

Министерство образования и науки Самарской области
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования Самарской области
«Региональный социопсихологический центр»

Образование и психологическое здоровье

Сборник материалов

XIX Межрегиональной научно-практической конференции

Самара
2016

УДК 159.2
ББК 88.8
О-232

О-232 Образование и психологическое здоровье: сборник материалов научно-практической конференции 9 –10 ноября 2016 года. — Самара: ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2016. — 238 с.

ISBN 978-5-901707-52-4

В сборник включены научные статьи, представленные участниками Межрегиональной научно-практической конференции «Образование и психологическое здоровье», состоявшейся 9 –10 ноября 2016 года в г. Самара.

В материалах нашли отражение результаты проведенных исследований, обобщенный опыт реализации системы мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление психического и психологического здоровья обучающихся, психологическую безопасность образовательной среды образовательного учреждения, а также эффективный опыт реализации профилактических, просветительских, коррекционно-развивающих и развивающих психолого-педагогических программ.

Сборник адресован психологам, педагогам, специалистам служб практической психологии образования, руководителям образовательных учреждений, студентам факультетов психологии и педагогики.

ISBN 978-5-901707-52-4

©Авторы, 2016
©Региональный
социопсихологический центр, 2016

Содержание

Предисловие	7
Кармаева Л. А. Роль учителя в работе с одаренными детьми	8
Илюхина Н. В. Система работы педагога-психолога в образовательном учреждении по формированию ценностей здорового образа жизни в рамках внеурочной деятельности	11
Яньшин П. В. ОТУ: НАРКОТИК. Объективный имплицитный метод ранней диагностики склонности к употреблению ПАВ	16
Глухова Т. Г., Солнцева Н. В. Актуализация восприятия педагогами психологического здоровья как приоритетной ценности	23
Эстерле А. Е. Активность и формы включенности педагогов-психологов в профессиональное саморазвитие	25
Ларина Т. В., Баранова О. О. Динамика развития внимания обучающихся (с 5-го по 8-й класс)	29
Жадаева С. В., Цой С. А. Танатическая тревожность и страхи подростков	32
Поспелова Е. А., Гоголева О. В. О результатах проведения социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ, в Самарской области в 2016 г. ...	38
Ссорин В. В. Востребованность внеурочной деятельности родителями младших школьников Самарской области как средство реализации интересов и потребностей детей ...	41
Абрамова Т. А. Особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в массовой школе	44
Абанина Н. В., Жилинская Л. Г. Приемы и способы организации учебной деятельности детей с ЗПР в условиях индивидуального обучения в начальной школе (из опыта работы педагогов МБОУ Школы № 123 г.о. Самара)	47
Акбулатова Н. А. Повышение познавательно-речевой активности старших дошкольников с ОНР через использование полифункциональных интерактивных пособий в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования	50
Алимирзаева О. А. Применение технологической карты как формы работы с детьми с нарушением речи	53
Ануфриева Л. В., Барабанова Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития (из опыта работы)	59
Арзамасцев Я. В. Из опыта работы с родителями детей, имеющих расстройства аутистического спектра	62
Боженова Е. А. Воспитание толерантности: из опыта работы МБОУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г.о. Самара	64

Гаевская О. В., Исаева О. В., Семяникова А. В. Организация и проведение психотерапевтических прогулок со старшими дошкольниками в условиях ДОУ	67
Гаршина О. А. Арт-терапия как средство гармонизации детско-родительских отношений	69
Герасимова О. А. Организация самостоятельной логопедической работы обучающихся 5-6 классов с интеллектуальной недостаточностью в разновозрастной группе	72
Голубцова А. Е. Гармонизация личности младших школьников через творчество как форма психопрофилактики этнической интолерантности	77
Гольдмахер И. И. Формирование образовательной среды, направленной на решение задач физического развития ребенка-дошкольника	79
Декина Е. А. Коррекционно-развивающая программа для учащихся 1-го класса «Лесенка роста» (из опыта реализации программы)	82
Денисова А. В. Образовательная среда как средство ознакомления дошкольников с трудом взрослых	85
Дьяконова Л. Ф., Исаева О. В., Куняшева Р. М. Управление настроением детского коллектива как задача психолого-педагогической работы	89
Дюбина-Лайкова С. С. Игра как средство реализации технологии социально-психологического благополучия ребенка в соответствии с требованиями ФГОС	91
Евдокимов А. В., Протопова А. А. Психологическая диагностика ребенка с расстройствами аутистического спектра на ПМПК как начальный этап психолого-педагогического сопровождения	95
Ерилова О. Ю. Коррекционная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях	98
Ефимова Е. В. Помощники психолога в школе	101
Ибрагимова А. Р., Дергачева Н. М., Шимко С. Г. Развитие инициативного сотрудничества у младших школьников в проектной деятельности	103
Каюк С. В. Психолого-педагогическое сопровождение как метод сохранения и укрепления психологического здоровья дошкольников	107
Колесникова Н. Ю. Формы и методы работы психолога над индивидуально-личностным развитием и воспитанием учащихся в общеобразовательной школе через их профессиональное самоопределение	109
Корнева Т. В. Развитие навыков группового взаимодействия при подготовке к школе детей с синдромом Дауна в условиях ДОУ	112
Котельникова Л. А., Кузнецова Н. Н., Леонтьева З. В. Системообразующий компонент здоровьесберегающих технологий в ГБОУ ООШ №2 п. г. т. Новосемейкино м. р. Красноярский Самарской области	115
Лазутина Т. М., Гагунина О. В. Взаимодействие в дошкольной практике педагога-психолога с ребенком с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	118

Лапина Н. А. Развитие психолого-педагогической компетентности преподавателей как условие реализации ФГОС и сохранения их психологического здоровья	120
Лебедева И. С. Применение здоровьесберегающих технологий на уроках специальных дисциплин	124
Лесникова Е. Д. Николаева Т. Ю. Некоторые аспекты адаптации детей-мигрантов (из опыта работы МБОУ Школа № 20 г.о. Самара)	130
Лисицкая М. Г., Лупанова И. В. Организация развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ в соответствии с требованиями ФГОС	132
Лукашевич Т. А. Технология театрализованной деятельности как средство развития креативно-коммуникативных способностей младших дошкольников с ОНР посредством реализации авторской программы «Театральный речевичок»	135
Мазур Г. И., Бокарева И. А. Работа школьного психолога с метафорическими картами в контексте арт-терапии (на примере колоды «Роботы»)	139
Меркулова Н. Г., Калюжная А. С. Профилактика и коррекция психоэмоциональных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с нормальным и отклоняющимся психофизическим развитием в процессе арт-терапии	141
Михеева Н. Б., Погосян О. С., Немчинова Н. А. Эмоциональное благополучие современного дошкольника посредством использования технологии кинетического песка	147
Михеева Н. Б., Едокова О. В., Шишкина И. В., Уколова О. А., Вишнякова Е. Ю. Алгоритм организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в ДОО (опыт работы по инклюзивному образованию)	149
Отводенкова Э. В., Назарова О. Б. Технология развития саморегуляции в психологическом сопровождении старших дошкольников	153
Панфилова О. И. Роль психологической службы колледжа в профилактике суицидального поведения обучающихся	156
Платонова С. В. Правополушарное рисование как один из видов арт-терапии, оказывающих психотерапевтическое действие на детей, попавших в трудную жизненную ситуацию	160
Полубоярова Е. В. Соотношение экпсихологических типов взаимодействия и межличностных отношений учащихся пятого класса	163
Порецкова Г. Ю., Басис Л. Б., Корнилова С. Д., Жилыева О. М. Психологические особенности и поведение подростков в отношении здоровья	168
Рахметуллина А. Ш. Мотивация и творческие задания как условия развития одарённых детей	172
Романовская М. В. Влияние социально-психологического тренинга на личностное развитие подростка старших классов	177
Савина С. Ю., Бекирова Н. В. Арт-терапия — системная инновация в образовании	180
Сальникова Н. А. Специфика и проблема опекуинства (из опыта работы с опекунской семьей)	183

Самуйлова Т. Е. Формирование развивающей образовательной среды для организации познавательно-исследовательской деятельности воспитанников СП «детский сад» ГБОУ СОШ «Центр образования» пос. Варламово муниципального района Сызранский Самарской области	185
Смолякова И. В. Конструктор занятия с включением методов формирования предпосылок регулятивных универсальных учебных действий у детей с ЗПР	189
Степанова Е. А., Евстропова С. И. Формирование предпосылок коммуникативных универсальных учебных действий у детей дошкольного возраста	194
Терехова Е. Н. Психологические мастерские как форма развития психолого-педагогических компетенций воспитателя	197
Топченко Е. В., Ханова А. М. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ	199
Торская Е. А., Барова С.Ю. Психолого-педагогические технологии работы с детьми и родителями в период летнего отдыха (из опыта работы психологической службы)	202
Трофимец В. Д., Южакова Л. Г. Организация сопровождения детей с ОВЗ в условиях ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования» г.о. Сызрань Самарской области	205
Усик Н. И. Использование метода проектно-исследовательской деятельности при воспитании патриотизма у детей с ОВЗ	209
Усова И. Ю. Психолого-педагогические основы комфортности обучения в школе	210
Ушатова Г. Г. Инклюзивное образование: проблемы и пути реализации (опыт ОО г. о. Самара) ..	214
Фадеева М. П. Организация совместной деятельности обучающихся (из опыта работы педагога-психолога)	220
Франива А. В. Взаимодействие психолога и родителей в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста	222
Цыпленкова Н. А. Развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников посредством реализации программы «Учимся владеть собой»	224
Шевчук О. А. Сохранение психического здоровья и эмоционального благополучия детей дошкольного возраста	229
Шехтман И. В. Психолого-педагогическое сопровождение педагогического коллектива в деятельности по реализации культурных практик в ДОО	232
Шишкина И. Е., Вишнякова Е. Ю. О реализации авторской коррекционно-развивающей психолого-педагогической программы по подготовке детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи к школьному обучению «Я – будущий первоклассник» (из опыта работы)	235

Уважаемые коллеги!

9–11 ноября 2016 г. государственным бюджетным учреждением дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный социопсихологический центр» при поддержке Министерства образования и науки Самарской области была проведена XIX Межрегиональная научно-практическая конференция «Образование и психологическое здоровье», посвященная 120-летию со дня рождения выдающегося психолога Льва Семеновича Выготского.

Для осмысления острых и порой противоречивых проблем современного образования большое значение имеют фундаментальные положения культурно-исторической теории Льва Семеновича Выготского. Его идеи удивительно современны, они являют собой оригинальные теоретические представления о психическом развитии ребенка и психолого-педагогических условиях этого развития. По существу Л. С. Выготский в значительной степени предопределил развитие детской практической психологии. Его соратники, ученики и последователи развили, углубили и конкретизировали теоретические представления и догадки великого ученого. Действенность его идей доказана в непосредственной практической работе психологов с детьми разного возраста¹.

В настоящее время возрастает востребованность психологических услуг, большое внимание уделяется вопросам психического, личностного и социального развития ребенка, его возрастным и индивидуальным особенностям, способностям и одаренности, сохранению и укреплению его психического и психологического здоровья. В центре внимания психологического сообщества находятся актуальные проблемы в области обеспечения психолого-педагогического сопровождения образования и повышения уровня профессиональной компетентности специалистов.

На конференции были рассмотрены вопросы о влиянии образовательной среды на формирование психологического здоровья детей, подростков и молодёжи Самарской области, формировании развивающей образовательной среды в дошкольных образовательных учреждениях, формах и методах работы педагога-психолога с педагогами, учащимися и родителями в образовательных учреждениях, социально-педагогическом сопровождении образования в Самарской области. В рамках конференции также была проведена работа по обсуждению проблем школьной адаптации, обучения и развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья, профилактики наркозависимости детей, подростков и молодёжи Самарской области.

В соответствии с государственным заданием Министерства образования и науки Самарской области в рамках заочного участия в конференции специалисты, работающие в сфере образования, получили возможность представить свой опыт на страницах сборника материалов по результатам работы конференции.

Сборник адресован психологам, педагогам, руководителям образовательных организаций, специалистам центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, студентам факультетов психологии и педагогики.

Оргкомитет конференции

¹ Дубровина, И.В. Л.С. Выготский и современная детская практическая психология (к 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского) / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии. – 2016. – № 2 (47). – С. 4.

Карамеева Л. А.,

заместитель директора ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» по научной работе, доцент кафедры социально-гуманитарных наук, кандидат психологических наук

Роль учителя в работе с одаренными детьми

Любой процесс обучения преследует, по крайней мере, две цели. С одной стороны, мы даем ребенку совокупность знаний, необходимых ему для ориентации в жизни и профессии, с другой стороны, учим мыслить его самого. Умственное развитие ребенка идет не только в плане усиления общих интеллектуальных возможностей, но и в плане увеличения компетентности в конкретных областях: математике, гуманитарных науках, искусствах и т.д. Проблема, связанная здесь с одаренными детьми, заключается в их особых потребностях: они могут быстрее и глубже, чем большинство их сверстников, усваивать материал; они также нуждаются в несколько иных методах преподавания. Различают два основных способа, применяемых при обучении одаренных детей — это обогащение и ускорение.

В условиях обычной школы ускорение принимает форму более раннего поступления ребенка в первый класс и последующего «перепрыгивания» через классы. В результате в 13–15 лет подросток может уже оказаться в выпускных классах или посещать университет. Ускорение имеет как положительные, так и отрицательные черты. С одной стороны, одаренный ребенок получает адекватную своим способностям нагрузку и избавляется от утомительной скуки медленного продвижения по материалу, необходимого его менее развитым сверстникам. С другой стороны, однако, большие нагрузки и не соответствующая возрасту социальная ситуация иногда оказываются слишком трудными для рано развивающегося подростка. В 13–15 лет многие одаренные дети (особенно мальчики) являются еще социально незрелыми и не могут найти себя в среде семнадцати — восемнадцатилетних студентов.

Другой метод поддержки обучения одаренных детей — обогащение — чаще всего в нашей стране принимает форму дополнительных занятий в разнообразных кружках (по математике, физике, моделированию и т.д.), секциях, школах специальных дисциплин (музыки, рисования и т.д.). В этих кружках обычно есть возможность индивидуального подхода к ребенку и работы на достаточно сложном уровне, не позволяющем ребенку скучать. Таким образом, создается достаточная мотивация и хорошие условия для прогресса одаренного ребенка. Проблема здесь заключается в том, что ребенок, посещающий кружок (или кружки), продолжает заниматься по общеобразовательным предметам по той схеме, которая не соответствует особенностям его интеллекта.

Более систематический и теоретически обоснованный метод обогащения разработан известным специалистом в области психологии одаренности Дж. Рензулли. Этот метод предполагает три уровня. Первый уровень включает занятия по общему ознакомлению с широкими, порой мировоззренческими темами, выходящими за рамки обычной школьной программы. Задача работы в рамках первого уровня, охватывающей всех, а не только особо одаренных детей, заключается в том, чтобы помочь ученикам найти интересующую их область занятий. Второй уровень направлен на развитие

когнитивных и эмоциональных процессов. Особенностью метода Рензулли является попытка совместить когнитивное обучение с интересами ребенка, проявившимися на основе занятий первого уровня. Два первых уровня рассчитаны на всех детей, но в ходе этих занятий из общего числа выделяются те, кто может считаться особенно одаренным в каких-либо областях. Эти дети допускаются к третьему, наиболее высокому в системе Рензулли уровню обогащения. Работа в рамках третьего уровня предполагает самостоятельные индивидуальные исследования ученика в той области, которая представляет для него наибольший интерес. Тем самым ребенок получает опыт собственно творческой работы: не просто усвоения накопленного людьми знания, но производства своего продукта [1, С. 29].

Одаренность проявляется отнюдь не во всех видах деятельности и не в любых учебных предметах. Более того, она может проявляться в деятельности вне рамок учебного процесса. Для успешной работы с одаренным ребенком школа обязана найти его сильную сторону и дать ему возможность проявить ее, почувствовать вкус успеха и поверить в свои возможности. Тогда и только тогда у ученика появится интерес, разовьется мотивация, что является необходимым условием успеха. Проявить свою сильную сторону означает возможность уйти вперед от школьной программы, не ограничиваясь ее рамками. Трудность выполнения этого принципа заключается еще и в том, что точка роста одаренности может лежать вне школьной программы, например, в конструировании технических устройств или игре в любительском театре.

Цель поддержания ребенка в его точках роста предполагает возможность индивидуальной скорости продвижения по различным учебным дисциплинам. Ребенок должен иметь возможность заниматься математикой, родным или иностранным языком и т.д. не со своими сверстниками, а с теми детьми, с которыми он находится на одном уровне знаний и умений.

Учитель в работе с одаренными детьми должен стремиться не столько к тому, чтобы передать определенную совокупность знаний, сколько помочь ученикам делать самостоятельные выводы и открытия. Такой подход связан и с тем, что учитель не устанавливает однозначных оценок правильности, эталона идеального ответа. Ученики сами спорят друг с другом и оценивают разные возможности ответов. Подбор учителей должен основываться не только на их компетентности и умении находить подход к ученикам. Для формирования творческой личности ребенка важно его общение с творческими взрослыми, независимо от их уровня компетентности. Следовательно, подбор учителей должен учитывать и фактор личной креативности и яркости кандидата.

Кажется, все причастные к образованию люди понимают, что обучение одаренных должно быть особым, отвечать самым существенным потребностям способных детей. Однако немногие знают, как воплотить в жизнь эту идею. Отсюда одна из наблюдающихся тенденций в современных программах для одаренных — собрать и предложить для изучения множество предметов, которые не входят в учебный план. Составители таких программ, очевидно, не дают себе труда задуматься, для каких целей это необходимо, каким познавательным и аффективным потребностям одаренных детей они отвечают, каков развивающий потенциал новых предметов.

При разработке учебных программ следует исходить из положений, основанных на общих особенностях одаренных детей. Исходя из этих особенностей, учебные программы

для одаренных детей должны отличаться от обычных программ по содержанию, процессу написания, среде обучения и требуемому результату.

Необходимо ставить и решать задачу подготовки учителей специально для работы с одаренными детьми. Как показали исследования, именно дети с высоким интеллектом больше всего нуждаются в «своем» учителе. Бенджамин Блум, признанный авторитет в вопросах образования, выделил три типа учителей, работа с которыми одинаково важна для развития одаренных учащихся:

- учитель, вводящий ребенка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлеченности, возбуждающей интерес к предмету;
- учитель, закладывающий основы мастерства, отрабатывающий с ребенком технику исполнения;
- учитель, выводящий на высокопрофессиональный уровень.

Сочетание в одном человеке особенностей, обеспечивающих развитие в одаренном ребенке всех этих сторон, чрезвычайно редко [1, С. 37].

Исследования говорят, что подготовленные учителя значительно отличаются от тех, кто не прошел соответствующего обучения. Они используют методы, более подходящие для одаренных, они больше способствуют самостоятельной работе учащихся и стимулируют сложные познавательные процессы (обобщение, углубленный анализ проблем, оценку информации и т.д.). Подготовленные учителя больше ориентируются на творчество, поощряют учащихся к принятию риска.

Замечают ли учащиеся отличия между прошедшими и не прошедшими специальную подготовку учителями? Да, однозначно, одаренные дети оценивают атмосферу в классе у подготовленных учителей как более благоприятную.

Межличностное общение, способствующее оптимальному развитию детей с выдающимся интеллектом, должно носить характер помощи и поддержки. Цель учителя — помочь проявлению и развитию способностей ученика, оказать ему поддержку и помощь.

По мнению исследователей, поведение учителя для одаренных детей в классе, в процессе обучения и построения своей деятельности должно отвечать таким характеристикам, как учитель разрабатывает гибкие индивидуализированные программы, создает теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе, предоставляет учащимся обратную связь, использует различные стратегии обучения. Кроме того, способствует формированию положительной самооценки ученика, уважает его ценности, поощряет творчество и работу воображения, стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня, проявляет уважение к индивидуальности ученика, уважает личность.

Неизбежно возникает вопрос, существует ли такой учитель в природе и можно ли такие качества и умения развить?

Учителям можно помочь развить указанные личностные и профессионально-личностные качества, по меньшей мере, тремя путями: с помощью тренингов — в достижении понимания самих себя и других; предоставлением знаний о процессах обучения, развития и особенностях разных видов одаренностей; тренировкой умений, необходимых для того, чтобы обучать эффективно и создавать индивидуальные программы.

Одной из форм работы с одаренными детьми является менторство (индивидуальное руководство). Менторство осуществляется в нескольких видах. Менторы могут периодически привлекаться к работе с группой или отдельными выдающимися

учениками для того, чтобы расширить их знания о мире профессий, специальностях и видах деятельности. Менторы могут систематически работать с малой группой или одним учащимся над проектом на протяжении какого-то времени. «Классически» вид менторства связан с историческим пониманием этого термина — наставник, советчик, тот, кем учащийся восхищается, кому стремится подражать, кто оказывает влияние на его жизнь. Менторство приводит к «учению с увлечением» и дает школьникам не только знания и умения. Оно способствует формированию положительного «образа Я» и адекватной самооценки, развитию способностей к лидерству и умений социального взаимодействия, помогает устанавливать длительные дружеские отношения со сверстниками и благоприятствует творческим достижениям. Школьники учатся учитывать свои не только сильные, но и слабые стороны. В нашей стране получило распространение слово «наставничество», которое чаще относят к области профессионального обучения в производственной сфере [2, С. 65].

Педагогическое творчество особенно необходимо в работе с одаренными детьми. Только творчески работающий учитель сможет познавательный процесс сделать для учащегося радостным, увлекательным, интересным, организовать учебную деятельность, вызывающую положительные эмоции, без которых невозможно развитие задатков ребенка и превращение их в способности.

Таким образом, необходимым условием и гарантией наивысшей результативности труда учителя является деятельность, требующая от него творческого отношения ко всем сферам педагогической практики и заключающаяся в поиске новых форм, методов, техник и технологий обучения и воспитания, поведении в нестандартных ситуациях, проявлении инициативы и способности к импровизации.

Список литературы

1. Карамаева, Л. А. Система работы с одаренными детьми в процессе их обучения в начальной школе: методические рекомендации / Л. А. Карамаева. — Самара : Изд-во СГПУ, 2004.
2. Савенков, А. И. Одаренный ребенок в массовой школе / А. И. Савенков. — М. : Сентябрь, 2001.

Илюхина Н. В.,

заместитель директора ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» по учебно-методической работе

Система работы педагога-психолога в образовательном учреждении по формированию ценностей здорового образа жизни в рамках внеурочной деятельности

Реализация новых Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и основного общего образования в современных условиях требует иного подхода к педагогической практике. Изменение приоритетов образования от предметной составляющей к личностной и метапредметной не может не отразиться на изменении профессиональной деятельности всех педагогических работников любой

образовательной организации, что нашло отражение в новом Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» [6].

В рамках личностного развития обучающихся усилия современной школы направлены на такие составляющие как самоопределение, смыслообразование, а также нравственно-этический аспект. При этом огромное внимание уделяется обязательному формированию установок на здоровый образ жизни, умение противостоять действиям и влияниям, представляющим угрозу для жизни, здоровья, безопасности личности и общества в пределах своих возможностей [9].

Проблема сохранения здоровья населения все более отчетливо осознается представителями системы образования как профессионально значимая. Это объясняется, прежде всего, тем, что само понятие здоровье стало трактоваться более широко, чем просто отсутствие заболевания. В него все чаще вкладывается социокультурный смысл: современные определения здоровья включают такие компоненты, как субъективное благополучие и ответственное поведение. Решить задачу по сохранению здоровья подрастающего поколения без поддержки педагога-психолога достаточно сложно.

На сегодняшний момент основная образовательная программа школы представляет собой интеграцию учебной и внеурочной деятельности. Причем одним из обязательных требований к условиям реализации основной образовательной программы выступают психолого-педагогические условия, которые должны обеспечивать:

- преемственность содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к предыдущей ступени общего образования;
- учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся;
- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности педагогических и административных работников, родительской общественности;
- вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса
- диверсификацию (расширение) уровней психолого-педагогического сопровождения;
- вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса [9].

Таким образом, личностные и метапредметные результаты достижимы при обеспечении психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС на каждой ступени образования. В целях эффективного функционирования образовательной организации важнейшим звеном в системе всего школьного взаимодействия выступает педагог-психолог. В современных условиях меняется роль, как самого педагога-психолога, так и всей системы психологической службы в системе образования.

В своей практической деятельности педагог-психолог использует различные формы психолого-педагогического сопровождения (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционно-развивающая работа, просвещение и экспертиза), а также различные направления, среди которых не последнее место занимает формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни у школьников [9]. При этом Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего

образования и основного общего образования позволяют использовать возможности и внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности и на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [2]. Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное). Организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе и направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы [9].

Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения. На ступени начального образования такими формами могут быть экскурсии, кружки, секции, «круглые столы», конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательного процесса. На ступени основного общего образования — кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т. д. [9].

Цель внеурочной деятельности — создание условий для достижения учащимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования применяемой обществом системы ценностей, создание условий для многократного развития и социализации каждого учащегося в свободное от учебы время. Внеурочная деятельность способствует развитию здоровой творчески растущей личности со сформированной гражданской ответственностью и правовым самосознанием, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социально значимую практическую деятельность, реализацию добровольческих инициатив.

Задачи внеурочной деятельности достаточно разнообразны, среди них следует отметить задачу, связанную с развитием позитивного отношения к базовым общественным ценностям (человек, семья, отечество, природа, мир, знания, труд, культура) — для формирования здорового образа жизни.

При организации внеурочной деятельности школьников выделяется результат и эффект этой деятельности. Воспитательный результат — это то, что стало непосредственным итогом участия школьника в деятельности — непосредственное духовно-нравственное приобретение ребёнка благодаря его участию в том или ином виде деятельности. Образовательный эффект — это следствие того или иного духовно-нравственного приобретения на процесс развития личности ребёнка [2].

Вероятность появления эффектов воспитания и социализации детей увеличивается через достижение трёх уровней результатов внеурочной деятельности:

1 уровень — приобретение школьниками социальных знаний (об общественных нормах, устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни;

2 уровень — получение школьником опыта переживания позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом;

3 уровень — получение школьником опыта самостоятельного общественного действия, в котором приобретается то мужество, та готовность к поступку, без которых немыслимо существование гражданина и гражданского общества [2].

Существует достаточно широкий спектр примерных программ по каждому направлению внеурочной деятельности, которые служат опорными конспектами при разработке рабочих программ внеурочной деятельности. Программы эти, как правило, составляются и корректируются по ходу их реализации непосредственно в объединениях детей с активным участием педагога, психолога, родителей и отражают особенности сложившегося социального опыта [7].

Однако следует отметить, что среди широкого спектра направлений внеурочной деятельности программы в рамках социального направления представлены недостаточно. С другой стороны, в арсенале педагога-психолога есть профилактические программы, которые могут быть реализованы в рамках задачи формирования здорового образа жизни. В качестве примеров таких программ могут быть программа профилактики вредных привычек в начальной школе «Все цвета, кроме черного», а также программа формирования социальных установок у старших подростков на здоровый образ жизни «Правильный выбор».

Профилактическая работа в образовательных организациях чаще всего направлена на обучающихся среднего и старшего звена. Однако формирование установок, способных в дальнейшем повлиять на поведение ребенка в отношении одурманивающих веществ, происходит очень рано — в возрасте 4–5 лет. У 5–6 летних детей есть первые представления о конкретных одурманивающих веществах. Поэтому очень важно дать им правильную установку, представление о том, что «хорошо», а что «плохо», и задолго до того, как возникает опасность первого опыта или реального знакомства ребенка с одурманивающими веществами, необходимо сформировать у него устойчивое негативное отношение к употреблению этих веществ [1]. Если семья не справляется с данной задачей, то выполнить ее может, пожалуй, только один социальный институт — школа. Программа «Все цвета, кроме черного» призвана помочь в этом вопросе. При ее реализации используются стратегии воспитания культуры здоровья и профилактики вредных привычек с опорой на зону актуального развития младших школьников, при этом могут быть достигнуты 1-й и 2-й уровни воспитательных результатов внеурочной деятельности, а у выпускников начальной школы и 3-й уровень воспитательных результатов.

При реализации профилактического направления со школьниками подросткового возраста наиболее эффективным способом является формирование у молодого поколения безопасного поведения, основанного на системе ценностных ориентаций в пользу здоровья. Программа «Правильный выбор» служит решению задачи профилактики употребления старшими подростками и молодыми людьми психоактивных веществ, а также рискованного сексуального поведения, приводящего к распространению заболеваний, передающихся половым путем [5]. В основу программы положена теория формирования социальной установки, структура которой содержит когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты.

Поведенческая составляющая социальной установки представлена не только непосредственным поведением (некоторыми реальными, уже осуществленными действиями), но и интенциями (намерениями). В когнитивную составляющую могут входить убеждения, представления, мнения, все когниции, образованные в результате познания социального объекта. Аффективные реакции представляют собой различные эмоции, чувства и переживания, связанные с объектом установки. Сама же установка выступает как суммарная оценка (оценочная реакция), включающая в себя все перечисленные компоненты [8].

Данный подход хорошо соотносится с тремя уровнями воспитательных результатов внеурочной деятельности, например, формирование поведенческого компонента социальной установки на здоровый образ жизни соотносится с 3-м уровнем воспитательных результатов — получение школьником опыта самостоятельного общественного действия.

Реализация вышеуказанных программ обеспечивает системность в работе педагога-психолога по формированию ценностей здорового образа жизни в рамках внеурочной деятельности. С одной стороны, программы реализуются не как разовые мероприятия, а через целый цикл занятий, позволяющих достичь воспитательных результатов разных уровней и приобщить к социально значимой деятельности школьников разного возраста. С другой стороны, в ходе реализации программ к совместной деятельности привлекаются классные руководители, а также и родители школьников.

В целом обе программы на протяжении нескольких последних лет хорошо зарекомендовали себя в образовательных организациях Самарской области и имеют высокую результативность с точки зрения реализации не только воспитательных результатов внеурочной деятельности, но и достижения эффектов этой деятельности [3; 4].

Следует отметить, что указанные программы не единственные в реализации обозначенных задач. В школах Самарского региона в рамках социального направления внеурочной деятельности педагогами-психологами реализуются и другие программы. Есть опыт психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях волонтерского движения в целях профилактики негативных зависимостей и дезадаптивного поведения среди учащихся, а также формирования ценностей здорового образа жизни. Среди мероприятий волонтерского движения имеют место всевозможные акции социальной направленности, профилактические беседы для школьников и другие мероприятия, проводимые силами самих волонтеров, что обеспечивает достижение воспитательных эффектов в рамках развития личности школьника.

Список литературы

1. Безруких. М. М.. Все цвета, кроме черного. Организация педагогической профилактики наркотизма среди младших школьников: Пособие для педагогов / М. М. Безруких, А. Г. Макеева, Т. А. Филиппова. — М.: Вентана-Граф, 2014.
2. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М. : Просвещение, 2011. — 223 с. — (Стандарты второго поколения).
3. Ключева, Т. Н. Методические рекомендации по использованию УМК «Все цвета, кроме черного» в образовательных учреждениях разного типа и вида / Т. Н. Ключева, Н. В. Илюхина, Е. Ю. Флоренко. — Самара: ГОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2010. — 92 с.

4. Ключева, Т. Н. Методические рекомендации по использованию программы формирования у старших подростков социальных установок на здоровый образ жизни «Правильный выбор» в образовательных учреждениях разного типа и вида / Т. Н. Ключева, Н. В. Илюхина, Е. Ю. Флоренко. — Самара: ГОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2010. — 97 с.
5. Программа формирования у старших подростков социальных установок на здоровый образ жизни / сост. С. М. Чечельницкая, А. А. Михеева, Д. А. Шалаева, Ю. В. Величкина. — М.: Фонд «Центр социального развития и информации», 2010.
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 07.06.2013 N 120-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ, от 25.11.2013 N 317-ФЗ). [Электронный ресурс] / Справочная правовая система Консультант Плюс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=147353;fld=134;dst=4294967295;rnd=0.8457371406897478;from=154793-0>
7. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование / В. А. Горский, А. А. Тимофеев, Д. В. Смирнов и др.; под ред. В. А. Горского. — 4-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 111 с. — (Стандарты второго поколения).
8. Тихомандрицкая, О. А. Роль социальной установки в изменении поведения человека / О. А. Тихомандрицкая // Школа здоровья. — 2001. — № 2. — с. 27–35.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты. [Электронный ресурс]: Нормативная база. URL: <http://standart.edu.ru>

Яньшин П. В., главный научный сотрудник ГБОУ ВПО «Самарская государственная областная академия (Наяновой) СГОАН, доктор психологических наук

ОТУ: НАРКОТИК. Объективный имплицитный метод ранней диагностики склонности к употреблению ПАВ

Арсенал психодиагностических методов нечасто пополняется новым классом исследовательских техник. Отличительной особенностью имплицитных измерительных процедур (implicit measures, что в предлагаемом тексте переводится как «объективные имплицитные измерительные процедуры» — ОИИП) является то, что они не предполагают прямое, осознанное и преднамеренное оценивание испытуемым собственных характеристик, оценок или намерений. Имплицитные процедуры оценивают психическое содержание, не требуя осознания взаимосвязей между ответом и изучаемым конструктом (Nosek В. А., et al., 2011, с. 153). Сказанное объединяет обсуждаемые методы с проективными (Sekaquartewa D., et al., 2010), однако, в отличие от последних, они направлены не на воссоздание и герменевтику фантазийного мира испытуемого, а на прогнозирование его социального поведения. От проективных техник их также отличает гораздо меньшая зависимость от наличия у испытуемого установки на сотрудничество. Вторая особенность ОИИП в том, что они дедуцируют психическое содержание, используя в качестве зависимых переменных (диагностических индикаторов) латентные периоды ответов или ошибки классификации в ходе выполнения испытуемым простой задачи на сортировку. Третья особенность — они используют компьютерные технологии, поскольку

адресуются к скоростным автоматизированным аспектам поведения испытуемых. Вместе с тем, ОИИП имеют мало сходных черт и с эксплицитными процедурами (анкетой, самоотчетом), в которых содержание оценивается «напрямую»: ответ отражает содержание. Ориентируясь на известную классификацию (Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М., 1999), выделяющую три методологических подхода: субъективный, проективный и объективный, имплицитные измерительные процедуры правомерно относить к разделу объективных психодиагностических методов.

К обсуждаемому классу методов измерения эмоциональных установок, стереотипов или личности принято относить (более полный список приведен см.: De Houwer J., Moors, 2010): оценочный прайминг (evaluative priming: Fazio, Sanbonmatsu, Powell, & Kardes, 1986); Тест Имплицитных Ассоциаций (Implicit Association Test - IAT: Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998); посторонняя аффективная задача Саймона (extrinsic affective Simon task: De Houwer, 2003); семантический прайминг (semantic priming: Wittenbrink, Judd, & Park, 1997), процедура ошибочной атрибуции аффекта (affect misattribution procedure — AMP: Payne, Cheng, Govorun, & Stewart, 2005), и другие. Эти и подобные им методы наряду с термином «имплицитные» часто обозначаются как «непрямые» (indirect measures), «имплицитно-непрямые» (implicit—indirect measures) или «ненавязчивые» (unobtrusive measures). Среди всех объективных имплицитных измерительных процедур, насчитывающих в современной практике Западных когнитивных исследований более 20, наибольшее внимание исследователей привлекают два класса (Nosek B. A., et al., 2011):

- 1) методы, основанные на последовательном прайминг-эффекте (Fazio, R. H., et al., 1986; Wentura, D., et al., 2010) и

- 2) методы, использующие задачи соревнования ответов, такие, как Тест Имплицитных Ассоциаций (Implicit Association Test - IAT) (Greenwald A.G., et al., 2009; Яншин П.В., Варламова Е.И., 2013).

Согласно относительно недавнему обзору (Nosek B. A., et al., 2011) из 6282 цитирований, к первому относится 19.7%, ко второму — 43.6%.

С практической точки зрения ОИИП привлекательны своей защищенностью от преднамеренного искажения и недостатка рефлексии, снижающих валидность субъективных самоотчетов.

