бесед с родителями:

Причины и условия, способствующие возникновению дорожно-транспортных происшествий с участием школьников;

Психофизиологические и возрастные особенности поведения детей на улице;

Как научить ребенка наблюдательности на улице;

Как переходить с ребенком проезжую часть дороги и способствовать формированию у него уверенности в себе;

Какие могут быть опасности на улицах (закрытый обзор проезжей части из-за домов, деревьев, киосков, стоящих автомобилей; недостаточная видимость при плохой погоде; особенности движения по улицам в разное время года; возможное появление автомобилей во дворах, на тротуаре, выездах из арок домов; неожиданное появление велосипедистов, мотоциклистов; ходьба вдоль проезжей части, игра на ней или вблизи дорог с интенсивным движением транспорта и др.);

Опасные и безопасные действия пешеходов и пассажиров;

Развитие глазомера по определению расстояния до приближающихся транспортных средств, определение направления их движения, опасные повороты автомобилей.

В одних случаях это были беседы с подробным раскрытием причин и условий, приводящих к возникновению дорожно-транспортного происшествия с участием младших школьников в качестве пешеходов и пассажиров. В других случаях - приглашение родителей на дискуссионную встречу за круглым столом и участие родителей в играх вместе с детьми.

При проведении занятий с родителями стоит обращать их внимание на типичные ошибки в поведении детей на улице:

самостоятельный переход проезжей части дороги в неположенном месте;

самостоятельный переход проезжей части дороги на красный или желтый сигналы светофора;

неожиданный выход на проезжую часть дороги из-за стоящего транспорта, сооружений, зеленых насаждений, других препятствий, закрывающих обзор;

ходьба вдоль проезжей части при наличии тротуара;

самостоятельное движение вдоль проезжей части загородной дороги по направлению движения транспорта;

игра на проезжей части и вблизи нее;

неосторожность на тротуаре или во дворе дома, куда автомобили могут въезжать и выезжать из гаражей, подвозить грузы к магазинам, заезжая на тротуар и др.

Возрастные особенности детей при осознании опасности

В силу своего возраста младшие школьники, находясь на улице, не всегда осознают опасность, не знают, что движущийся автомобиль не может сразу остановиться при внезапном появлении пешехода на проезжей части. Дети считают, что если они видят автомобиль, то и водитель тоже их видит и объедет. Они не способны замечать приближающиеся издалека транспортные средства и правильно оценивать дорожную ситуацию.

Им сложно определить, откуда доносится шум. Они реагируют только на те звуки, которые им интересны. Не могут перевести взгляд с близких объектов на дальние, и наоборот. Услышав сигнал автомобиля, школьники могут сделать роковой шаг навстречу опасности. Они боятся больших грузовых машин, автобусов, троллейбусов и недооценивают опасности легковых автомобилей, мотоциклов, велосипедов.

У детей младшего школьного возраста не сформирована координация движений, они не могут одновременно выполнять сразу несколько действий. В экстремальной ситуации, когда нужно решить, как поступить, дети впадают в состояние безысходности, незащищенности. Чем труднее ситуация, тем сильнее развивается торможение в центральной нервной системе.

Малыш медленнее и чаще неправильно принимает решение, так как теряется, не зная, что делать. Именно поэтому при переходе через дорогу взрослые всегда должны держать ребенка за руку. Особенно это касается детей, которые входят в группу риска (слишком подвижные, излишне эмоционально-возбудимые или, напротив, заторможенные).

*Памятка для родителей детей младшего возраста по воспитанию грамотного пешехода:*

Родители – активные помощники педагогов в формировании у детей дисциплинированного поведения на улице, соблюдения ими правил безопасности.

В младшем дошкольном возрасте ребенок должен усвоить:

без взрослых на дорогу выходить нельзя, идешь с взрослым за руку, не вырывайся, не сходи с тротуара;

ходить по улице следует спокойным шагом, придерживаясь правой стороны тротуара;

переходить дорогу можно только по пешеходному тротуару на зеленый сигнал светофора, убедившись, что все автомобили остановились;

проезжая часть предназначена только для транспортных средств;

движение транспорта на дороге регулируется сигналами светофора и милиционером-регулировщиком;

в общественном транспорте не высовываться из окон, не выставлять руки какие-либо предметы.

Чтобы развить у ребенка зрительную память, закрепить зрительные впечатления, предложите малышу, возвращаясь с ним из детского сада, самому найти дорогу домой, или наоборот, привести вас утром в детский сад.

Не запугивайте ребенка улицей – панический страх перед транспортом не менее вреден, чем беспечность и невнимательность!

Полезно читать ребенку стихи о Правилах дорожного движения и показывать рисунки с дорожными знаками и различными дорожными ситуациями. Купите ребенку игрушечные автомобили, автобусы, светофоры, фигурки регулировщиков и организуйте игры по придуманным вами сюжетам, отражающим различные ситуации на улице. Игра хорошее средство обучения ребенка дорожной грамоте.

Помните! Ребенок учится законам улицы, беря пример с вас – родителей, других взрослых. Пусть ваш пример учит дисциплинированному поведению на улице не только вашего ребенка, но и других детей.

*"Обучение детей наблюдательности на улице"*

Находясь на улице с ребенком, крепко держите его за руку.

Учите ребенка наблюдательности. Если у подъезда стоят транспортные средства или растут деревья, кусты, остановитесь, научите ребенка осматриваться по сторонам и определять: нет ли опасности приближающегося транспорта. Если у подъезда дома есть движение транспорта, обратите на это его внимание. Вместе с ним посмотрите: не приближается ли транспорт.

При движении по тротуару придерживайтесь стороны подальше от проезжей части. Взрослый должен находиться со стороны проезжей части.

Приучите ребенка, идя по тротуару, внимательно наблюдать за выездом автомобилей из арок дворов и поворотами транспорта на перекрестках.

При переходе проезжей части дороги остановитесь и осмотритесь по сторонам. Показывайте ребенку следующие действия по осмотру дороги: поворот головы налево, направо, еще раз налево. Дойдя до разделительной линии, делайте вместе с ним поворот головы направо. Если нет движения транспорта, продолжайте переход, не останавливаясь, а если есть – остановитесь на линии и пропустите транспорт, держа ребенка за руку.

Учите ребенка всматриваться вдаль, пропускать приближающийся транспорт.

Наблюдая за приближающимися транспортными средствами, обращайте внимание ребенка на то, что за большими машинами (автобус, троллейбус) может быть опасность – движущийся на большой скорости легковой автомобиль или мотоцикл. Поэтому лучше подождать, когда большая машина проедет, и убедиться в отсутствии скрытой опасности.