Объектом метааналитических исследований обычно являются данные нескольких десятков и даже сотен публикаций по интересующей теме (см.: Greenwald A. G., et al., 2009). Так, было установлено, что предсказательная валидность IAT обычно несколько ниже таковой для эксплицитных методов (скорректированный коэффициент корреляции для первого равен 0.274, для вторых — 0.361), но она повышается в ситуациях, провоцирующих сознательное либо непреднамеренное искажение суждений и оценок, например, при измерении расовых предрассудков и межгрупповых установок. При учете признака «социальной чувствительности» вариабельность данных IAT в шесть раз меньше зависит от этого условия (3.4%), чем результаты эксплицитных методов (24.4%). Сходство результатов IAT с субъективным самоотчетом уменьшалось при увеличении социальной чувствительности темы (Greenwald, A.G. et al., 2009). Таким образом, высокая корреляция между IAT-эффектом и эксплицитными показателями (такими как самоотчет и анкетирование) наблюдается тогда, когда испытуемым нечего скрывать.

Использование термина «имплицитная мера» породила его неоднозначное толкование: к чему следует относить термин — к самим экспериментальным процедурам, или к тому результату, индивидуальной характеристике испытуемого, который «извлекает» исследователь с помощью имплицитной измерительной процедуры? Ряд авторитетных методологов направления (J. De Houwer, S. Teige-Mocigemba, A. Spruyt, A. Moors и др.) предлагают заменить термин «имплицитный» на «автоматический», несмотря на то, что последний имеет более широкое толкование, а термин «имплицитный» следует относить не к процедуре, а к получаемому с ее помощью результату. По мнению ряда исследователей, ОИИП выявляют скрытые от посторонних глаз (и, возможно, от самого испытуемого) психологические тенденции.

ОИИП основаны на том, что связанная с объектом эмоциональная оценка автоматически актуализируется при восприятии не только объекта, но любого стимула, связанного с ним в памяти субъекта (Fazio, R. H., et al., 1986). Автоматичность предполагается (Moors A., et al., 2010) в качестве общего термина для обозначения ряда таких признаков, как «неконтролируемый (uncontrolled)», «ненамеренный (unintentional)», «автономный (autonomous)», «целенезависимый (goal independent)», «чисто стимуло-зависимый (purely stimulus driven)», «бессознательный (unconscious)», «эффективный (efficient)» и «быстрый (fast)». При этом автоматичность однозначно указывает на условия, в которых протекает исследуемый психический процесс (Bargh J., 1992). Большинство отличительных признаков не-автоматичности так или иначе соотнесены с двумя взаимосвязанными ключевыми характеристиками: осознанное целеполагание и контролируемость (Moors A., et al., 2010). Хотя не существует строгих критериев для скорости имплицитных процессов (подробнее см. обзор: Яньшин П. В., 2013), именно с помощью ограничения экспозиции стимула и укорочения интерстимульных интервалов (stimulus-onset asynchrony — SOA) принято доказывать автоматичность имплицитных процессов (Fazio, R. H., et al., 1986; Murphy S.T., Zajonc R.B., 1993).

«Имплицитность» структур опыта не является эмблемой исключительно вытеснения либо психопатологии. В самом общем понимании — это актуально не осознаваемые смысловые структуры памяти. Накопленных к последней четверти прошлого века эмпирических фактов оказалось достаточно для теоретических обобщений, утвердивших присутствие установочного (автоматического, неосознаваемого) компонента на всех уровнях единиц анализа деятельности. Так, были сформированы теоретически каркасы понятий «смысловая», «целевая» и «операциональная» установка (Асмолов А. Г., 1979); высказано предположение о существовании двух систем значений: «реальных» — детерминирующий актуальное поведение, и «декларативных» — детерминирующих коммуникативное поведение (Шмелев А. Г., 1983); создана теория «субъективных семантик» и «эмоционально-перцептивных универсалий» (Артемяева Е. Ю., 1980, 1999), являющихся «остатками прошлых деятельностей» и составляющих глубинный уровень интегрального Образа Мира; сформулировано понятие АЛПИ («артифициальный локус латентной информации») (Смирнов И. В. с соавт., 1996, Смирнов И. В., 2003). Однако большинство перечисленных конструкторов до недавнего времени оставались уделом академической теории, а не психодиагностики. Теперь, с выходом на сцену ОИИП, можно сказать, что «практика догнала теорию».

Поскольку при исследовании «чувствительных» тем корреляция между эксплицитными и имплицитными процедурами резко снижается, возникает резонный вопрос: можно ли вообще доверять анкетам и опросникам? С другой стороны, сознательное намерение — это важнейший регулятор повседневного поведения, и именно к намерениям адресованы традиционные методы анкетирования. Поэтому ответ на заданный вопрос зависит от ситуации проведения обследования, способности к интроспекции и наличия установки испытуемого на сокрытие субъективно значимых сведений. В принципе, «... ни имплицитные, ни эксплицитные техники не имеют преимуществ «быть более истинными» мерами чьих-либо мыслей и чувств; обе являются валидными оценками уникальных аспектов социального восприятия» (Nosek B. A., et al., 2011, с. 155). Каждый индикатор предсказывает изменчивость эмпирических критериев, которые не предсказываются другим (Greenwald, A.G. et al., 2009). Имплицитные и эксплицитные меры дивергируют, имея при этом некоторую зону пересечения объясняемой изменчивости поведения: они все же коррелируют друг с другом в предсказании поведения. По мнению приверженцев имплицитных измерительных процедур, такая одновременная диссоциация и ассоциация между эксплицитными и имплицитными мерами является главным аргументом в пользу конструктивной валидности последних (Nosek B. A., et al., 2011).

В чем еще, кроме защищенности, преимущество ОИИП перед анкетными методами? «Условия, в которых измеряется атрибут, указывают нам на условия, в которых этот атрибут влияет на процессы обработки и поведение в реальной жизни» (De Houwer, 2006; Moors A., et al., 2010, с. 34). Это означает, что имплицитные характеристики (как атрибут личности: имплицитные установки, стереотипы и оценки), выявляемые ОИИП, должны влиять на психические процессы и поведение, протекающие в субоптимальных условиях, а атрибуты, выявляемые эксплицитными измерительными процедурами, основанными на самоотчете, в большей степени влияют на психические процессы и поведение, протекающее в оптимальных условиях (Там же). Помимо этого, «...как и для ранее описанных ограничений интроспекции, уникальная предсказательная валидность имплицитных мер, превосходящая самоотчет, должна определяться мотивацией, возможностью, способностью и субъективной осведомленностью о психологическом содержании и процессах, управляющих поведением» (Nosek B. A., et al., 2011, с. 155). Таким образом, выявленные с помощью ОИИП тенденции с максимальной вероятностью проявятся в ситуации соблазна, дефицита времени, спонтанного поведения, пониженного внешнего контроля и самоконтроля у лиц с конституционально стигмизированной личностью подобного типа.

В Самарской области ОИИП с 2015 г. успешно применяются для массового мониторинга отношения к психоактивным веществам (ПАВ) среди учащихся. В основе разработанного автором (П. В. Яншин) Объективного Теста Установок (ОТУ) лежит сочетание технологий оценочного прайминга и Теста имплицитных ассоциаций (IAT). В «ОТУ: Наркотик» применена модификация IAT, сходная с «Одно-категориальным Тестом имплицитных ассоциаций» — Single Category Implicit Association Test (SC-IAT) (Steinman R.B., A. Karpinski, 2008) и «Одно-целевым Тестом имплицитных ассоциаций» — Single Target—Implicit Association Tests (ST-IAT) (Wigboldus, D. H. J., et al., 2004). В моем варианте процедура получила название «Раздельно-целевой тест имплицитных ассоциаций» (Devided-Target IAT,

или D-T IAT). В отличие от классического IAT, D-T IAT (ОТУ) позволяет измерять не только относительный эффект сравнения двух целей, но и отношение к каждому из исследуемых объектов по отдельности. Это достигается тем, что в каждой из четырех основных экспериментальных серий измеряется отношение только одного знака (положительное либо отрицательно) и только к одному из двух целевых объектов. Для целей прикладной психодиагностики процедура проведения и обработки была существенно переосмыслена. Алгоритм защищен патентом (№ 2594977, приоритет от 20.01.2015).

Объективный тест установок «ОТУ: Наркотик» доказал свою надежность и валидность в отношении измерения самооценки, отношения к значимым другим, установки к курению и употреблению психоактивных веществ. Был проведен полный цикл тестометрических испытаний «ОТУ». В ходе предварительных исследований была доказана валидность и высокая надежность ОТУ (Яньшин П. В. (а), 2015; Яньшин П. В. (б), 2015). В частности, было проведено исследование на контрастных по признаку отношения к приему наркотиков группах преподавателей и студентов техникума ($t = 4,683$, $p < 0,000$). Выборка исследования — 242 человека (исполнитель — ГБУ ДПО Самарской области «Региональный социопсихологический центр» в лице Т. Н. Ключевой (руководитель), С. В. Жадаевой, М. П. Михеевой, Е. А. Поспеловой, О. В. Гоголевой, С. Ю. Шарапова). Это же исследование подтвердило, что скорость реагирования нажатием на кнопки полностью соответствует предположениям, обосновывающим тактику тестового предъявления стимулов. Критериальная и предсказательная валидность была установлена путем сравнения установок здоровых испытуемых (32 человека) с группой наркозависимых (20 человек). Опорные диагностические индикаторы статистически значимо различали эти группы. Более того, они высоко значимо (R Спирмена = 0,357, $p < 0,009$) коррелировали с реабилитационным потенциалом наркозависимых, оцененным их лечащим врачом (исследование Ю. А. Жуковой). В результате стандартизации на выборках 1504 и 29025 человек были получены нормативные характеристики теста и подтверждена близость распределения диагностических показателей к нормальному. Опорный диагностический показатель «ОТУ: Наркотик» не зависит от возраста в промежутке от 16 до 64 лет, но существенно связан с полом испытуемых.

Проверка тест-ретест надежности на 44 студентах училища при ретестовом промежутке семь недель выявила уровень корреляции (ранговая Ч.Спирмена) $R = 0,317$, $p < 0,036$. Тест-ретест надежность по 60 классам (1000 человек) со средним ретестовым промежутком в 1 месяц — линейная корреляция Пирсона: $r = 0,286$, $p < 0,03$ (исполнитель — Региональный социопсихологический центр). Надежность «ОТУ: Наркотик» была также установлена методом расщепления (четные / нечетные латентные периоды реакций по сериям) на 995 старшеклассниках. Линейная корреляция для индикатора D2: $r = 0,960$. Согласно формуле Спирмена-Брауна, скорректированная надежность при индивидуальном обследовании для индикатора D2 равна 0,9797. Стандартная ошибка измерения, вычисленная на основании выборки стандартизации в 1586 человека, для индикатора D2 равна 0,0453. Сопоставление данных по надежности двумя разными методами позволяет говорить о том, что в момент обследования «ОТУ: Наркотик» является очень надежным инструментом измерения. Но при этом следует учитывать, что сам психологический феномен — отношение к употреблению психоактивных веществ — является весьма неустойчивым во времени.

На основе изложенных выше теоретических соображений и проведения пилотажных исследований по определению психометрических характеристик Объективный тест установок «ОТУ: Наркотик» в 2014 г. был принят Министерством образования Самарской области как основной метод определения риска употребления ПАВ в учебных заведениях г. Самары и Самарской области. Общий объем проведенных обследований за 2015—2016 г. составил более 62000 учащихся. В ходе реального применения подтвердилась простота процедуры проведения и технологичность обработки результатов.

ОИИП «ОТУ: Наркотик» успешно прошел многокритериальную онлайн-экспертизу «Экспертного сообщества профессиональных психологов — ЭСПП» (www.ht.ru) (см.: Шмелев А. Г. и соавт., 2015). По итогам голосования секции компьютерной психодиагностики на III Всероссийской конференции по психологической диагностике 9—11 сентября 2015 г. (г. Челябинск) «ОТУ: Наркотик» был «одобрен как инструмент анонимной групповой диагностики риска эпидемиологических вспышек употребления психоактивных и наркотических веществ...» и рекомендован «к расширенному применению сразу в нескольких субъектах РФ с целью накопления более широких статистических данных...» В 2016 г. реабилитационная программа на основании «ОТУ: Наркотик» (коллектив авторов: Яньшин П. В., Поспелова Е. А., Ключева Т. Н.) стала лауреатом VIII Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы»» и получила гриф «Рекомендовано Федерацией психологов образования России» для использования в образовательных учреждениях.

Таким образом, 20-летние исследования в области конструирования ОИИП, всесторонний теоретический анализ полученных с их помощью экспериментальных данных и успешное применение их в психодиагностической практике подтверждает, что новое тысячелетие ознаменовалось появлением в арсенале психологов очень мощной и перспективной технологии.

Список литературы

1. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева; под ред. И. Б. Ханиной. — М. : Наука; Смысл, 1999.
2. Артемьева, Е. Ю. Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980.
3. Асмолов, А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. — М., 1979. — 151 с.
4. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. — СПб. : Питер Ком, 1999.
5. Патент РФ на изобретение № 2594977. Способ объективного измерения эмоциональных установок. Заявка № 2015101720. Приоритет от 20.01.2015.
6. Смирнов, И. В. Психотехнологии / И. В. Смирнов, Е. В. Безносюк, А. Н. Журавлев. — М. : Прогресс, 1996.
7. Смирнов, И. В. Психозкология / И. В. Смирнов. 1-е изд. — М. : ООО «Издательский дом «Холодильное дело»», 2003.
8. Шмелев, А. Г. Опыт многокритериальной онлайн-экспертизы психодиагностических методик / А. Г. Шмелев, А. А. Козьяк, Ю. А. Тукачев // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса. Сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике. 9—11 сентября 2015 г. — Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2015. — Т. 1. — С. 349-356.
9. Шмелев, А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику / А. Г. Шмелев. — М. : МГУ, 1983.

10. Яньшин, П. В.(а) Экспериментальная парадигма косвенного исследования эмоциональных установок через произвольную задержку моторных реакций / П. В. Яньшин // Поволжский педагогический вестник. — № 3(8) 2015. — С. 40-48.
11. Яньшин, П. В.(б) Объективный тест установок «ОТУ: Наркотик»: опыт обследования 29000 учащихся Самарской области / П. В. Яньшин // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса. Сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике. 9—11 сентября 2015 г. — Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2015. — Т. 1. — С. 368—376.
12. Яньшин, П. В. Измерения бессознательного-I. Микрокинетическое психосемантическое детектирование / П. В. Яньшин. — Самара : ООО «Издательство ВЕК#21», 2013. — 274 с.
13. Яньшин, П. В. Тест ИмPLICITных Ассоциаций (IAT): объективный метод косвенного измерения аттитудов и социальных стереотипов / П. В. Яньшин, Е. И. Варламова // Научно-практический журнал «Системная психология и социология». — 2013. — № 7. — С. 106—115.
14. Bargh, J. A. (1992). The ecology of automaticity. Toward establishing the conditions needed to produce automatic processing effects. *American Journal of Psychology*, 105, 181—199.
15. De Houwer, J. (2001) A structural and process analysis of the Implicit Association Test. *J. Exp. Soc. Psychol.* 37, 443—451
16. De Houwer, J. (2003). The extrinsic affective Simon task. *Experimental Psychology*, 50, 77—85.
17. De Houwer J., Moors, A. Implicit Measures. Similarities and Differences // *Handbook of Implicit Social Cognition* / Gawronski, B. and Payne, B.K., eds. - Guilford, 2010. P. 176-196.
18. Deutsch, R., Strack, F. Building Blocks of Social Behavior. Reflective and Impulsive Processes // *Handbook of Implicit Social Cognition* / Gawronski, B. and Payne, B.K., eds. - Guilford, 2010. PP. 62-79.
19. Fazio, R. H., Sanbonmatsu, D. M., Powell, M. C., & Kardes, F. R. (1986). On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 229—238.
20. Greenwald A.G., Poehlman T. A., Uhlmann E.L., Banaji M.R. Understanding and Using the Implicit Association Test: III. Meta-Analysis of Predictive Validity. *Journal of Personality and Social Psychology* 2009, Vol. 97, No. 1, 17—41.
21. Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464—1480.
22. Moors, A., Spruyt, A., De Houwer J. In Search of a Measure That Qualifies as Implicit. Recommendations Based on a Decompositional View of Automaticity // *Handbook of Implicit Social Cognition* / Gawronski, B. and Payne, B.K., eds. - Guilford, 2010. P. 19-37.
23. Murphy S.T., Zajonc R.B. Affect, Cognition, and Awareness. Affective Priming With Optimal and Suboptimal Stimulus Exposures. — *Journal of Personality and Social Psychology*. May, 1993. Vol. 64, № 5, 723-739.
24. Nosek B. A., Hawkins C. B., Frazier R. S. Implicit social cognition: from measures to mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, April 2011, Vol. 15, No. 4. P. 152-159.
25. Payne, B. K., Cheng, C. M., Govorun, O., & Stewart, B. D. (2005). An inkblot for attitudes: Affect misattribution as implicit measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 277—293.
26. Setaquaptewa D., Vargas P., von Hippel W. A Practical Guide to Paper-and-A Pencil Implicit Measures of Attitudes // *Handbook of Implicit Social Cognition* / Gawronski, B. and Payne, B.K., eds. - Guilford, 2010. P. 140-155.
27. Steinman R.B., A. Karpinski. The Single Category Implicit Association Test (SC-IAT) as a Measure of Implicit Consumer Attitudes. *European Journal of Social Sciences* — Volume 7, Number 1 (2008).
28. Teige-Mocigemba, S. Klauer K. C., Sherman J.W. A practical guide to Implicit Association Tests and related tasks // *Handbook of Implicit Social Cognition* / Gawronski, B. and Payne, B.K., eds. - Guilford, 2010. P. 117—139.

29. Wentura, D., Degner, J. A practical guide to sequential priming and related tasks // Handbook of Implicit Social Cognition / Gawronski, B. and Payne, B.K., eds. - Guilford, 2010. P. 95—116.
30. Wigboldus, D. H. J., Holland, R. W., & van Knippenberg, A. Single Target Implicit Associations. Manuscript submitted for publication (2004).
31. Wittenbrink, B., Judd, C. M., & Park, B. (1997). Evidence for racial prejudice at the implicit level and its relationship with questionnaire measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 262—274.

Глухова Т. Г., зав. кафедрой социально-гуманитарных наук ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», кандидат психологических наук, **Солнцева Н. В.**, воспитатель дошкольного отделения МБОУ «Гимназия Перспектива» г.о. Самара

Актуализация восприятия педагогами психологического здоровья как приоритетной ценности

Проблема сохранения и укрепления здоровья педагогов дошкольных образовательных учреждений — одна из социально значимых проблем, от решения которой зависит профессиональная и личностная успешность и психологическое здоровье, эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста.

Педагоги дошкольных образовательных учреждений относятся к профессиональной группе, подверженной риску, что требует серьёзного изучения со стороны специалистов различных сфер, и главное, внимания самих воспитателей, дошкольных психологов, администрации, государства и общества. Острота проблемы состоит в том, что именно воспитатели, работающие в системе «человек — человек», общаясь с детьми, родителями и другими родственниками, «накапливают» тяжёлые формы неврозов, что негативно сказывается на качестве работы, взаимоотношениях с окружающими, меняет их жизнь в целом. Очевидной становится необходимость актуализации восприятия проблемы самими воспитателями.

Проблема психологического здоровья в различных аспектах изучалась Б. Г. Ананьевым, В. М. Бехтеревым, Л. Ф. Бурлачуком, О. С. Васильевой, Е. Ю. Коржовой, Л. М. Митиной, Ф. Р. Филатовым и др. Гораздо меньше исследований по проблеме психологического здоровья педагогов школ и воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Оценивая степень научной разработанности проблемы, отметим, что не выработана единая точка зрения относительно понимания структуры психологического здоровья, не определены оптимальные условия для его сохранения, не изучена полисистемная связь психологического здоровья воспитателей с их профессиональной деятельностью, а разработанные технологии здоровьесбережения не учитывают специфики труда в дошкольном образовательном учреждении, интересы и потребности педагогов. Работа по созданию системы психологического сопровождения воспитателей находится на начальном уровне, а их психологическое здоровье остаётся вне пристального внимания специалистов, прежде всего психологов.

Нерешённость выше обозначенных вопросов вызвала необходимость выбора средств, способствующих актуализации восприятия воспитателями своего здоровья как главной ценности, как важнейшей характеристики профессиональной деятельности.

Таким средством, на наш взгляд, может стать социально-психологический тренинг, позволяющий развивать у воспитателей способность к самопринятию, самораскрытию, творческому самовыражению, преодолению ригидных паттернов поведения, эмоционального неблагополучия, жёстких ролевых установок, создать условия для развития эмоциональной и поведенческой гибкости [4]. В содержании тренинга могут быть использованы арт-терапевтические упражнения, ролевые и деловые игры, решение проблемных ситуаций, связанных с работой в дошкольном образовательном учреждении.

Цель тренинга — оптимизация психологической составляющей здоровья воспитателей, ориентация их на самоизменение, расширение форм опыта. Достижение цели тренинга может обеспечиваться решением ряда взаимосвязанных задач: развитие креативности, саморегуляции, самоанализа эмоций и состояний в процессе выполнения упражнений и взаимодействия с коллегами, совершенствование социальной перцепции, развитие способности к самовыражению, спонтанности.

Отбор упражнений и техник должен осуществляться с учётом индивидуальных особенностей воспитателей, их возраста, мотивации к групповой работе, отношения к себе и своему здоровью.

Главным механизмом актуализации восприятия воспитателем своего психологического здоровья следует считать механизм осознания им его ценности, при этом следует ориентироваться на то, что воспитатели уязвимы, подвержены внешнему негативному воздействию, что требует осмысления и поддержки психолога.

В процессе проведения тренинга моделируются пути сохранения психологического здоровья педагогов, вырабатываются необходимые качества и навыки обнаружения и накопления таких резервов организма, которые позволят быть профессионально успешным, актуализируются личностные потенциалы, повышается аутентичность.

Эмоциональная и поведенческая гибкость, позволяющие воспитателю адекватно реагировать в сложных жизненных и профессиональных ситуациях, понимать, осознавать и оценивать переживания детей, выражать собственные эмоции, формируются в различных видах деятельности, которые моделирует тренинг: рисование, соконсультирование, проигрывание, решение профессиональных и психологических задач, сочинение историй, сказок, притч, легенд и т.д. Особое внимание следует обратить на то, что низкий уровень эмоциональной гибкости воспитателя может привести к ощущению психологического дискомфорта, проявлению признаков синдрома эмоционального выгорания—раздражительности, редукции профессиональных обязанностей и т.д., снижению работоспособности. Вот почему в процессе тренинга нужно обратить внимание на эмоциональные реакции в ситуациях профессионального взаимодействия с детьми и их родителями, администрацией, расширять и обогащать репертуар эмоционального отреагирования [3].

Важным компонентом психологического здоровья воспитателя является креативность, так как нестандартность и гибкость подходов к работе позволяют развивать и творческий потенциал ребенка, вот почему в содержание тренинга следует включить разнообразные упражнения, направленные на «запуск» творчества самого педагога: это

могут быть рисунки «Я глазами детей и родителями», «Я глазами моих близких и друзей», сочинение рассказа «Жила-была одна замечательная воспитательница...» и т.д.

Показателями нарушения психологического здоровья является низкий уровень самооценки, самоуважения, аутосимпатии, чему причинами являются напряжённость труда воспитателя, постоянно и резко возрастающие требования и ожидания со стороны государства и общества, изменения в образовании, введение ФГОС ДО, требующие способности к быстрой перестройке и принятию нового, поэтому в ходе тренинга используются «психологическое поглаживание», самокомплимент и комплимент.

Анкетирование воспитателей, работающих в дошкольных образовательных учреждениях г. Самары, общая выборка которого составила 78 человек, показало, что более 74% считают проблему сохранения психологического здоровья воспитателей актуальной, 56% осознают у себя наличие нарушения психологического здоровья, более 69% готовы принимать участие в мероприятиях по сохранению психологического здоровья, в том числе тренинге; 49% считают, что главная ценность — это психологическое здоровье. Таким образом, проблема сохранения психологического здоровья воспитателей является социально значимой проблемой, и большинство из воспитателей мотивировано на ее решение.

Список литературы

1. Ахмерова, С. Г. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / С. Г. Ахмерова. — М.: Арсенал образования, 2011.
2. Глухова, Т. Г. Адаптивные и неадаптивные стратегии поведения педагогов в ситуациях профессиональной деятельности / Т. Г. Глухова // Педагогический процесс как культурная деятельность. Материалы и тезисы докладов 2 Международной конференции 4—8 декабря 2000 г.— Самара: СИПКРО, 2000.
3. Глухова, Т. Г. Профессиональное здоровье учителя как приоритетное направление деятельности школьного психолога / Т. Г. Глухова // Актуальные проблемы деятельности педагога-психолога. — Самара: СИПКРО, 2001.
4. Глухова, Т. Г. Социально-психологический тренинг как средство преодоления жесткого ролевого поведения педагога / Т. Г. Глухова // Педагогический процесс как культурная деятельность 11—13 октября 2011г. — Самара: СИПКРО, 2011
5. Иванова, В. М. Профессиональное здоровье педагога: взгляд практического психолога / В. М. Иванова // Биология в школе. — 2008. — № 4. — с. 16 — 17.

Эстерле А.Е., начальник лаборатории социальной психологии ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Активность и формы включенности педагогов-психологов в профессиональное саморазвитие

В ходе продолжающейся модернизации российского образования возрастает значимость педагога-психолога в образовательном процессе, совершенствуется перечень профессиональных компетенций педагога-психолога, связанный с оказанием помощи обучающимся, испытывающим трудности в обучении, развитии и социальной адаптации, с

осуществлением психолого-педагогического сопровождения реализации основной образовательной программы.

Важным фактором для успешной реализации этих требований выступает нацеленность специалиста на постоянное профессиональное саморазвитие.

Изучение включенности педагогов-психологов в профессиональное саморазвитие выступило в качестве цели эмпирического исследования, проведенного в 2015 году на базе Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный социопсихологический центр». Всего в исследовании приняли участие 178 педагогов-психологов, представляющих образовательные организации разного типа.

Реальное участие педагогов-психологов в профессиональном саморазвитии изучалось с помощью специально разработанной для этой цели авторской анкеты. Анкета была построена на основе перечня форм, способствующих повышению профессиональной компетентности педагога-психолога. Результаты опроса приведены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие формы саморазвития Вы используете?»

№	Формы саморазвития	%
1.	Читаете больше профессиональной литературы	87,6
2.	Перенимаете опыт у более опытных коллег	80,9
3.	Посещаете научно-практические конференции, обучающие семинары, мастер-классы	75,3
4.	Внедряете в свою деятельность новые программы, методики, техники	73,0
5.	Обучаетесь на курсах повышения квалификации (помимо обязательных по ИОЧ)	34,8
6.	Разрабатываете на основе своего опыта новые программы, методики, техники	42,7
7.	Публикуете статьи в научных журналах, сборниках, на Интернет-сайтах	28,1
8.	Выступаете на научно-практических конференциях с докладами, проводите мастер-классы, обучающие семинары	22,5
9.	Занимаетесь наставничеством над молодыми коллегами	5,6
10.	Занимаетесь преподавательской деятельностью	5,6
11.	Готовитесь к получению ученой степени, пишете диссертацию	0,0

Результаты опроса показали, что у педагогов-психологов самой распространенной формой активности по профессиональному саморазвитию является чтение профессиональной литературы — ее отметили в своих анкетах 87,6% участников исследования. Это неудивительно, так как, пожалуй, это самая простая в осуществлении форма саморазвития из числа предложенных в анкете.

Следующая по распространенности форма — перенимание опыта у коллег. К этому в своей практике прибегают 80,9% опрошенных педагогов-психологов. Такой способ профессионального саморазвития обычно не требует материальных затрат, однако для его успешной реализации требуется организационная поддержка со стороны работодателя. В крупных центрах, таких как Региональный социопсихологический центр,

ЦППМСП «Личность» и психолого-педагогический центр г.о. Тольятти, Центр диагностики и консультирования г.о. Сызрань, это сделать проще, так как в них работает много специалистов с различным опытом работы. Сложнее в этом вопросе педагогам-психологам, являющимся штатными специалистами школ и детских садов. В большинстве случаев они единственные в своем роде специалисты на все учреждение, и профессиональная коммуникация с коллегами для них затруднена.

Еще одна из трудностей заключается в недостатке практикующих педагогов-психологов, обладающих большим опытом работы, способных и желающих осуществлять роль наставника для начинающих специалистов. Как показал опрос, только 5,6% из принявших в нем участие педагогов-психологов отметили в анкете, что занимаются наставничеством над молодыми коллегами. Это можно считать довольно низким процентом, учитывая, что в выборке исследования доля специалистов с опытом работы более 10 лет составляет почти 40%, а более 15 лет — почти 20%. По-видимому, имеющаяся система, в том виде, в котором она есть сейчас, не предоставляет достаточных стимулов для развития наставничества. Впрочем, количество педагогов-психологов, делящихся своим опытом с другими, не ограничивается выявленным процентом наставников.

В Самарской области регулярно проводятся научно-практические конференции регионального, окружного, муниципального уровней, участие в которых может принять любой желающий педагог-психолог. В рамках таких конференций используются различные формы научно-практической коммуникации: тематические секции, круглые столы, семинары, мастер-классы. Три четверти специалистов (75,3%) отметили в анкетах, что принимают участие в научно-практических конференциях в качестве слушателя и/или участника, проводимых в рамках конференций мероприятий. В активной форме — ведут мастер-классы, круглые столы, выступают с докладами — в конференциях участвуют 22,5% опрошенных педагогов-психологов.

Еще одна форма профессионального саморазвития — подготовка на материале своей практической деятельности или проведенного исследования публикаций в научные журналы, сборники конференций, на тематические Интернет-сайты. Как показал опрос, за прошедший год готовили такие публикации 28,1% педагогов-психологов.

Практическая психология в образовании активно развивается, причем во многом благодаря самим педагогам-психологам, разрабатывающим на основе своего опыта новые и эффективные программы, методики, техники. Опрос показал, что внедрением в свою практику таких новшеств занимаются 73% педагогов-психологов. Это положительно характеризует профессиональное психолого-педагогическое сообщество Самарской области. 42,7% опрошенных специалистов сами разрабатывают коррекционные или развивающие программы, методики и техники. В основном они выступают как авторы-составители, их программы представляют собой переработку уже существовавших программ или компиляцию из нескольких.

Система повышения квалификации педагогических работников, к которым отнесены педагоги-психологи, предусматривает бесплатное и обязательное повышение квалификации по профилю деятельности не реже 1 раза в три года по именному образовательному чеку. Так как данная форма повышения квалификации является обязательной для всех, в анкете, в вопросе о повышении квалификации, имелись в виду

только те курсы, которые были выбраны и оплачены специалистом самостоятельно. Опрос показывает, что только 34,8% педагогов-психологов посещали такие курсы за прошедший год. Причина может заключаться в том, что уровень оплаты труда у педагогов-психологов настолько низкий, что большинство из них не может позволить себе вкладывать в свое саморазвитие какие бы то ни было средства.

Занятие преподавательской деятельностью и подготовка кандидатской диссертации, наряду с рассмотренным выше наставничеством, это наиболее сложные формы профессионального саморазвития. Выход на этот уровень дает возможность педагогу-психологу хорошие перспективы для карьерного роста и развития. Однако, как показал опрос, крайне незначительное число специалистов-психологов, работающих в системе образования, достигают этого уровня. Так же как и наставничеством, преподавательской деятельностью занимаются всего лишь 5,6% педагогов-психологов. Высокую цель для саморазвития в виде ученой степени не поставил себе ни один из опрошенных специалистов.

В ходе дальнейшей обработки результатов анкетного опроса, в соответствии с используемой методикой, у каждого педагога-психолога был определен общий уровень активности по профессиональному саморазвитию. Это было сделано путем суммирования всех отмеченных в анкетах вариантов ответа и перевода набранных баллов в проценты в соответствии с методикой. Полученные данные по активности педагогов-психологов в профессиональном саморазвитии приведены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень активности педагогов-психологов в своем профессиональном саморазвитии

Уровень активности	Доля респондентов (%)
Первый (базовый)	56,2
Второй (продвинутый)	35,9
Третий (высший)	7,9

Как видно из таблицы, 56,2% педагогов-психологов, принявших участие в исследовании, находятся на первом уровне активности по профессиональному саморазвитию. Это те специалисты, чей общий уровень активности не превышает 25%. На втором уровне с активностью в интервале от 30% до 55% включительно находятся 35,9% педагогов-психологов. Высший уровень оказался под силу 7,9% специалистов с общей активностью 60% и выше. Максимальный процент — 70% — был набран 3,4% педагогов-психологов. Больше 70% не набрал никто из опрошенных.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Действия по профессиональному саморазвитию из первой группы (базовые действия) отмечаются педагогами-психологами в анкетах значительно чаще, чем остальные действия из предложенного списка. Вероятная причина заключается в их простоте для осуществления и доступности для абсолютного большинства педагогов-психологов.

2. Невысокая частота встречаемости в анкетах действий более высокого порядка может быть объяснена тем, что их включение в программу профессионального

саморазвития сопряжено с определенными финансовыми затратами, предъявляет свои требования к опыту работы, уровню профессиональной квалификации и, самое важное, зависит от структуры профессиональных мотивов и целей специалиста. Однако особая важность таких форм заключается в том, что они оказывают воздействие не только на самого специалиста, но и на коллег, посещающих его мастер-классы, читающих его публикации и т.д.

Росту активности профессионального саморазвития педагогов-психологов, их переходу с базового уровня вверх может способствовать система условий, включающая в себя: 1) эффективное материальное поощрение и симулирование саморазвития; 2) наставничество и методическое сопровождение саморазвития; 3) комплексную оценку профессиональной деятельности, реализующую свой развивающий потенциал.

Ларина Т. В., врио начальника лаборатории практической психологии в системе образования, **Баранова О. О.**, научный сотрудник ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Динамика развития внимания обучающихся (с 5-го по 8-й класс)

Сотрудниками лаборатории практической психологии в системе образования ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» начиная с 2012 – 2013 учебного года в соответствии с государственным заданием Министерства образования и науки Самарской области проводится исследование экспериментального внедрения ФГОС ООО в образовательных учреждениях Самарской области.

Выборку разделили на контрольную и экспериментальную группу. В контрольную группу вошли 30 школ (1394 учащихся), где обучение в среднем звене на момент 2012 — 2013 уч. года продолжалось по стандартам I поколения. В экспериментальную группу вошли 29 школ (1434 учащихся), внедривших ФГОС ООО. Всего в исследовании приняли участие 2828 обучающихся Самарской области: 748 учащихся г.о. Тольятти, 698 учащихся г.о. Самара, 524 учащихся малых городов, 195 учащихся посёлков городского типа, 492 учащихся районных центров и 171 учащихся сёл.

Одним из направлений исследования являлось изучение развития внимания у обучающихся 2-х групп. Исследование внимания осуществлялось с помощью теста Тулуз-Пьерона. Отдельно анализировалась скорость переработки информации и точность этой переработки.

Тест Тулуз-Пьерона первично направлен на изучение свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости) и психомоторного темпа, вторично оценивает точность и надежность переработки информации, волевую регуляцию, личностные характеристики работоспособности и динамику работоспособности во времени.

Обязательным является расчет двух показателей: скорость выполнения теста и точность выполнения теста (или показателя концентрации внимания). Скорость выполнения теста Тулуз-Пьерона отражает такую психологическую особенность ребенка,

которая обозначена как скорость переработки информации. Точность выполнения теста отражает уровень развития концентрации внимания, или внимательность.

Результаты исследования уровня развития внимания одних и тех же обучающихся за 4 года с 5-го класса (2012 — 2013 учебного года) до 8-го класса (2015 — 2016 уч. года) представлены в таблице 1.

Сравнительный анализ средних значений контрольной и экспериментальной групп показал, что количество учащихся, выполнивших задание с высокой скоростью, от 5-го к 8-му классу возрастало. Из полученных результатов следует, что в первом срезе в экспериментальной группе было 48% обучающихся с высокой скоростью переработки информации, в контрольной — 39%. В ходе 2-го, 3-го, а также 4-го срезов средний процент учащихся с высокими показателями скорости также оставался большим в экспериментальной группе. При этом лучшая динамика наблюдается в контрольной группе: за четыре года процент обучающихся с показателями скорости выше среднего в экспериментальной группе вырос на 27% (с 48% до 75%), а в контрольной на 32% (с 39% до 71%).