Не выходите с ребенком на проезжую часть из-за каких-либо препятствий: стоящих автомобилей, кустов, закрывающих обзор проезжей части.

Переходите проезжую часть не наискосок, а прямо, строго перпендикулярно. Ребенок должен понимать, что это делается для лучшего наблюдения за движением транспорта.

Переходите проезжую часть только на зеленый сигнал светофора. Объясняйте ребенку, что переходить дорогу на зеленый мигающий сигнал нельзя. Он горит всего три секунды, можно попасть в дорожно-транспортное происшествие.

Необходимость изучения правил дорожного движения с учащимися, совместная работа школы и семьи по профилактике детского дорожного травматизма и обеспечение безопасности детей продиктована самой жизнью и ситуацией на дорогах.

Здоровье – это важнейшее условие благополучия, то есть счастья. Поэтому, если мы, взрослые (родители, педагоги), хотим сделать наших детей счастливыми, то должны таким образом выстроить свои и их приоритеты, чтобы эффективная забота о здоровье реализовывалась каждодневно как в мелочах, так и в общем укладе нашей жизни.

**2.3 Результаты психологического сопровождения младших школьников – субъектов дорожного движения, направленного на развитие готовности к безопасному движению на дороге**

Как отмечалось выше, результаты проведенной диагностической работы показали, что важные показатели для развития безопасного поведения на дорогах у исследуемых учащихся третьих классов сформированы в недостаточной степени. Полученные результаты диагностического этапа послужили основанием для организации и реализации психологического сопровождения младших школьников к безопасности дорожного движения.

После проведения вышеуказанных методик была спланирована и организована работа по психологическому сопровождению, направленная на развитие у детей 3 класса действий самоконтроля, внимательности и наблюдательности с помощью предложенной нами программы.

В апробации программы психологического сопровождения приняли участие все 68 учащихся 3-х классов, поскольку результаты диагностического этапа выявили не высокие показатели сформированности выделенных компонентов готовности к безопасному поведению на дорогах, деление их на экспериментальную и контрольную группу не показало бы эффективность реализации разработанной нами программы.

По окончании апробации программы психологического сопровождения нами вновь была проведена диагностика с помощью комплекса диагностических методик, используемых на диагностическом этапе нашего исследования.

Итак, контрольный этап, включающий в себя повторную диагностику основных параметров готовности к безопасному поведению у младших школьников и оценку эффективности апробированной программы психологического сопровождения был проведен в период с января по март 2015 года.

Таким образом, повторная диагностика основных параметров готовности младших школьников к безопасности дорожного движения показала следующее:

По методике Корректурная проба результаты стали значительно лучше, что представлено в таблице 12 и на рисунке 11.

Таблица 12

Результаты исследования внимания по методике «Корректурная проба» на контрольном этапе исследования

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Название  методики | На что направлено | Возраст, число испытуемых | Уровень развития | | | | |
| Очень  высокий | Высокий | Средний | Низкий | Очень  Низкий |
|  |  |  |  |  |
| Корр-рная проба | Устойчивость  Внимания  (темп выполнения) | 68 учащихся 9-11 лет | 2 – 3% | 9 – 13% | 37 – 55 % | 20 - 29% | - |
| Корр-рная проба | Концентрация  внимания | 68 учащихся 9-11 лет | 1 – 1% | 8 – 12% | 36 - 53% | 23 - 34% | - |

Рисунок 11 – Распределение учащихся 3-х классов по результатам «Корректурной пробы» на контрольном этапе исследования

Методика на определение саморегуляции также показала существенные изменения в распределении учащихся на контрольном этапе исследования (таблица 13, рисунок 12).

Таблица13

Распределение учащихся в соответствии с набранными баллами по методике на определение уровня саморегуляции на контрольном этапе исследования

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | 5 баллов | 4 балла | 3 балла | 2 балла | 1 балл |
| 3 «А» | 3 | 5 | 10 | 4 | - |
| 3 «Б» | 1 | 4 | 8 | 6 | - |
| 3 «В» | 3 | 7 | 11 | 6 | - |
| Всего: | 12 – 18% | 20 – 29% | 32 – 47% | 4 – 6% | 0 |

Рисунок 12 - Распределение учащихся по уровням сформированности саморегуляции на диагностическом и контрольном этапах исследования

Для подтверждения достоверности полученных результатов по методике на определение уровня саморегуляции, мы обратились к статистическим методам обработки данных. В частности, нами был использован критерий Т (Вилкоксона), позволяющий определить интенсивность сдвига.

В результате расчетов мы выявили ранги «редких» сдвигов, их сумма составляет эмпирическое значение критерия Т.

*Т = ∑R* формула (1)

**Т** эмпирическое равно 10,5

Критические значения для данной выборки равны *13 р≤0,05*

1. *р≤0,01*

Методика И.И.Аргинской Рисование бус на контрольном этапе исследования показало, что большее количество учащихся сумели удерживать несколько условий одновременно. Результаты представлены в таблице 14.

# Таблица 14

# Распределение учащихся по уровням удержания условий в процессе выполнения задания на контрольном этапе исследования

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Классы | 1 уровень | 2 уровень | 3 уровень | 4 уровень |
| 3 «А» | 4 | 10 | 6 | 3 |
| 3 «Б» | 1 | 7 | 10 | 6 |
| 3 «В» | 2 | 9 | 6 | 4 |
| Всего: | 2 – 3% | 13 – 19% | 29 – 43% | 24 -35% |

Исходя из таблицы видно, что большинство учащихся способны удерживать единовременно несколько условии й: от двух и выше. И только 7 учащихся смогли полноценно удержать только одну задачу

Чтобы проиллюстрировать эти результаты, была построена диаграмма (рисунок13).

Рисунок 13 - Результаты диагностики по методике «Рисование бус» на диагностическом и контрольном этапах исследования

Результаты теста Узнавание фигур на контрольном этапе исследования показали следующее:

Таблица 15

Показатели теста «Узнавание фигур» (тест Бернштейна) на контрольном этапе исследования

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Количественные показатели сформированности восприятия | | |
| Классы | | |
| 3 «А» | 3«Б» | 3 «В» |
| Низкий | 4% (1) | 28%(7) | 31%(6) |
| Средний | 74%(17) | 60%(15) | 53%(10) |
| Высокий | 22%(5) | 12%(3) | 16%(3) |

Рисунок 14 – Распределение учащихся 3-х классов по уровням сформированности наблюдательности на контрольном этапе исследования

В таблице 15 видны изменения количественных показателей сформированности по трем уровням развития восприятия – высокий, средний, низкий уровни.