Таблица 1

**Результаты исследования уровня развития внимания обучающихся
на протяжении 4-х лет, %**

Показатели		Оценка скорости переработки информации		Оценка точности переработки информации		Уровень сформированности волевой саморегуляции	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	12-13 уч.г.	18	24	14	20	2	3
	13-14 уч.г.	15	18	11	10	5	6
	14-15 уч.г.	11	13	10	8	4	4
	15-16 уч.г.	8	11	10	7	3	4
Средний	12-13 уч.г.	35	37	10	18	63	67
	13-14 уч.г.	31	29	20	20	54	55
	14-15 уч.г.	18	17	12	20	38	42
	15-16 уч.г.	17	18	12	16	35	38
Высокий	12-13 уч.г.	48	39	77	64	36	29
	13-14 уч.г.	56	53	68	70	42	39
	14-15 уч.г.	71	70	79	72	58	53
	15-16 уч.г.	75	71	79	77	61	58

На основе данных нашего исследования можно предположить, что новый стандарт не оказал значимого влияния на скоростные характеристики внимания в экспериментальной выборке по сравнению с контрольной. Отметим, что скорость переключения внимания зависит, прежде всего, от подвижности нервных процессов и только потом от других факторов.

Оценка точности переработки информации показала, что на момент первого среза успешнее с заданием справились учащиеся экспериментальной группы, здесь было 77% респондентов с результатами выше среднего. В контрольной группе на тот момент высокой точностью обладали 64% учащихся

Обратим внимание на учащихся 6-х классов экспериментальной группы, которые во втором срезе резко ухудшили свои показатели по сравнению с 5-ми классами (на 9%). На 3-й год исследования результаты экспериментальной группы значительно улучшились и стали выше, чем в контрольной группе на 7% (79% — в экспериментальной и 72% — в контрольной). На момент последнего среза восьмиклассники экспериментальной группы продемонстрировали лучшие результаты, чем в контрольной группе в показателе очень высокого уровня точности (59% — в экспериментальной группе и 50% — в контрольной), при этом в сумме результаты выше среднего в обеих группах примерно одинаковы и составляют 79% и 77% в экспериментальной и контрольной группах соответственно.

Рассматривая динамику показателя точности внутри групп, можно отметить, что, по сравнению с первым срезом нашего исследования на 5-х классах, в 8-х классах, экспериментальная группа улучшила свой показатель лишь на 2%, в то время как контрольная группа — на 11%. На основе этого можно предположить, что новый стандарт не оказал значимого влияния на развитие точности в экспериментальной выборке по сравнению с контрольной, хотя точность, как свойство внимания, лучше поддается корректировке. На показатели точности воздействуют, как внутренние факторы (мотивация, общее психологическое состояние и др.), так и ряд внешних (например, психолого-педагогические условия обучения).

Отметим, что за последний учебный год в обеих группах исследования на 10% и на 8% возросло количество учащихся с очень высокими показателями точности.

Из анализа соответствия скорости и точности переработки информации возрастной норме можно выделить учащихся с разными уровнями сформированности внимания (как функции контроля).

По результатам нашего исследования за последний учебный год оказалось, что в экспериментальной группе на 3% больше учащихся с высоким уровнем сформированности волевой саморегуляции (в экспериментальной группе — 61%, а в контрольной — 58%). Но при этом лучшая динамика результатов наблюдается в контрольной группе. В экспериментальной группе от 5-го к 8-му классу число учащихся с высоким уровнем саморегуляции возросло на 25%, в контрольной группе — на 29%.

Показатели экспериментальной группы по данному исследованию, как в первом срезе, так и в последующих являются более высокими, чем в контрольной группе. Исследование экспериментального внедрения ФГОС ООО учащихся образовательных учреждений Самарской области будет продолжаться в течение трех последующих лет, до окончания учащимися, участвующими в данном исследовании, 11-го класса, и только тогда можно будет сделать окончательные выводы о том, как и в какой степени внедрение ФГОС повлияло на развитие волевой саморегуляции учащихся.

Список литературы

1. Аналитический отчет по проекту: «Исследование экспериментального внедрения ФГОС у учащихся 5-х классов образовательных учреждений Самарской области». ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2013.
2. Аналитический отчет по проекту: «Исследование экспериментального внедрения ФГОС у учащихся 6-х классов образовательных учреждений Самарской области». ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2014.

3. Аналитический отчет по проекту: «Исследование экспериментального внедрения ФГОС у учащихся 7-х классов образовательных учреждений Самарской области». ГБОУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2015.
4. Аналитический отчет по проекту: «Исследование экспериментального внедрения ФГОС у учащихся 8-х классов образовательных учреждений Самарской области» ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2016. — [на правах рукописи].
5. Ясюкова, Л. А. Оптимизация обучения и развития учащихся с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций. Методическое руководство. — СПб. : ГМНПП «Иматон», 2003.— 86 с.

Жадаева С. В., начальник отдела профилактики наркомании, **Цой С. А.**, научный сотрудник ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Танатическая тревожность и страхи подростков

Одним из важнейших направлений деятельности современной школы, наряду с воспитанием и обучением подрастающего поколения, является сохранение психологического здоровья обучающихся. В функциональные обязанности педагога-психолога входит психолого-педагогическое сопровождение кризисных периодов развития обучающихся, оказание психолого-педагогической помощи детям в кризисной ситуации, профилактика подростковых суицидов. Обучение способности совладать с трудными жизненными ситуациями и кризисными состояниями, сориентироваться во внутреннем опыте и актуализировать способность к самопомощи [3]. В то же время решение проблемы развития здоровья учащихся невозможно без участия всего педагогического коллектива и родителей [1].

Актуальность танатопсихологических исследований обусловлена целым рядом социальных обстоятельств, указывающих на перемены в отношении к жизни и смерти детей и взрослых. Увеличение количества самоубийств, стремительно развивающаяся наркотизация населения, повышение их интереса к экстремальным формам проведения досуга, предпочтение виртуального мира реальному — все это свидетельствует о происходящем в современном мире снижении для человека ценности собственной жизни. При этом тема смерти в наше относительно мирное время стала медийной звездой. Она «бомбардирует» нас в фильмах, книгах, новостях, текстах современной рок- и рэп-музыки. Впрочем, более всего актуализируют танатические переживания новые социальные реалии: мы живем в ситуации незащитности перед угрозой терроризма [4]. И, несмотря на все происходящее, у одних подростков (как и у многих взрослых) мысль о неизбежности собственной смерти вызывает смещение и ужас, у других — философские вопросы о смысле жизни.

Проблема подросткового суицида связана с искаженным и незрелым представлением ребенка о смерти. Смерть видится подростку как временное состояние, которое можно сравнить со сном. У подростков не сформирована ориентация на отдаленное будущее. Смерть представляется в виде желанного сна, отдыха от невзгод, а также средство наказания обидчиков. Подросток, совершенно искренне желая умереть в

невыносимой для него ситуации, в действительности хочет наладить отношения с окружающими [2].

В 2016 году по заказу министерства образования и науки Самарской области сотрудниками отдела профилактики злоупотребления ПАВ в образовательной среде ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» проводилось исследование «Ценностно-смысловые ориентации подростков» (Отношение к смерти).

Была поставлена цель — выявить специфику ценностно-смысловых ориентаций обучающихся 8-х, 10-х классов.

Для достижения указанной цели использован комплекс методик, соединенных в единую анкету: методика Д. Темплера «Шкала танатической тревоги» (DAs) — критерии самооценки; методика П. Т. Вонга «Профиль аттитюдов по отношению к смерти», методика Дж. Макленнана «Метафоры личной смерти» (RDFS) и опросник «Формы страхов».

В исследовании приняли участие 2612 человек, обучающихся 8-х и 10-х классов ОУ Самарской области.

В ходе исследования решался ряд задач, позволивших проанализировать ценностно-смысловые ориентации подростков с разных сторон и сделать следующие выводы:

- все обучающиеся, принимавшие участие в исследовании, оценивают свое здоровье как очень хорошее;

- уровень самооценки *религиозности* — в рамках среднего значения по всем ТУ;

- в целом подростки, принявшие участие в исследовании удовлетворены собственной жизнью. Меньше всего *удовлетворены собственной жизнью* подростки, проживающие на территориях, находящихся в зоне ответственности Отрадненского ТУ. В Юго-Восточном и Поволжском ТУ по данному критерию получены результаты выше среднего значения (рис. 1)

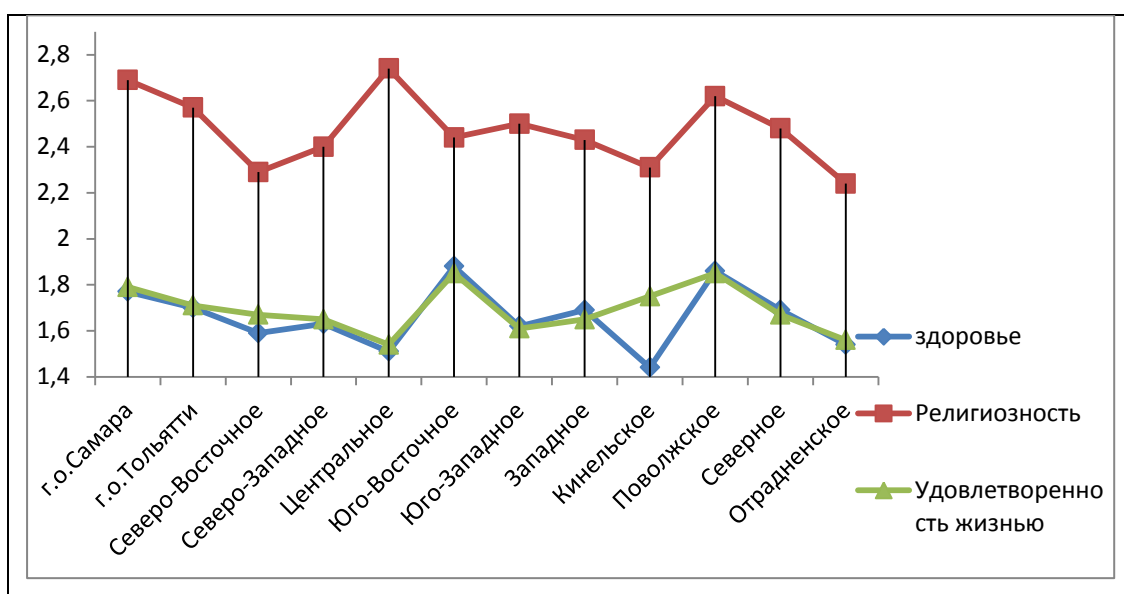


Рис. 1. Показатели самооценки обучающихся

По методике П. Т. Вонга «Профиль аттитюдов по отношению к смерти» DAP-R было выявлено:

— респонденты, проживающие на территориях, находящихся в зоне ответственности Отрадненского ТУ избегают разговоров и мыслей о смерти, об этом свидетельствуют высокие показатели по шкалам «Страх смерти» и «Избегание смерти». Данные параметры показывают наличие механизмов психологической защиты сознания от осознания смерти в целом. Респондентам с высокими показателями по данным шкалам свойственна тревожность, отчужденность;

— респондентам из Северного и Северо-Западного ТУ свойственно отношение к смерти, как данности, факту окончания жизни. Об этом свидетельствуют показатели «Нейтральное принятие смерти»;

— положительное отношение к смерти показывают шкалы «Приближающееся принятие смерти» и «Избавляющее принятие смерти». Высокие результаты по данным шкалам были получены в Кинельском и Западном ТУ. В Юго-Восточном ТУ были получены высокие результаты по шкале «Избавляющее принятие смерти», данная шкала позволяет отследить суицидальные тенденции. Подростки, с высокими значениями по данным шкалам, воспринимают смерть как альтернативу жизни, видят в смерти освобождение (рис. 2);

— были получены результаты, что у мальчиков, принявших участие в исследовании, более высокие показатели по шкалам, показывающим позитивное отношение к смерти. Исходя из этого, можно сделать вывод, что мальчики более склонны к проявлению суицидальных тенденций (рис. 3).

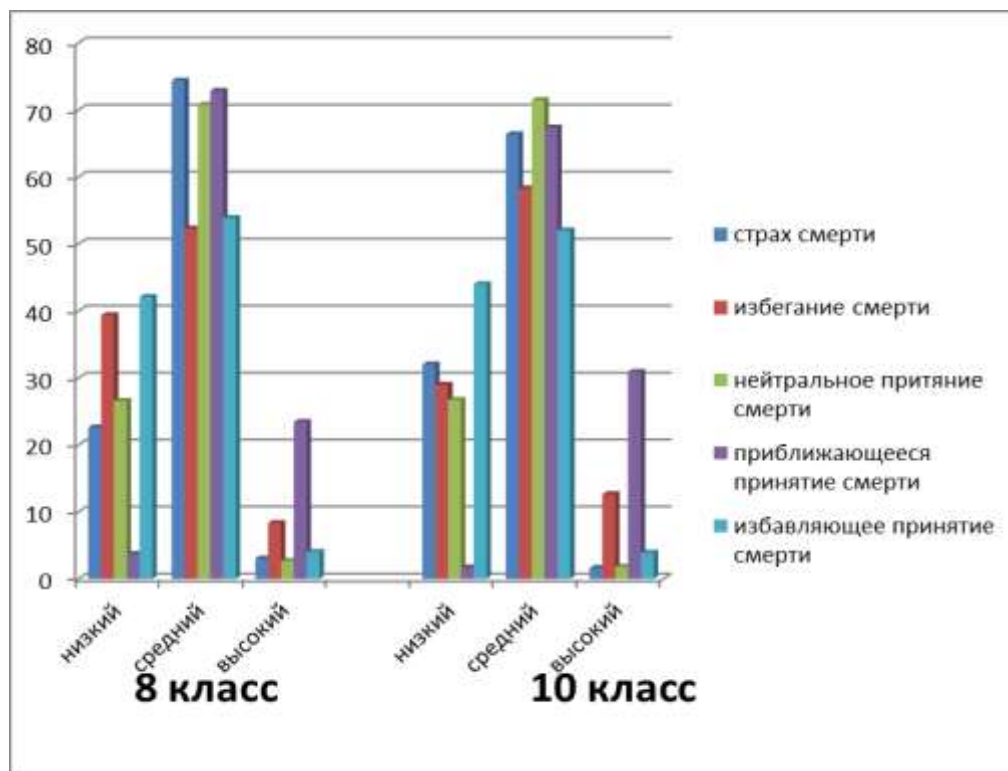


Рис. 2. Распределение ответов респондентов, в зависимости от класса обучения

Обобщая результаты по данной методике, можно сказать, что различия отмечаются, как по возрасту и полу, так и по району проживания респондентов.

Следует отметить, что из всех ТУ, принимавших участие в исследовании, было выявлено 7 школ, в которых отмечаются высокие показатели по шкале «Избавляющие принятие смерти». В данных ТУ были зафиксированы как суицидальные попытки, так и завершённые случаи суицида.

Методика «Метафоры личной смерти» Дж. МакЛеннана показала следующие результаты:

— позитивные, как и негативные метафоры смерти выбирают больше девочки. Данный аспект можно обосновать тем, что девочкам более свойственна эмоциональность, тревожность, впечатлительность, а мальчикам рациональность;

— подростками смерть воспринимается как прекращение жизнедеятельности организма. Об этом свидетельствует выделение таких метафор, как «пустое сумрачное пространство», «черная дыра», «холодное одинокое путешествие». Такое отношение к смерти равнодушно и безэмоционально;

— подростки, принявшие участие в исследовании, боятся «прожить жизнь бессмысленно», «одиночества», «остаться без любви» и быть «ненужными». Выбор данных страхов характерен возрасту испытуемых, т.к. в данном возрасте подростки начинают задумываться о будущем, будущей профессии, поиске спутника жизни. Данные страхи подростки испытывают не постоянно и с небольшой силой их проявления.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод, что подростки, принимавшие участие в исследовании, чаще выделяли метафоры «пустое сумрачное пространство», «черная дыра», «холодное одинокое путешествие», существование посмертной жизни отрицается. Респондентам, выбирающим метафоры «падение со скалы» и «густой туман», свойственен средний страх смерти, ощущение собственной неуязвимости.

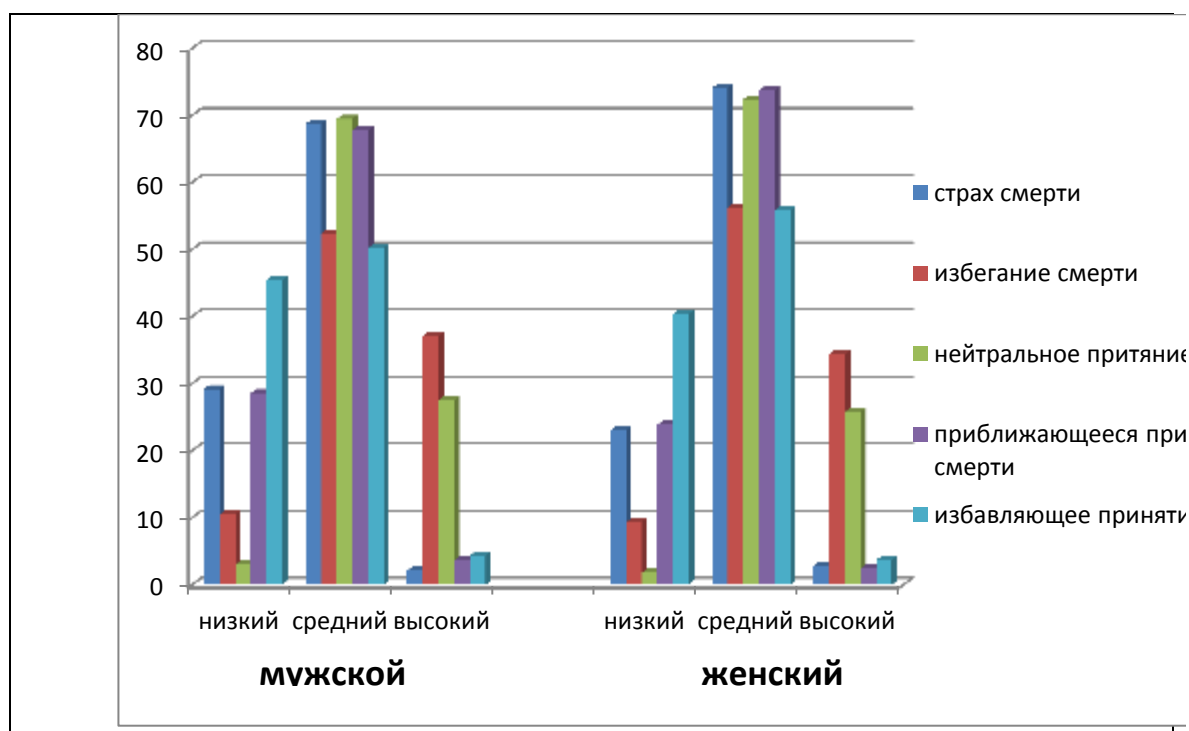


Рис. 3. Распределение ответов респондентов по гендерному признаку

Так же были выделены метафоры «*воссоединение семьи*», «*успокаивающий ветерок*». Данные метафоры показывают, что подростками жизнь воспринимается как мучительная обременительная обязанность, они считают, что смерть приносит покой и отдых. Такое представление о смерти, скорее, показывает неприятие жизни.

Опросник «Формы страхов» позволяет выявить наиболее значимую форму страха, интенсивность и частоту ее проявления. По данной методике были получены результаты, представленные на рис. 4.

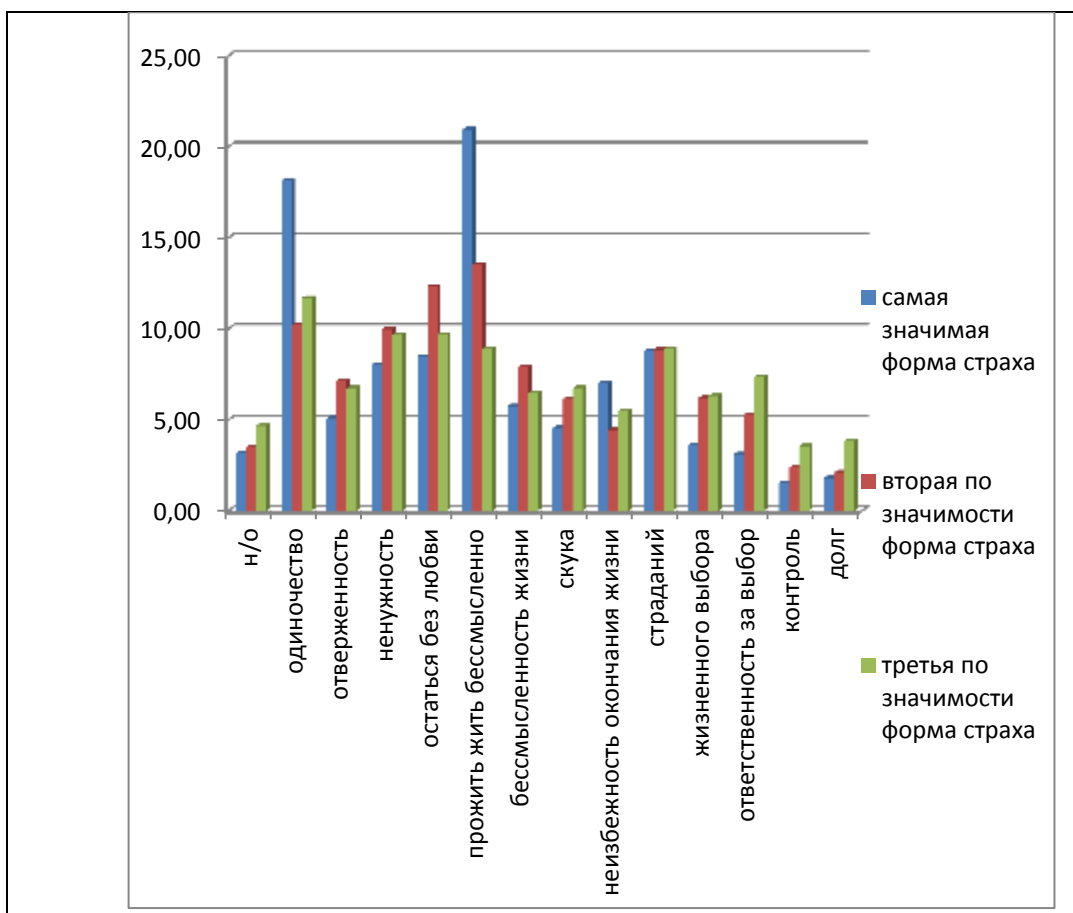


Рис 4. Показатели формы страхов

Как видно из рис. 4 наиболее значимой формой страха подростки выделяют «прожить жизнь бессмысленно», затем следует страх перед «одиночеством», «остаться без любви» и страх перед «ненужностью».

Трудностью в изучении отношения человека к смерти является и то, что оно подвержено влиянию социокультурных и ситуационных факторов. Этничность, социально-экономический статус, личный опыт достаточно сильно влияют на уровень и структуру озабоченности людей темой смерти. Поэтому данные, полученные в одном исследовании, обобщать можно только с большой осторожностью.

По результатам исследования, можно сформулировать следующие выводы:

- уровень самооценки обучающихся находится в рамках среднего значения;
- у подростков данной возрастной группы не сформировано представление о конечности жизни;

— подростками смерть воспринимается как избавление от тяжести жизни, считают, что смерть приносит покой и отдых.

— подростки, принявшие участие в исследовании, боятся: «прожить жизнь бессмысленно», «одио́чества», «остаться без любви» и быть «ненужными». Данные страхи подростки испытывают не постоянно и с небольшой силой их проявления.

Полученные результаты исследования позволяют скорректировать направления работы педагога-психолога, как в части определения целевой группы, так и в организации работы по формированию ценностно-смысловых ориентаций подростков:

Исходя из результатов, полученных в ходе исследования, можно дать следующие *рекомендации*:

— педагогам-психологам вести работу, направленную на коррекцию повышенной тревожности у подростков, стабилизацию эмоционального состояния;

— в районах с группами риска организовать пилотные площадки по профилактике деструктивного поведения подростков;

— социальным педагогам, педагогам-психологам вести работу, направленную на повышение стрессоустойчивости. Обучать навыкам поведения в кризисных ситуациях, формировать понятия о ценности жизни, ее уникальности и быстротечности;

— с подростками следует вести работу, направленную на повышение самооценки, стрессоустойчивости;

— педагогам следует использовать групповые формы работы с подростками, направленные на формирование ответственности за поступки, умение принимать решения и нести за них ответственность;

— всем участникам образовательного пространства по результатам данного исследования необходимо вести совместную работу в целях снижения риска суицидальных попыток среди подростков.

Список литературы

1. Старшенбаум, Г. В. Суицидология и кризисная психотерапия / Г. В. Старшенбаум [Электронный ресурс] // Большая он-лайн библиотека e-reading [сайт] — URL: http://www.e-reading.club/bookreader.php/1023955/Starshenbaum_-_Suicidologiya_i_krizisnaya_psihoterapiya.html
2. Советы специалистов: Подростковый суицид [Электронный ресурс] // Администрация муниципального образования «Город Можга» [сайт] — URL: http://mozhgagov.ru/social/youth/expert_advice/teenage_suicide.php
3. Баканова, А. А. Танатологическая подготовка и отношение к ней студентов-психологов / А. А. Баканова [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. — 2016. — № 2 (37). [сайт] — URL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2016_2_37/nomer03.php
4. Гаврилова, Т. А. Этические и методические проблемы исследования отношения человека к смерти / Т. А. Гаврилова [Электронный ресурс] // Теория и практика современной науки. — 2015. —
№ 6 (6) [сайт] URL: [http://modernj.ru/domains_data/files/6/Gavrilova%20T.A.\(obrazovanie%20i%20pedagogika\).pdf](http://modernj.ru/domains_data/files/6/Gavrilova%20T.A.(obrazovanie%20i%20pedagogika).pdf)

Поспелова Е. А., начальник лаборатории социально-психологических исследований наркоситуации, Гоголева О. В., научный сотрудник ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

О результатах проведения социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ, в Самарской области в 2016 году

Распространенность употребления психоактивных веществ (далее — ПАВ) среди несовершеннолетних и молодежи на протяжении многих лет продолжает оставаться одной из ведущих социально значимых проблем общества, определяющих необходимость организации решительного и активного противодействия. Первичная профилактика употребления ПАВ является неотъемлемой частью деятельности образовательной организации. Для этого в ОО проводятся лекции, занятия по профилактике наркомании, демонстрируются документальные и художественные фильмы, осуществляется тренинговая работа, развивается волонтерство и пр. Только эффективно построенная профилактическая работа среди подростков дает ощутимые результаты.

На основании статей 53.1, 53.4 ФЗ от 08.01.1998 г. № 3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах», подпунктом 7 пункта 1 статьи № 14 ФЗ от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», подпунктом 15.1 пункта 3 статьи 28 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16.06.2014 г. № 658 «Об утверждении порядка проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в образовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, так же в образовательных организациях высшего образования», распоряжения Министерства образования и науки Самарской области от 27.01.2016 г. № 34-р в Самарской области проводилось социально-психологическое тестирование обучающихся в образовательных организациях и профессиональных образовательных организациях по утвержденной Министерством образования и науки Самарской области электронной методике по выявлению скрываемых эмоциональных установок в отношении употребления психоактивных, в том числе наркотических веществ (выявление ОТНОШЕНИЯ к употреблению психоактивных, в том числе наркотических веществ).

Использование данной методики позволяет выявить скрываемую, либо даже неосознаваемую положительную установку на употребление наркотических средств (курение анаши, инъекций героина, употребления ПАВ в форме таблеток).

Наименование социально-психологической методики, лежащей в основе проведения тестирования: Методика «Объективный Тест Установок», автор д.псх.н П.В. Яньшин, профессор.

Результатом обследования с помощью технологии «ОТУ: Наркотик» является выявление «группы риска»². Критерием отнесения к группе риска служит сдвиг баланса эмоционального отношения к ПАВ в сторону их предпочтения относительно групповой нормы³.

Социально-психологическое тестирование проводилось с февраля по сентябрь 2016 года.

В нем приняло участие **32950** обучающихся и студентов из **775** образовательных организаций, из них:

1. Обучающиеся общеобразовательных организаций — **22096** человек.
2. Обучающиеся профессиональных образовательных организаций — **10854** человек.
3. Разделение по гендерному признаку: **15807** — девочек, **17143** — мальчика.

В 2016 году **83,3%** обучающихся прошли социально-психологическое тестирование (от числа подлежащих тестированию). **6579** человек не прошли тестирование (**16,7%**) (в 2015 г. — 8155): из них **4463** человека (11,3%) — по болезни, **889** человек (2,2%) — отказ, **1227** человек (3,2%) — др. причины: участие в конференциях, соревнованиях, конкурсах и пр.

По результатам социально-психологического тестирования в 2016 г. 2 ТУ (Отраденское ТУ, Центральное ТУ) в Самарской области находятся ниже среднестатистической нормы⁴ Самарской области.

В сравнении с 2015 годом результаты некоторых ТУ изменились. Так, например, результат Центрального ТУ за 2016 г. стал несколько ниже в сравнении с 2015 г. Аналогичная ситуация просматривается в Западном, Северо-Западном, Юго-Западном, Юго-Восточном, Самарском и Тольяттинском ТУ. Это говорит о том, что воспитательная работа в профилактическом направлении в образовательных организациях данных ТУ не приносит положительных, ожидаемых результатов. Технологии, техники, методы и формы работы необходимо пересмотреть и заменить.

Кинельское ТУ, Поволжское ТУ и Северное ТУ показали в 2016 г. более высокий результат. Это говорит о том, что воспитательная работа в образовательных организациях данных ТУ была успешно скорректирована в соответствии с рекомендациями ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр».

Всего в Самарской области **4392** человека вошли в «группу риска» (13,3% от общего числа обучающихся, прошедших социально-психологическое тестирование в образовательных организациях и профессиональных образовательных организациях на территории Самарской области), т.е. можно утверждать, что у 13,3% опрошенных не сформирована эмоциональная установка против употребления психоактивных и

² Используется стандартная шкала Z показателей. $Z = \frac{(x-M)}{\sigma} * 10$, где x – сырой показатель, M – граница нормы, σ – стандартное отклонение. M и σ вычислялись как для всей Самарской области, так и по отдельности для территориальных управлений и районов.

³ «Группа риска» – группа обучающихся, результат которых определяется сдвигом средних значений по опорным диагностическим индикаторам. Данный сдвиг считается критерием повышенного риска употребления ПАВ.

⁴ Нормой считаются рамки $\pm 10 * Z_t$ относительно среднего по Самарской области

наркотических веществ. По сравнению с 2015 годом процент «группы риска» незначительно снизился (на **0,4%**).

Основанием формирования «группы риска» является наличие обучающихся с либеральным отношением к психотропным и/или наркотическим веществам: несформированной бессознательной эмоциональной установкой против употребления психоактивных и/или наркотических веществ. К этому ведут следующие факторы риска:

- наличие созависимости с кем-то из близких, злоупотребляющих психоактивными веществами;
- неадекватная самооценка;
- недостаточный уровень знаний о вреде наркотиков;
- эмоциональная отстраненность от проблемы наркотизации («Я это знаю, но меня это никогда не коснется»).

Результаты социально-психологического тестирования 2016 г. были также проанализированы по гендерному признаку. Так в 2016 году **5,5%** девочек относятся к «группе риска». Количество мальчиков, вошедших в «группу риска» больше, чем девочек — **7,8%**. В сравнении с 2015 г. наблюдается незначительное снижение процента «группы риска» как среди девочек, так и среди мальчиков на **0,2%** (2015г. — **5,7%**, **8%** соответственно).

В социально-психологическом тестировании 2016г. приняли участие **16242** обучающихся в возрасте до 15 лет и **16708** обучающихся в возрасте от 15 лет и старше.

В сравнении с 2015 г. процент «группы риска» незначительно повысился (на **0,2%**) в возрастном диапазоне «от 15 лет и старше» (2015 г. — **6,8%**, 2016 г. — **7%**), а в возрастном диапазоне «до 15 лет» наблюдается понижение на **0,6%** (2015 г. — **6,9%**, 2016 г.— **6,3%**). Следовательно, можно предположить, данная динамика связана с тем, что профилактическая работа в ОО была усилена и отредактирована в соответствии с рекомендациями.

По результатам тестирования 2016 г. наблюдается незначительное снижение количества ОО, результаты которых ниже нормы. В 2016 году это **12,5%** (97 ОО), а в 2015 году — **12,7%** (99 ОО).

Специалистами лаборатории социально-психологических исследований наркоситуации ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» были составлены следующие рекомендации:

- обучающимся ОО, результаты которых ниже нормы, а так же обучающимся ОО, где есть отдельные классы (группы), результат которых ниже нормы, рекомендуется прохождение профилактических медицинских осмотров;
- администрации ОО, где были выявлены несовершеннолетние с положительной установкой на возможность употребления наркотических средств и психотропных веществ («группа риска»), рекомендуется пересмотреть формы, методы и технологии проведения профилактических мероприятий;
- профилактическая работа с обучающимися, вошедшими в «группу риска», должна акцентироваться на отрицательных последствиях употребления наркотических средств и психотропных веществ;

— педагогическим работникам (учителям, социальным педагогам, педагогам-психологам) и родителям следует воспитывать в детях умение совершать правильный выбор в условиях возможного негативного воздействия информационных ресурсов. Педагогам-психологам рекомендовано проведение в ОО психолого-педагогических программ «Правильный выбор», «Жизнь на перепутье», «Все цвета, кроме черного» и пр.;

— специалисты должны понимать, что профилактическая работа будет эффективна только в том случае, если обучающиеся будут принимать активное участие в проводимых мероприятиях, поэтому следует использовать такие формы и методы профилактической работы, как, например, социально значимые познавательные, творческие, культурные, краеведческие, спортивные и благотворительные проекты, волонтерское движение, тематические клубы, игры (квест-игры) и т.д.;

— в профилактической работе должны быть задействованы все участники образовательного процесса: обучающиеся, их родители, педагоги, администрация образовательных организаций.

Данные рекомендации были предложены руководителям ОО во время индивидуальных консультаций, проведенных по результатам тестирования 2016 г.

Ссорин В. В., мл. научный сотрудник ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Востребованность внеурочной деятельности родителями младших школьников Самарской области как средство реализации интересов и потребностей детей

В соответствии с Конституцией Российской Федерации каждый имеет право на образование. Вместе с тем образование это не только право, но и обязанность — освоение уровня основного общего образования является обязательным, причем родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования [1]. Основная образовательная программа начального общего образования реализуется организацией, осуществляющей образовательную деятельность через организацию не только урочной, но и внеурочной деятельности [2].

Основная *цель* внеурочной деятельности, как и деятельность обучающихся в рамках уроков, направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Но в первую очередь это достижение личностных и метапредметных результатов. Это определяет и специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения. Если предметные результаты достигаются в процессе освоения школьных дисциплин, то в достижении метапредметных, а особенно личностных результатов — ценностей, ориентиров, потребностей, интересов человека — удельный вес внеурочной деятельности гораздо выше, так как ученик выбирает ее исходя из своих интересов, потребностей.

Основные *задачи* внеурочной деятельности:

- обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе,
- оптимизировать учебную нагрузку обучающихся,
- улучшить условия для развития ребенка,
- учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающегося.

Основные *принципы* организации внеурочной деятельности:

- учет возрастных особенностей,
- сочетание индивидуальных и коллективных форм работы,
- связь теории с практикой,
- доступность и наглядность,
- включение в активную жизненную позицию.

Внеурочная деятельность является обязательной, она является неотъемлемой частью образовательной деятельности и организуется по направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное [3]. При этом обучающимся предоставляются академические права на зачет организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в установленном ею порядке результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность [3].

Часы, отведенные на внеурочную деятельность, используются для проведения общественно полезных практик, исследовательской деятельности, реализации образовательных проектов, экскурсий, походов, соревнований, посещений театров, музеев и других мероприятий [4].

Внеурочная деятельность организуется в таких формах как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и других.

В первом полугодии 2016 года лабораторией социальной психологии ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» был проведен мониторинг мнений родителей (законных представителей) об особенностях организации школами внеурочной деятельности в 2015-2016 учебном году.

Целью исследования было выявление особенностей организации и содержания внеурочной деятельности в начальной школе. В мониторинге приняли участие 1097 родителей (законных представителей) учащихся 4-х классов из 28 школ Самарской области.

Метод исследования — анкетный опрос. Ключевым вопросом анкеты был вопрос «Сколько дней в неделю в расписании вашего ребенка стоит внеурочная деятельность?» По результатам исследования выяснилось, что наиболее распространенным ответом является ответ «5 — 6 дней в неделю», его дали 42,0% респондентов. Это фактически означает для почти половины детей каждодневную занятость внеурочной деятельностью, организуемой школой. Вторым по численности был ответ «3 — 4 дня в неделю» (39,6%). Значительно меньшее число респондентов (17,2%) дают ответ «1 — 2 дня в неделю». Исходя из полученных ответов, можно с уверенностью сказать, что график занятий

внеурочной деятельностью, в которой ребенок задействован от 3 до 6 дней, является предпочтительным для большинства родителей (81,6%).

Также стоит отметить, что из 1097 полученных анкет лишь в 38 родители отметили, что их дети заняты во внеурочной деятельности в других образовательных учреждениях. Можно сделать вывод, что внеурочная деятельность, организуемая школой, является самой доступной для родителей Самарской области, принявших участие в исследовании.

Но какова мотивация родителей, выбирающих для своих детей график посещения внеурочной деятельности от 3 до 6 дней в неделю? Чтобы это выяснить, в анкету был включен вопрос *«Как Вы считаете, для чего необходима внеурочная деятельность?»* Ответ на данный вопрос позволяет получить важную для дальнейшего анализа информацию о понимании родителями целей и задач внеурочной деятельности и их включенности в образовательный процесс своих детей. В соответствии с задачами исследования в перечень предложенных вариантов ответа намеренно были включены как истинные, так и ложные, но часто встречающиеся в родительском сообществе представления о внеурочной деятельности. Можно было выбрать несколько вариантов ответа.

Наибольшее количество выборов при ответе на данный вопрос приходится на вариант «Предоставление возможностей для реализации интересов и потребностей детей» (59,4%), что вполне соответствует реальному предназначению внеурочной деятельности. На втором месте по частоте выборов находится вариант, также адекватный предназначению внеурочной деятельности, «Создание условий для развития способностей детей» (51,8%). Тот факт, что эти два варианта ответа являются взаимосвязанными и соответствуют целям внеурочной деятельности, и их частый выбор родителями говорит о правильном понимании ими сути внеурочной деятельности.

На третьем месте по частоте выборов находится вариант «Дополнительные занятия по основным учебным предметам» (29,6%). Этот вариант относится к ложным целям внеурочной деятельности, так как противоречит законодательству, где внеурочная деятельность понимается как образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной системы. Это актуализирует вопрос о том, что в действительности является наполнением внеурочной деятельности в школах, не проводятся ли дополнительные занятия по учебным предметам, как внеурочная деятельность.

Далее респондентам был задан вопрос о формах участия их детей во внеурочной деятельности. При анализе полученного вариационного ряда особое значение уделялось двум моментам: 1) какие формы внеурочной деятельности наиболее распространены в начальной школе; 2) среднее количество форм организации внеурочной деятельности, которое приходится на одного учащегося. Подчеркнем, что на данный вопрос можно было выбрать несколько вариантов ответа.

В начальной школе самыми распространенными формами внеурочной деятельности являются кружки/секции (этот вариант ответа выбрало 80,8% респондентов) и экскурсии (63,0%). При этом каждый ученик, судя по накопленной частоте ответов на данный вопрос (315,1%) участвует, в среднем, в трёх формах внеурочной деятельности.

Для формулировки содержательных выводов об особенностях и качестве организации внеурочной деятельности в параллели 4-х классов обследуемых школ нами был разработан вопрос, варианты ответа на который отражали различные потенциально

неблагоприятные организационные ситуации. Среди потенциально неблагоприятных для организации внеурочной деятельности ситуаций самыми распространенными были: «перерыв между окончанием уроков и началом внеурочной деятельности составляет менее 30 минут» (9,2%); «из-за школьной внеурочной деятельности не хватает времени посещать учреждения доп. образования» (5,6%). Две трети опрошенных респондентов-родителей (66,9%) ответили, что не сталкивались ни с какими негативными ситуациями в организации внеурочной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство родителей доверяют возможностям школы в плане организации внеурочной деятельности. Эту гипотезу подтверждает то, что большинство родителей предпочитает задействовать своих детей во внеурочной деятельности 3-6 дней в неделю. Малый процент (5,6%) респондентов, которые пожаловались, что из-за внеурочной деятельности их дети не могут посещать учреждения дополнительного образования. Таким образом, можно сделать вывод, что внеурочная деятельность востребована родителями Самарской области.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ) от 12 декабря 1993 г. Собрание законодательства Российской Федерации. — 2014 г. — № 31. — Ст. 4398.
2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 06 октября 2009 г. № 373 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. — 2010 г. — № 12.
3. О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ: Письмо Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 09-3564 // Администратор образования. — 2016 г. — № 3.
4. Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»: Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 г. № 189 // Российская газета. — 2011 г. — № 54.

Абрамова Т. А., педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в массовой школе

Актуальность психолого-педагогического сопровождения и своевременного выявления одаренности на каждом возрастном этапе заключается в том, что нераскрытые потенциальные возможности у обучающихся постепенно исчезают вследствие невостребованности. Согласно исследованиям А. В. Бакушинского, Г. В. Лабунской, А. В. Щербакова, Н. С. Лейтеса, А. А. Мелик-Пашаева, процент детей, обладающих ранней одаренностью, с годами резко снижается: если в десятилетнем

возрасте их примерно 60-70%, то к четырнадцати годам — 30-40%, а к семнадцати — только 15-20%. Таким образом, наблюдается феномен «угасания одаренности».

Следовательно, педагогам, учителям необходимо создавать развивающую, творческую образовательную среду, способствующую раскрытию природных возможностей ребенка.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время вопрос сопровождения детской одарённости остается открытым, даже при разнообразии теорий и концепций. Среди наиболее известных можно выделить: модель «морской звезды» (А. Танненбаум); инвестиционную теорию (Р. Стенберг); триадную модель Дж. Рензулли; концепцию Б. М. Теплова — С. Л. Рубинштейна; концепцию творческой одарённости (А. М. Матюшкин) и др.

Э. Ф. Зеер сравнивает психологическое сопровождение с движением совместно с изменяющейся личностью, как своевременное направление по возможным путям, оказание помощи и поддержки [2].

В современной науке к понятию «одаренность» необходимо применять комплексный подход к его изучению и определить как объединение следующих характеристик:

- 1) личностных: высокий познавательный интерес к неизвестному, стремление к исследованиям, творчеству;
- 2) интеллектуального развития: особенно гибкость и оригинальность мышления,
- 3) ведущую характеристику одаренности составляет увлечение сущностью задачи.

В практической работе с детьми «группы риска» важно основываться на содержании «Рабочей концепции одарённости» (В. Д. Шадриков, Д. Б. Богоявленская и др.), где под одарённостью «понимается системное, развивающееся в течение жизни качество психики, от которого зависит возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1].

Согласно исследованиям О. А. Запотьлок, одаренный ученик отличается от сверстников тем, что у него при равных условиях наблюдается высокая восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления. Он выделяется своими очевидными достижениями (или внутренними предпосылками к ним) в том или ином виде деятельности, интенсивность выраженности и яркость которых выделяют его среди сверстников. По мнению Всемирного совета по одаренности и талантливым детям, который координирует работу по изучению, обучению и воспитанию, таких детей выявляют профессионально подготовленные люди и определяют их как обладающих потенциалом к высоким достижениям в силу выдающихся способностей [3, с. 54-55].

По мнению В. Д. Шадрикова, одаренность конкретного ребенка может быть условной характеристикой, т.к. выдающиеся способности ребенка не всегда являются прямым показателем его достижений в будущем. *Признаки одаренности*, проявляемые в детские годы, даже при самых благоприятных условиях могут либо постепенно, либо весьма быстро исчезнуть.

По Н. И. Панютиной, в практической работе с одаренными детьми вместо понятия «одаренный ребенок» грамотнее использовать понятие «признаки одаренности ребенка»

(или понятие «ребенок с признаками одаренности»), т.е. особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены в ходе наблюдения за характером его действий, и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Признаки одаренности рассматриваются как два аспекта поведения ребенка:

- 1) инструментальный характеризует способы его деятельности;
- 2) мотивационный — отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности [4, с. 5, 128].

Практические наблюдения за одаренными детьми в МБУ «Гимназия № 38» г.о. Тольятти подтверждают наибольшую актуальность проблемы обучения и развития детей с общей одаренностью, которая проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает в качестве основы их продуктивности. Педагог в массовой школе на своем уроке имеет больше возможностей оказать помощь обучающемуся в развитии общей одаренности посредством применения различных технологий и организационных форм. Наличие специальной одаренности не исключает наличие общей как сочетания способностей. В основе общей одаренности лежат умственные способности (или общие познавательные способности), вокруг которых выстраиваются эмоциональные, мотивационные и волевые качества личности. Сопровождение специальной одаренности, проявляющейся в отношении отдельных областей (художественной, математической, музыкальной и т.д.), педагоги осуществляют в рамках дополнительного образования «Юниор».

Ученики с общей (умственной) одаренностью — это самая широкая категория школьников, не всегда имеющая возможности удовлетворить свои познавательные потребности и проявить интеллектуальные способности. Школа часто становится препятствием на пути развития одаренного ребенка из-за рутинности и формирования элементарных учебных навыков.

Одаренным детям, согласно Н. Б. Шумаковой, требуется более высокий уровень сложности и интенсивности учения, большая глубина изучения материала, движение от фактов к принципам, теориям и обобщениям, новые, альтернативные способы преподавания, отличающиеся от общеизвестных. При условии, когда обучение ориентировано на их особые познавательные потребности и возможности, наблюдается значительный рост способностей этих детей, а так же решаются межличностные проблемы [5, с. 18].

При организации практической работы с одаренными детьми мы придерживаемся мнения о том, что взрослый сам должен быть и наблюдателем, и соучастником, и исследователем. Важно ценить естественные механизмы развития ребёнка и раскрывать их.

В зависимости от ситуации развития группы, межличностных отношений отдельных и потенциальных возможностей детей психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в разных формах. Среди применяемых нами направлений работы в сфере психолого-педагогического сопровождения можно выделить следующие: диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг); профилактика; консультирование (индивидуальное и групповое); развивающая работа (индивидуальная и групповая); коррекционная работа (индивидуальная и групповая); психологическое образование (формирования психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности всех участников образовательных отношений); экспертиза

(образовательных и учебных программ).

Психолого-педагогическое сопровождение в гимназии направлено на создание условий для обеспечения естественного развития одаренного ребёнка. Среди них можно выделить:

- 1) самореализация личности обучающего посредством современных технологий обучения;
- 2) создание программ для удовлетворения потребности разного уровня через систему основного и дополнительного образования (инвариантная часть учебных программ, дополнительные часы, циклы занятий развивающего обучения);
- 3) выявление и развитие способностей совместно с родителями;
- 4) совместная работа специалистов по созданию карт продвижения способных детей.

Организация психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с применением данных условий предупреждает возникновение проблем в развитии ребёнка и оказывает содействие в их социализации; помогает разрешить трудности в обучении, в выборе образовательного и профессионального маршрута, провести профилактику нарушений эмоционально-волевой сферы.

Список литературы

1. Богоявленская, Д. Б. Рабочая концепция одарённости. 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003. — 90 с.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: уч. пособие. 2-е изд. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
3. Работа с одаренными детьми / сост. О. А. Запотьлок. — Мн.: Красико-Принт, 2006. — 176 с.
4. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми / авт.-сост. Н. И. Панютина [и др.]. — Волгоград: Учитель, 2007. — 204 с.
5. Шумакова, Н. Б. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя / Н. Б. Шумакова, Н. И. Авдеева, Л. Е. Журавлева [и др.]; под ред. Н. Б. Шумаковой. — М.: Просвещение, 2006. — 239 с.

Абанина Н. В., директор, **Жилинская Л. Г.**, учитель начальных классов МБОУ Школа № 123 г. о. Самара

Приемы и способы организации учебной деятельности детей с ЗПР в условиях индивидуального обучения в начальной школе (из опыта работы педагогов МБОУ Школы № 123г.о. Самара)

В настоящее время наблюдается неблагоприятная тенденция к увеличению количества неуспевающих школьников, которые не в состоянии усвоить основную общеобразовательную программу. За последние 20 лет только в начальной школе число таких детей возросло в несколько раз. Наиболее многочисленную группу риска составляют дети с задержкой психического развития.

Современное законодательство позволяет организовать обучение детей с задержкой психического развития, как в условиях общеобразовательных классов, так и в индивидуальной форме.

Организация учебной деятельности детей с ЗПР имеет ряд специфических особенностей, обусловленных спецификой их психического и интеллектуального развития. Специалисты отмечают у всех детей с ЗПР снижение работоспособности вследствие возникающих явлений возбудимости, расторможенности и церебрастении. Познавательная деятельность характеризуется низким уровнем активности и замедленным темпом переработки информации. Внимание характеризуется неустойчивостью, память непрочна и ограничена в объеме. Наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное и словесно-логическое. У учащихся с ЗПР часто имеют место те или иные нарушения речи, незрелость эмоциональной сферы, несформированность произвольного поведения и учебной мотивации.

Рабочее состояние детей с ЗПР, во время которого они способны усвоить учебный материал, составляет не более 15 минут. Затем у детей наступает переутомление, пропадает интерес к занятиям, работа на уроке прекращается. В этом состоянии у детей резко снижается внимание, возникают импульсивные действия. У одних детей собственное бессилие вызывает раздражение. Другие дети замыкаются в себе и категорически отказываются работать, особенно если необходимо усвоить новый материал. Знание особенностей развития детей с ЗПР чрезвычайно важно для понимания общего подхода к работе с ними. В этой связи поиск оптимальных приемов и способов организации учебной деятельности для детей с ЗПР является важной задачей педагогов нашей школы.

За последние 10 лет педагогами школы № 123 накоплен достаточный опыт в работе с детьми с ЗПР.

Образовательный процесс для детей с ЗПР обеспечивается адаптированными образовательными программами, которые разрабатываются с учетом личностных особенностей учащихся. При проектировании учебного занятия для детей с ЗПР учитель обращает внимание на следующие основные моменты:

- обеспечение индивидуального подхода к каждому ученику;
- предотвращение наступления переутомления;
- соблюдение принципа доступности при подборе содержания заданий;
- использование на занятиях объяснительно-иллюстративного, репродуктивного, частично поискового, коммуникативного, информационно-коммуникативного методов, а также метода проектов.

Особо следует сказать о важности создания в процессе обучения благоприятной психологической атмосферы, отношений взаимного доверия и уважения между педагогом и учеником, исключения из обучения психотравмирующих ситуаций. Искусство улыбки, доброжелательное выражение лица, спокойная интонация голоса, поощрение ученика взглядом, избегание сравнений ученика с другими детьми, отказ от императивных форм в обучении — вот главные слагаемые педагогического воздействия на ученика.

Остановимся на методических приемах, которые помогают нашим учителям добиться оптимальных результатов в работе с детьми с ЗПР:

- использование на занятиях активных и интерактивных приемов обучения и технологий;
- использование методов, активизирующих познавательную деятельность и развивающих речь учащихся;
- стимулирование активности ученика, причем активность ребенка должна быть направлена не на запоминание материала, а на процесс самостоятельного добывания знаний;
- использование на уроках компьютерных презентаций, на которых размещаются картинки, тексты, фотографии. Этот метод помогает активизировать три вида памяти — зрительную, слуховую и моторную;
- работа детей с интерактивной доской — анограммы, викторины, мозаика, пазлы и другие интерактивные средства и мультимедиа позволяют активизировать внимание и учебный интерес детей;
- использование на уроках иллюстративного материала с целью развития зрительного внимания ребенка;
- очень хорошо зарекомендовали себя сигнальные карты, которые могут быть использованы при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся;
- хорошие результаты дает применение приема подстановки (Учащиеся вставляют буквы, цифры, слова в материал, размещенный учителем на доске);
- предоставление ученику с ЗПР возможности воспринимать изучаемый материал с закрытыми глазами. Этот прием хорошо зарекомендовал себя для развития у детей с ЗПР слухового восприятия, внимания и памяти. Он также помогает переключить эмоциональное состояние ребенка после выполнения трудных для него заданий.
- так как дети с ЗПР либо не придают значения отметкам, либо чрезмерно ярко реагируют на них, хороший результат дают развернутые словесные оценки для оценки достижений ученика, разъяснение ученику, что ему удалось хорошо, а что требует дополнительной отработки;
- у детей с ЗПР нередко неплохо развита речь, отмечается стремление выделиться, интерес к внеучебной деятельности, к темам, выходящим за рамки урока, поэтому они с удовольствием выполняют творческие задания (нарисовать иллюстрацию, составить кроссворд, приготовить сообщение, охотно участвуют в уроках-викторинах, уроках-спектаклях и др.);
- очень хорошо использовать в работе свободный выбор разноуровневых заданий;
- обеспечение контроля за изменением эмоционального состояния ребенка во время проведения занятия. Для этого в арсенале учителя имеются разноцветные карточки — «паруса». В ходе занятия учитель несколько раз предлагает ученику закрепить на кораблике парус разного цвета в зависимости от его эмоционального состояния: «комфортное» — парус зеленого цвета, «я устал» — парус желтого цвета, «мне плохо и тревожно» — парус красного цвета;
- систематическая работа с учащимися педагога-психолога, логопеда, специалистов центра «Семья», центра «Поддержка детства».

Таким образом, целый ряд особенностей детей с ЗПР определяет общий подход к ребенку, специфику и содержание методов педагогической работы с ними. Так же, как и другие дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с ЗПР могут реализовать свой потенциал социального развития лишь при условии вовремя начатого и правильно организованного обучения и воспитания. При соблюдении описанных выше методов и приемов обучения дети этой категории способны овладеть учебным материалом в рамках адаптированных для них образовательных программ.

Акбулатова Н. А., учитель-логопед СП «Детский сад № 2» ГБОУ СОШ № 2 «ОЦ»
им. Г. А. Смолькова с. Большая Черниговка м.р. Большечерниговский Самарской области

Повышение познавательно-речевой активности старших дошкольников с ОНР через использование полифункциональных интерактивных пособий в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

Современная модель дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО предполагает «максимальное обогащение личностного развития детей дошкольного возраста на основе развёртывания разнообразных видов деятельности, а также общения детей со сверстниками и взрослыми» [4]. Именно этот аспект ориентирует направленность основной образовательной программы дошкольного образования на создание условий развития ребёнка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности [4]. Таким образом, процесс развития речи дошкольников как средства общения становится наиболее значимым в современной дошкольной педагогике.

Психолингвисты одним из основных факторов развития речи считают наличие познавательно-речевой активности у дошкольников [3]. Однако опыт работы в дошкольных образовательных организациях позволяет выделить существенную проблему современного дошкольного образования — снижение познавательно-речевой активности детей дошкольного возраста, особенно дошкольников с ОНР. Это обусловлено рядом причин:

- резким ухудшением здоровья детей, тянущим за собой снижение познавательно-речевой активности из-за легкой ранимости данной функции (как наиболее сложно организованной в своей психофизиологической основе);
- существенным падением общего уровня культуры в обществе;
- значительным уменьшением объема общения взрослых с детьми из-за занятости родителей и их неподготовленности в вопросах воспитания;
- недостаточным вниманием воспитателей к ее формированию;
- ростом малышей, чье раннее развитие происходит в ситуации социальной депривации, которая в ранний период развития особенно опасна, поскольку ограничивает возможности самореализации детей, не обеспечивает свободной коммуникации, а это, в

свою очередь, не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, отрицательно влияет на личностное развитие и поведение.

Соответственно для педагогов дошкольных образовательных организаций Федеральный государственный стандарт дошкольного образования определяет приоритет развивающего обучения, при котором возникает необходимость создания новых форм игровой деятельности, при которых бы сохранялись и синтезировались элементы познавательного, учебного и игрового общения.

В связи с этим актуальность проблемы разработки авторских полифункциональных интерактивных пособий обусловлена тем, что согласно требованиям ФГОС ДО, недостаточно просто выдвинуть перед воспитанниками задачу. Она должна быть принята ребёнком, т.е. стать его собственной задачей, чтобы он стремился к её решению. А для педагогов дошкольных образовательных организаций — учителей-логопедов, воспитателей — такие дидактические пособия позволяют разнообразить приёмы своей работы по развитию познавательно-речевой активности старших дошкольников, в том числе и для дошкольников с ОНР.

Предлагаемые полифункциональные интерактивные пособия являются высокотехнологичными и доступными в использовании не только учителями-логопедами, но и воспитателями коррекционных групп дошкольных образовательных организаций, так как для их изготовления можно использовать разнообразный материал, имеющий сертификат соответствия и позволяющий грамотно организовать взаимодействие с воспитанниками по вопросам формирования звуковой культуры речи (воспитание правильного звукопроизношения в соответствии с возрастными нормами и задачами основной общеобразовательной программы дошкольного образования), по вопросам формирования и уточнения представлений об обобщающих понятиях, развития словесно-логического мышления, формирования представлений о геометрических фигурах, о величине предметов, развития мелкой моторики и др. А учителям-логопедам данное оборудование позволяет длительное время удерживать внимание воспитанников с ОНР на учебном материале в процессе автоматизации звуков,

Теоретической основой процесса разработки авторских полифункциональных интерактивных пособий являются идеи Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина о развивающем характере игры при обучении детей [1,2].

Практическая значимость предлагаемых авторских полифункциональных интерактивных пособий заключается в соблюдении условия собственной активности ребёнка. Поскольку именно активный характер детской деятельности при приобретении любого, в данном случае речевого, опыта способен достичь своей практической цели. Кроме того, разработанное мною дидактическое оборудование позволяет решать образовательные задачи не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при организации режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования; в полной мере обеспечивает учёт возрастных, гендерных, индивидуальных потребностей, интересов и способностей воспитанников.

В настоящий период мною разработаны следующие полифункциональные пособия: серия игр «Умные коврики», «Умная гусеница», «Волшебная ромашка».

Авторское дидактическое пособие «Умные коврики» предназначено для детей 5—6 лет. Пособие представляет собой основу-коврик из микроволоконного полотна, которое

легко приобрести в магазине. Коврик имеет отверстия в виде определённых геометрических фигур, выбираемых в зависимости от поставленных задач: либо нужно отобрать по величине, либо по принципу чередования геометрических фигур. К отверстиям прилагаются вкладыши с нашитыми или приклеенными предметами на определённый звук. Таким образом, каждый коврик предполагает наличие основной логопедической цели: автоматизация звука, дифференциация звуков, развитие связной речи. Параллельно решаются задачи по развитию мыслительных операций, формированию обобщающих понятий, формированию представлений о геометрических формах, величине предметов, развитие мелкой моторики, развитие тактильных ощущений, развитие навыков конструирования.

Авторское дидактическое пособие «Умная гусеница» ориентировано на детей среднего и старшего дошкольного возраста. Цель пособия «Умная гусеница» — развитие правильного звукопроизношения воспитанников. Данное пособие позволяет решить следующие задачи:

- 1) формировать умение выделять заданный звук на фоне слова;
- 2) формировать умение объединять слова в одну тематическую группу на основе звуковой общности;
- 3) формировать умение правильно произносить заданный звук на фоне слова;
- 4) формировать умение различать оппозиционные фонемы на слух;
- 5) закреплять умение правильно произносить поставленный звук на фоне слова, словосочетания, предложения;
- 6) формировать грамматический компонент языка;
- 7) развивать конструктивные умения;
- 8) развивать мелкую моторику;
- 9) воспитывать доброжелательные отношения между сверстниками в процессе интерактивной игровой деятельности;
- 10) формировать математические представления.

Решение коррекционно-развивающих задач носит интегративный характер, поскольку объединяет следующие образовательные области: «Речевое развитие», «Физическое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие».

Пособие представляет собой набор структурных компонентов композиции «гусеница» (туловище — 9 шт., ноги — 9 пар, голова — 1 шт., рожки — пара). Каждый элемент композиции имеет кармашек, в который вставляется необходимая карточка с предметной или сюжетной картинкой. Наборы тематических картинок могут быть различные — одежда, обувь, посуда и т.д. Выбор картинок по фонематическому признаку опирается на наличие системы звуков в русском языке: шипящие, свистящие, соноры, заднеязычные с их мягкими вариантами, а также определяется коррекционными задачами в период автоматизации поставленных звуков.

При использовании данных пособий предполагается индивидуальная форма организации детской деятельности. Допускается работа в парах, что способствует формированию навыков межличностного общения.

Таким образом, использование описанных выше авторских полифункциональных интерактивных пособий способствует повышению речевой активности дошкольников

старшего возраста, в том числе и имеющих ОНР. Это приводит к повышению качества воспитательно-образовательного и коррекционно-развивающего процесса, направленного на формирование навыков продуктивной коммуникации в условиях выполнения социального заказа, продиктованного современным обществом, — воспитания социально активного, коммуникабельного, инициативного гражданина.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психологии развития ребёнка // Вопросы психологии — 1966 г. — № 6.
2. Сафонова, О. В. Изучение речевой активности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] <http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/aktivizacija-rechevogo-obwenija-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obwim.html>
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры. — М.: Владос, 1999.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. [Электронный ресурс] : Министерство образования и науки Российской Федерации [сайт] — URL: <http://минобрнауки.рф/документы/6261>

Алимйрзаева О. А., учитель-логопед ГБОУ Самарской области средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов
п. г. т. Усть-Кинельский г. о. Кинель Самарской области СП детский сад «Золотой петушок»

Применение технологической карты как формы работы с детьми с нарушением речи

Развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом. Родной язык является средством овладения знаниями, умениями и навыками, отработкой компетенций. В непосредственной зависимости от речи находится не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом. В свете реализаций требований ФГОС ДО выделена отдельно образовательная область «Речевое развитие». Происходит развитие ребенка как субъекта познания, совершенствуется и обогащается речь, формируется речевая культура, становясь необходимым условием познания.

Но современными исследователями доказано, что за последнее десятилетие резко возросло количество детей с нарушениями речи. Это обусловило поиск новых методов работы с детьми с нарушениями речи.

Л. С. Выготский, Е. А. Стребелева, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн своими исследованиями в области развития речи доказали, что успех коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья определяется продуманной системой взаимодействия всех участников коррекционного процесса.

В связи с этим главная цель — интегрирование логопедии в воспитательно-образовательный процесс.

Учитель-логопед и воспитатель должны работать в тесном контакте, стремиться к тому, чтобы иметь единый подход к воспитанию ребенка с нарушением речи и единый стиль работы в целом.

Чтобы обеспечить такое единство в работе учителя-логопеда и воспитателя, необходимы совместные формы работы.

Отработанные логопедом на фронтальных и индивидуальных занятиях речевые навыки закрепляются воспитателем не только во время занятий, но и во всех режимных моментах. Он работает с детьми весь день и имеет возможность ускорить процесс автоматизации и дифференциации звуков.

Были разработаны технологические карты по автоматизации и дифференциации звуков.

Технологическая карта по автоматизации звука [Р]

Ценностно-ориентационный шаг Цель: формирование мотивации к правильному звукопроизношению [Р] Задачи работы с детьми: 1) расширить кругозор детей; 2) активизировать движения лицевой мускулатуры; 3) формировать навык самоконтроля за собственной речью; 4) развивать интонационную выразительность речи			
Совместная деятельность педагога и детей		Организация развивающей предметно-пространственной среды	Взаимодействие с родителями
ООД	Образовательная деятельность в режимных моментах		
	<u>Утро</u> Беседа «Как я учился говорить звуки» <i>Цель:</i> формирование интереса к правильному звукопроизношению Прослушивание аудиозаписей с неправильным звукопроизношением <i>Цель:</i> развивать у детей интерес и потребности к правильной речи Просмотр мультфильма «Как тигренок рычать учился» <i>Цель:</i> Привлечь внимание детей к проблеме правильного произношения звуков	Интерактивная рамка со слайдами Ноутбук с аудиозаписью Ноутбук с видеозаписью	Консультация для родителей «Артикуляционный аппарат: строение, причины нарушения звука» Папка-передвижка для родителей: «Этапы автоматизации звуков» <i>Цель:</i> способствовать осознанию родителями важности автоматизации звуков.

	<u>Прогулка</u> Подвижная игра «Горелки» <i>Цель:</i> формирование фонематического слуха Подвижная игра «Кто больше соберёт колокольчиков». <i>Цель:</i> закреплять у детей умение быстро действовать по сигналу воспитателя, ориентироваться в пространстве <u>Вечер</u> Чтение стихотворения <i>Цель:</i> развивать у детей память, речь и интонационную выразительность, учить читать наизусть стихотворение. Дидактическая игра «Логопедическое лото	<u>Картинки в лужах.</u> В лужах картинки. На первой — дом. Как настоящий, только вверх дном. Вторая картинка. Небо на ней. Как настоящее, даже синей. Третья картинка. Ветка на ней. Как настоящая, но зеленей. А на четвёртой картинке Я промочил ботинки. Настольно-печатная игра Логопедическое лото: карточки по автоматизации звука «Р»	
2. Содержательный шаг Цель: способствовать овладению правильному произношению звука [Р] детьми с помощью взрослого Задачи: 1. автоматизация звука в слогах; 2. автоматизация звука в словах; 3. автоматизация звука в словосочетаниях; 4. автоматизация в связанной речи.			
	<u>Утро</u> Игра «Доброе утро» <i>Цель:</i> формирование положительного отношения к занятиям Коммуникативный танец «Здравствуй, мой дружок»	Здравствуй, друг! Здравствуй, друг!	Оформление рекомендаций для родителей

<i>Цель:</i> «Формирование мотивации к автоматизации звука» Игра «Карусель» <i>Цель:</i> Формирование фонематического слуха Прогулка Подвижная игра «Искатель клада» <i>Цель:</i> «Автоматизация звука в слогах» Игра «Классики» <i>Цель:</i> «Автоматизация звука в слогах» Игры в песочнице Вечер Игра «Повтори слова» <i>Цель:</i> Формирование фонематического слуха, автоматизация звука в словах Игра «Как проехать» <i>Цель:</i> автоматизация звука в словах Игра: «Попугай» <i>Цель:</i> автоматизация звука	Становись скорее в круг. Мы по кругу пойдём И друзей везде найдём. Здравствуй, зайка! Здравствуй, ёж! До чего же день хорош. Белка, здравствуй! Волк, привет! Здравствуйте! — звучит в ответ. Здравствуй, друг! Здравствуй, друг! Становись скорее в круг. Карточки животных, в названии которых есть звук [Р] Предметы, в названии которых есть звук [Р] Игровое поле с слогами РА — РА — РА РО — РО — РО РУ — РУ — РУ РЫ — РЫ — РЫ Формочки для игры в песок, в названии которых содержится звук [Р] Стихотворение «Огород» Рано утром, взяв корзину, В огород пошла Алина. В огороде у забора сорвала два помидора А в теплице у крыльца — два зеленых огурца. А еще хозяйка ловко С грядки дергала морковку. Игровое поле: Схема движения следующего транспорта — троллейбус, трамвай, метро, вертолет, корабль — по разным маршрутам, с обозначением четырех конечных остановок	Семинар для родителей «Учимся говорить выразительно»
--	--	---

	в словах, словосочетаниях.	(«Театр», «Парк», «Спортивный зал», «Ресторан»)	
2.2 Цель: Дифференциация звуков [Р], [Л] Задачи: 1) дифференциация звука в слогах; 2) дифференциация звука в словах; 3) дифференциация звука в словосочетаниях; 4) дифференциация звука в связанной речи.			
	Утро Игра «Скороговорка» <i>Цель:</i> Выявление затруднения в индивидуальной деятельности каждого воспитанника Игра «Торопыжкина беседа» <i>Цель:</i> Обеспечить мотивацию воспитанников, принятие ими целей занятия. Прогулка Подвижная игра «Воробы и вороны» <i>Цель:</i> Дифференциация звуков в словах Игра «Футбольные ворота» <i>Цель:</i> Дифференциация звуков в словах Вечер Карточки-задания Т.Р. Суздальницкая Игра: «Шифровальщики» <i>Цель:</i> Дифференциация звуков в словосочетаниях	Дали Клаше каши с простоквашей; ела Клаша кашу с простоквашей. Логопед читает сказку «Торопыжкина беда». — А среди вас есть такие Торопыжки, которые путают буквы [Р] и [Л]? (Да) — Давайте научимся их различать. Два круга, разного цвета. Раздаточный материал для дифференциации звуков «Зашифрованные» рисунки	Родительская мастерская «Трудности, в процессе дифференциации звуков» Раздаточный материал «Дифференциация звуков»

- 1) актуализация знаний;
- 2) фиксация места, на котором возникло затруднение, соотношение своих действий на этом месте с изученными способами и определение, какого знания или умения им недостает для решения затруднения;
- 3) обобщение полученных знаний.

58

4. Семенова, Т. Н. Сущность, структура и критерии готовности будущих дефектологов к реализации педагогических технологий в логопедической практике / Т. Н. Семенова // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. — 2015. — №1 (85). — с. 173—178.

Ануфриева Л.В., Барабанова Н.В., учителя-дефектологи ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования» г. о. Сызрань Самарской области

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития (из опыта работы)

Начальная школа — очень важный период в жизни ребенка. Трудности в учебном процессе, особенно если они проявляются еще в начальных классах, существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной программой. Неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для нормального развития ребенка, так как, не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются с возрастающим объемом знаний в средних классах и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения. Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах (доступных уровню их возможностей) профессиональной и социальной деятельности. Этим детям необходимо не только повышенное внимание со стороны педагогов, родителей, но и помощь квалифицированных специалистов.

Нами была разработана и апробирована на базе «Центра диагностики и консультирования» г.о. Сызрань коррекционно-развивающая программа «Хочу все знать» по развитию познавательной деятельности у школьников младших классов с задержкой психического развития. Целью программы является максимальное приближение уровня психического развития ребенка с ЗПР к возрастной норме, формирование базы для успешного освоения школьных образовательных программ. Занятия с детьми по данной программе способствуют активизации познавательной деятельности школьников, развитию их творчества и воображения, помогают овладеть личностными, регулятивными, общепознавательными, коммуникативными универсальными учебными действиями, в результате чего накапливается необходимый сенсорный опыт, запас разнообразных представлений, улучшается учебная деятельность, социальная адаптация.

На занятия были зачислены двенадцать школьников вторых классов образовательных организаций Западного образовательного округа, испытывающие трудности в освоении программного материала, имеющие заключения ПМПК. Чтобы определить направления и содержание коррекционной работы с данной группой детей, нами была проведена диагностика познавательной сферы, включающая в себя исследование внимания, памяти, мышления, речи, пространственной ориентировки, мелкой моторики, представлений об окружающем мире. У детей отмечалось снижение работоспособности, познавательной активности и слабость познавательных интересов,

особенно на уровне произвольности и осознанности. У всех детей наблюдалось неустойчивое внимание, сужение его объема, низкий уровень восприятия, недостаточная продуктивность произвольной памяти, отставание в развитии всех форм мышления, трудности понимания вербальных инструкций, бедный словарный запас, недостаточность регулирующей функции речи, низкий навык самоконтроля, незрелость эмоционально-волевой сферы, ограниченный запас общих сведений и представлений, замедленная скорость приема и переработки сенсорной информации. У большинства детей отсутствует учебная мотивация или она выражена крайне слабо.

Низкий уровень развития памяти у 67% школьников проявлялся в недостаточном объеме и точности, снижении продуктивности и скорости запоминания, преобладании механической памяти над словесно-логической. У 58% обучающихся выявлен низкий уровень развития внимания, что проявлялось в его неустойчивости, трудностях концентрации, переключения, распределения, малом объеме. 75% показали недостаточный уровень развития наглядно-образного мышления, что проявляется в его инертности, поверхностности, направленности на случайные признаки, неспособности к активному критическому анализу содержания материала. Низкий уровень речевого развития, заключающийся в ограниченном рамках обиходно-бытовой тематики, качественно неполноценном словарно-лексическом запасе, трудностях формирования навыков беглого чтения, пересказа, грамотного письма, продемонстрировали 67% детей. Низкий уровень развития временных представлений, ориентировочных навыков в пространстве помещения, рабочей тетради наблюдался у 67% школьников. Нарушения зрительно-моторной координации, недостаточное развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук выявились у 58% детей. Ограниченность, бессистемность, поверхностность представлений о предметах и явлениях окружающей действительности показали 58% учеников. Таким образом, по результатам входящей диагностики низкий уровень развития познавательной деятельности зафиксирован у 76% школьников, средний — у 34%. Полученные данные свидетельствуют о том, что стойкие трудности, возникающие у детей при усвоении программного материала, являются следствием недостаточно сформированных психических функций и психологических предпосылок к полноценному овладению учебной деятельностью.