В 3 «А» классе высокий уровень восприятия показ ало 22 % учащихся по сравнению с4,2% - на диагностическом этапе, средний уровень 74% по отношению к 58,3% учащихся на этапе диагностики, низкий уровень 4% учащихся в сравнении с 37,5% - на диагностическом этапе.

В 3 «Б» классе уже 12%, в отличие от 4% учащихся показали высокий уровень, 60%, в отличие от 40% учащихся показали средний уровень восприятия, лишь 28% по сравнению 56% учащихся показали низкий уровень восприятия после апробации программы психологического сопровождения.

В 3 «В» классе методика показала только два уровня. Средний уровень составил 36,9% человек, низкий уровень восприятия показали 63,1% учащихся. После реализации программы высокий уровень наблюдательности проявился у 16% учащихся, у 53% - средний уровень и лишь 31% учащихся показали довольно низкий уровень наблюдательности.

Поскольку на диагностическом этапе исследования большинство учащихся 3-х классов показали сформированность высокого уровня объема логической памяти, пропала необходимость замерять этот параметр повторно. Но поскольку показатели объема механической памяти на диагностическом этапе были не совсем высокие, мы вновь замерили этот параметр. Результаты распределения объема механической памяти на контрольном этапе представлены в таблице 16 и на рисунке 15.

Таблица 16

Показатели объема механической памяти у учащихся 3-х классов на контрольном этапе исследования

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Количественные показатели сформированности механической памяти | | |
| Классы | | |
| 3 «А» | 3 «Б» | 3 «В» |
| Низкий |  | 4%(1) |  |
| Средний | 4,2%(1) | 36%(9) | 16%(3) |
| Высокий | 95,8%(23) | 60%(15) | 84%(16) |

Рисунок 15 – Распределение учащихся по уровням сформированности наблюдательности на контрольном этапе исследования

Таким образом, мы видим значительное улучшение показателей объема механической памяти после апробации программы психологического сопровождения. Так, в 3 «А» классе высокий уровень проявляется у 95,8% учащихся, в 3 «Б» - у 60%, а в 3 «В» - 84% учащихся.

При повторном проведении «Пробы на внимание» нам удалось получить результаты, показывающие улучшение результатов учащихся:

Контрольный срез показал, что у детей улучшился уровень самоконтроля. 36% учащихся не допустили ошибок, 54% учащихся допустили 1-2 ошибки, смогли найти и правильно исправить свои ошибки, 10% допустили 3-5 ошибок, в процессе деятельности нашли и исправили только часть ошибок. Сравнительные результаты представлены в таблице 17 на рисунке 16.

Таблица 17

Распределение учащихся по основным показателям самоконтроля на контрольном этапе исследования

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| классы | Степень осознания | | | Объект контроля | | Проявление контроля | |
| высокая | средняя | низкая | результат деятель  ности | процесс деятель  ности | присут  ствует | отсут  ствует |
| 3 «А» | 3 | 12 | 4 | 14 | 5 | 13 | 6 |
| 3 «Б» | 1 | 15 | 7 | 17 | 6 | 16 | 7 |
| 3 «В» | 4 | 16 | 6 | 18 | 8 | 17 | 9 |
| Итого: | 8 – 12% | 43 – 63% | 17 – 25% | 49 – 72% | 19 – 28% | 46 – 68% | 22 – 32% |

Рисунок 16 - Распределение учащихся по методике «Пробы на внимание» до и после формирующей программы

Таким образом, после повторного проведения данных методик можно наблюдать положительную динамику развития навыка самоконтроля в результате использования его методов и приемов учащимися.

Анализируя полученные результаты всех методик, мы видим, что учащихся 3-х классов по-прежнему можно разделить на 3 группы по уровню сформированности, но изменился количественный и качественный состав:

1. Учащиеся, у которых контроль проявляется только в случае, если учитель ставит такую задачу стало 43 человека;

2. Учащиеся, у которых навык самоконтроля развит крайне незначительно 17 человек;

3. Учащиеся, у которых самоконтроль сформирован в достаточной степени стало 8 человек.

Таким образом, контрольный этап нашего исследования показал эффективность разработанной нами программы психологического сопровождения подготовки учащихся к безопасному поведению на дорогах.

Для доказательства достоверности полученных результатов по уровню сформированности самоконтроля, мы обратились к математическим методам, в частности к критерию S (критерий тенденций Джонкира)

Эмпирическое значение критерия рассчитывается по формуле:

*S= 2А-В* формула (2)

Эмпирическое значение при расчетах равно 74.

Критические значения 44  *р≤0,05*

1. *р≤0,01*

Таким образом, тенденция повышения значений самоконтроля в экспериментальной группе налицо. Результаты статистически достоверны.

На основании вышесказанного, можно заключить, что разработанная нами программа психологического сопровождения младших школьников к безопасности дорожного движения является довольно эффективной. Полученные результаты позволяют использовать программу для целенаправленной подготовки учащихся начальных классов к формированию готовности безопасности дорожного движения.

В нашем случае, нас интересовала достоверность полученных результатов. Исходя из сравнения средних значений учащихся разница оказалась больше 1 и равна х=4,7, что говорит о статистической достоверности полученных результатов. Разница средних значений представлена в таблице 18.

Таблица 18

Разница средних значений по результатам формирования навыков самоконтроля

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 8,3 | 8,4 | 11,1 | 11,5 | 7,4 | 8,3 | 11,4 | 9,6 | 11 | 9,5 | 9,8 | 11,1 | 87,3 | 84,8 | 91,5 |
| 5,9 | 6 | 8,8 | 9,8 | 5,2 | 6,4 | 9,6 | 7,3 | 9 | 5,3 | 7,5 | 7,7 | 81,5 | 81,8 | 84,5 |
| **2,4** | **2,4** | **2,3** | **1,7** | **2,2** | **1,9** | **1,8** | **2,3** | **2** | **4,2** | **2,3** | **3,4** | **5,8** | **3** | **7** |

x= 4,7

Полученные результаты доказывают правильность выдвинутой раннее гипотезы: если в качестве ведущего фактора психологического сопровождения безопасности дорожного движения младших школьников рассматривать их когнитивно-личностную сферу, то ведущими показателями этой сферы младших школьников, которые изменяются в ходе их психического развития выступают:

- внимательность;

- наблюдательность;

- умение предвидеть опасность;

- уверенность в себе;

- самоконтроль младших школьников, так как эти показатели позволяют осуществлять целенаправленную диагностику и на ее основе определить наиболее эффективные пути психологического сопровождения младших школьников к безопасному поведению на дорогах.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Теоретический анализ проблемы психологического сопровождения младших школьников к безопасности дорожного движения позволил нам выделить основные показатели безопасного поведения на дорогах у младших школьников и сформулировать понятие готовности младшего школьника к безопасности дорожного движения, которое мы понимаем как интегральное качество его деятельности, которое обеспечивает успешное поведение на дорогах благодаря внимательности, уверенности в себе, наблюдательности, умении предвидеть опасность и самоконтролю.

Проведенный теоретический анализ проблемы психологического сопровождения младших школьников к безопасности дорожного движения позволили нам сформулировать понятие «психологического сопровождения субъектов (младших школьников) к безопасности дорожного движения -единство деятельностей всех участников образовательного процесса по созданию условий для развития безопасных действий и формирования безопасного поведения ребенка на дороге» и особенности психологического сопровождения младших школьников, которые заключается в следующем:

* 1. Психологическое сопровождение младших школьников к безопасности дорожного движения берет свое начало с организации и проведения психологической диагностики сформированности основных показателей безопасного поведения на дорогах.
  2. Организация и проведение педагогами различных учебных занятий по развитию у младших школьников навыков безопасного поведения на дорогах.
  3. Организация и проведение внеклассных мероприятий педагогов совместно со школьным психологом и родителями (классных часов, «Дня безопасности дорожного движения в школе», различных игр, конкурсов).
  4. Психологическая подготовка младших школьников к безопасному движению на дорогах, которая включает комплекс психологических тренингов, упражнений, заданий, психологических игр, направленных на развитие безопасного поведения на дорогах.

Анализ психолого-педагогической литературы и собственные наблюдения показали, что в основе безопасного поведения на дороге лежит сформированные в достаточной степени внимательность и самоконтроль. Именно эти показатели являются ведущими в нашем исследовании, и служат основанием для выбора диагностического инструментария.

# Экспериментальное исследование готовности младших школьников к безопасности дорожного движения проводилось в три этапа:

# Диагностика уровня сформированности готовности к безопасному поведению на дорогах у младших школьников (фераль-март 2014года).

# Формирование (или целенаправленное развитие)готовности к безопасности дорожного движения у младших школьников с помощью предложенной нами программы психологического сопровождения (апрель - декабрь 2014 года).

# Контрольный этап, позволяющий определить эффективность апробированной программы по формированию (целенаправленному развитию) готовности к безопасному поведению на дорогах у младших школьников (январь – февраль 2015 года).

Для проведения диагностики готовности младших школьников к безопасному поведению на дороге нами был разработан диагностический комплекс, включающий в себя различные методы и методики по определению уровня сформированности наблюдательности, внимательности, уверенности в себе, предвидении опасности и самоконтроля.

Программа психологического сопровождения младших школьников безопасному поведению на дорогах включает в себя комплекс целенаправленных занятий и тренингов с учениками и их родителями по основам безопасности дорожного движения во внеурочное время.

Программа построена на основе развития выделенных в ходе теоретического анализа компонентов психологической готовности младших школьников к безопасному движению на дорогах и осуществляется по следующим направлениям:

- Развитие когнитивно-поведенческой сферы - развитие внимательности и наблюдательности с помощью игр и тренингов, а также на основе развития теоретических знаний по правилам дорожного движения и безопасного поведения на дорогах;

- Развитие компонентов личностной сферы – уверенность в себе и умение предвидения опасности;

- Развитие самоконтроля.

Программа психологического сопровождения младших школьников по безопасности дорожного движения включает в себя комплекс игр – сюжетно-ролевых, игр по правилам, двигательных и пр. и различные упражнения – индивидуальные и групповые, в ходе которых осуществляется целенаправленное развитие двигательных навыков и умений безопасности дорожного движения, пространственной ориентировки, а также развитие внимания и памяти. Учащиеся выполняют творческие задания (защищают проекты), необходимые для безопасной ориентации в дорожной среде.

Как отмечалось выше, результаты проведенной диагностической работы показали, что важные показатели для развития безопасного поведения на дорогах у исследуемых учащихся третьих классов сформированы в недостаточной степени. Полученные результаты диагностического этапа послужили основанием для организации и реализации психологического сопровождения младших школьников к безопасности дорожного движения.

После проведения вышеуказанных методик была спланирована и организована работа по психологическому сопровождению, направленная на развитие у детей 3 класса действий самоконтроля, внимательности и наблюдательности с помощью предложенной нами программы.

В апробации программы психологического сопровождения приняли участие все 68 учащихся 3-х классов, поскольку результаты диагностического этапа выявили не высокие показатели сформированности выделенных компонентов готовности к безопасному поведению на дорогах, деление их на экспериментальную и контрольную группу не показало бы эффективность реализации разработанной нами программы.

По окончании апробации программы психологического сопровождения нами вновь была проведена диагностика с помощью комплекса диагностических методик, используемых на диагностическом этапе нашего исследования.

Итак, контрольный этап, включающий в себя повторную диагностику основных параметров готовности к безопасному поведению у младших школьников и оценку эффективности апробированной программы психологического сопровождения был проведен в период с января по март 2015 года.

На основании вышесказанного, можно заключить, что разработанная нами программа психологического сопровождения младших школьников к безопасности дорожного движения является довольно эффективной. Полученные результаты позволяют использовать программу для целенаправленной подготовки учащихся начальных классов к формированию готовности безопасности дорожного движения.

Полученные результаты доказывают правильность выдвинутой раннее гипотезы: если в качестве ведущего фактора психологического сопровождения безопасности дорожного движения младших школьников рассматривать их когнитивно-личностную сферу, то ведущими показателями этой сферы младших школьников, которые изменяются в ходе их психического развития выступают:

- внимательность;

- наблюдательность;

- умение предвидеть опасность;

- уверенность в себе;

- самоконтроль младших школьников, так как эти показатели позволяют осуществлять целенаправленную диагностику и на ее основе определить наиболее эффективные пути психологического сопровождения младших школьников к безопасному поведению на дорогах.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1.  Горев А. Э. Организация автомобильных перевозок и безопасность движения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Э. Горев, Е. М.Олещенко. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — С. 150 (256 с.)