Работа с данной группой детей была направлена на решение таких задач, как обеспечение условий для коррекции специфических нарушений и личностного развития, оказание помощи в освоении образовательного стандарта и жизненно значимых компетенций, развитие коммуникативных способностей и эмоционально-волевой сферы учащихся для успешной адаптации в социуме.

Форма реализации программы: подгрупповые занятия при режиме проведения — два раза в неделю, в процессе которых решались, в первую очередь, общеразвивающие задачи (повышение уровня общего, сенсорного, интеллектуального развития, памяти, внимания, коррекция зрительно-моторных и оптико-пространственных нарушений, общей и мелкой моторики), а также задачи предметной направленности (подготовка к восприятию трудных тем учебной программы, восполнение пробелов предшествующего обучения). Для проведения занятий использовались разнообразные формы работы: игровые ситуации, упражнения, задачи, элементы изотворчества, систематические валеопазузы, смена режима труда и отдыха, стимуляция активной деятельности самого учащегося, создание

ситуации успеха, чувства защищенности, эмоционального комфорта, привлечение родителей к участию в коррекционной работе в качестве параспециалистов, обучение их эффективным приемам взаимодействия с собственными детьми в ситуации закрепления и применения полученных знаний в домашних условиях и др. В начале каждого занятия проводились различные физические упражнения, под влиянием которых улучшаются показатели различных психических процессов: повышается устойчивость внимания, увеличивается объем памяти, ускоряется психомоторные процессы, тем самым обеспечивается более высокий уровень работоспособности, что не может не влиять положительно на успешность учебной деятельности.

Задания для основной части занятия подбирались с учетом их направленности на развитие познавательных структур путем реализации принципа спирали, т.е. возвращения к одному и тому же заданию, но на более высоком уровне трудности, а также с учетом реальных возможностей детей. Для предотвращения снижения интереса детей к повторным выполнениям одного и того же задания, программой предусмотрено разнообразие внешнего оформления содержания заданий, но сохранения единства их внутренней психологической направленности. Широко применялись различные виды моделирования, в качестве плана речевого высказывания использовались ориентировочные карточки, опорные предметные картинки, мнемодорожки, мнемотаблицы. Содержание каждого занятия строилось с опорой на игры и игровые упражнения, что являлось мощным стимулом для активизации познавательной деятельности. В процессе занятий использовались дидактические игры, коррекционно-развивающие задания, направленные на формирование способности анализировать, сравнивать, обобщать, поскольку особенности познавательной деятельности детей с ЗПР проявляются в виде несформированности этих важнейших мыслительных операций. Применение разнообразных игровых технологий позволяет добиться решения не только образовательных задач, но сохранить работоспособность и повысить познавательную активность детей, кроме того дает возможность даже самым слабым учащимся, которые еще не могут получить хорошую оценку на уроке, принимать участие в коллективной деятельности и чувствовать себя комфортно, успешно.

При работе над развитием вербально-логического мышления основной акцент делался на преодоление таких его свойств, как инертность, тугоподвижность, поверхностность, путем организации поисковой, проектной деятельности, через решение проблемных задач, игр-почемучек и др. с постепенным увеличением доли детской самостоятельности. Развитию коммуникативных навыков (умение получать и уточнять информацию, решать актуальные жизненные и учебные задачи, используя коммуникацию как средство достижения цели, умение передавать свои впечатления, соображения так, чтобы быть понятым окружающими людьми и др.) способствовали используемые нами разнообразные игры-диалоги, игры-ситуации, игры-драматизации с постепенным расширением их тематики и содержательной направленности (от бытовых до учебных), а также организация различных видов предметно-практической деятельности в мини-коллективах, разноуровневых группах, где дети учились взаимодействовать друг с другом для получения конечного осязаемого продукта, тем самым обеспечивалось достижение успеха даже для самых слабых детей, повышение их самооценки. В процессе коллективной работы развивались навыки планирования, самоконтроля, переноса

отрабатываемых приемов в сходные, а затем в новые ситуации и другие важные составляющие учебной деятельности. Интерес к учебе, желание добиться конкретного результата, получить положительную оценку своей деятельности поддерживались с помощью ассистивных технологий (доступные познавательные обучающие и развивающие онлайн игры, компьютерные игровые тесты, задания и упражнения по основным предметам, работа с электронными словарями, энциклопедиями и др.).

В результате планомерной регулярной коррекционной работы прослеживается устойчивая положительная динамика развития у большинства школьников, посещавших занятия (улучшились основные свойства внимания и памяти, обогатились коммуникативные возможности, повысились ориентировочные навыки в учебном пространстве, улучшились графо-моторные, орудийные и каллиграфические умения, стали более развернутыми представления об окружающем мире). Представленные педагогами образовательных учреждений характеристики этих детей на конец учебного года, анализ состояния предметных результатов по основным образовательным областям свидетельствуют об улучшении успеваемости у учащихся, повышении показателей самоконтроля и саморегуляции, что выражается в снижении количества ошибок при выполнении различного рода заданий и умении самостоятельно их исправлять. Таким образом, все дети закончили учебный год с положительными оценками, переведены на следующую ступень обучения, что позволяет сделать вывод об адекватности выбранных средств и методов для достижения поставленных целей и задач коррекционно-развивающей работы с данной группой детей.

Дальнейшее динамическое наблюдение и сопровождение осуществляется в рамках ежегодного обследования школьников на ПМПК, проведения консультативных и организационно-методических мероприятий с педагогами образовательных учреждений, родителями.

Арзамасцев Я. В., учитель-дефектолог МБОУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г. о. Самара ГКУ СО ЦП ДОПР «Иволга» (коррекционный) г.о. Самара

Из опыта работы с родителями детей, имеющих расстройства аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра являются серьезной проблемой, актуальность которой не вызывает сомнений в современном мире.

По данным Всемирной организации аутизма в 2011 году 1 случай аутизма приходился в среднем на 150 человек (67/10000). Научный Центр психического здоровья РАМН имеет сведения о частоте встречаемости расстройств аутистического спектра по обращению в России до 26 случаев на 10 000 человек (1/385).

Как правило, данные расстройства поддаются коррекции при правильной организации рано начавшейся медикаментозной терапии и комплексной психолого-медико-педагогической и социальной реабилитации.

Ключевое место в деятельности специалистов по оказанию помощи семье, в которой растёт ребенок, имеющий расстройства аутистического спектра, занимает работа с родителями. Совместная работа с родителями помогает корректировать, исправлять особенности развития детей быстрее.

Из опыта работы с родителями можно отметить, что в большинстве случаев родители или лица, их заменяющие, имеют крайне низкие представления о воспитании и обучении детей, имеющих расстройства аутистического спектра. Для разъяснения важности воспитания и обучения таких детей служат систематические консультации, осуществляемые нами, кроме того родители всегда присутствуют на занятиях. Нами разработана памятка для родителей, отражающая важные особенности взаимодействия с ребенком на занятии и в быту. Ниже приведены рекомендации для родителей.

1. У ребенка с расстройствами аутистического спектра индивидуальная скорость переработки информации, как правило, замедлена. Ни в коем случае нельзя торопить ребенка в его деятельности. Взрослые должны подстраиваться под темп действий ребенка. Воздействовать на темп ребенка возможно только после длительной работы ребенка в одной и той же ситуации.

2. Необходимо создавать условия развития, обеспечивающие сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка, дозировать введение в его жизнь новизны. Усложнение форм контактов должно идти постепенно, с опорой на сложившийся стереотип взаимодействия. Временных ограничений закрепления новых форм контактов не существует. Пусть ребенок всегда будет уверен, что усвоенные им формы не будут разрушены, и он не останется «безоружным» в общении.

3. Усложнение форм контакта идет по пути не столько предложения его новых вариантов, сколько осторожного введения новых деталей в структуру существующих форм.

4. Важно строго дозировать аффективные контакты с ребенком. Не допускать продолжение взаимодействия в условиях психического пресыщения, когда даже приятная ситуация становится для ребенка дискомфортной, так как она может вновь погасить его аффективное внимание к взрослому, разрушить уже достигнутое.

5. Необходимо давать информацию ребенку последовательно. Задания должны быть разбиты на простые звенья.

6. Речевые инструкции взрослого должны быть короткими.

7. В инструкции или рассказе о чем-либо для детей необходимо давать только суть, конкретную точную информацию.

8. Красивые выражения для детей с расстройствами аутистического спектра не уместны. Слова должны быть точными.

9. Необходимо уделять время на развитие внимания ребенка (зрительного и слухового). Особенно развивать переключение внимания.

10. Существенное значение имеет развитие и закрепление бытовых навыков, действий (умывание, одевание, прием пищи, действия в ванной). Действия должны быть постоянными и предсказуемыми для ребенка. Эти действия должны стать привычкой у ребенка.

Сотрудничество с семьей делает коррекционно-развивающую работу более интенсивной, непрерывной и эффективной.

Воспитание толерантности: из опыта работы МБОУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г. о. Самара»

В 2015 году по результатам городского конкурса педагогических проектов учреждений дополнительного образования МБУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г. о. Самара получил статус городской проектной площадки по реализации социального-педагогического проекта «Учимся жить в России».

Данный проект разработан специалистами Центра в 2013 году в рамках муниципальной целевой программы «Самара — многонациональная» и стратегического проекта «Активный горожанин». Оригинальность и важность проекта «Учимся жить в России» обусловлена спецификой современной этнополитической ситуации, требующей активизации работы по адаптации детей из семей мигрантов и профилактике экстремизма в молодежной среде, а также профилактики ксенофобии. Кроме того, данный проект позволяет осуществлять профилактическую работу комплексно и многовекторно, так как его адресатом являются все участники образовательных отношений: обучающиеся, родители, педагоги.

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Учимся общаться и дружить» (далее — программа) является первым модулем дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Солнечный круг», разработанной специалистами Центра «Помощь» в рамках реализации проекта «Учимся жить в России». Ответственными за реализацию программы «Учимся общаться и дружить» являются учитель-логопед Архангельская И.В. и педагог-психолог Боженова Е.А.

Актуальность проблемы толерантности связана с тем, что сегодня на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для мирного сосуществования представителей различных этносов и свободного развития человека (стратегия и этика ненасилия, идея терпимости к иным культурным, национальным и религиозным ценностям, культурам, идея диалога и взаимопонимания, поиска взаимоприемлемых компромиссов и т.п.) [4].

Воспитание толерантности у граждан является одной из главных целей образовательной политики. В связи с этим, по инициативе ЮНЕСКО 1995 год провозглашен ООН годом толерантности, а 16 ноября каждого года — Международным днем толерантности. В принятой декларации принципов толерантности говорится о необходимости формирования отношения открытости и укрепления духа терпимости, правильного понимания и уважения богатого многообразия культур, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности [1].

Воспитывать культуру толерантности необходимо с самых первых дней обучения. Для начальной школы проблема воспитания толерантности актуальна сама по себе. На этом жизненном этапе у ребенка начинают складываться навыки взаимодействия в группе детей, пришедших из разных микросоциумов, имеющих разный жизненный опыт и различный уровень сформированности коммуникативной деятельности. Для плодотворного обучения в классе необходимо свести эти противоречия в процессе

взаимодействия к некой общей основе. Гармонизация отношений в классе, уважительное отношение учеников друг к другу, воспитание толерантности способствуют развитию сотрудничества [5]. Поэтому основная задача в формировании толерантности — это формирование толерантности как жизненной стратегии. В какой бы ситуации не оказался ребенок впоследствии — для него должно быть важно умение проявлять толерантность.

Этот возраст является одним из самых важных этапов школьного детства, когда закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Именно в младшем школьном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для формирования социально-значимых качеств личности (Т. П. Гаврилова, С. И. Галяутдинов, В. Д. Ермоленко, Л. В. Занков), в том числе и толерантности [6]. Поэтому разработка программы по формированию толерантности у учащихся начальной школы, безусловно, является актуальной.

Новизна программы обусловлена комплексным подходом к формированию толерантного отношения у младших школьников. Следует учесть, что понимание и принятие другого невозможно без понимания и принятия себя. С этой точки зрения работа с детьми в образовательном учреждении должна начинаться с педагогической деятельности, направленной на познание и принятие ребенком самого себя, на осознание своих достоинств и недостатков, а уже затем — на принятие одноклассников и всех людей вообще. Необходимо учить детей уважению человеческого достоинства всех без исключения людей, пониманию того, что каждый человек — уникальная личность, и принятию различий между людьми, пониманию принципа взаимодополняемости как основной черты различий.

Реализация программы начинается с работы с родителями. В частности, проводится диагностика на выявление уровня толерантности родителей; затем на родительском собрании родителям разъясняется актуальность проблемы формирования навыков толерантного взаимодействия. В ходе лекции родители получают представление о понятиях «толерантность», «толерантное отношение», а также получают рекомендации по воспитанию толерантности в семье.

Вторым этапом реализации программы является работа с педагогами, которая осуществляется посредством проведения педсовета, цикла обучающих семинаров и индивидуальных консультаций по проблеме толерантного взаимодействия в педагогическом процессе.

И уже на третьем этапе начинается непосредственная реализация программы. Программа предназначена для работы с обучающимися начальных классов. Занятия могут проводиться как с целым классом, так и с отдельной группой учащихся.

Предполагается проведение трех увлекательных путешествий, а итогом встреч является проведение квест-игры «Калейдоскоп игр народов мира».

Первое занятие — путешествие по стране Яландия — знакомит детей с внутренним миром каждого из них, предполагает познание обучающимися себя, своих положительных и отрицательных качеств.

Второе занятие — путешествие по стране Другландия — позволяет лучше узнать своих одноклассников, разобраться в том, что такое дружба, каким должен быть настоящий друг, осознать себя частью целого — класса.

Третье занятие — путешествие по стране Мирландия — направлено на осознание сходства и различия всех людей на планете, независимо от места проживания, цвета кожи и национальности; а также предполагает знакомство с понятиями «толерантность», «толерантный человек», «толерантное отношение», формирование навыков конструктивной коммуникации, умения слушать и слышать другого человека.

Для работы с программой была разработана рабочая тетрадь, которая включает не только интересные игры и упражнения, карту к каждой стране, но и домашние задания.

Каждое занятие имеет определенную структуру: оно начинается ритуалом приветствия, который выполняет функцию установления эмоционально-позитивного контакта в классе, и завершается ритуалом прощания. Эти процедуры сплочают детей, создают атмосферу группового доверия и принятия.

Основная часть занятия включает упражнения, задания и игры, направленные на проработку темы с использованием элементов групповой дискуссии, рисуночных техник и другую активную деятельность детей.

Задача заключительной части занятия состоит в подведении итогов занятия. Существенным моментом здесь являются ответы учеников на вопрос, что им понравилось на занятии, что у них получилось, какие трудности испытали по мере выполнения упражнений.

Итогом программы является очень яркая, увлекательная, зрелищная квест-игра. В связи с актуальностью проблем адаптации детей из семей мигрантов, потребностью общества в их успешной интеграции в новый социум, формированием навыков толерантного взаимодействия у всех участников образовательных отношений в данном мероприятии принимают участие и подготавливают свои площадки ряд образовательных учреждений г. о. Самара.

Квест проводится с целью формирования этнокультурной компетентности обучающихся образовательных организаций через участие в познавательной викторине о разных национальных традициях и играх народов мира.

Квест-игра проходит на пяти площадках в форме путешествия по разным странам, где ребята в увлекательной форме знакомятся с историей, культурой, традициями и играми разных народов. Ребята делятся на 5 команд. У каждой команды есть сопровождающий и свой маршрутный лист. Открывает квест-игру торжественный парад представителей разных народов в национальных костюмах с гербом, флагом.

В конце квест-игры ученики отвечают на главный вопрос: «Что объединяет народы России».

Толерантность — интегрированное качество. Если она сформирована, то и проявляется во всех жизненных ситуациях и по отношению ко всем людям. Хочется надеяться, что так и будет у тех детей, с которыми мы работали по программе «Учимся общаться и дружить».

Список литературы

1. Декларация принципов терпимости [Электронный ресурс] : Организация объединенных наций: [сайт] URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc
2. Гаврилова, Е. В. Проблема толерантности и пути ее решения в школьном пространстве // Социальная педагогика. — 2010. — № 1.

3. Программы начального общего образования. Система Л. В. Занкова / Сост. Н. В. Нечаева, С. В. Бухалова. — Самара: Издательский дом «Федоров», 2011. — 224 с.
4. Салова, З. В. Воспитание толерантности в классном коллективе. [Электронный ресурс] : Фестиваль «Открытый урок» ИД «Первое сентября» : [сайт] URL: <http://festival.1september.ru/articles/518213/>
5. Воспитание толерантности Теория и методика воспитания толерантности в начальном, среднем и профессиональном образовании и образовательной области технологии» [Электронный ресурс] : Банк рефератов : [сайт] URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-205775.html>
6. Литвинчук, Е. А. Программа по формированию толерантности у учащихся начальной школы «Я, ты, они — мы жители Земли!» [Электронный ресурс] : Фестиваль «Открытый урок» ИД «Первое сентября» : [сайт] URL: <http://festival.1september.ru/articles/650111/>

Гаевская О. В., заведующая, **Исаева О. В.**, педагог-психолог, **Семянникова А. В.**, заместитель заведующего по ВМР МБУ детский сад № 126 «Солнечный зайчик»
г. о. Тольятти Самарской области

Организация и проведение психотерапевтических прогулок со старшими дошкольниками в условиях ДОУ

В Федеральном государственном образовательном стандарте проблема охраны и укрепления здоровья является одной из самых приоритетных. Одними из эффективных и часто используемых методов коррекции, формирования и поддержания психологического здоровья в работе с дошкольниками являются различные элементы психотерапевтических техник: арт-терапии, игротерапии и пр. Не менее эффективен, но гораздо реже используемый, и такой метод терапии, как психотерапевтические прогулки, который является одним из методов физкультурной терапии.

Как указывают В. Г. Алямовская, С. Н. Петрова, довольно большая группа средств физического воспитания может с успехом применяться в профилактике психоэмоционального напряжения детей во время их пребывания в образовательном учреждении. Но для того, чтобы эти средства могли служить достижению цели, должно быть усилено их психологическое содержание [1, с. 15].

Замечено, что даже дети раннего возраста, испытывающие возбуждение и беспокойство, стрессовое состояние в период адаптации к детскому саду, гораздо легче переносят разлуку с родителями, если были созданы условия для высокой двигательной активности. Физическая активность — лучшее средство для снятия нервного напряжения. Движение — главный помощник в борьбе с негативными переживаниями. Ведь изначально, в начале человеческой эволюции, стресс был очень тесно связан с движением — с опасностью надо было либо бороться, либо убежать. Эти активные действия и являлись механизмом защиты, сброса напряжения. Но сейчас нет нужды убежать или карабкаться на дерево, мы, испытывая стрессовое состояние, часто остаемся пассивными. Возникает дисгармония, противоречие. Вот почему физическая активность приносит такое облегчение. Она высвобождает накопившуюся энергию, и мы успокаиваемся. Использовать движения в качестве противовеса отрицательным эмоциям рекомендовала, например, Н. П. Бехтерева.

Известный русский физиолог И. П. Павлов говорил о том, что любая физическая деятельность дарит мышечную радость, создавая устойчивое настроение [1, с. 13]. В. М. Бехтерев подчеркивал, что движения способствуют выявлению ритмических рефлексов, приспособляют организм ребенка к определенным раздражителям (слуховым, зрительным), устанавливают равновесие в деятельности нервной системы ребенка, успокаивают слишком возбужденных детей и активизируют заторможенных [1].

Таким образом, терапия средствами движений может быть направлена как на регуляцию мышечно-физиологического тонуса, так и на коррекцию нарушений в психических процессах, на снятие психоэмоционального напряжения, получение психотерапевтического эффекта.

Мы хотим подробнее остановиться на одном из компонентов физкультурной терапии — психотерапевтических прогулках. Используя данную форму работы, можно не только решать задачи профилактики психоэмоционального напряжения, но и проводить коррекцию нарушений эмоциональной сферы и поведения. В. Г. Алямовская и С. Н. Петрова предлагают использовать психотерапевтические прогулки в своей работе педагогам-психологам дошкольных учреждений. На такой прогулке ребенок имеет возможность не только подышать свежим воздухом, но и получить достаточную двигательную нагрузку, опыт позитивного общения со взрослыми и сверстниками, освоить некоторые приемы саморегуляции поведения и эмоционального состояния. Психотерапевтическая прогулка — это пешая прогулка, основную часть которой составляет спортивная ходьба. Особенность такой прогулки в том, что во время ее детям задаются определенные психологические требования, выполнение которых дает им возможность отключиться от беспокоящих их проблем и дать мозгу своеобразный отдых [1, с. 44].

В детском саду № 126 «Солнечный зайчик» г.о. Тольятти проводятся психотерапевтические прогулки с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими нарушения поведения и социальных контактов, со сниженным уровнем развития волевой сферы, низкой активностью и самостоятельностью, с детьми из неблагополучных семей и семей группы риска. Количество детей 1 группы — от 6 до 8 человек, так как психологический характер прогулки требует контроля за состоянием каждого ребенка, что при большом количестве детей сделать затруднительно [1, с. 45]. Прогулки проводятся 1 раз в неделю, 2 месяца подряд (2 раза в год). Первый цикл: сентябрь — октябрь, второй цикл: май — июнь. С помощью психотерапевтических прогулок мы решаем следующие задачи:

- снятие психоэмоционального напряжения;
- нормализация межличностных отношений;
- оптимизация самооценки;
- трансформация агрессии через движения;
- снижение тревожности;
- повышение самостоятельности, активности.

Так как за пределы детского учреждения мы не выходим, то постарались достаточно разнообразить сам маршрут за счет его усложнения и заданий, игровых приемов и сюрпризных моментов. Вот некоторые темы прогулок: «Поиск клада» (сюрприза), «Интервью» (с воспитателями и детьми других групп), «Наблюдатель» (кто больше и точнее запомнит и заметит все, правильно ответит на вопросы), «Колокольчик» (выполнение по

сигналу определенных заданий, не снижая темпа ходьбы), «Волшебная дорожка» (запоминать знаки-подсказки, выполненные предварительно мелом на асфальте). Приблизительная протяженность маршрута — 1 км 200 метров. Во время психотерапевтической прогулки дети идут быстрым шагом, соблюдая следующие правила: дышать носом, не разговаривать, не отвлекаться на окружающее. На каждую прогулку назначается свой «ведущий» («командир»). Он дает команду об остановке, отдает распоряжения при выполнении главного задания прогулки, оценивает работу команды по окончании прогулки, назначает следующего «ведущего». Предварительно с детьми обсуждается план и маршрут прогулки, намечаются пункты остановок, дети получают свои задания, вспоминают правила поведения на прогулке, считалкой выбирают «командира» (на первой подготовке к прогулке). На заранее обговоренных остановках — пунктах отдыха — проводятся игры и упражнения на развитие навыков общения, навыков саморегуляции. По окончании прогулки «ведущий» анализирует работу команды, каждый может высказать свои впечатления, дети дают друг другу пожелания.

Таким образом, психотерапевтические прогулки не только поднимают мышечный и эмоциональный тонус, но и помогают решать задачи психокоррекции. Использование в работе педагога-психолога психотерапевтических прогулок позволяет выполнять работу по психокоррекции и психопрофилактике со старшими дошкольниками, не отвлекая детей с занятий, не лишая детей прогулки. А также данная форма работы позволяет снижать напряженность и конфликтность в детском коллективе, так как именно на прогулке у таких детей возникает много проблем в общении, нарастают конфликты из-за неумения занять себя, неумения общаться со сверстниками, слабого самоконтроля поведения. На психотерапевтических прогулках дети могут расширить свои социальные контакты за счет возможности общения с воспитателями и детьми других групп во время выполнения игровых заданий (где дети выступают инициаторами общения).

Список литературы

1. Алямовская, В. Г. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. Книга практического психолога / В. Г. Алямовская, С. Н. Петрова. — М.: ООО «Издательство Скрипторий 2000», 2002.

Гаршина О. А., педагог-психолог ГБУ ЦППМС «Психолого-педагогический центр»
г. о. Тольятти Самарской области

Арт-терапия как средство гармонизации детско-родительских отношений

В последнее время всё чаще отмечаются нарушения эмоциональных контактов между детьми и родителями. На детско-родительские взаимоотношения влияют следующие неблагоприятные факторы:

— социально-экономические (неудовлетворительные жилищно-бытовые условия, занятость родителей, ранний выход матери на работу);

— социально-культурные (ускорение темпа современной жизни, дефицит времени у взрослых, чрезмерная загруженность родителей, их невротизация, появление множества личностных проблем, которые оказывают негативное влияние на психику ребенка);

— социально-психологические (дисгармония семейных отношений, дисгармония семейного воспитания, нарушения в сфере детско-родительских отношений).

Родители стали меньше общаться со своим ребёнком, поскольку слишком заняты работой и домашними делами. Лучшим другом для современного ребенка является телевизор или компьютер, а любимым занятием — просмотр мультфильмов, компьютерные игры. Сейчас дети меньше общаются не только с взрослыми, но и друг с другом. Это привело к тому, что дошкольники стали неотзывчивыми к чувствам других, не способными осознавать и контролировать свои эмоции, что сказывается на импульсивности их поведения, а в результате и на отношениях с родителями.

Многие авторы, анализируя основы психокоррекционной работы по детско-родительским отношениям, отмечают, что в дошкольном возрасте одним из наиболее подходящих методов является арт-терапия.

Арт-терапия — это способ (метод) терапии, основанный на занятиях художественным (изобразительным) творчеством, который в настоящее время все чаще применяется не только как средство психической гармонизации и развития человека, но и гармонизации его отношений с окружающими (сверстниками, родителями, детьми).

Использование арт-терапии в детско-родительском тренинге способствует установлению диалога между детьми и родителями, снятию эмоционального напряжения, возможности самовыражения и самопознания, через рисунок виден внутренний мир ребенка и его чувства, подсознательные страхи и конфликты, о которых родители даже не догадываются. В работах В. Ловенфельд мы находим подтверждение тому, что изобразительная деятельность вносит необходимый баланс в жизненные мотивы взрослых и ребенка, способствует гармонии и разносторонности интересов, за счет «свободного, ничем не ограниченного выхода эмоциональной энергии» и приводит к уравниванию личности со средой.

Арт-терапия в детско-родительском тренинге является мощным средством сближения детей и родителей, своеобразным «мостом» между ними. Это особенно ценно в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднении в налаживании контактов, в общении по поводу актуальных проблем. По мере того как формируются доверительные отношения с родителями или одним из родителей, у ребенка возникает ощущение защищенности, внутреннего комфорта и свободы — он начинает работать в тренинге все более естественно, смело и увлеченно, а это, в свою очередь, интенсифицирует самые разнообразные ассоциации, чувства, воспоминания. Начинают все больше проявляться сильные переживания, в том числе негативного характера, такие как чувства гнева, вины, утраты, стыда, обиды. Все это дает возможность постепенно, учитывая возможности и ресурсы ребенка, перерабатывать травматический опыт, освобождая психофизиологию ребенка от переживаний.

Основной механизм психологической коррекции детско-родительских отношений заключается в организации совместной арт-терапевтической деятельности, которая оптимизирует общение и взаимоотношения детей и родителей.

Учитывая вышесказанное, была разработана программа, которая включает примерные сценарии 8-ми занятий и направлена на гармонизацию детско-родительских отношений и коррекцию эмоциональной сферы старших дошкольников (снижение уровня тревожности, повышение эмоциональной комфортности и уверенности в себе) преимущественно с использованием арт-терапевтических средств и методов групповой работы.

Занятия проводились 2 раза в неделю по 1 час. в специально оборудованном кабинете, рассчитанном на арт-терапевтическую работу участников группы, оснащенным разнообразным изобразительным материалом: красками, глиной, пластилином, мольбертами, мелками, природным материалом и т.п.

Цель детско-родительского тренинга: гармонизация отношений родителей и детей; создание психолого-педагогических условий для преодоления тревожности у детей и повышения уверенности в себе, оптимизации родительских установок (изменение на более благоприятные).

Задачи:

1. Помочь родителям осознать свои установки по отношению к детям (нейтрализовать негативные и усилить позитивные), научить навыкам конструктивного взаимодействия с детьми.

2. Сформировать у взрослых искренний интерес к процессу развития собственного ребенка посредством вовлечения в совместную творческую деятельность как равного партнера.

3. Снизить уровень тревожности и страхов у детей, вызываемые различными неблагоприятными ситуациями в семье.

Эффективность коррекционной программы, отслеживалась с помощью следующих методик:

— тест-опросник детско-родительских отношений, разработанный А. Я. Варгой и В. В. Столиным,

— проективная методика «Рисунок семьи» Г. Т. Хомментаускас,

— детский тест тревожности Тэммл, Дорки, Амена «Выбери нужное лицо».

Каждое занятие имеет своё название: «Здравствуйте», «Волшебные превращения», «Ты и я — вместе мы семья!» и другие. Один вид деятельности на занятии сменяется другим, что позволяет сделать работу родителей детей динамичной, насыщенной, менее утомляемой. Приведем пример одного из занятий.

Занятие № 3. «Волшебные превращения»

Цель: Ориентация детей и родителей на сотрудничество, освоение активного стиля общения.

Упражнение «Рисование по кругу». Все участники располагаются по кругу, и каждому дается лист бумаги и фломастер. По сигналу ведущего каждый рисует в течение двух минут, передает соседу справа, затем другой дорисовывает этот же рисунок в течение одной минуты и снова передает соседу справа, так до тех пор, пока каждый не получит свой рисунок обратно для завершения. Затем обсуждаются добавления, которые понравились или не понравились автору.

Упражнение «Ущерб и его компенсация». Все участники тренинга делятся на 2 подгруппы. Каждая подгруппа создает общий рисунок на большом ватмане (15 мин.), затем

передает его другой подгруппе, которая пытается его испортить (5 мин.) и передает обратно для исправления (10 мин.)

Упражнение «Начальник и подчиненный»

Цель: Получение нового опыта детско-родительских отношений.

В этом упражнении один руководит действиями другого: говорит, какие использовать материалы, краски для создания рисунка, что и как изображать и т. д. например, сначала ребенок руководит рисованием мамы, затем они меняются ролями.

После упражнения проводится обсуждение своих впечатлений от совместной работы. Данная техника интересна именно в плане изменения обычных ролей, как, например, в отношениях между детьми и родителями. Сначала дети — «начальники», руководят действиями родителей, потом эту роль выполняют родители. Несмотря на «непривычные» отношения между родителями и детьми на занятии, все были довольны, доброжелательны.

Рефлексия. Работу на этом занятии рекомендуется строить таким образом, чтобы в разных упражнениях или играх происходило объединение детей то с «чужими» родителями, то со «своими» родителями, что позволило бы снять тревожность у детей и родителей, помогло бы родителям отрефлексировать свои родительские установки, и, кроме того, родители и дети значительно расширили бы свой позитивный опыт взаимодействия в системе «ребенок — взрослый».

Ритуал прощания. На итоговом занятии нами было проведено анкетирование, которое позволило выявить, как изменились детско-родительские отношения (высказывания родителей):

- «ребенок стал более уравновешен»,
- «снизился уровень тревожности»,
- «появилась уверенность в своих силах»,
- «мы стали лучше понимать друг друга, научились договариваться»,
- снизился уровень конфликтности».

Таким образом, можно говорить, что групповые занятия детей и родителей с использованием методов арт-терапии, являются оптимальной формой работы для гармонизации детско-родительских отношений.

Герасимова О. А., учитель-логопед ГБОУ школы-интерната им. И. Е. Егорова
г. Новокуйбышевск Самарской области

**Организация самостоятельной логопедической работы
обучающихся 5-6 классов с интеллектуальной недостаточностью
в разновозрастной группе**

Столкнувшись с проблемой вести логопедическую работу в разновозрастных классах, мы стали искать такие приемы работы, которые бы позволяли делать это наиболее эффективно. Одним из таких методов стала самостоятельная работа. Позвольте

представить опыт работы по организации самостоятельной логопедической работы обучающихся 5-6 классов с интеллектуальной недостаточностью в разновозрастной группе.

Сделать это предлагаю на примере одного занятия по определенной теме, а именно: «Заглавная буква в словах».

1. Повторение правила

Работа начинается с повторения правила вместе со всей группой, которая включает в себя не только проговаривание самого правила, но и совместное выполнение на доске первого задания «Вставьте букву».



Инструкция: «Вставьте заглавную или строчную букву» [1].

2. Работа с учебником (доской)

Следующий вид работы с учебником или доской уже предполагает самостоятельную работу и разделение заданий по классу. Например, задание «Помоги Незнайке восстановить слова» для 5-го класса и «Разгадай зашифрованное слово» для 6-го класса.



Инструкция: «Помоги Незнайке восстановить слова и запиши их в тетрадь» [1].

журнал	мальвина	пруд	
Орлов	Саратов	Опёнок	
лондон	станция	книга	
Нева	Озеро	Васнецов	
дарья	клён	подарок	
Елена	Франция	Ель	
Арбат	Цирк	Мурзик	

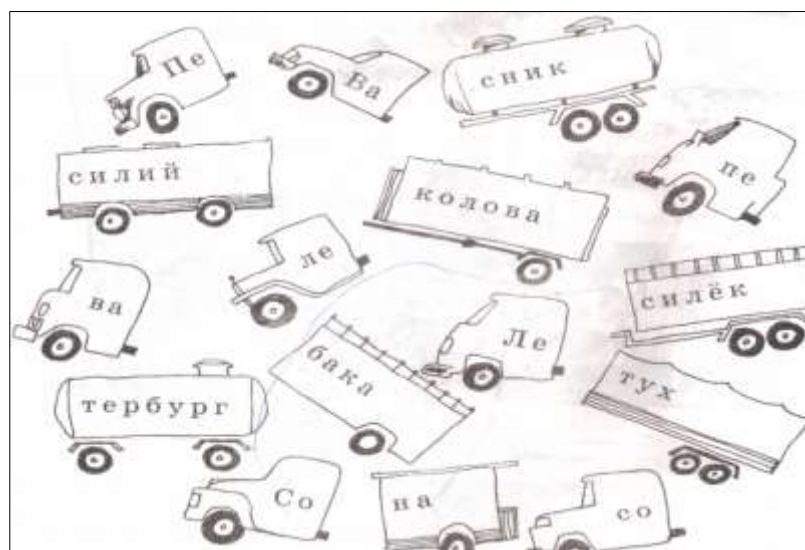
Инструкция: «Из каждой трех слов выберите одно с ошибкой на заглавную или строчную букву и запишите его правильно в соседний столбик. Если вы правильно выполните задание, то по вертикали по первым буквам сможете прочесть слово» [1].

3. Работа с карточками

Работа с карточками также самостоятельна и дифференцирована по классам: «Помоги найти пару» для 5-го и «Собери грузовики» для 6-го класса.



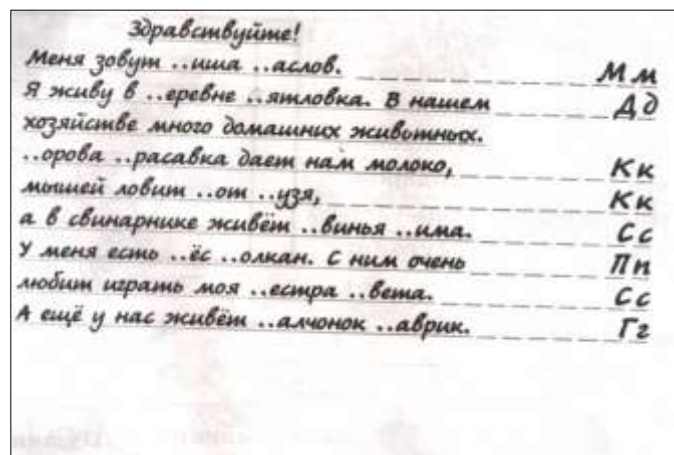
Инструкция: «Помоги словам найти пару и соедини их линией» [1].