2. Обучение младших школьников правилам безопасного поведения на дороге / Сост.: Р.Ш. Ахмадиева, С.А. Бикчантаева, М.Х. Валиев, Е.Е. Воронина и др. / Под общей ред. Р.Н. Минниханова, Д.М.Мустафина. - Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2009. – 464 с.

3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. Петровского А.В. – М.: Просвещение, 1973.

4. Детская практическая психология / Под ред. Т.Д. Марцинковской. – М., 2000.

5. Дорожная безопасность: обучение и воспитание младшего школьника: Учебно-методическое пособие для общеобразовательных учреждений и системы дополнительного образования / Под общ. ред. В.Н. Кирьянова. – М.: Издательский Дом Третий Рим, 2006.

6. Кравцова Е.Е. Психологические особенности детей младшего школьного возраста. // Первое сентября. - №40, октябрь. – 2004.

7. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет. – М.: УРАО, 1999.

8. Инструкция по организации и проведению инспектирования и  контрольных проверок деятельности органов образования по  профилактике ДДТТ и обучению детей ПДД в общеобразовательных школах, дошкольных учреждениях и учреждениях дополнительного  образования – Казань : Изд-во НЦ БЖД, 2006. – 71 с.

9. Методическое пособие для учителей школ по безопасности дорожного  движения. – ГАИ МВД Республики Татарстан,  Казань, 1992 г.

10. Методические рекомендации: формирование у детей и подростков навыков безопасного поведения на улицах и дорогах для педагогов учреждений дополнительного образования. – М.: Издательский Дом Третий Рим, 2007. – 32 с.

11. Методические рекомендации: формирование у дошкольников навыков безопасного поведения на улицах и дорогах для педагогов общеобразовательных учреждений – М.: Издательский Дом Третий Рим, 2007.- 48 с.

12. Гончаров, Л.М. Правила дорожного движения для начальной школы / Л.М. Гончарова.   – Ростов н/Д: Феникс,2008.- 251 с.: ил. – (Здравствуй, школа!).  ISBN 978-5 -222-12717-9.

13. Добрякова, Н.В., Борисова, Т.А., Уклонская, С.А. Три сигнала светофора: Дидакт. Игры, сценарии вечеров досуга: Кн.  для воспитателя дет. сада: Из опыта работы / В.А. Добрякова, Н.В. Борисова, Т.А. Панина, С.А. Уклонская; Сост. Т.Ф. Саулина. – М.: Просвещение, 1989. – 62 с.: ил. ISBN 5-09-001138-9

14. Елжова, Н.В. ПДД в начальной школе: конспекты занятий/ Н.В.Елжова – Ростов н/Д: Феникс, 2013. -245 с.

15. Кирьянов, В.Н. Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма: Методическое пособие / Под. общ. ред. В.Н. Кирьянова. – М.: Издательский Дом Третий Рим, 2007. – 56 с. ISBN 978-5-88924-039-6.

16. Кирьянов, В.Н. Дорожная безопасность: обучение и воспитание младшего школьника: учебно-методическое пособие для общеобразовательных учреждений и системы дополнительного образования/ Под общ. ред. В.Н. Кирьянова. – М.: Издательский Дом Третий Рим, 2007. – 80 с. ISBN 978-5-88924-150-8.

17. Ковалёва, Н.В. Конкурсы, викторины, праздники по правилам дорожного движения               для школьников / Н.В. Ковалева – Изд. 3-е – Ростов н/Д.: Феникс,  2007. – 160 с. : ил. – (Библиотека учителя).ISBN 978-5-222-11309-7.

18. Ковалько,  В. И. Игровой модульный курс по ПДД или школьник вышел на улицу:   1 – 4 классы. – М.: ВАКО, 2006. – 192 с. – (Мастерская учителя). ISBN 5-94665-198-6.

19. Миннеханов, Р.Н., Халиуллин, И.А. Азбука дорожной науки: Учеб. Пособие для 1 кл. нач. шк./ Р.Н. Минниханов, И.А. Халиуллин, Ф.Ф. Харисов и др. – Казань: «Элодея», 1998.- 64 с. : ил. ( с приложениями).  ISBN 5-93100-003-8.

20. Миннеханов, Р.Н., Халиуллин, И.А. Азбука дорожной науки: Учеб. Пособие для 2 кл. нач. шк./ Р.Н.    Минниханов, И.А. Халиуллин, Ф.Ф. Харисов и др. – Казань: «Рут»,   1999.- 80 с. : ил. ( с приложениями).  ISBN 5-901132-01-7.

21. Миннеханов, Р.Н., Халиуллин, И.А. Анализ и результаты диагностики работы педагогов ДОУ по профилактике ДДТТ в Республике Татарстан / Под. Общ. Ред. Р.Н. Минниханова, И.А. Халиуллина. – Казань: НЦБЖД ПО РАО. 2006. – 87 с.

22. Корнеева Л. Н. Самооценка как фактор саморегуляции пилота: Автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата психол. наук. Л., 1984.

23. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб.: «Речь», 2005.

24. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. -М.,1988.

25. Красиков С.В. Психолого-педагогические условия создания и организации адаптивной образовательной среды в школе. // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психол. наук. М., 2000.

26. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону, 1998.

27. Крупина И.В. Образовательная среда семьи и школы как средство воспитания и обучения, диссертация М., 2001.81 .Кулагина И.Ю. Возрастная психология. М., 2001.

28. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация познавательной деятельности. Л., 1972.-234с.

29. Кулютин Ю.Н., Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания.2001, №1.

30. Куницина В.Н. Влияние полового диморфизма на межчеловеческое восприятие // Мат. 3 ВСОТ психол. СССР. Т.З. - М., 1968.

31. Куперсмит С. Прошлое самооценки. М., 1967.

32. Курдюкова Н.А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: Автореф. дис. на соискание уч. степени кандидата психол. наук СПб., 1997.

33. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999.

34. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-ое издание. М., 1977.

35. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971.-258с.

36. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психол. наук. Новосибирск, 1989.

37. Липкина А. И. Психология самооценки школьника: Автореф. докт. дис. -М., 1968.

38. Липкина А.И., Рыбак Л.Н. Критичность и самооценка в учебной деятельности. М., 1968.

39. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М.,1987.-65с.

40. Максименко С.Д. Общая психология. М., 2000.

41. Маркова А.К. Психология обучения подростка. М., 1975.

42. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. -М., 1983.-348с.

43. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. -М., 1990.-302с.

44. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: «Евразия», 1999.-479с.

45. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: «Педагогика», 1984.-144с.

46. Матюшкин A.M. Условия формирования самооценки. М., 1985.

47. Менг Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды ВУЗа. Автореферат канд. пед. наук. Спб, 2000.

48. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития. М., 1989.-240с.

49. Мухина B.C. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ.вузов.-6-е изд., стереотип. М: Издательский центр «Академия», 2000.-456с.

50. Мясищев В.Н. Проблема потребностей в системе психологии. Психология отношений. Москва-Воронеж, 1995. 372с.

51. Наследов А.Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. Спб.: «Питер», 2005.

52. Немчин Т.А. Состояние нервно-психического напряжения. Л., 1983.

53. Нюттен Ж. Мотивация / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. Вып. №5. -М., 1975.-515с.

54. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога.-2-е изд., дораб. -М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996.-352с.

55. Романова Е.С. Психодиагностика. Уч. пособие. М.: «Питер», 2006.

56. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. М., 1989.

57. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. -СПб.: «Ленато», 1998.

58. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. -М.: ВЛАДОС, 1998.

59. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте //Вопр. психологии. М., 1974. №4.

60. Эриксон Э. Детство и общество. М., 1996.

61. Бормотова М.М. Развитие самоконтроля у младших школьников на уроках математики // Начальная школа. - № 9. - 2005. - с.34-35.

62. Венгер А.Л., Поливанова К.Н. Особенности принятия учебных заданий детьми семи лет // Вопросы психологии. - № 4. - 1988. - с.25-28

63. Вергелес Г.И., Матвеева Л.А., Раев А.И. Младший школьник: Помоги ему учиться: Книга для учителей и родителей. - СПб.: Издательство "Союз", 2000. - 159 с.

64. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. - М.: Издательство Московского университета, 1974. - 140 с.

65. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. - Томск: Пеленг, 1999. - 114 с.

66. КотырлоВ.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. - Киев: Издательство: "Киев", 1979. - 279 с.

67. Кузнецов В.И. Контроль и самоконтроль - важные условия формирования вычислительных навыков // Начальная школа. - № 2. - 1986. - с.36-39.

68. Лукьянова М. Ориентир самостоятельной деятельности // Учитель. - № 2. - 2003 март - апрель. - с.12-14.

69. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. - М.: Высшая школа, 1979. - 150 с.

70. Манвелов С.Г. Задания по математике на развитие самоконтроля учащихся. - М.: Просвещение, 1997. - 120 с.

71. Мир детства: младший школьник / Под ред.А.Г. Хрипковой; Отв. ред.В. В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1981. - 400 с.

72. Мор Г.А. Формирование навыков самоконтроля и взаимоконтроля у учащихся // Начальная школа. - №10. - 1988. - с.18-21.

73. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989. - 213 с.

74. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. - М.: Знание, 1986. - 80 с.

75. Пачина А.Г. Самоконтроль в учебной деятельности младшихшкольников // Начальная школа. - № 11. - 2004. - с.31-37.

76. Слободяник Н.П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий: Практическое пособие. - М.: Айрис-пресс, 2004. - 176 с.

77. Реан А.Л., Костромина С.Н. Как подготовить ребенка к школе. - СПб.: Питер Ком, 1998. - 160 с.

78. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. - Томск: Пеленг, 1993. - 198 с.

79. Рыжик В.И. Формирование потребности в самоконтроле при обучении математике // Математика в школе. - №3. - 1980. - с.24-26.

80. Семенов И. H., Степанов Ю. H. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. Исследование проблемы психологии творчества. - М., 1983. - с.154-182.

81. Титаренко Н.Н. Приемы формирования умений самоорганизации учебной деятельности // Начальная школа. - № 9. - 2005. - с.10-13.

82. Формирование учебной деятельности школьников /Под ред.В. В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1982. - 176 с.

83. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопросы психологии. - № 2. - 1989. - с. 19-22.

84. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 378 с.

85. Зеньковский В.В. Психология детства. - М.: Академия,1996. - 346 с.

86. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка. - М., 1985.

87. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. - М., 2003. - 464 с.

88. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник. - СПб.: Питер, 2000. - 592 с.

89. Мир детства. Младший школьник / под. ред. А.Г. Хрипковой; отв.ред. В.В.Давыдов. - 2-е изд. - М.: Педагогика, 1988. - 272 с.

90. Мухина В.С. Возрастная психология. - М., 2000. - 456 с.

91. Мухина В.С. Детская психология / под. ред. Л.А. Венгера. - М., 1985.

92. Немов. А.С. Психология. - М., 1995. - 496 с.

93. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. - 192 с.

94. Общая психология: курс лекций / сост. Е.И.Рогов. - М.: Владос, 2003. - 448 с.

95. Психология: учебник / под. ред. А.А.Крылова. - М.: Проспект, 2001. - 584 с.

96. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К.Акимова, Е.М.Борисова и др; под.ред. И.В.Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. - 303 с.

97. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.

98. Тухман И.В. Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников// Нач. школа. - 2005. - № 2. - С.20-

99. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. - 2-е изд., доп. и перераб. - М.: Совершенство, 1998. - 432 с.

100. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. - М.: Гардарики, 2004. - 349с.

101. Венгер А. Л. Психологическое обследование младших школьников / Л.А. Венгер, Г.А. Цукерман. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.- 160 с.

102. Шелопаева Э.С. Комментирование средство развития у детей самоконтроля // Начальная школа. - М., 2003. - №6. - С.53-57.

103. Глазырина В. М. Психологические особенности формирования самоконтроля у младших подростков в процессе решения математических задач: дис. . канд. психол. наук: 19.00.07. Киев, 1985.- 155 с.

104. Тухман И.В. Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников // Начальная школа,- М., 2004. №,2. - С.20-24.

105. Гусарева Н.Б. Развитие у учащихся готовности к рефлексивной контрольно-оценочной деятельности: дис. . канд. пед. наук: 13.00.01. -Шуя, 2000. 243 с.

106. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.- 140 с.

107. Ильин Е.П. Психология воли. СПб: Издательство «Питер», 2000.-288 с.

108. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / под ред. Е.Д. Божович / учебное пособие. Московский психолого - социальный институт, 1999. - 224 с.

109. Психология: Словарь / под общ. ред. В.А. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. - 494 с.

110. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2004. - 350 с.