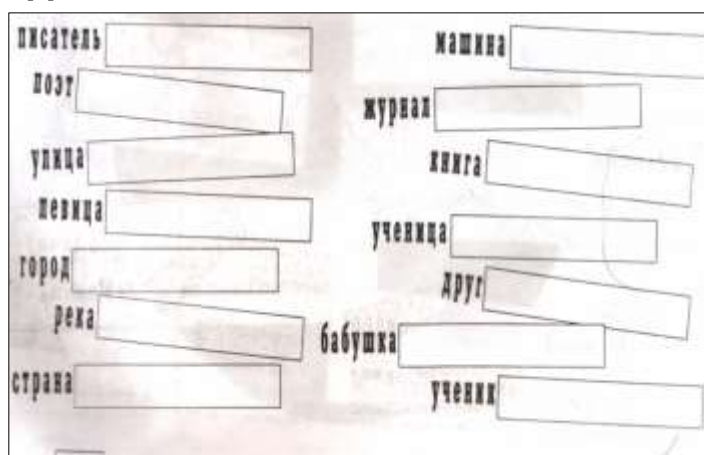
Инструкция: «Раскрась все кабины грузовиков цветными карандашами. Найди к каждой машине кузов и раскрась его тем же цветом» [1].

4. Работа с перфокартами

Задания «Письмо» для 5-го класса и «Имена» для 6-го класса.



Инструкция: «Прочитайте отрывок из письма школьника, вставьте заглавные или строчные буквы» [1].



Инструкция: «Запишите подходящие имена собственные» [1].

5. Работа с программой «Текстовый редактор Microsoft Word»

В 5-м классе следует продолжать работу с перфокартами или карточками, в 6-м классе или только индивидуально предлагается задание на компьютере, а именно: работа с программой «Текстовый редактор Microsoft Word». Операция текстового редактора под названием «ввод слов с клавиатуры и написание прописной буквы».

На этом хотелось бы остановиться подробнее. В специальном обучении можно успешно использовать работу с программой «Текстовый редактор Microsoft Word», подчинив ее решению коррекционно-развивающих задач. Например, постановкой программной задачи коррекции письменной речи в процессе логопедического занятия. Идея эта была взята у О.И. Кукушкиной, которая предлагает обучать детей с интеллектуальной недостаточностью пользоваться программой «Текстовый редактор Microsoft Word» с помощью речевых заданий [2]. Мы же, наоборот, используем саму программу для коррекции письменной речи.

— Угадай, кто это? Напиши.

Это девочка. Она учится в твоём классе. Эта девочка очень хорошо рисует. Недавно она нарисовала очень интересный рисунок «Снежная королева». Это...

— **Кто это? Найди правильный ответ. Сотри неверные ответы:**

Это девочка. Она учится в твоём классе. На празднике она была Золушкой.

Это Наташа.

Это Маша.

Это Катя.

Это Таня.

— **Допиши расписание уроков на вторник:**

1.

2. Ритмика.

3. Математика.

4. Технология.

5. Музыка.

6. Работа с сюжетными картинками

Итоговое задание с сюжетными картинками «Составь рассказ» выполняется совместно двумя классами.



Инструкция: «Придумайте имя мальчику и кличку собаке. Сочините рассказ по картинкам, озаглавьте его и запишите. Заглавные буквы обведите зеленым карандашом» [1].

Таким образом, при организации логопедической работы в разновозрастной группе нужно сочетать как приемы соединения, так и приемы разделения детей. Приемы соединения формируют умение учиться в сотрудничестве, положительную мотивацию учения, способствуют росту познавательной активности. Приемы же разделения развивают активность детей, формируют произвольное внимание, учат сосредоточенно заниматься своим делом. Все вместе эти приемы развивают важные качества — умение учиться, способность самостоятельно приобретать знания. Формируется самостоятельность как черта характера.

Список литературы

1. Соколова, Т. Русский язык. 4 класс: Тесты и упражнения. Рабочая тетрадь. Метод. пособие / Т. Соколова. — М. : Дрофа, 2002. — 4—9 с.
2. Кукушкина, О. И. Текстовый редактор Microsoft Word и развитие письменной речи детей. Помощь в трудных случаях. Метод. пособие / О. И. Кукушкина. — М. : Дрофа, 2013. — 169 с.

Гармонизация личности младших школьников через творчество как форма психопрофилактики этнической интолерантности

Мы живем в многонациональной стране. Одной из главных особенностей России всегда являлось большое количество переселенцев, как из других российских городов, так и других стран. Каждая культура — составляющая общего этнического колорита нашей родины. Всегда народы, ранее проживавшие в СССР, жили в согласии, однако, в настоящее время в условиях мирового кризиса, под влиянием СМИ и в связи с появлением экстремистских организаций гармония мирного сосуществования пошатнулась. Именно поэтому вопрос о толерантности к представителям других национальностей всегда будет актуален, особенно это касается школ, где и закладываются ценности межэтнической дружбы и воспитывается толерантное сознание.

Толерантность — (от лат. *tolerantia* — терпение) — признание равенства всех людей, принятие их личных особенностей как ценности, отказ от доминирования. Толерантность включает в себя:

- уважение прав и свобод других людей;
- признание многогранности человеческой культуры и норм, а не сведение этого многообразия к единообразию или к преобладанию только одной точки зрения;
- готовность принимать других людей такими, какие они есть;
- терпимость к чужим мнениям, чувствам, поведению;
- эмпатию, как способность поставить себя на чужое место и сопереживать другим [2].

Этническая интолерантность — (от лат. *intolerantia* — непереносимость, нетерпимость) — неадекватно негативное восприятие этнической группы, отличающейся от собственной (или ее представителя), враждебность к иным образу жизни, ценностям и культуре [5].

Особенно важно формирование терпимости к другим людям в младшем школьном возрасте. Отметим также, что одним из наиболее важных направлений реализации ФГОС является воспитание чувства гражданской ответственности, патриотизма и духовно-нравственного развитие.

Учитывая возраст младших школьников (7—10 лет), основной акцент в психопрофилактике этнической интолерантности ставится на творческое взаимодействие в классном коллективе. Для профилактики интолерантного поведения нами было разработано занятие творческого характера для обучающихся начальной школы. Целью проводимого мероприятия являлось развитие эмоционально-коммуникативной культуры и толерантности младших школьников к иным народам в условиях совместной творческой деятельности [1, 3].

Итак, ребятам, разделившись на группы по 4-5 человек, предлагалось на бумаге формата А3 (или больше) с использованием цветных карандашей и фломастеров нарисовать портрет человека, максимально непохожего на них самих. Изображать необходимо не только лицо, а человека в полный рост, желательно, занимающегося каким-

либо делом, или же в привычной ему среде. Отличия могут касаться внешности, религии, национальности, убеждений, возможностей здоровья и прочих факторов. По завершении рисования требовалось составить небольшое резюме этого персонажа, обязательно указав (на самом портрете):

- 1) имя, возраст
- 2) национальность, язык
- 3) род занятий (работает, учится, где?)
- 4) что он любит/не любит (в любой жизненной сфере)
- 5) особенности характера.

При желании данный список можно расширить, например, добавить степень материальной обеспеченности, место проживания, семью, запоминающееся событие и т. д.

Также это задание позволяет оценить особенности взаимодействия одноклассников: легко ли они согласились работать в малых группах с определёнными ребятами, как они распределяют обязанности, кто лидер, есть ли изгои и многое другое.

После того, как обучающиеся закончили рисование и составление резюме, им предлагается представить своему классу этого персонажа, рассказав о нем как можно больше. Каждая выступившая группа помещает свою работу на доску на всеобщее обозрение. Когда все портреты будут на доске, начинается обсуждение. Школьникам необходимо ответить на вопросы:

- 1) Чем они похожи между собой и на нас?
- 2) Чему мы могли бы научиться у них?
- 3) Можно ли с дружить с такими непохожими на нас людьми?

Как правило, в ходе беседы школьники приходят к выводу, что с любым человеком можно найти общий язык, выстроить взаимодействие, найдя точки соприкосновения. Эти выводы особенно важны в классах, где учатся дети разных национальностей, конфессий, дети с ОВЗ, сироты или из малообеспеченных семей. По отзывам классных руководителей после проведения данного занятия отношения в классе улучшаются, дети с вниманием начинают относиться к своим одноклассникам и, как следствие, к окружающим людям.

Важно донести до школьников мысль о том, что терпимость, толерантность к другим этносам никогда не сводится к ущемлению собственных интересов. Быть толерантным — это значит принимать тот факт, что люди, отличающиеся по внешнему виду, интересам, поведению, религии, речи, возможностями здоровья и ценностям, имеют такое же право жить в современном обществе, сохраняя при этом свою индивидуальность [4].

Творческий подход к заданию способствует не только лучшему усвоению материала, но также и гармонизации личности младшего школьника. Через рисование и обсуждение особенностей непохожих на них людей ребята в лучшей степени осознают свои собственные сильные и слабые стороны, способны оценить значимость своих достоинств и недостатков, учатся слушать и слышать другие точки зрения, отличающиеся от их собственной.

Список литературы

1. Валкер, Д. Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы) / Д. Валкер. — СПб, 2001. — 127 с.
2. Гаврилова, Е. В. Проблема толерантности и пути ее решения в школьном пространстве /

- Е. В. Гаврилова // Социальная педагогика. — 2010. — № 1.
3. Жизненные навыки. Уроки психологии во втором классе / под ред. С. В. Кривцовой. — М.: Генезис, 2002.
 4. Рожков, М. И. Воспитание толерантности у школьников / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук. — Ярославль: Академия развития: Академия холдинг, 2003. — 191 с.
 5. Тавадов, Г. Т. Этнология: Современный словарь-справочник / Г. Т. Тавадов. — М., 2007. — 704 с.

Гольдмахер И. И., методист ГБОУ СО средней общеобразовательной школы № 33
г. Сызрани г. о. Сызрань Самарской области структурное подразделение, реализующее
общеобразовательные программы дошкольного образования, «Детский сад № 22»

Формирование образовательной среды, направленной на решение задач физического развития ребенка-дошкольника

*Любая среда стихийна, если она
не сформирована с оглядкой на
ожидаемый результат.
Д. Дьюи*

Вопросы среды, которая способствует развитию, воспитанию и оздоровлению ребенка, всегда поднимались и рассматривались в системе образования. Само понятие «развивающая среда» не ново для педагогов, и они используют этот термин, как в широком, так и в узком смысле слова. Однако в документах последних лет, а именно в «Комментариях к федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования» (Письмо Министерства образования и науки РФ от 28.02.2014г. № 08-249) употребляются два сходных термина: «развивающая предметно-пространственная среда» и «образовательная среда». При этом под развивающей предметно-пространственной средой понимают образовательное оборудование и материалы, мебель и т.п. в сочетании с определенными принципами разделения пространства, а под образовательной средой — весь комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей, в том числе и предметно-пространственную среду, и взаимодействие между педагогами и детьми, и содержание образовательных областей, перечисленных в Стандарте.

Содержательные характеристики образовательной среды ДОО определяются теми внутренними задачами, которые ставит перед собой педагогический коллектив учреждения. Одной из задач, стоящих перед нашим педагогическим коллективом в этом учебном году стало формирование двигательных способностей дошкольников посредством использования современных технологий физического развития. Среда в этом случае выступает в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе физического развития ребенка и обогащает его двигательную активность. Это обеспечивается за счет решения следующих задач:

- 1) создание необходимых предпосылок для развития двигательной активности ребенка;
- 2) предоставление каждому ребенку возможности самоутвердиться в различных видах двигательной деятельности, в максимальной степени раскрывающих его индивидуальные качества и способности;
- 3) введение стиля взаимоотношений, обеспечивающих любовь и уважение к личности каждого ребенка;
- 4) ориентирование на активные методы обучения.

Главный источник физического совершенствования и развития двигательных способностей — двигательная деятельность детей, поэтому создание условий для двигательной активности воспитанников в течение дня — приоритетное направление в проектировании развивающей предметно-пространственной среды нашего образовательного учреждения.

Педагоги нашего детского сада наряду с различными двигательными игрушками и тренажерами разрабатывают и используют нестандартное и многофункциональное физкультурное оборудование:

— «Дорожки здоровья», выполненные совместно с детьми и их родителями с использованием самых различных материалов (пуговиц, камешков, пластиковых крышек, желудей, фасоли, ваты, поролона, синтепона и т.д.), способствуют правильному формированию свода стопы.

— Детские гантели для выполнения ОРУ, изготовленные из пластиковых флаконов, наполненных песком или крупой, или даже сшитые из ткани, помогают разнообразить и сделать интересными силовые упражнения.

— Мишени для метания, в том числе подвижные, самой различной формы и цвета, помогают развивать глазомер, координацию движений, ловкость.

— Игрушки для дыхательных упражнений, которые выполнены из легких материалов: гофрированной или папиросной бумаги, ткани, ниток, коктейльных трубок — позволяют увеличить максимальный объем легких, что способствует последующему развитию выносливости.

— Шнуровки и тактильные доски разных видов используются для развития мелкой моторики.

— Кегли и кольцебросы, изготовленные из пластиковых бутылок, оформленных в виде персонажей знакомых сказок, помогают развивать координацию движений, глазомер, ловкость.

Наряду с физкультурным оборудованием широко используем различные карточки со схемами выполнения общеразвивающих упражнений и основных видов движений, комплексами пальчиковой, дыхательной и зрительной гимнастики. Педагогами разработано большое количество электронных презентаций по направлению «физическое развитие».

Ребенок, оставаясь самим собой, вместе с тем постоянно изменяется, развивается. Естественно, что его предметное окружение не может быть застывшим и также требует изменений. Поэтому обстановка должна, оставаясь по сути привычной, меняться вместе с ребенком; более того, у ребенка должна быть возможность

самостоятельно вносить изменения в эту обстановку. Чтобы обеспечить детям такую возможность, центры здоровья и физического развития в нашем учреждении оснащены дополнительно переносными мягкими модулями и ширмами и располагаются не только в групповых комнатах, но и в приемном помещении и даже в спальне. Это дает детям возможность объединяться для игр в небольшие подгруппы или пары и использовать выбранное оборудование, не мешая другим воспитанникам.

С целью создания единого образовательного пространства физкультурное оборудование в нашем детском саду располагается и в холлах учреждения: теннисный стол, детская беговая дорожка, велотренажер — все это доступно воспитанникам для самостоятельного использования.

Образовательная среда — это целостная качественная характеристика внутренней жизни образовательного учреждения, которая проявляется и в выборе программ, и в способах организации ООД, и в типах взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений, с помощью которых решаются поставленные задачи. Наш детский сад ориентирован на создание такого образовательного пространства, в котором каждый — и ребенок, и взрослый — чувствует себя комфортно. Достигается это путем неформального общения педагогов с детьми и их родителями, преобладанием позитивных оценок действий воспитанников, созданием ситуации успеха для каждого, вовлечением родителей воспитанников в непосредственно-образовательную деятельность и досуговую жизнь группы. Педагоги сознательно ориентируют свою деятельность на достижение максимально-развивающего эффекта, широко используют инновационные технологии физического развития: степ-аэробику, элементы фитнес-йоги и игрового стретчинга, аквааэробику, музыкально-ритмическую деятельность. При этом воспитатели выступают не в роли наблюдателей, а непосредственно принимают участие в занятиях, играх, танцах, показывая детям пример, заражая своим энтузиазмом и приподнятым настроением.

Таким образом, наш коллектив старается построить такую образовательную среду, которая предоставит детям все возможные средства для полноценного физического развития и приобщения их к основам здорового образа жизни.

Список литературы

1. Аверин, С. Дошкольные образовательные модули — основа формирования развивающей среды ребенка / С. Аверин, Т. Волосовец . // Дошкольное воспитание. — 2015. — № 9. — С. 100—102.
2. Дыбина, О. В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду / О. В. Дыбина, Л. А. Пенькова, Н. П. Рахманова. — М.: ТЦ СФЕРА, 2015. — 128 с.
3. Мокина, Е. Материалы и оборудование своими руками / Е. Мокина // Здоровье дошкольника. — 2008—2011. — стр.31—34.
4. Улановская, И. М. Что такое образовательная среда школы? / И. М. Улановская // Начальная школа. — 2002. — № 1. — С. 3—13.
5. Цквитария, Т. А. Диагностика. Предметно-пространственная среда / Т. А. Цквитария. — М.: ТЦ «Сфера», 2014. — 128 с.

Коррекционно-развивающая программа для учащихся 1-го класса «Лесенка роста» (из опыта реализации программы)

С внедрением ФГОС возникла необходимость практического решения в начальной школе такой проблемы, как формирование учебного потенциала развивающейся личности, её нравственных и эмоциональных качеств, формирование основ социально ответственного поведения ребёнка в обществе и семье. Неподготовленность ребёнка к школе часто выявляется в ходе первого года обучения, выражаясь в повышенной тревожности, страхах, перерастающих в школьные неврозы и, соответственно, в неуспеваемости.

В целях создания благоприятных условий адаптации к школе в первых классах реализуется программа «Лестница роста». Целью данной программы является создание условий, способствующих интенсивному развитию познавательных возможностей и коммуникативных способностей первоклассников, сплочение и развитие детского сообщества, в раскрытии детьми своих возможностей и способностей.

Предлагаемая программа ориентирована на оказание помощи и поддержки детям младшего школьного возраста, имеющим трудности в формировании познавательной, эмоциональной и коммуникативной сфер, способствует поиску эффективных путей преодоления возникающих трудностей в совместной учебно-игровой деятельности с педагогом и сверстниками.

Занятия входят в систему сопровождения адаптации первоклассников к школе, поэтому в ходе их проведения проходят консультации с учителем на протяжении всего учебного года, встречи с родителями детей индивидуально и на родительских собраниях.

Программа рассчитана на 15 часов, на работу в группе из 10—14 человек, поэтому класс рекомендуется делить на подгруппы. Продолжительность занятия — 40 минут. Всего занятий пятнадцать. Оптимальная периодичность встреч — 1 раз в неделю. В основе программы лежат коррекционно-развивающие занятия с детьми начального звена С. А. Коробкиной: «Коррекционно-развивающие занятия с учащимися первого класса» [1, с. 41]. Реализация программы была начата в октябре 2015 учебного года, занятия посещали 21 учащихся 1А класса.

Программа включает в себя пять разделов: «Давайте знакомиться», «Развиваем внимание, память», «Развиваем мышление», «Развиваем восприятие», «Мы — молодцы». Каждое занятие включает в себя следующие этапы:

1. «Приветствие» (5 мин.): психотехнические игры на установление контакта, развитие внимания, памяти, мышления, воображения.
2. «Думаю, пишу» (20 мин.): письменные упражнения по развитию навыков учебной деятельности (произвольности действий, умений организовывать и контролировать свою двигательную активность, действовать в соответствии с указаниями взрослого).
3. «Я творю» (10 мин.): задания и игры по развитию творчества: продуктивная деятельность (аппликации, арт-терапия).
5. «Лесенка роста» (5 мин.): развитие самооценки — каждый ребёнок отмечает своё продвижение на занятиях.

Общаться друг с другом ребята учились при помощи различных упражнений, направленных на развитие коммуникативной сферы: «Дружба начинается с улыбки», «Комплименты», «Здравствуй, друг», «Ласковое имя», «Найди себе пару», «Рисуем вместе», «Объятия». Но особенно детям понравилось упражнение «Зеркало», в котором нужно было повторять движения ведущего, а также упражнения «Рисуем вместе», «Комплименты».

Произвольность действий, умение организовывать и контролировать свою двигательную активность, действовать в соответствии с указаниями взрослого тренировались при помощи системы упражнений «Думаю, пишу», содержащих задания по развитию графических навыков, вниманию, оперативной памяти, наглядных логических операций:

1. графический диктант;
2. «корректирующая проба»;
3. «продолжи ряд изображений»;
4. «вставь пропущенную фигуру»;
5. «третий лишний»;
6. «матрицы».

Развитие детей происходит за счет постоянного усложнения содержания. Уже после нескольких занятий дети начинают сами свободно ориентироваться в условиях заданий. От взрослого требуется только стимуляция, контроль и поощрение деятельности ребенка.

Для развития творческой деятельности использовался метод арт-терапии, стимулирующий продуктивную деятельность детей. В конце каждого занятия в целях развития самооценки детям предлагалось изображение лестницы, которая символизирует продвижение, развитие каждого участника. Они оценивали свои старания кружками — «рожицами» разных цветов: красный — очень хорошо занимался; зелёный — старался, но были некоторые ошибки; синий — был не в настроении. Именно это упражнение вызвало у детей особый восторг.

В качестве диагностического инструментария в начале и в конце занятий использовались методики:

1. Исследование сформированности познавательных и регулятивных учебных действий проводилось при помощи прогрессивных матриц Дж. Равена, зрительно-моторного гештальт тест Л. Бендер, Тест Тулуз-Пьерона.

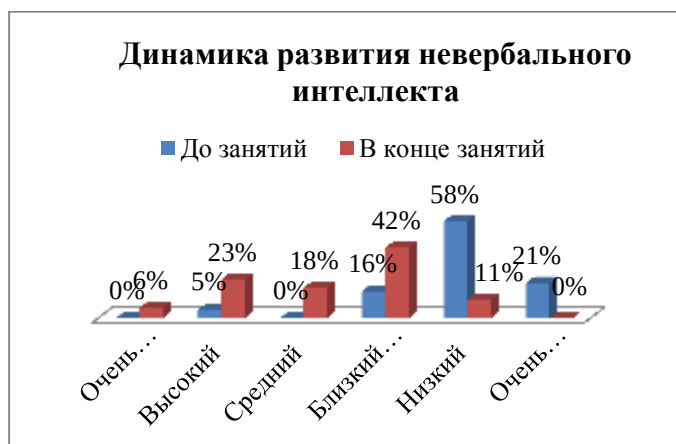
Данные тесты дают представление о том, умеют ли дети мыслить самостоятельно, выявляют степень волевой регуляции, свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости), а также об уровне развития пространственных представлений.

2. Коммуникативный компонент исследовался при помощи методики «Рукавички» (Г. А. Цукерман), направленной на выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Исследование уровня невербального интеллекта проводилось при помощи методики «Прогрессивные матрицы Дж. Равена», определяющей уровень внимательности, воображения, умения делать умозаключения, быстрой наблюдательности. Сравнительный анализ данных исследования показал следующие результаты: к концу занятий наблюдается тенденция уменьшения количества учащихся с низким уровнем невербального интеллекта на 68% (11 человек). При этом увеличилось количество

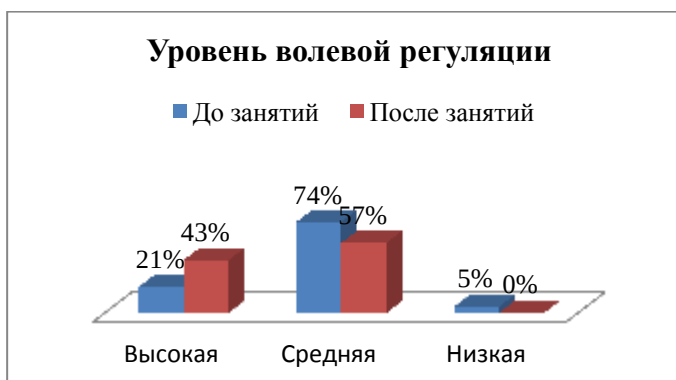
первоклассников с интеллектуальным уровнем, близким к средней норме, на 26% (4 человека), со средней нормой — на 18% (3 человека), с высокой нормой — на 18% (3 детей) и с очень высоким интеллектом — на 6% (1 человек). Динамика развития интеллектуального развития составила 68% (диаграмма 1).

Диаграмма 1



Результаты повторной диагностики по методике исследования сформированности волевой регуляции (тест Тулуз-Пьерона) показал, что увеличилось количество учащихся с высоким уровнем волевой регуляции на 22% (4 человека), не выявлены учащиеся со слабой регуляцией, (диаграмма 2).

Диаграмма 2



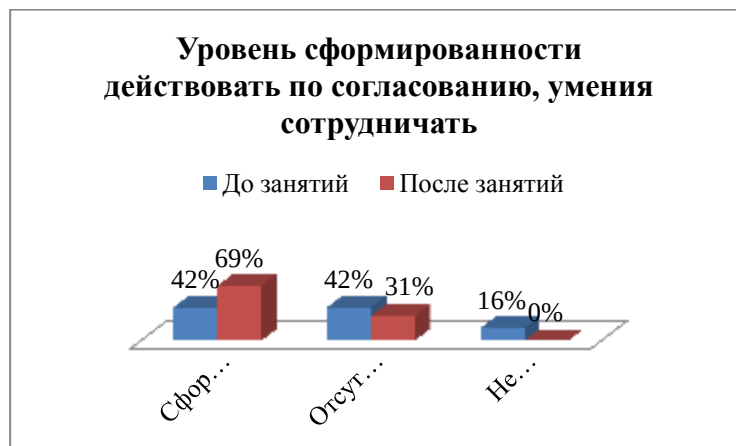
По результатам исследования сформированности зрительно-моторной координации можно сказать, что к концу занятий на 67% (11 детей) возросло количество детей с хорошей нормой сформированности зрительно-моторных функций, у 33% (6 детей) зрительно-моторная координация соответствует возрастной норме (диаграмма 3).

Диаграмма 3



Исследование коммуникативного компонента показало, что к концу занятий увеличилось количество первоклассников с умением договариваться, находить общие решения, работать в паре на 27% (5 человек). Данные представлены в диаграмме 4.

Диаграмма 4



В результате реализации программы «Лестница роста» уменьшилось количество детей с низким интеллектуальным уровнем на 68%. При повторной диагностике не выявлены учащиеся со слабой регуляцией и несформированной зрительно-моторной координацией. После занятий наблюдается тенденция увеличения учащихся с умениями договариваться, находить общие решения, сотрудничать. Не выявлены первоклассники с несформированными умениями договариваться.

Список литературы

1. Коробкина, С. А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1,5,10 классы): система работы с детьми, родителями, педагогами / авт.-сост. С. А. Коробкина. — Волгоград: Учитель, 2010. — 238 с.

Денисова А. В., учитель-логопед СП д/с «Тополек» ГБОУ СОШ № 8 п. г. т. Алексеевка
г. о. Кинель Самарской области

Образовательная среда как средство ознакомления дошкольников с трудом взрослых

Детские сады, учреждения дополнительного образования и другие дошкольные образовательные организации как первые институты социализации ребенка представляют социум и становятся основой для построения его обобщенных отношений с социальным окружением. Благодаря особой образовательной среде институты социализации формируют у ребенка представления об обобщенных, универсальных правилах и нормах поведения, требованиях социального окружения и способах построения отношений с обществом через отношения со взрослыми и группой сверстников.

Развивающая среда призвана помочь ребенку определить свою уникальную траекторию в обществе, в котором он растет, и реализовать ее во взаимодействии с социумом.

Образовательная среда составляет то воспитательное пространство, в котором осуществляется педагогически организованное развитие личности. Л. И. Новикова понимает воспитательное пространство как особую педагогическую реальность, как «воспитывающую среду», адекватную составляющим воспитанности человека [4, 23].

В. А. Ясвин, рассматривая внутреннюю образовательную среду учреждения, определил ее как систему влияний и условий формирования личности и возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [8, 28].

Следовательно, под образовательной средой в ДООУ понимается комплекс условий, оказывающих прямое и косвенное влияние на целостное развитие ребенка, состояние его физического и психического здоровья, а также на деятельность всех участников образовательного процесса [6, 12].

Основная задача педагога не внесение в образовательную среду ребенка все новых и новых компонентов, а организация свободного образовательного взаимодействия с уже существующими и выделенными для образовательных целей объектами внешнего мира [7, 1].

«Развивающая предметно-пространственная среда — часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и т.п.), материалами, оборудованием и инвентарем, для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития» [4]. Иными словами, «развивающая предметно-пространственная среда — это специфические для каждой Программы Организации (группы) образовательное оборудование, материалы, мебель и т. п., в сочетании с определенными принципами разделения пространства Организации (группы)» [5].

В нашей дошкольной организации развивающая предметно-пространственная среда обладает свойствами открытой системы и выполняет образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую функции.

В процессе взросления ребенка все компоненты (игрушки, оборудование, мебель и пр. материалы) развивающей предметно-пространственной среды также необходимо менять, обновлять и пополнять. Как следствие, среда должна быть не только развивающей, но и развивающейся.

Профессиональная ориентация — это система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессии, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям. Что является одной из главных задач социализации ребенка в будущем [3, 16].

Для того чтобы воспитать у детей уважительное отношение к труду, важно обогащать их представления о разных видах профессий взрослых, о роли труда в жизни людей, о результатах труда, о мотивах, которые движут людьми в процессе труда [2].

Дошкольники уже проявляют себя как личность. У них проявляются способности, склонности, определенные потребности в той или иной деятельности. Зная

психологические и педагогические особенности ребенка в детском возрасте можно прогнозировать его личностный рост в том или ином виде деятельности [2].

В современной педагогической науке проблема ознакомления дошкольников с трудом взрослых изучали многие ученые: В. И. Логинова, Л. А. Мишарина, А. Ш. Шахманова, М. В. Крулехт. В вопросе ознакомления дошкольников с профессиями взрослых существуют различные подходы. С. А. Козлова и А. Ш. Шахманова предлагают знакомить детей с тружениками, с их отношением к труду, формировать представления о том, что профессии появились в ответ на потребности людей (нужно вылечить человека, научить детей). М. В. Крулехт и В. И. Логинова делают упор на формирование представлений о содержании труда, о продуктах деятельности людей различных профессий, на воспитание уважения к труду. Многие педагоги, такие как Н. Е. Веракса и Т. С. Комарова, рекомендуют знакомить детей с видами труда, наиболее распространенными в конкретной местности.

И на базе нашего дошкольного учреждения существует огромная возможность профессиональной ориентации подрастающего поколения, в чем нам помогает правильно организованная образовательная среда. Наш детский сад находится в поселке, где рядом много промышленных предприятий. Профориентация дошкольника стала одним из направлений работы нашего коллектива.

Наша цель: сформировать у ребенка эмоциональное отношение к миру профессий, предоставить ему возможность использовать свои силы в доступных видах деятельности посредством образовательной среды.

Задачи:

- обогащать и конкретизировать представления детей о профессиональной деятельности жителей п.г.т. Алексеевка;
- воспитывать интерес к промышленным предприятиям нашего поселка;
- закреплять умения детей выражать в игровой и продуктивной деятельности свои впечатления;
- стимулировать развитие познавательных, коммуникативных, творческих способностей детей;
- воспитывать бережное отношение к труду взрослых и его результатам;
- помочь детям осознать важность, необходимость и незаменимость каждой профессии.

Ранняя профориентация преимущественно носит информационный характер, а также включает совместное обсуждение, сопоставление мечты и опыта ребенка, приобретенного им в каких-то видах трудовой деятельности (в плане самообслуживания, при выполнении посильной работы, в играх).

В процессе сотрудничества со взрослыми и друг с другом у детей развиваются коммуникативные и познавательно-исследовательские навыки, формируется понимание норм и правил общественного поведения. Информацию о профессиях дети могут получить во время педагогического процесса в детском саду и за его пределами (экскурсии, беседы, наблюдения, чтения, обсуждения, рассматривание картинок, проведение театрализованных кукольных представлений, дидактических, подвижных, музыкально-плясовых игр, занятий по овладению определенными умениями, элементами трудовой

деятельности). Очень важно, чтобы ребенок не только наблюдал за работой взрослых, видел ее особенности и результаты, но и участвовал в совместной трудовой деятельности со взрослым, выполняя трудовые поручения и просьбы. Тогда в дальнейшем он сможет использовать полученные сведения в самостоятельной деятельности (сюжетно-ролевой игре), закрепить и расширить приобретенные знания. В нашей дошкольной организации есть комната профессиональной ориентации. Есть уголки в каждой группе. Так же этой теме посвящено оформление второго этажа детского сада.

Одним из новых подходов при ознакомлении дошкольников с профессиями взрослых является промышленный туризм. Промышленный туризм — это организация экскурсии на действующие промышленные предприятия. Посещение предприятия позволяет детям получить конкретные впечатления, знания и представления о современных и традиционных технологиях, заглянуть в мир «живого» производства. Но это проблематично осуществить на некоторых мероприятиях. Поэтому, еще одним способом знакомства с производством является виртуальная экскурсия. Таким образом, дети знакомятся с тем или иным предприятием, вне зависимости от того, где оно находится.

Стоит отметить, что полноценное функционирование развивающей предметно-пространственной среды в ключе профессионального самоопределения позволит создать целостную системообразующую развивающую среду дошкольного учреждения только с учетом принципа взаимосвязанной деятельности всех субъектов образовательного процесса — педагогов, родителей, детей. Данный принцип предполагает организацию совместных мероприятий со стороны детского сада, в лице педагога с семьей воспитанника, для обеспечения преемственности развивающей предметно-пространственной среды в домашних условиях. Например, совместные игровые мероприятия, организованные в рамках общеобразовательной программы (обмен опытом семейного воспитания, проектная деятельность, участие в различных конкурсах, фестивалях, ярмарках профессий и др.). Данный аспект немаловажен, поскольку развивающая предметно-пространственная среда, организованная в детском саду и в условиях семьи, должна иметь единые принципы для обеспечения комфортного пребывания и развития ребенка.

Список литературы

1. Карабанова, О. А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О. А. Карабанова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, П. Д. Рабинович, Е. М. Марич. — М.: Федеральный институт развития образования, 2014. — 96 с.
2. Мишарина, Л. А. Формирование первоначальных знаний о труде взрослых у детей младшего дошкольного возраста: Автореферат диссертации канд. пед. наук. — Л., 1978 — 152 с.
3. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Н. К. Дедовских, В. Д. Калишенко и др.; под ред. С. А. Козловой. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 150 с.
4. Комментарии к ФГОС дошкольного образования: Письмо Минорбнауки России от 28.02.2014 № 08-249 // Вестник образования. — 2014. — Апрель. — № 7.

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Российская газета. — 2013. — 25.11 (№ 265).
6. Ризрдон, Б. Э. Толерантность — дорога к миру / Б. Э. Ризрдон. — М.: Бонфи, 2001.
7. Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков. — М.: Эксплицентр РОСС, 2000.
8. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М.: ТЦ «Сфера», 1997.

Дьяконова Л. Ф., заведующий, **Исаева О. В.**, педагог-психолог, **Кунышева Р. М.**, воспитатель МБУ детский сад № 22 «Лучик» г. о. Тольятти Самарской области

Управление настроением детского коллектива как задача психолого-педагогической работы

Создание эмоционально благоприятной и психологически комфортной атмосферы в группе детского сада — одно из главных психолого-педагогических условий реализации образовательных программ (ФГОС ДО), фактор сохранения и укрепления здоровья детей. У дошкольников в силу возраста преобладают мажорные состояния и настроения, дружелюбие, эмоциональное приятие видов деятельности. Однако педагогу необходимо целенаправленно ставить и решать задачу управления настроением детского коллектива, необходимо процесс своевременно оценивать, корректировать, прогнозировать, консультировать педагогов по применению способов управления настроением группы.

Коллективное настроение определяется как совместное переживание, длительное эмоциональное состояние, влияющее на проявление личности, качество общей и индивидуальной работы. В коллективном настроении на первый план выступает общая эмоциональная реакция на окружающие события.

Чтобы ребенку было комфортно в группе, чтобы у него было желание идти в детский сад, был положительный настрой на совместную деятельность со взрослыми и детьми, в нашем детском саду № 22 «Лучик» мы рекомендуем педагогам учитывать и применять следующие моменты.

Во-первых, заботиться о качестве и общем нравственно-эмоциональном фоне детского общения. В каждом коллективе существуют свои микрогруппы. «Если между этими микрогруппами существуют гармоничные отношения, проявляющиеся в форме дружбы, товарищества, взаимного уважения, и доверия, то это способствует появлению в группе благоприятного психологического климата. Если же между ними существуют противоречивые или конфликтные отношения, то возникает недоверие, подозрительность, недоброжелательность, завистливость, озлобленность, что приводит к ссорам, взаимным оскорблениям и другим подобного рода явлениям. Естественно, такие взаимоотношения вызывают нездоровый психологический климат и отрицательно влияют на состояние всей группы» [3, с. 282]. К. К. Платонов определяет социально-

психологический климат вообще как «настроение группы, определяемое межличностными отношениями совместно живущих, работающих или обучающихся людей» [2, с. 248].

Во-вторых, вводить в практику работы группы некоторые ритуалы: ритуалы начала и окончания занятий, ритуалы встречи и прощания воспитателя с ребенком. Сила ритуала в том, что воздействие оказывается прямо на подкорку, подсознание. Ритуалы помогают настроиться на какой-либо вид деятельности, быстро переключиться, мобилизовать силы. Дети любят ритуалы, для них соблюдение ритуала — это гарант стабильности, постоянства. Ритуал сближает ребенка с коллективом и педагогом.

В-третьих, использовать речевые настройки. Основная их цель — формирование позитивного настроения, доброжелательного отношения детей друг к другу и к педагогу. Они также помогают настроить детский коллектив на определённый лад: на высокий уровень творческой активности, взаимопонимание, групповую работу, сплочённость, создание спокойной и доброжелательной обстановки. Настройки могут проводиться утром, после приема детей. Интонация голоса педагога при произнесении речевых настроек должна показывать детям, что их рады видеть, настраивать на доброжелательные отношения со взрослым и сверстниками.

Еще один способ повышения настроения в детском коллективе — различные психологические игры. Они способствуют объединению детей в группе, воспитывают умение понимать чувства других людей и реагировать на них, помогают корректировать нарушения поведения детей, развивают навыки саморегуляции, и в целом, помогают формировать положительный психологический микроклимат в группе. Психологическими можно назвать любые игры, в которых решаются задачи социализации, психоэмоционального развития, сплочения коллектива детей.

В нашем детском саду мы проводим мастер-классы для педагогов, знакомим их с играми, которые можно применить в группе или на прогулке, которые в высокой степени способствуют решению задач организации группового общения и формирования близости.

Вот еще некоторые способы повышения настроения группы, реализованные нашими педагогами:

- веселые игры малой подвижности, ведь движения, двигательная активность помогают ребенку снять излишнее напряжение и преодолеть тревожные и негативные мысли;

- различные виды арт-терапии (например, танцетерапия под веселую плясовую народную музыку или под детские песенки);

- «у нас в гостях мультяшка»: герой мультика встречает детей, сопровождает весь день, присутствует на режимных моментах, участвует с детьми в образовательной деятельности, укладывает спать в сончас;

- «день мыльных пузырей», «разноцветных медалей», «воздушных шариков», «бантиков», «конфет», «комплиментов», «танцев»;

- веселые фотосессии, когда педагог «охотится» за забавными кадрами, а дети организуют эти ситуации.

И, конечно же, особое значение имеет своевременная коррекционно-развивающая работа психолога с детьми тревожными, агрессивными, расторможенными. Задача управления коллективным настроением решается педагогом и психологом в творческом единстве.

Список литературы

1. Алямовская, В. Г. Профилактика психоэмоционального напряжения детей / В. Г. Алямовская, С. Н. Петрова. — М., 2002.
2. Платонов, К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. — М.: Высшая школа, 1997.
3. Сорокун, П. А. Основы психологии / П. А. Сорокун. — Псков: ПГПУ, 2005.

Дюбина-Лайкова С. С., педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 290» г.о.Самара

Игра как средство реализации технологии социально-психологического благополучия ребенка в соответствии с требованиями ФГОС

Неслучайно, что согласно ФГОС педагоги обязаны создать такую образовательную среду, которая обеспечивает эмоциональное благополучие дошкольников. Проблема психологического благополучия дошкольников актуальна, так как позитивные эмоции оставляют след на личностном развитии. Различные страхи, фобии, агрессия, психотравмы, тревоги создают дискомфорт, приводящий к соматическим расстройствам.

Отрицательные эмоциональные состояния не только понижают жизненный тонус, но и приводят к эмоциональной отстраненности и даже разрыву межличностных отношений. Негативные преобразования в эмоциональной сфере приводят к специфическим нарушениям сенсорной сферы, в связи с чем дети «смотрят и не видят», «слушают и не слышат».

Поэтому при нормальном слухе, обонянии, зрении, тактильной чувствительности старшие дошкольники и первоклассники не умеют пользоваться анализаторами, чтобы получить отчетливое представление о внешнем мире. Это объясняет их пробелы в восприятии, общую невнимательность, скудность воображения, инертность мышления, бледность эмоций и неадекватную эмоциональную реакцию на социальные и сенсорные воздействия [2].

Поставленную задачу ФГОС решают технологии социально-психологического благополучия ребенка. Именно они «отвечают» за эмоциональный комфорт и позитивное самочувствие дошкольника в процессе общения в детском саду со всеми участниками образовательного процесса. Реализацией данных технологий занимаются все специалисты дошкольного образования [1].

Хотя термин «эмоциональное благополучие» является субъективной характеристикой для качественной оценки эмоционального состояния человека, психологи выделяют четыре основополагающих показателя благополучности дошкольника:

- 1) уровень отношения ребенка к самому себе, сверстникам, взрослым;
- 2) общий эмоциональный тонус;

- 3) способность ребенка определять эмоциональное состояние другого;
- 4) уровень сопереживания, сочувствия, который ребенок демонстрирует в вербальном и невербальном плане [6].

В соответствии с ФГОС педагоги обеспечивают эмоциональное благополучие дошкольников через: 1) непосредственное общение с каждым ребенком; 2) уважительное отношение к каждому дошкольнику, к его чувствам и потребностям [11]. И в этом стопроцентно помогает игра! В арсенале педагога должны быть игры на развитие социально-коммуникативных навыков, развитие эмоциональной и сенсорной сферы (зрительные, слуховые, тактильные, обонятельные, вкусовые и мимические игры).

Из примера нашего детского сада. Эмоциональное благополучие дошкольников, как задачу, реализуют воспитатели, инструктор по физической культуре, специалист по изобразительной деятельности, педагог-психолог, музыкальный руководитель, логопед, старший воспитатель.

Старший воспитатель по методической работе закладывает в календарно-тематический план мероприятия, направленные на развитие эмоционально-волевой, социально-коммуникативной сфер. Например, за неделю «Эмоции» дети знакомились с базовыми эмоциями, пытались анализировать свое состояние и настроение окружающих, передавали в играх эмоции героев.

Узкие специалисты на своих занятиях используют игровую и продуктивную деятельность на развитие социально-коммуникативных навыков и формирование положительных эмоций в соответствии с календарно-тематическим планом. В основном задача педагогов — научить детей работать в малых группах, развивать умение договариваться и решать поставленную задачу.

Психолог проводит с детьми подгрупповые тренинги, игры по формированию социально-коммуникативных навыков, закреплению нравственных представлений, развитию положительного восприятия ребенком всего детского сада и группы в частности, утренние встречи с целью формирования позитивного настроения. Психолог тесно работает с воспитателями, дает рекомендации, отслеживает динамику, привлекает педагогов к активной деятельности с детьми в тренингах.

Каждый специалист проводит работу с родителями в разной форме: собрания, семинары-практикумы, мастер-классы, консультации, встречи, активное участие вместе с детьми в конкурсах, соревнованиях и праздниках, выставки. Основная задача мероприятий не просто раскрыть информацию родителям, а всем вместе воплотить теоретические знания в практические умения. Родители играют, творят, соревнуются вместе с детьми и между собой, делятся своим опытом на «Встречах с интересными людьми».

Детские праздники, конкурсы (День Знаний, праздник Осени, Новый год, 8 марта, 23 февраля, выпускной, День защиты детей, День здоровья, Зарница и другие, в зависимости от плана) являются своеобразным итогом работы всех специалистов ДОУ и родителей. Например, на Зарнице дети, родители и педагоги соревнуются с другими детскими садами, объединяются в единую, сплоченную команду, придумывают свой девиз, эмблему, совместно преодолевают препятствия, учатся побеждать, поддерживать проигравших, стойко переносить неудачу и уважительно относиться к проигравшим.

Если прибегнуть к цифрам, то увидим как сказалось взаимодействие сотрудников в формировании эмоционального благополучия детей. На начало учебного года было

обследовано 73 младших дошкольника. Из них 24 человека тяжело привыкают к группе после болезни, 19 человек стараются уединиться от сверстников и педагогов, 14 человек проявляют физическую агрессию к другим детям,

На конец года (в ходе использования игр, описанных ниже) из 73 младших дошкольника: 6 человек тяжело привыкают к группе после болезни, 5 человек стараются уединиться от сверстников и педагогов, 6 человек проявляют физическую агрессию к другим детям.

Таким образом, взаимодействие всех сотрудников ДООУ привело к тому, что дети стали более открытыми к общению со взрослыми и детьми, дружелюбными, стараются решать споры мирным путем, замечают плохие поступки сверстников, активно участвуют во всех творческих мероприятиях.

Игры на развитие социально-коммуникативных навыков:

- *Газета (автор — Н. Кряжева).* На развернутую газету встают 4 ребенка. Периодически газету складывают, а дети становятся ближе друг к другу, пока не поймут, что нужно обняться, чтобы всем остаться на газетном кусочке.

- *Необычное приветствие/прощание/комплименты.* Дети не только учатся невербальному и вербальному общению, артистизму, но и становятся внимательнее друг к другу, учатся выделять личностные качества.

- *«Чем мы похожи».* Педагог говорит фразы, объединяющие детей по какому-то признаку, и предлагает им что-то сделать. Например: «Все девочки покружатся», «Кто любит манную кашу, скажет «ням-ням», «У кого веснушки, попрыгают» и т.д.

- *Веселый паровозик.* Проводится инсценировка песни «Паровозик Чух-чух»: дети едут паровозиком и выполняют какие-то задания необычных остановок (похлопать, потопать, потанцевать и т.д.).

- *«Как говорят части тела».* Игра учит невербальным способам общения (показать телом, жестами «Я не знаю», «Иди сюда», «Я хочу!» и т.д.) [9].

Игры на развитие эмоциональной сферы:

- *«Чья походка?»* Дети под музыку показывают походку разных животных и птиц, которые испытывают разные эмоции.

- *«Сказочная тропинка».* Дети (под легкую музыку) изображают, что делают со сказочным героем, и крадутся (под тяжелую музыку), прячась от злых обитателей.

- *«Нарисуй эмоции».* Детям нужно изобразить свою эмоцию и отгадать настроение соседа.

- *«Мешочек со злостью».* Ребенку можно излить свой гнев только в специальный мешочек, чтобы освободить место для радости [10].

Игры на развитие сенсорной сферы:

- *«Наша группа».* Педагог называет конкретный цвет, а дети ищут предметы этого цвета в группе. Выигрывает тот, кто больше всего нашел предметов.

- *«Загадочный стук».* Водящий выходит за дверь и стучит необычно (угрожающе, нетерпеливо, радостно, робко, настойчиво и т.д.), а дети должны понять, что за эмоцию передает ведущий. Первый, кто отгадал состояние, становится водящим.

- *«Шалтай-Болтай».* Ребенку-водящему закрывают глаза, и все хором говорят: «Шалтай-Болтай сидел на стене, Шалтай-Болтай свалился во сне. Куда упал? Во что

попал?». Ребенок опускает руки в емкость с каким-нибудь содержанием и отгадывает крупу, материал.

- *«Букеты»*. Дети должны создать 3 букета с приятным, малоприятным и неприятным ароматом. Искусственные цветы перед игрой покрыть разными парфюмерными средствами.

- *«Угости зайца морковкой»*. На магнитной доске крепятся две мордочки зайцев. Дети делятся на две команды, каждому дается морковка с магнитным основанием. По очереди ребенку завязывают глаза. Он должен прикрепить морковку ко рту зайца. Выигрывает та команда, которая угостила своего зайца наибольшим количеством морковок.

- *«Интересная походка»*. Дети встают по кругу. Воспитатель говорит, какую походку нужно изобразить, и ребенок в центре круга изображает. Это может быть походка по раскаленному песку, холодному льду, боевого генерала, балерины, человека, которому жмут ботинки, крадущегося человека и т.д. [2].

Игры помогают детям узнать себя, свои слабые и сильные стороны, других ребят и их интересы. Если ребенок ощущает ласку, заботу, признание, внимание, то он испытывает чувство уверенности, защищенности, что также является эмоциональным благополучием и приводит к доброжелательному отношению к другим людям.

Список литературы

1. Архипова, Л. К. Виды здоровьесберегающих педагогических технологий и возможности их применения в ДОУ [Электронный ресурс] // ГБДОУ детский сад № 40 Кировского района Санкт-Петербурга [сайт] — URL:http://www.kirov.spb.ru/dou/40/index.php?id=30&Itemid=49&option=com_content&task=blogcategory
2. Вайнер, М. Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников: учебно-методическое пособие / М. Э. Вайнер. — М.: Педагогическое общество России, 2006. — 96 с.
3. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. Мастера психологии / Е. П. Ильин. — СПб.: Изд. «Питер», 2001. — 752 с.
4. Косач, М. Н. Норма и отклонения в эмоциональной сфере младших и средних дошкольников [Электронный ресурс] // Библиотека начинающего педагога [сайт] — URL: <http://vashabnp.info/load/52-1-0-2487>
5. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шегренева. — М.: Академия, 2003. — 168 с.
6. Пожиткина, Н. В. Анализ эмоционального благополучия дошкольника в контексте его психологического здоровья / Н. В. Пожиткина, Д. А. Савенок, А. В. Папушина [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. — 2012. — № 6. — URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/856>
7. Смирнова, М. Психологическое благополучие [Электронный ресурс] // Психологос. Энциклопедия практической психологии [сайт] — URL:http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskoe_blagopoluchie
8. Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. — М.: ЧеРо, 2002. — 752 с.

9. Саченко, Л. Игры на развитие коммуникативных навыков [Электронный ресурс] // Занятия для подготовки к школе — развитие и воспитание дошкольников [сайт] — URL: <http://vscolu.ru/articles/igry-dlya-razvitiya-navykov-obshheniya-u-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-2.html>
10. Светланова, И. А. Психологические игры для детей / И. А. Светланова. — изд. 3-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2015. — 188 с.
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва [Электронный ресурс] // Российская газета — Интернет-портал] — URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> <http://kemu-edu.ucoz.ru/index/fgos/0-26>

Евдокимов А. В., педагог-психолог, **Протопова А. А.**, заместитель директора ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования» г. о. Сызрань Самарской области

Психологическая диагностика ребенка с расстройствами аутистического спектра на ПМПК как начальный этап психолого-педагогического сопровождения

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов для каждой из категории детей с нарушениями в развитии комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение в условиях образовательного процесса всех детей с особыми образовательными потребностями должно осуществляться с учётом состояния здоровья и особенностей психофизического развития. Сама специфика психолого-педагогического сопровождения для каждой из имеющихся на настоящий момент категорий детей с ОВЗ определяется соответствующими специальными образовательными условиями, определяемыми на психолого-медико-педагогической комиссии.

Психологическое обследование ребенка на ПМПК включает в себя стандартные процедуры выявления особенностей познавательной деятельности, поведения, включая эмоциональное реагирование ребенка на ситуацию и окружающих, взаимоотношения с взрослыми и саморегуляцию.

Наибольшую сложность вызывает тактика обследования и, соответственно, взаимодействия с ребенком, демонстрирующим выраженные поведенческие нарушения, в частности обследования детей с расстройствами аутистического спектра. Эта категория детей (естественно, в зависимости от степени тяжести поведенческих и когнитивных нарушений), часто не нуждается в специальных диагностических материалах, а лучше «работает» на бытовых предметах и предметах, входящих в сферу их сверхценных патологических интересов (от палочек и скрепок до фигурок динозавров, уголков и геометрических фигур).

При организации их обследования необходимо соблюдение следующих общих условий:

- ребенку нужно время для адаптации и ориентации в пространстве кабинета;

- необходимо попытаться установить эмоциональный контакт с ребенком;
- при выборе количества и объема диагностических заданий следует иметь в виду психическую и физическую истощаемость детей с РАС, а также их высокую сенсорную чувствительность, в частности к тактильному и главному контакту, что предъявляет особые требования к самой процедуре обследования.

Ребенок, относящийся к 1 группе РДА (по Никольской О. С.), в продуктивный контакт не вступает, автономен, поведение близкое к полемому. На приемы взаимодействия как бы не реагирует, но может «повестись» на яркий и/или звучащий предмет, музыкальную игрушку. Заворожен, отрешен от происходящего, при этом может быть заинтересован графическими изображениями букв, цифр, читать, как бы мимоходом, вскользь. Высоки пороги сенсорной и тактильной чувствительности. Фиксирован на приятных для него ощущениях. Уровень познавательного развития определить трудно.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации зависит от своевременно начатой психолого-педагогической и медицинской помощи. Как правило, дети этой группы обучаются индивидуально на дому на базе специальной (коррекционной) или общеобразовательной школы.

Направления деятельности психолога образовательного учреждения следующие: выстраивание элементарных коммуникаций, простых алгоритмов продуктивной деятельности. Обучение навыкам альтернативной коммуникации. Консультирование родителей по выстраиванию алгоритмов продуктивной деятельности. Консультирование педагогов по вопросам учета в образовательном процессе специфики нарушений ребенка.

Обследование детей, относящихся ко 2 группе РДА (по Никольской О. С.), частично возможно при подключении к имеющимся стереотипам ребенка. При этом нужно учитывать, что любое напряжение повышает степень аутистической защиты, усиление стереотипий, возникновение возбуждения, возможно усиление эхоталий. Определение обучаемости затруднено в силу ограниченных возможностей ребенка следовать инструкции. Часто о доступных умениях и навыках приходится судить со слов родителей. При этом, как бы случайно ребенок может сложить пазлы, доски, типа досок Сегена, выстроить какие-либо ряды из предметов, находящихся в его поле зрения. Взаимодействие с чужим взрослым возможно «через» предмет, заинтересовавший ребенка.

Необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при любых изменениях старой ситуации. Легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке. Дети этой группы в состоянии постепенно освоить хорошо организованный стереотип жизни класса. Но необходимо присутствие с ребенком специалиста сопровождения (тьютора) при посещении группы детей, дозирование времени пребывания в группе. Направления работы психолога при включении ребенка в образовательную среду: выстраивание элементарных коммуникаций, стереотипов учебной деятельности и взаимодействия с сверстниками. При необходимости — обучение навыкам альтернативной коммуникации. Консультирование родителей по выстраиванию отношений с ребенком.

При обследовании детей 3 группа РДА (по Никольской О. С.) необходимо учитывать следующие специфические особенности:

- Высокий уровень развития речи при отсутствии ее коммуникативной направленности: ребенок разговаривает не с человеком, а на интересующую его тему, речь

является формой аутостимуляции, при этом ребенок может быть возбужден, стремиться к какой-либо деятельности, может демонстрировать ранние умения — читать, оперировать цифрами и т.п.

— При обследовании необходимо учитывать, что речь и формальные математические операции у данной категории детей не является показателем уровня познавательного развития.

— В рамках своих интересов ребенок способен к продуктивной деятельности и показывает достаточный уровень работоспособности, чаще всего он стеничен. Разумнее всего для начала дать ребенку задание, связанное со значимой для него темой. Если ребенок, например, увлечен счетом или звездами, можно, в соответствии с возрастом и программой обучения, спросить, какого цвета бывают звезды, какую геометрическую форму напоминают созвездия, посчитать звезды или ракеты, спросить, в какую сторону летит ракета, решить задачу на космическую тему и написать «космические» слова.

— Необходимо максимально сократить текст инструкции, структурировать само задание, использовать наглядность.

— В процессе обследования не следует давать прямых оценок деятельности ребенка, чтобы не спровоцировать проявление негативизма и конфликтную ситуацию, что обусловлено отсутствием критичности, конфликтностью, склонность к неконтролируемым аффективным вспышкам.

— Выполнение невербальных заданий часто доступно ребенку на достаточно высоком уровне. С целью создания ситуации успеха можно начать с заданий в невербальной форме.

— У такого ребенка возможны проявления парциальной одаренности — чаще всего это блестящий музыкальный слух, умение производить сложные математические операции в уме и т.п.

Дети этой категории часто имеют стойкую учебную мотивацию. Целесообразно обучение в классе малой наполняемости. При выраженных нарушениях поведения — организация индивидуального обучения на дому. Направления деятельности психолога в образовательной организации: индивидуальные и групповые занятия по формированию самовосприятия и восприятия других, развитию навыков взаимодействия в среде сверстников и взрослых. Консультирование родителей по способам расширения социальной компетентности детей.

При обследовании детей 4 группы РДА психолог ПМПК должен учитывать следующие специфические особенности:

— Дети тревожны, не уверены в себе, обидчивы. Не считают эмоционального контекста ситуации. Нуждаются в значительном объеме поддержки со стороны взрослого и ориентированы на его оценку. Ситуация обследования вызывает у ребенка страх, который может спровоцировать или усилить двигательные и речевые стереотипии. На протяжении всего обследования ребенку необходимо оказывать стимулирующую помощь.

— Дети этой группы демонстрируют низкий темп психической деятельности, низкий уровень психического тонуса, инертность, истощаемость, утомляемость. Это проявляется в отсроченных ответах, застревании на задании, многократном повторении одного и того же ответа. При застревании на задании, специалист должен помочь

завершить его, поощрить ребенка и переключить его на новое задание.

— Задания в невербальной форме, в том числе и логические, ребенок способен выполнить на средневозрастном уровне.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации зависит от огромного числа не столько объективных факторов, сколько ресурсных возможностей ребенка. Большую роль играет подбор эффективной медикаментозной терапии и своевременность начатого лечения. При благоприятных обстоятельствах и оптимально созданных условиях дети могут достаточно успешно закончить общеобразовательную школу. Психолог работает по развитию навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми, расширению социальной компетентности детей данной группы.

Для детей с атипичным аутизмом характерно наличие сверхценных интересов, «зацикливание» на них, наличие страхов, порой иррациональных. В процессе обследования это может помешать установлению продуктивного контакта с ребенком. До начала обследования желательно выяснить у родителей, какие темы и ситуации могут вызвать аффективную реакцию ребенка или «зацикливание» и учитывать это на протяжении всего процесса обследования.

— Дети часто демонстрируют специфичность речи, резонерство, философствование. Задания, лежащие в сфере предпочтительных интересов, ребенок способен выполнить на более высоком уровне, чем те задания, которые интереса не вызывают.

— Мышление детей данной категории специфично и в лучшем случае носит конкретный характер. В мыслительной деятельности в школьном возрасте выявляется опора на латентные признаки и паралогизмы. Подобная специфика мышления, тем не менее, не указывает на наличие умственной отсталости.

Прогноз развития и социальной адаптации целиком и полностью зависит от возраста начала проявления заболевания, характера его течения и своевременности начала лечения. Такие дети, при отсутствии грубых нарушений поведения, могут быть включены в общеобразовательный класс. Коррекционная работа психолога направлена на формирование позитивного опыта и навыков межличностного взаимодействия.

Ерилова О. Ю., директор, учитель-логопед ГБУ ЦППМСП «Доверие» м. р. Красноярский Самарской области

Коррекционная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях

Государственное бюджетное учреждение — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Доверие» муниципального района Красноярский Самарской области (ГБУ ЦППМСП «Доверие») оказывает комплексную коррекционную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья. В процессе коррекции мы основываемся на современных государственных образовательных стандартах для детей с

ограниченными возможностями здоровья и технологиях с использованием специальных технических средств.

Освоение и внедрение в практической работе диагностических методик, тестов, проб и приёмов позволяет отслеживать результаты развития детей, динамику обучения, составить индивидуальный образовательный план работы с каждым ребёнком.

В нашем Центре реализуется комплексный подход в системе коррекционного воздействия. Сочетание в комплексе медицинского, логопедического, психологического и педагогического сопровождения позволяет значительно повысить результативность коррекционного процесса, улучшить подготовку детей к школе, адаптацию к новым образовательным ступеням при поступлении в дошкольное образование и переход в среднее и старшее звено.

В Центре осуществляется ранняя коррекционная помощь детям от 0 лет.

Широко используется в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья информационно-компьютерные технологии. Эти технологии позволяют воздействовать на различные стороны речевого, психического развития ребёнка, закрепляя полученные на занятиях знания, умения и навыки, повышая мотивацию к овладению новыми знаниями, расширяя возможности детей с помощью современных мультимедийных технологий («Учимся говорить правильно», «Баба Яга учиться читать», «Баба Яга пойдти туда, не знаю куда», «Игры для тигры»).

На занятиях успешно используются методы арт-терапии: пальчиковое рисование красками, восковыми мелками, лепка из теста, пластилина, кинетического песка и т.д. В работе с нашими детьми такая терапия позволяет повысить мотивацию, самооценку, гармонизировать родительно-детские отношения и общение со сверстниками. Реализуются программы для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Работа ГБУ ЦППМСП «Доверие» направлена на профилактику и коррекцию различных отклонений в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья.

Новые информационные технологии можно применять и к детям с ОВЗ. Одним из актуальных направлений является использование интерактивной доски, что способствует более наглядному восприятию материала детьми на занятиях. Благодаря последовательной смене изображений на экране, дети могут выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме. Использование анимационных изображений и сюрпризных моментов позволяют сделать коррекционный процесс более интересным для ребёнка. Дети получают положительную оценку не только от специалиста, но и со стороны компьютера в виде музыкального оформления, картинок, призов, сюрпризов.

В процессе индивидуальных занятий активно применяется дифференцированный самомассаж, специальная артикуляционная гимнастика для язычка с функциональной нагрузкой, вводятся элементы логоритмических упражнений. Нетрадиционные методы и приемы широко используются в работе специалистов, что способствует развитию объема, силы, точности движений, развивает быстроту реакций.

Для совершенствования физической деятельности детей используются тренинговая и сенсорная комнаты. Занятия в сенсорной комнате проводят педагоги, психологи, дефектологи и логопеды. Особое внимание уделяется детям с гипокинетическими и гиперкинетическими нарушениями. Воздействие звуков природы, пение птиц в сочетании с классической музыкой, светотерапией, цветотерапией,

ароматерапией, зоны воды и песка, сенсорной дорожки оказывают положительное воздействие на психоэмоциональное состояние детей с ОВЗ.

Дети, посещающие наш Центр «Доверие», нуждаются в профилактике и коррекции нарушений личностного развития. С этой целью мы организуем для них совместные мероприятия, праздники.

Коррекционный процесс строится с учётом индивидуальных, возрастных, речевых и личностных особенностей детей. Данный вид деятельности направлен на коррекцию ВПФ, всех сторон языковой системы, профилактику дислексии, дисграфии, дискалькулии.

Специалисты Центра используют инновационные технологии, новые методы и приёмы работы, материалы специальных семинаров и авторских методик, вебинаров, широко распространенных сегодня в сети Интернет.

Коррекционная работа прослеживается во всех видах деятельности, осуществляется интегративный подход с различными образовательными областями, реализуется на занятиях всех специалистов Центра.

Преимуществом в работе специалистов: логопеда с воспитателями, педагогом-психологом, учителем-дефектологом, социальным педагогом, музыкальным руководителем и родителями.

В Центре оформлены стенды с информацией для педагогов, родителей, коррекционные уголки, «Уголок логопеда», создана благоприятная среда для гармоничного развития личности.

Стало традицией проведение разнообразных досуговых мероприятий, праздников, кукольных спектаклей и театрализованных постановок для детей. Праздники с привлечением волонтеров Красноярского союза молодёжи позволяют вызвать у детей интерес и творческий подход к совместной деятельности.

В нашем Центре «Доверие» сложилась определённая система совместной работы с семьями детей с ОВЗ. Специалисты помогают родителям правильно организовать домашнее обучение, овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками, а для этого в Центре создан клуб активных родителей «Дочки-сыночки». В работе с родителями используются традиционные (родительские собрания, тематические консультации, открытые занятия) и нетрадиционные (видео тренинги, совместные конкурсы, выставки, игры, мастер-классы) формы мероприятий.

Информация на сайте Центра постоянно обновляется специалистами.

Интернет-ресурсы используются специалистами для проведения дистанционных занятий, что способствует достижению хороших результатов и созданию успеха в будущем наших детей. Удачное сочетание традиционных приемов с применением современных технологий позволяет существенно повысить мотивацию детей к достижению успеха и, следовательно, существенно повысить и результативность коррекционного процесса.

Помощники психолога в школе

Практическому психологу в школе приходится выполнять множество задач. Грамотный специалист должен организовать работу так, чтобы стать настоящим помощником учителям, родителям и детям. Но могут ли дети быть помощниками в работе психолога? Мой ответ: «Да!» Результаты работы могут быть более ощутимыми, целенаправленными, если опереться на помощь добровольческого движения в лице школьников.

Я хочу познакомить со своим опытом привлечения волонтеров при проведении некоторых профилактических и просветительских мероприятий в ГБОУ СОШ № 9 г. Кинель. Опора на волонтерское движение позволяет не только решить непосредственные задачи мероприятия, но и развить у учащихся-помощников такие личностные новообразования, как ответственность, эмпатия, умение сотрудничать. Они свыкаются с мыслью: то, что их волнует, может быть важным и для остальных членов группы. Делая свой вклад в общее дело, они учатся поддерживать и понимать друг друга.

Приведу примеры практической деятельности с привлечением волонтеров, делающие работу психолога более интересной.

1. Адаптация к 5 классу

Есть множество разработанных профилактических программ по адаптации обучающихся к среднему звену. Например, я использую программу Е. Г. Коблик «Первый раз в первый класс» [2]. Но в преддверии пятого класса, когда учащиеся еще только заканчивают 4-й класс, использую также и инсценированное занятие «Дорога в пятый класс». Всегда найдутся 5—6 пятиклассников, готовых поделиться своим опытом, знаниями и эмоциями уже пройденного для них этапа. В основе занятия: вступительное слово психолога; предварительный игровой опрос учащихся 4-х классов о среднем звене; инсценированное представление пятиклассников об изменениях в организации и содержании учебы по сравнению с начальной школой; их ответы на вопросы четвероклассников; групповая игра «Умный механизм», где каждый пятиклассник становится организатором выделенной ему небольшой группы детей, и рефлексия, проводимая психологом. В результате поддерживается преемственность между начальной школой и средним звеном, предварительно решается задача адаптации, развивается активная жизненная позиция отдельных пятиклассников, популяризуется работа психолога.

2. Организация школьной службы примирения

С 2014 года в школе действует волонтерская организация Школьная служба примирения. Школьный психолог — ее куратор. Служба примирения является социальной службой, действующей в школе на основе добровольческих усилий обучающихся. Команда, в составе которой куратор службы и медиаторы-подростки, обученные восстановительным программам, изменяет традиции реагирования на конфликтные ситуации [3]. 20 подростков обучены по программе «Восстановительная медиация» и «Круги примирения». За время работы службы, волонтерами проводились программы: примирение двух конфликтующих сторон (8 случаев), программа по заглаживанию вреда (2

случая), круги примирения (4 случая). Они постоянные участники летних профильных смен для молодежных организаций Самарской области, победители окружного этапа научно-практической конференции по психологии, участники областного проекта «Выходные с друзьями», организаторы Совета обучающихся по теме «Буллинг в школе». Результатом такой работы можно считать снижение конфликтов в школе, развитие активной гражданской позиции, получение практического опыта примирения сторон, охват большого количества учащихся профилактикой деструктивного поведения.

3. Профессиональная ориентация одиннадцатиклассников

В ГБОУ СОШ № 9 г.о Кинель появилась новая традиция — в конце января проводить открытый урок «Волнующие ожидания и сбывшиеся мечты». Бывшие выпускники, сегодняшние студенты различных вузов, колледжей и техникумов по приглашению психолога приходят в школу на урок к одиннадцатиклассникам. Это позволяет одиннадцатиклассникам, перед которыми стоит сложная задача самоопределения, получить ответы на большое количество волнующих вопросов. Живое общение с теми, кто успешно преодолел экзаменационные испытания и профессионально реализуется, доказало свою востребованность и эффективность. Это можно заметить по множеству вопросов, которые задаются гостям: «На основании чего вы делали свой выбор экзаменов?», «Как вы справлялись с волнением на экзамене?», «Куда отдавали свои сертификаты — в один вуз или несколько?», «Как оценить свой шанс поступления в вуз?» и др. Ответы на эти вопросы — искренние, с чувством юмора, осмысленные — дают возможность с оптимизмом смотреть в свое ближайшее будущее [1].

4. Проведение «Недели психологии»

«Неделя психологии» нацелена на популяризацию психологических знаний, повышение роли педагога-психолога в школе, развитие учебной мотивации, сплоченности школьного коллектива. Это массовое мероприятие очень трудно организовать и провести без помощников. Многие обучающиеся добровольно предлагают свою помощь в организации таких акций, как «Тайный друг», «Лавка добрых качеств», «Веселая перемена». В результате «Неделя психологии» приобретает более яркий характер, а общие ее итоги становятся более насыщенными.

5. Уроки общения

Психологическая и образовательная помощь детям с ограниченными возможностями здоровья актуальна в настоящее время. У этих детей особые образовательные потребности, что диктует необходимость интеграции обучения детей с отклонениями в развитии. В школе для детей, находящихся на индивидуальном обучении (а значит испытывающих дефицит общения), но имеющих возможность время от времени посещать школу, психологом организуются занятия «Уроки общения». Основная цель этих занятий — социальная интеграция через игровое общение и творческую деятельность. Актуальный уровень развития детей не является столь существенным, т.е. дети с незначительной степенью умственной отсталости, ЗПР, интеллектуально здоровые могут на равных участвовать в программе занятий. В каждом занятии участвуют 2—3 волонтера. Было замечено, что дети с ОВЗ более активно включались в творческую работу или коммуникативную игру, если в игре были учащиеся более старшего возраста, сопереживающие, эмоциональные, готовые помочь в любой ситуации.

Взрослые хотят видеть подростков активными, добрыми, отзывчивыми, умеющими взаимодействовать. Но эти качества не возникают сами по себе. Их необходимо формировать и развивать. В этом важном процессе неоценимую помощь оказывает волонтерское движение, во главе которого может встать и психолог. Таким образом, в течение года у психолога могут быть от 20 до 40 и более помощников. Это большая организованная сила, способная решить множество задач, и она несравнима с тем, когда психолог работает один.

Список литературы

1. Ефимова, Е. В. Советы от старших товарищей./ Е. В. Ефимова // Неделя Кинеля. — 2015. — № 4. — С. 2
2. Коблик, Е. Г. Первый раз в пятый класс / Е. Г. Коблик. — Изд. 2-е, доп. — М.: Генезис, 2007.
3. Коновалов, А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / под общ. ред. Л. М. Карнизовой. — М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012.

Ибрагимова А. Р., Дергачева Н. М., Шимко С. Г., учителя начальных классов МБОУ «Гимназия № 48 имени Героя России О.Н. Долгова» г. о. Тольятти Самарской области

Развитие инициативного сотрудничества у младших школьников в проектной деятельности

Современное общество выдвигает целый ряд требований к своим гражданам: это должны быть интеллектуальные, нравственные, предприимчивые люди, которые имеют все шансы самостоятельно принимать решения, прогнозируя их вероятные результаты, способные к сотрудничеству, выделяются мобильностью, конструктивностью, владеют развитым чувством ответственности. В связи с этим школа должна стать важнейшим фактором формирования новых жизненных установок.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения определяет новые цели и ценности образования. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться. Приоритетным направлением становится переход к организации такой учебной деятельности, субъектом которой является обучающийся, а учитель выступает в роли организатора и помощника. В связи с этим все большую популярность приобретают приемы и методы, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Новая модель образования предполагает активную творческую деятельность учащихся. Проектный метод как нельзя лучше отвечает требованиям, предъявляемым к организации обучения в «новой школе».

Перед учителем стоит задача — поиск новых методик повышение качества обученности учащихся. В настоящее время начальная школа ищет более действенные

способы обучения и воспитания. В связи с этим важным аспектом обучения является использование инициативного сотрудничества в проектной деятельности.

Построение инициативного сотрудничества со взрослым требует создания таких ситуаций, которые блокируют возможность действовать репродуктивно и обеспечивают поиск новых методик воздействия и взаимодействия.

В психологической науке проблема развития отношений сотрудничества выделилась в самостоятельную науку сравнительно давно. Научной базой послужили работы Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина.

Проблеме развития инициативности существенное внимание уделялось в трудах Дж. Локка [3], К. Д. Ушинского [4]. Вопрос о средствах развития инициативности рассматривается в рамках решения проблемы активизации обучения в работах Е. В. Коротаевой [1], В. И. Лозовой [2].