**ПРИЛОЖЕНИЕ А**

**Распределение результатов по методике «Корректурная проба»**

**3 «А» класс**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Ф.И.О.** | **Продуктивность** | **Концентрация %/б** | **ШО** |
| Самир | 2 | 94,5/20 | 7 |
| Ернат | 2 | 97,9/24 | 9 |
| Руслан | 2 | 89/15 | 6 |
| Александр | 2 | 95,1/22 | 8 |
| Ансар | 2 | 98,4/26 | 10 |
| Наиль | 2 | 97,6/24 | 9 |
| Динара | 1 | 93,4/18 | 6 |
| Арина | 2 | 96,8/24 | 9 |
| Анастасия | 2 | 94,95/20 | 7 |
| Саша | 1 | 97,07/24 | 9 |
| Баяндер | 1 | 97,45/24 | 9 |
| Радмила | 2 | 90/16 | 6 |
| А.Р. Анатольевич | 2 | 97,8/24 | 9 |
| Шоходжаев И. | 2 | 92,1/18 | 7 |
| Любовь | 2 | 97,82/24 | 9 |
| Анель | 2 | 93,76/18 | 7 |
| Фаина | 2 | 91,7/17 | 6 |
| Марат | 2 | 84,99/12 | 5 |
| Ильяс | 2 | 85,7/13 | 5 |
| Ерасыл | 2 | 90,5/16 | 6 |
| Сайфутдинов Р. | 2 | 96,9/24 | 9 |
| Рудольф | 2 | 95,7/22 | 8 |
| Дияр | 2 | 96,5/24 | 9 |
| Михаил | 2 | 87,92/14 | 6 |
| **Итого:** |  |  | 7,5 |

**3 «Б» класс**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Ф.И.О.** | **Продуктивность** | **Концентрация %/б** | **ШО** |
| Ряхзот | 2 | 31,3/1 | 0 |
| Дарья | 2 | 100/26 | 10 |
| Дарья | 1 | 91,45/17 | 6 |
| Димаш | 2 | 90,38/16 | 6 |
| Федор | 1 | 99,45/26 | 9 |
| Любомир | 2 | 94,04/20 | 7 |
| Алуа | 2 | 95,7/22 | 8 |
| Алимжан | 2 | 99,42/26 | 10 |
| Максим олегович | 2 | 94,5/20 | 7 |
| Тимур | 2 | 97,35/24 | 9 |
| Маргорита | 2 | 95,9/22 | 8 |
| Святослав | 1 | 98/24 | 9 |
| Фархат | 2 | 86,46/13 | 5 |
| Хроменко Бог. | 1 | 82,82/10 | 3 |
| Арсен | 2 | 93,2/18 | 7 |
| Дархан | 2 | 97,8/24 | 9 |
| Павел | 2 | 88,6/15 | 6 |
| Томирис | 2 | 94,7/20 | 7 |
| Виктория | 2 | 95,3/22 | 8 |
| Алишер | 2 | 86,3/13 | 5 |
| Дима | 2 | 85,8/13 | 5 |
| Даниил | 2 | 92,6/18 | 7 |
| Амина | 2 | 94,4/20 | 7 |
| Алина | 2 | 97,9/24 | 9 |
| Нелли | 2 | 99,2/26 | 10 |
| **Итого:** |  |  | 7 |

**3 «В» класс**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Ф.И.О.** | **Продуктивность** | **Концентрация %/б** | **ШО** |
| Рамиль | 2 | 85,4/13 | 5 |
| Дарья | 2 | 100/26 | 10 |
| Данат | 2 | 91,08/17 | 6 |
| Арлен | 1 | 95,22/22 | 8 |
| Артур | 2 | 98,9/26 | 10 |
| Гаухар | 2 | 99,4/26 | 10 |
| Максат | 1 | 91,7/17 | 6 |
| Аяна | 1 | 96,8/24 | 9 |
| Абылай | 2 | 98,32/26 | 10 |
| Арсен | 2 | 92,72/18 | 7 |
| Арина | 2 | 91/17 | 6 |
| Ажар | 2 | 93,56/18 | 7 |
| Максат | 2 | 89,92/15 | 6 |
| Никита | 2 | 96,45/24 | 9 |
| Мади | 2 | 93,5/18 | 7 |
| Дильдар | 2 | 95,2/22 | 8 |
| Ясмина | 2 | 95,11/22 | 8 |
| Полина | 2 | 88,2/15 | 6 |
| Алина | 2 | 97,4/24 | 9 |
| **Итого:** |  |  | 7,7 |

**ПРИЛОЖЕНИЕ В**

**Распределение результатов по методике «Узнавание фигур»**

**3 «А» класс**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | Кол-во узнанных фигур | Уровень узнавания |
| Самир | 7 | 2,8 |
| Ернат | 7 | 2,8 |
| Руслан | 8 | 1,9 |
| Александр | 7 | 2,8 |
| Ансар | 5 | 4,5 |
| Наиль | 8 | 1,9 |
| Динара | 7 | 2,8 |
| Арина | 9 | 1 |
| Анастасия | 8 | 1,9 |
| Саша | 7 | 2,8 |
| Баяндер | 7 | 2,8 |
| Радмила | 8 | 1,9 |
| А.Р. Анатольевич | 8 | 1,9 |
| Шоходжаев И. | 5 | 4,5 |
| Любовь | 7 | 2,8 |
| Анель | 3 | 6,3 |
| Фаина | 8 | 1,9 |
| Марат | 4 | 5,4 |
| Ильяс | 6 | 3,7 |
| Ерасыл | 7 | 2,8 |
| Сайфутдинов Р. | 5 | 4,5 |
| Рудольф | 5 | 4,5 |
| Дияр | 6 | 3,7 |
| Михаил | 6 | 3,7 |
| **Итого:** |  | **3,15** |

**3 «Б» класс**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | Кол-во узнанных фигур | Уровень узнавания |
| Ряхзот | 4 | 5,4 |
| Дарья | 8 | 1,9 |
| Дарья | 7 | 2,8 |
| Димаш | 8 | 1,9 |
| Федор | 3 | 6,3 |
| Любомир | 5 | 4,5 |
| Алуа | 7 | 2,8 |
| Алимжан | 7 | 2,8 |
| Максим олегович | 5 | 4,5 |
| Тимур | 8 | 1,9 |
| Маргорита | 7 | 2,8 |
| Святослав | 6 | 3,7 |
| Фархат | 6 | 3,7 |
| Хроменко Бог. | 5 | 4,5 |
| Арсен | 7 | 2,8 |
| Дархан | 4 | 5,4 |
| Павел | 7 | 2,8 |
| Томирис | 4 | 5,4 |
| Виктория | 6 | 3,7 |
| Алишер | 7 | 2,8 |
| Дима | 5 | 4,5 |
| Даниил | 4 | 5,4 |
| Амина | 6 | 3,7 |
| Алина | 6 | 3,7 |
| Нелли | 9 | 1 |
| **Итого:** |  | 3,6 |

**3 «В» класс**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | Кол-во узнанных фигур | Уровень узнавания |
| Рамиль | 3 | 6,3 |
| Дарья | 5 | 4,5 |
| Данат | 4 | 5,4 |
| Арлен | 6 | 3,7 |
| Артур | 5 | 4,5 |
| Гаухар | 8 | 1,9 |
| Максат | 5 | 4,5 |
| Аяна | 4 | 5,4 |
| Абылай | 4 | 5,4 |
| Арсен | 7 | 2,8 |
| Арина | 7 | 2,8 |
| Ажар | 8 | 1,9 |
| Максат | 8 | 1,9 |
| Никита | 7 | 2,8 |
| Мади | 7 | 2,8 |
| Дильдар | 3 | 6,3 |
| Ясмина | 6 | 3,7 |
| Полина | 4 | 5,4 |
| Алина | 6 | 3,7 |
| **Итого:** |  | 3,9 |

**ПРИЛОЖЕНИЕ С**

**Объем логической и механической памяти 3 «А» класс**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | Коэффициент смысловой памяти  **К1** | % | Коэффициент механической памяти  **К2** | % |
| Самир | 0,8 | 80 | 0,8 | 80 |
| Ернат | 1 | 100 | 1 | 100 |
| Руслан | 1 | 100 | 1 | 100 |
| Александр | 1 | 100 | 1 | 100 |
| Ансар | 0,9 | 90 | 0,9 | 90 |
| Наиль | 0,9 | 90 | 0,6 | 60 |
| Динара | 1 | 100 | 0,8 | 80 |
| Арина | 0,9 | 90 | 0,7 | 70 |
| Анастасия | 1 | 100 | 0,8 | 80 |
| Саша | 1 | 100 | 0,8 | 80 |
| Баяндер | 0,9 | 90 | 1 | 100 |
| Радмила | 0,9 | 90 | 1 | 100 |
| А.Р. Анатольевич | 0,8 | 80 | 0,8 | 80 |
| Шоходжаев И. | 1 | 100 | 1 | 100 |
| Любовь | 0,9 | 90 | 0,7 | 70 |
| Анель | 1 | 100 | 1 | 100 |
| Фаина | 0,9 | 90 | 0,9 | 90 |
| Марат | 0,9 | 90 | 1 | 100 |
| Ильяс | 1 | 100 | 1 | 100 |
| Ерасыл | 1 | 100 | 1 | 100 |
| Сайфутдинов Р. | 1 | 100 | 1 | 100 |
| Рудольф | 1 | 100 | 1 | 100 |
| Дияр | 1 | 100 | 0,5 | 50 |
| Михаил | 0,8 | 80 | 0,9 | 90 |
| **Средний коэфф,%** | 22,6  0,9 | 94,2 | 21,2  0,8 | 88,3 |

**3 «Б» класс**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | Коэффициент смысловой памяти  **К1** | % | Коэффициент механической памяти  **К2** | % |
| Ряхзот | 0,8 | 80 | 0,8 | 80 |
| Дарья | 0,8 | 80 | 0,7 | 70 |
| Дарья | 0,9 | 90 | 0,8 | 80 |
| Димаш | 0,6 | 60 | 0 | 0 |
| Федор | 0,9 | 90 | 0,3 | 30 |
| Любомир | 0,9 | 90 | 0,8 | 80 |
| Алуа | 1 | 100 | 0,3 | 30 |
| Алимжан | 0,7 | 70 | 0,4 | 40 |
| Максим олегович | 1 | 100 | 0,5 | 50 |
| Тимур | 1 | 100 | 0,6 | 60 |
| Маргорита | 0,9 | 90 | 0,5 | 50 |
| Святослав | 0,9 | 90 | 0,7 | 70 |
| Фархат | 0,7 | 70 | 0,6 | 60 |
| Хроменко Бог. | 1 | 100 | 0,5 | 50 |
| Арсен | 0,5 | 50 | 0,7 | 70 |
| Дархан | 0,5 | 50 | 0,4 | 40 |
| Павел | 0,2 | 20 | 0,4 | 40 |
| Томирис | 0,3 | 30 | 0,4 | 40 |
| Виктория | 1 | 100 | 0,4 | 40 |
| Алишер | 0,7 | 70 | 0,7 | 70 |
| Дима | 0,9 | 90 | 0,6 | 60 |
| Даниил | 1 | 100 | 0,7 | 70 |
| Амина | 0 | 0 | 0,8 | 80 |
| Алина | 1 | 100 | 0,7 | 70 |
| Нелли | 0,9 | 90 | 0,9 | 90 |
| **Средний коэфф,%** | 19,1  0,7 | 76,4 | 14,2  0,6 | 56,8 |

**3 «В» класс**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | Коэффициент смысловой памяти  **К1** | % | Коэффициент механической памяти  **К2** | % |
| Рамиль | 0,8 | 80 | 1 | 100 |
| Дарья | 0,9 | 90 | 1 | 100 |
| Данат | 0,9 | 90 | 0,8 | 80 |
| Арлен | 1 | 100 | 0,7 | 70 |
| Артур | 1 | 100 | 0,7 | 70 |
| Гаухар | 1 | 100 | 0,8 | 80 |
| Максат | 1 | 100 | 0,6 | 60 |
| Аяна | 1 | 100 | 0,6 | 60 |
| Абылай | 1 | 100 | 0,7 | 70 |
| Арсен | 1 | 100 | 0,8 | 80 |
| Арина | 0,8 | 80 | 0,8 | 80 |
| Ажар | 1 | 100 | 0,9 | 90 |
| Максат | 0,7 | 70 | 0,7 | 70 |
| Никита | 1 | 100 | 0,7 | 70 |
| Мади | 0,5 | 50 | 0,9 | 90 |
| Дильдар | 1 | 100 | 0,8 | 80 |
| Ясмина | 0,9 | 90 | 0,8 | 80 |
| Полина | 0,7 | 70 | 0,8 | 80 |
| Алина | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Средний коэфф,%** | 16,2  0,8 | 85,3 | 14,1  0,7 | 74,2 |