Анализируя литературу, мы пришли к выводу, что проектная деятельность младших школьников благодаря реализуемым принципам, правилам и своей структуре является наилучшим способом формирования у младших школьников инициативного сотрудничества.

Нами была разработана программа, направленная на развитие инициативного сотрудничества учащихся, в которую были включены задания, способствующие развитию у детей умения общаться, выразить собственную позицию, услышать позицию напарника, отыскать верное решение поставленной учебной задачи.

Реализация нашей программы состоит из трех этапов: подготовительный этап, основной этап, заключительный этап.

1. В период подготовительного этапа осуществлена диагностика по трем методикам: 1) методика «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже, 1997), 2) методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман); 3) методика «Узор под диктовку» (Г. А. Цукерман, 1992).

Цель этапа — выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Задача этапа: выявить уровень развития инициативного сотрудничества у младших школьников.

Были разработаны критерии, определены уровни и показатели, направленные на развитие инициативного сотрудничества у младших школьников в проектной деятельности.

Как показал проведённый эксперимент, учащихся, обладающих высоким уровнем развития умений инициативного сотрудничества, крайне мало. Анализируя полученные результаты, мы делаем вывод о том, что учащиеся будут испытывать значительные затруднения в совместной деятельности. Дети задают вопросы не по существу, формулируют вопросы непонятно для партнера, в работах преобладают различия или вообще нет сходства, они не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем.

2. Основной этап — работа над проектом.

Для повышения уровня развития инициативного сотрудничества младших школьников, мы разработали программу, эффективность которой была проверена экспериментальным путём.

Цель этапа: развитие инициативного сотрудничества учащихся.

Задача на данном этапе: разработать программу, направленную на развитие инициативного сотрудничества учащихся 2 класса.

3. Заключительный этап — проведение диагностики по методикам для сравнения уровня развития инициативного сотрудничества у младших школьников после реализованного проекта на тему «Память сильнее времени».

Проект состоял из 4-х блоков.

Первый блок «Война затрагивает сердце» посвящен обзору жизни людей во время Великой Отечественной войны.

Цель данного блока: знакомство с жизнью людей во время войны.

С помощью методов групповой работы, использования компьютерных технологий, наглядности и доступности, а так же приемов «Вертушка» и «Пила» мы развивали у учащихся умение учитывать позицию собеседника.

Второй блок «Вечная память».

Данный блок проекта разработан с целью: показать учащимся, что не только история может хранить память о войне. В ходе обсуждения мы пришли к выводу, что передать информацию о жизни можно через искусство — музыку, литературу, театр и кинематограф, изобразительное искусство. Выполнение заданий позволило не только творчески представить группу, но и раскрыть творческий потенциал каждого учащегося. Творческая деятельность заметно сплотила участников группы, и даже наблюдалось инициативное сотрудничество — актеры из театральной группы попросили краски у художников, что бы сделать боевой рисунок. Используя наглядные методы, методы групповой работы, коллективно-творческое дело, а так же приемы «Мудрая сова» и «Дискуссия» мы развивали у учащихся умение согласовывать действия.

Как нами уже было отмечено, творческая деятельность лучше всего способствует развитию инициативного сотрудничества младших школьников. Исходя из этого *третий блок* «Дети войны» провели с элементами творческой деятельности. Цель данного коллективно-творческого дела — создание кластера, содержащего в себе информацию, полученную на предыдущих занятиях этого блока.

Несмотря на то, что каждый учащийся относился к определенной группе искусств и владел определенной информацией, наблюдались робкие шаги учащихся к сотрудничеству. Уже определяются лидеры и их помощники, учащиеся не так бурно реагируют на замечания и поправки, замечено снижение негативного настроения учащихся. Поскольку театральные постановки основаны на сотрудничестве, мы заинтересовались у учащихся, почему они выбрали именно этот вид деятельности и насколько сложным для них оказался процесс сотрудничества. Ответы учащихся позволили сделать вывод о том, что процесс развития инициативного сотрудничества младших школьников начал давать результаты.

Последний *четвертый блок* разработанной программы называется «Никто не забыт, ничто не забыто». При разработке заданий были использованы следующие методы и приемы: групповой метод, метод работы с книгой, использование проблемной ситуации, наглядности, доступности, метод стимулирования действий ученика, доверие ученику, приемы «Учимся вместе», «Вертушка» и «Мудрая сова». Выполненные задания были нацелены на формирование у учащихся умения соотносить различные точки зрения.

Умения и навыки, определяющие способности младших школьников работать в сотрудничестве, характеризуются при коллективном планировании, взаимодействии с партнерами в оказании друг другу взаимопомощи при решении задач, проблем, при реализации навыков делового партнерского общения, нахождении и исправлении ошибок в работе других участников группы.

Динамика показателей уровня развития инициативного сотрудничества у младших школьников

Уровни	2 «А»				2 «Б»			
	Исходные данные		Итоговые данные		Исходные данные		Итоговые данные	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Высокий уровень	6	30	9	45	8	40	8	40
Средний уровень	7	35	8	40	8	40	9	45
Низкий уровень	7	35	3	15	4	20	3	15

Как видно из таблицы, учащихся, обладающих высоким уровнем развития умений инициативного сотрудничества, на начальном этапе крайне мало (30% учащихся).

На основе анализа результатов итоговых данных можно сделать вывод, что у учащихся 2 «А» класса высокий уровень развития инициативного сотрудничества в проектной деятельности повысился на 15%, средний уровень повысился на 5%, низкий уровень уменьшился на 20%.

Во 2 «Б» классе количество учащихся с высоким уровнем осталось прежним, количество учащихся со средним уровнем увеличилось на 5%, а количество учащихся с низким уровнем уменьшилось на 5 %.

Таким образом, на основе эксперимента можно сделать вывод, что разработанная нами основа проектной деятельности программа позволила выявить положительную динамику развития инициативного сотрудничества у младших школьников.

Список литературы

1. Коротаева, Е. В. Психологические основы педагогического взаимодействия / Е. В. Коротаева. — М.: Профит Стайл, 2007. — 362 с.
2. Лозовая, В. И. Целостный подход к формированию познавательной активности/ В. И. Лозовая. — М.: Просвещение, 1990. — 38 с.
3. Локк, Дж. Мысли о воспитании/ Дж. Локк. — М.: Мысль, 1981. — С. 163—195.
4. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К. Д. Ушинский. — М.: Педагогика, 2009. — 77 с.

Психолого-педагогическое сопровождение как метод сохранения и укрепления психологического здоровья дошкольников

На данный момент проблеме здоровья, а также его сохранению отдается большое внимание. В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» здоровье человека причислено к одной из главных линий развития политики государства в образовательной области.

Приоритетной задачей семьи и дошкольного образовательного учреждения является воспитание здорового ребенка, так как от здоровья подрастающего поколения зависит последующее развитие страны. Именно здоровье детей отражает социальное и экономическое положение страны [1].

Важно обозначить, что понятие «здоровье» имеет достаточно широкий смысл. Чаще здоровье связывают непосредственно только с отсутствием физических недостатков. Однако Всемирная Организация Здравоохранения характеризует здоровье как «состояние полного физического, душевного и социального благополучия» [2]. Таким образом, здоровье — это совокупность физического, психического и социально-нравственного компонента личности человека.

Рассмотрим такое понятие как «психологическое здоровье», данный термин был введен в научный лексикон И. В. Дубровиной [3]. Под психологическим здоровьем ею понимаются психологические аспекты психического здоровья, то есть то, что относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа.

Что включает в себя понятие «психологическое здоровье»? Выступая необходимым и важным условием полноценного функционирования и развития человека в процессе жизнедеятельности человека, психологическое здоровье, с одной стороны, является условием адекватного выполнения человеком своих возрастных, социальных и культурных ролей (ребенка или взрослого, учителя или менеджера, россиянина или австралийца и т.п.), с другой стороны, обеспечивает человеку возможность непрерывного развития в течение всей его жизни [4].

По результатам мониторинга в СП ГБОУ СОШ им. С. П. Алексеева г.о. Отрадный детский сад № 7 последнее время отмечается увеличение количества детей, имеющих нарушения психологического здоровья.

Психологическая осведомленность всех участников образовательного процесса — это одна из составляющих, которая способствует укреплению и сохранению психологического здоровья детей дошкольного возраста.

Таким образом, в нашем детском саду была организована работа по повышению психологической компетентности участников образовательного процесса, которая основана на создании специальных условий, а также психологическом просвещении, как родителей, так и педагогов.

С целью повышения психологической компетентности были выбраны следующие направления работы:

- формирование условий, способствующих удовлетворению социальных потребностей, а так же обеспечение эмоционального комфорта каждого участника педагогического процесса;
- развитие и повышение психолого-педагогического потенциала родителей, педагогов и детей;
- организация предметно-пространственной среды, которая содействует сохранению и укреплению психологического здоровья каждого участника педагогического процесса.

С учетом перечисленных направлений была разработана программа психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса. Данная программа включает:

1. Диагностику интеллектуального развития, а также эмоционального и социального благополучия дошкольников. Диагностика необходима для выявления детей, нуждающихся в коррекционной работе.

2. Коррекционно-развивающую работу, которая заключается в подборе или составлении групповых и индивидуальных программ и строится на проведении с детьми коррекционно-развивающих занятий. В содержание занятий включены сюжетно-ролевые, дидактические и коммуникативные игры, игры-драматизации, подвижные и спортивные игры, динамические паузы. Так же на занятиях используются элементы арт-терапии, песочной терапии и психогимнастики.

3. Взаимодействие с родителями дошкольников, активное вовлечение их в образовательный процесс, а также психолого-педагогическое просвещение. В работе с родителями используются следующие методы: беседы, консультации, семинары-практикумы, мастер-классы. Таким образом, родители в жизни своих детей принимают активное участие, налаживают взаимоотношения с ними, больше узнают о своих детях.

4. Психолого-педагогическое просвещение педагогического состава детского сада, которое заключается в проведении с педагогами консультаций, тренингов, мини-лекций, бесед, тематических семинаров.

5. Организация предметно-пространственной среды. Для развития, сохранения и укрепления психологического здоровья детей в каждой группе детского сада была создана предметно-пространственная среда, которая разделена на зоны:

– *Зона психологической разгрузки.* В этой зоне расположен уголок уединения, здесь любой ребенок может побыть один, поиграть в спокойные игры и немного отдохнуть. За счет отсутствия контроля дети себя чувствуют намного уютнее.

– *В сенсомоторной зоне* дети смогут научиться выражать свой гнев через приемлемые формы, так как данная зона оснащена «подушками для битья», боксерскими грушами; «ковриками злости», «стаканчиками для криков». Здесь же располагается аудиотека музыки, картотека текстовых сопровождений для релаксации, различные фактурные мячи, костюмы для перевоплощений. Все эти предметы помогут детям научиться приемам саморегуляции и выработать умение владеть собой. «Мешочки настроений» помогут избавиться от плохого настроения, а «Коробочки добрых дел» будут побуждать детей к совершению добрых поступков, воспитывать доброжелательность.

Театрализованные игры, наличие настольного и пальчикового театра формирует позитивные отношения между дошкольниками.

— В зоне эмоционально-развивающих игр расположены такие пособия, как «Коробочка примирения», «Коврик примирения». Данные пособия помогут детям бесконфликтно взаимодействовать как со сверстниками, так и со взрослыми. С целью переключения внимания детей, а также развития произвольности внимания используются настольные игры. Уголок настроения позволит педагогу определить эмоциональный настрой каждого ребенка. Воспитанию у детей навыков сотрудничества будет способствовать использование командных игр.

Подводя итог, можно сказать, что в СП ГБОУ СОШ им. С. П. Алексеева «Детский сад» № 7 ведется комплексная работа по укреплению и сохранению психологического здоровья воспитанников, которая основана на непрерывном и тесном сотрудничестве педагогов, родителей и детей. Стабильное и благополучное общее эмоциональное состояние участников образовательного процесса является результатом осуществления психолого-педагогической работы.

Список литературы

1. Базарный, В. Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: Практическое пособие. — М.: АРКТИ, 2005. — 176 с.
2. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. — 4-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
3. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс] // Докипедия — URL: <http://dikipedia.ru/document/5193278>
4. Хухлаева, О. В. Классификация нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование — 2013. — № 5. — URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Huhlaeva.phtml>

Колесникова Н. Ю., педагог-психолог ГБОУ СОШ № 1 г. Нефтегорска м.р. Нефтегорский Самарской области

Формы и методы работы психолога над индивидуально-личностным развитием и воспитанием учащихся в общеобразовательной школе через их профессиональное самоопределение

Профессиональное самоопределение является важной составляющей социализации любого человека. Профессиональное самоопределение — это определение личности человека относительно какой-либо профессии или трудовой деятельности с последующей самореализацией в этой сфере. Это длительный, многоэтапный и весьма динамичный процесс, который включает в себя нескольких стадий, этапов, причем, каждый из которых является очень важным.

Профессиональное самоопределение учащихся в нашей школе начинается с младшего школьного возраста. Это этап формирования профессиональных намерений растущей и формирующейся личности, когда происходит сбор наиболее общей

информации о различных профессиях. Данная цель достигается с помощью разнообразных мероприятий — классных часов, праздников соответствующей тематики. Для большей наглядности, лучшего понимания младшими учащимися обсуждаемой темы в нашей школе широко используются экскурсии на предприятия, организации. При осуществлении подобных экскурсий нашим педагогическим коллективом замечательно реализуется еще один, весьма важный аспект в осуществлении учебно-воспитательной деятельности — это связь с родителями учащихся, так как экскурсии проходят в основном по месту работы родителей. «В гости на хлебозавод», «Ветеринар — друг животных», «Почтальон — профессия настоящего и будущего», «Что делает лаборант?», «Я бы в токари пошел, пусть меня научат!» — вот далеко не полный перечень экскурсий, которые проводились в начальных классах в прошлом 2015—2016 учебном году.

Итак, начальная школа позади и впереди среднее звено, т.е. подростковый возраст. Кругозор ребенка уже достаточно широк, он знает: где работает и что делает врач, оператор по добычи нефти, продавец, или агроном. Он понимает: для чего нужна профессия полицейского, шофера, экспедитора, и теперь самое время попробовать «примерить на себя» какую-либо профессию. Пусть это будет пока в виде подростковой фантазии, пусть это будет пока только мечтой подростка. Самое главное, чтобы ребенок думал о будущем, рассуждал об этом с педагогами, психологом, друзьями и, конечно же, с родителями.

Заканчивается подростковый возраст, и ему на смену приходит очень сложный, важный, ответственный юношеский возраст — период практического принятия решения о выборе профессии, предполагающий определение уровня квалификации будущего труда, объема и длительности подготовки к нему, условий профильного обучения. На этом этапе в различных формах, очень индивидуально относительно каждого обучающегося, все педагоги, и я, как педагог-психолог школы, раскрываем перед каждым выпускником нашей школы сильные и слабые стороны его личности, помогаем отделить склонности личности от простого интереса к какой-либо деятельности. Ведь хобби — это одно, а профессия — это совсем другое.

В достижении главной для нас, педагогов, цели — правильного, адекватного для каждого выпускника профессионального самоопределения очень помогает действующий в нашей школе кабинет профориентации. Этот кабинет многофункционален. В нем проводятся классные часы, именно здесь я, как психолог, в индивидуальной форме обсуждаю с обучающимися полученные результаты профессиональной диагностики. Именно в этом кабинете я провожу индивидуальные консультации с родителями по вопросам профессионального самоопределения их детей.

При первичном посещении кабинета профориентации внимание детей направляю на оформленный фотографиями выпускников нашей школы стенд прошлых лет, который называется «Они нашли себя». Разговор начинаю с понимания детьми названия стенда.

— Что значит «нашли себя»? Как вы это понимаете?

При любом взаимодействии с обучающимися одним из основных моментов является достижение понимания смысла услышанного (прочитанного). Поэтому при обсуждении заголовка совместно с ребенком делаем вывод — *найти себя — это значит правильно определиться с выбором своей будущей профессии*. А дальше мы совместно рассматриваем фотографии, читаем информацию, которая находится под фотографиями, и дети с огромным удивлением видят и узнают, что оказывается строгий и замечательный

учитель русского языка и литературы Ольга Михайловна когда-то тоже была ученицей нашей школы. По коридорам нашей школы так же бегали и будущий министр здравоохранения Самарской области, и полковник МЧС, который сейчас живет и работает в Москве, и всем известный стоматолог нашего города.

В нашем кабинете профориентации на стенах размещено много интересной, разнообразной и самое главное очень актуальной информации: «Визуальная модель самоопределения», «География учебных заведений Самарской области», «Самые распространенные ошибки при выборе профессии», «Для Вас, родители», «Хочу. Могу. Надо».

Полезная информация находится не только на стендах, но и в серии оформленных журналов «Психологическая гостиная. Выбор профессии глазами психолога». С информацией, размещенной в журналах, обучающиеся знакомятся самостоятельно. Просматривая материалы, размещенные в журналах, обучающиеся имеют возможность узнать о психологической классификации профессий, расширить свои познания в вопросах понятий личности, темперамента, характера и самое главное, как это все необходимо учитывать при выборе профессии. Отдельный журнал, содержание которого каждый год пересматривается и редактируется, называется «Алфавит новых профессий»: здесь не только перечисляются новые, иногда непонятные по названию профессии, но и дается полная информация — содержание труда, важные профессиональные качества, медицинские противопоказания, пути получения указанной профессии. Конечно же, эту информацию ребенок читает самостоятельно, но обсуждает ее затем уже с психологом. Обязательным пунктом самостоятельной работы с текстом является последующее собеседование по прочитанному с целью более полноценного восприятия и понимания текста, информации.

И, конечно же, осуществление профессионального самоопределения учащихся не обходится без диагностики профессиональных предпочтений, личностных особенностей.

При осуществлении психологического сопровождения профессионального самоопределения я, как психолог, оцениваю уровень развития личностного потенциала каждого ребенка, актуальный уровень развития его интеллекта, а затем, опираясь на полученные данные профессиональных интересов и склонностей, принимая во внимание состояние здоровья ребенка, определяю наиболее приемлемые виды профессиональной направленности каждого.

В последние несколько лет для первичного ознакомления с полученными данными диагностики я использую форму групповых консультаций, куда приглашаются одновременно учащиеся и их родители. Затем, если есть необходимость, а она, как правило, есть всегда, групповую работу сменяет индивидуальная.

Очень часто в проведении классных часов по тематике профессионального самоопределения, или в организационном моменте перед проведением диагностики, использую следующие строчки: *«Если узнать и проанализировать свой характер, можно легко найти себе подходящую профессию на всю жизнь и стать при этом счастливым человеком!»*

— Ребята, поднимите руки, кто хочет быть счастливым человеком?

Как правило, не бывает ни одного ребенка, который не поднял бы руки.

Развитие навыков группового взаимодействия при подготовке к школе детей с синдромом Дауна в условиях ДОУ

Современное состояние образования определяет необходимость подготовки детей с синдромом Дауна к последующему школьному обучению.

В своей работе мы основываемся на анализе основных этапов развития дошкольников с синдромом Дауна в сравнении с развитием обычных детей. Мы сопоставляем основные аспекты развития детей с особыми потребностями с концепциями формирования психической деятельности ребенка Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, М. И. Лисиной, Д. Б. Эльконина, Е. А. Стребелевой и др. [9, с. 8].

За 13 лет деятельности учреждения разработана модель психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом Дауна, которую педагоги продолжают развивать. Мы придерживаемся позиции, что любой ребенок с интеллектуальной недостаточностью способен воспринимать и понимать окружающий мир, только не всегда так, как его сверстник с нормой в развитии. И задача педагогов здесь — оказать ему адекватную коррекционно-развивающую и психологическую поддержку.

Актуальность работы обусловлена интенсивностью изучения особенностей психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью, поиском новых форм их воспитания и обучения, коррекционно-развивающих технологий [9, с. 7].

Основной *целью* подготовки такого ребенка к школе является формирование у него принятия роли ученика, развитие навыков группового взаимодействия.

В отечественной психологии детальную проработку проблемы готовности к школьному обучению мы находим в трудах Л. С. Выготского, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина и др. Специалисты выделяют три аспекта школьной зрелости: эмоциональный, интеллектуальный и социальный [7, с. 5].

Особенностью современного подхода к формированию навыков в различных сферах развития детей с синдромом Дауна является учет их психомоторного профиля, знание их сильных и проблемных сторон [3].

Существуют некоторые *особенности детей с синдромом Дауна*, которые должен учитывать педагог:

— Слабая кратковременная и оперативная память — если информация не обладает эмоциональным зарядом, дети склонны ее забывать [5].

— Проблемы с развитием мелкой моторики, что можно компенсировать только при постоянном тренинге, не сводимом, однако, к механическому повторению.

— Сенсорный дефицит — во время занятия дети сосредотачиваются на получении разного рода ощущений от собственного тела, окружающих предметов, пособий и т. д., а само занятие проходит мимо них [5].

— Сниженный мышечный тонус и быстрая утомляемость. Задача педагога здесь сводится к эмоциональному «заражению», подбадриванию, дополнительному мотивированию [5].

— Неспособность действовать по фронтальной инструкции из-за сложностей с восприятием информации на слух. Продуманная работа педагога, который при подаче материала опирается на все доступные ребенку способы восприятия (визуальный, слуховой и кинестетический), поможет снять часть проблем, возникающих на занятии [5].

— Привычный отказ (на предложения педагога), сниженная мотивация. Ребенку сложно разобраться в новой ситуации, проще с ней не сталкиваться. Ему можно помочь осознать ситуацию, например, проговорив ее вместе с ним. Важно уделять внимание его ощущению успешности [5].

Наиболее эффективными являются *групповые занятия*, которые опираются на пролонгированную работу с семьями и детьми и включают различные формы: консультативно-диагностические, коррекционно-развивающие, досуговые и др. [2, с. 13].

Неотъемлемой частью занятий является адаптация в пространстве, так как ребенку с синдромом Дауна бывает трудно сразу включиться в работу группы, усидеть на месте и удержать внимание. Поэтому и у детей, и у родителей в это время есть возможность свободного общения, игры. Кроме того, дети могут участвовать в подготовке помещения к занятию.

Групповые занятия проводятся два раза в неделю в первой половине дня. В группу включены дети с синдромом Дауна и с нормой в развитии. Подбор детей происходит не по возрасту, а по уровню развития, оптимальное количество детей в группе — 6—8 человек.

Занятия имеют похожую структуру, поскольку важно обеспечить детям эмоциональный комфорт и чувство безопасности. Для этого используются понятные детям ритуалы, обозначающие начало и конец занятия, а также смену видов деятельности.

«Круг» является важным элементом комплексного занятия. Такое название обусловлено особой организацией пространства и расположением участников, которое позволяет детям и педагогам хорошо видеть и слышать друг друга и помогает им сконцентрировать внимание на происходящем здесь и сейчас [1].

«Круг» — это неформализованное занятие, позволяющее педагогам, ориентируясь на детей, проводить его как живое взаимодействие и беседу.

На занятиях используется много ритмических игр и упражнений. Ритм имеет большое значение для организации поведения ребенка. Игры следуют одна за другой, повторяются от занятия к занятию, что помогает детям ориентироваться в происходящем и усвоить заданную структуру.

«Круг» состоит из нескольких сменяющих друг друга блоков. Чередуются речевые, когнитивные и более простые игры на подражание, в которых дети участвуют по очереди. Для детей с синдромом Дауна важна стимуляция речевой активности, и «круг» предоставляет для этого много возможностей.

Содержание деятельности в «круге» меняется и постепенно усложняется в соответствии с динамикой развития детей. Начало и окончание занятия всегда четко обозначаются [1].

«Круг» начинается с *приветствия* — например, дети берутся за руки и произносят вместе (и/или по очереди) приветственные стихи. Такая декламация сопровождается эмоциональным подъемом и активизирует речь детей.

Каждое занятие посвящено определенной теме, связанной с непосредственным опытом детей и их жизнью, например: «Что ты ел?», «Во что ты сегодня одет?» Подготовка

детей к такому обсуждению (подбор соответствующих игрушек, фотографий) способствует повышению мотивации и степени эмоциональной включенности во взаимодействие со сверстниками и педагогами.

Полезны *сенсорные игры*, которые могут включать различный природный материал, интересные предметы с разным запахом и фактурой, которые дети узнают с закрытыми глазами по слуховым, тактильным, обонятельным или вкусовым ощущениям.

Игры с правилами направлены на развитие произвольного внимания и произвольной регуляции деятельности, умения соблюдать правила.

Хороводная игра обычно завершает «круг» и служит двигательной разминкой перед следующим блоком занятия.

Логоритмические упражнения расширяют импрессивный словарь ребенка, знакомят с новыми словами-действиями, звукоподражаниями, жестами и сменяются по мере усвоения детьми [8].

Динамическая пауза проводится с целью смены деятельности, снятия эмоционального и физического напряжения, формирования и укрепления взаимодействия в коллективе [6]. Педагог под музыкальное сопровождение проводит с детьми подвижную игру.

Образные игры с предметами не повторяются на каждом занятии, что создает сюрпризный момент. Кроме того, в процессе в игровой форме изучается определенное понятие по программе [6].

Продуктивная деятельность (рисование, аппликация, лепка и др.) проходит за общим столом и поддерживает тематику предшествующей образной игры (тема также может быть изменена). Дети выполняют посильные задания самостоятельно, находясь в непосредственной близости друг от друга, им видны действия взрослых и других детей, что обеспечивает хорошие возможности для подражания [4].

Подвижные игры (с предметами, массажные, на развитие моторики) проводятся на ковре, свободном от предметов интерьера. Используется разнообразный инвентарь: мягкие модули, игрушки, кольца, мячи и другое спортивное оборудование [4].

Прощание происходит в хороводе под мелодию песни «Прощальная» (Е. Железнова) с использованием соответствующих слов и жестов. При регулярном посещении занятий ребенок запоминает мотив песни и действия во время ее исполнения, являющиеся сигналом к окончанию занятия.

Подобные совместные занятия, общение с другими детьми дают ребенку разнообразные впечатления, эмоциональные переживания, развивают его способности к подражанию, стимулируют интерес и доброжелательное отношение к сверстникам [4].

Для того чтобы работа педагога была успешной, ему надо выстраивать и поддерживать взаимодействие с широким кругом специалистов. Это логопеды, психологи, специалисты по когнитивному развитию. Необходимо также подключать к сотрудничеству родителей. Главным залогом успеха работы педагога является способность и желание анализировать особенности поведения ребенка [1].

Список литературы

1. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ [Текст] / Ю. Г. Зарубина [и др.]. — М. : Теревинф, 2012. — 57 с.

2. Герасимова, А. С. Программа развития и обучения дошкольника. 6 лет [Текст] / А. С. Герасимова. — СПб. : Нева; М. : Олма-Пресс, 2000. — 96 с.
3. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст] : программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — М. : Просвещение, 2011. — 270 с.
4. Ларечина, Е. В. Развивающие занятия для родителей и детей [Текст] : психолого-педагогическая программа «Счастливый малыш» (2—3 года) / Е. В. Ларечина. — СПб. : Речь; М. : Сфера, 2011. — 172 с.
5. Медведева, Т. П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна [Текст] / Т. П. Медведева. — М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2010. — 80 с.
6. Музыкальные занятия и логоритмика для детей с синдромом Дауна [Текст] / сост. Л. В. Лобода. — М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2010. — 80 с.
7. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Л. Б. Баряева [и др.]. — СПб. : СОЮЗ, 2003. — 320 с.
8. Слюсарь, К. Н. Логоритмические занятия с детьми 3—5 лет [Текст] / К. Н. Слюсарь. — М. : Гном и Д, 2007. — 80 с.
9. Урядницкая, Н. А. Подготовка к школе детей с синдромом Дауна [Текст] : методическое пособие / Н. А. Урядницкая. — М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2012. — 218 с.

Котельникова Л. А., методист, **Кузнецова Н. Н.**, заведующая структурным подразделением дополнительного образования детей «Детско-юношеская спортивная школа» ГБОУ СОШ с. Красный Яр, **Леонтьева З. В.**, директор ГБОУ Самарской области ООШ № 2 п. г. т. Новосемейкино м. р. Красноярский Самарской области

Системообразующий компонент здоровьесберегающих технологий в ГБОУ ООШ №2 п. г. т. Новосемейкино м. р. Красноярский Самарской области

Здоровье школьника, его физическое и психическое развитие, социально-педагогическая адаптация в значительной степени определяются условиями его жизни, прежде всего, условиями жизни в школе. На годы обучения ребенка в школе приходится период интенсивного физического и психического развития организма. Именно школа через различные формы и технологии укрепления и сбережения здоровья, через снижение негативного влияния «школьных факторов риска» призвана способствовать улучшению здоровья школьников, а это основа оздоровления всего общества.

Главными условиями обеспечения инновационного развития школы является реализация компетентностно-ориентированного подхода и создание здоровьесберегающего пространства в школе для формирования культуры здоровья школьника.

Приоритетными направлениями организации здоровьесберегающей среды в сельской школе п.г.т. Новосемейкино № 2 являются следующие компоненты:

I. Организационно-административная деятельность педагогического коллектива.

1. Соответствие состояния учебных помещений, школьной мебели, пищеблока, спортивного оборудования и инвентаря, санитарно-гигиеническим нормам и требованиям.

2. Организация режима ступенчатого повышения нагрузки для учащихся первого класса с целью обеспечения адаптации в школе.

3. Организация горячего питания и питьевого режима, где в обязательный рацион входят фрукты, овощи, соки.

II. Оптимизация двигательной активности школьников.

1. Проведение утренней гимнастики до учебных занятий

2. Организация динамических перемен и длительной динамической паузы от 20 до 40 минут с обязательным пребыванием школьников с первого по четвертые классы на свежем воздухе.

3. Проведение физкультминуток с 1-го по 9-й класс на каждом уроке.

4. Проводятся оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня до 6 часов в неделю: дни здоровья, подвижные игры, спортивный час.

5. Во внеурочное время реализуется Всероссийский проект «Мини-футбол — в школу» со 2-го класса по 7-й классы.

6. Работают пятнадцать спортивных секций и творческих объединений: волейбол, баскетбол, лыжные гонки, дзюдо, ритмическая гимнастика «степ-аэробика», «школа танцев хип-хоп» и мини-футбол.

7. Проводятся массовые физкультурно-оздоровительные и спортивные мероприятия: соревнования по баскетболу, легкоатлетическому кроссу, мини-футболу, дзюдо, лыжным гонкам, «Золотая шайба», «Зимние забавы», «Лето с футбольным мячом», «Веселые старты», «Президентские состязания», летний и зимний фестиваль ВФСК ГТО.

8. Проводятся военно-спортивные мероприятия с патриотической направленностью: «Зарница», военно-спортивные сборы «Мы — патриоты», встреча с ветеранами ВОВ и спорта.

9. Проводятся тематические конкурсы: «Олимпийское образование», «Олимпийские надежды», «Вместе весело шагать».

III. Психолого-педагогическая деятельность школы и профилактические мероприятия.

В школе ведутся: мониторинги психофизиологического здоровья школьников и количества пропущенных дней школьниками по болезни, «Паспорта здоровья класса».

Проводятся тесты на адаптацию школьников в начальной школе, на склонность школьников к агрессивному поведению.

В условиях школы проводятся ежегодные профилактические медицинские осмотры школьников, лечебная и профилактическая работа стоматологических заболеваний.

Осуществляя работу с детьми «группы риска» и с ограниченными возможностями здоровья, проводим:

- социальный мониторинг;
- индивидуальные консультации с родителями;
- тематические тренинги, ролевые игры со школьниками и их родителями;
- «уроки общения» с подростками (ежемесячно);
- сборы эффективного общения с учащимися «Верёвочный курс», «Это Вы можете», «Ток-шоу «Альтернатива» (в каникулярное время);

— тематические классные часы: «Гиподинамия и здоровый образ жизни», «Мир моими глазами» (профилактика органов зрения), «Учись учиться» (профилактика стрессовых состояний) и другие.

Реализуются социально-значимые проекты, проводятся тематические мероприятия, акции: «Мир без наркотиков», «Спасибо — нет», «Анти-СПИД», «Педагогическая мастерская», «Мы — дети Планеты», «Главный рекорд-здоровье» и другие.

Проводятся профилактические мероприятия по предупреждению дорожно-транспортного травматизма: месячник по профилактике ДТП с участием детей; уроки безопасности, викторины и классные часы на темы: «Моя дорога в школу», «Внимание, пешеход», «Светофорчик» и другие.

IV. Совместная работа с родителями и общественностью.

Ежемесячно проводятся тематические родительские собрания: «Знаю ли я себя» (о возрастных особенностях школьников), «Школа — это здорово» (освещение школьных факторов, влияющих на здоровье школьника), «Еда — индикатор здоровья» (о рациональном питании школьника) и другие. Привлекаются на родительские собрания психологи, медицинские работники, представители дорожно-транспортной инспекции, работники правоохранительных органов и центра семьи.

Родители принимают участие в советах школы, физкультурно-оздоровительных, спортивных мероприятиях и акциях.

V. Обобщение педагогического опыта по использованию здоровьесберегающих технологий в школе.

1. Анализ деятельности педагогического коллектива на советах школы, методических объединениях.

2. Участие педагогических работников школы в информационных проектах, конференциях, семинарах: Северо-Западное управление министерства образования и науки Самарской области на тему: «Организация здоровьесберегающего учебного процесса в школе №2 п.г.т. Новосемейкино»; Областной научно-педагогический семинар СИПКРО г. Самара на тему: «Здоровьесбережение в школе, дидактические возможности и педагогические перспективы»; региональная научно-практическая конференция СИПКРО в г. Самаре на тему: «Разработка региональной системы профилактики наркозависимости у детей»; видеоконференция Россия — Бельгия на тему: «Профилактика различных видов девиантного поведения детей, ВИЧ-инфекция»; международная научно-практическая конференция, СИПКРО в г. Самаре на тему: «Здоровьесберегающие технологии и медицинские аспекты педагогического процесса».

Участие во Всероссийских конкурсах «Олимпиада начинается в школе», «Здоровая школа», «Школа — территория здоровья».

В результате трехлетней целенаправленной комплексной работы получены следующие результаты:

1. Увеличился охват школьников, систематически занимающихся в спортивных секциях с 54% до 67%.

2. Увеличилось количество школьников, принявших участие в физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятиях с 50% до 70 %.

3. Общий охват школьников горячим питанием увеличился с 77% до 82%.

4. Уменьшилось количество дней, пропущенных школьниками по болезни на 18%.

5. Изменились показатели состояния физического здоровья учащихся за три года

Таблица 1

Дата проведения мониторинга	Физические показатели здоровья (%)					
	Пищеварительная система	Опорно-двигательная система	Дыхательная система	Сердечно-сосудистая система	Зрительный анализатор	Центральная нервная система
2011-2012 уч. г.	9,5	10	4	3	7	8
2013-2014 уч. г.	9,0	8	2	3	6	7,5
2015-2016 уч. г.	8,5	7,5	1,5	2	4	7,9

6. Возросло количество школьников принимающих участие в пилотном Всероссийском проекте «Мини-футбол — в школу»

Таблица 2

Дата реализации	Начальная школа (2-4 классы)	Основная школа (5-8 классы)
2011-2012 уч. г.	46%	39%
2013-2014 уч. г.	57%	46%
2015-2016 уч. г.	78%	57%

Лазутина Т. М., педагог-психолог МБОУ детский сад № 90 «Золотое зернышко» г. о. Тольятти Самарской области; **Гагунина О. В.**, педагог-психолог МБОУ детский сад № 100 «Островок» г. о. Тольятти Самарской области

Взаимодействие в дошкольной практике педагога-психолога с ребенком с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Как же часто приходится слышать педагогам и психологам от уставших и озабоченных родителей об одной и той же картине происходящего: «Он такой непоседа, не может долго слушать, не может запомнить правила игр. Начинает и не доводит до конца любое дело, увлекается другим занятием. Потом все бросает и хватается за третье. Часто его настроение меняется буквально на глазах. То плачет, то радуется и веселится, то дерется, что-нибудь ломает беспричинно, он не слышит, что к нему обращаются». Не каждый специалист определит сразу, что есть проблема, связанная с диагнозом синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВиГ). И у педагогов возникает вопрос «Что с этим делать?»

В настоящее время проблема синдрома дефицита внимания и гиперактивности находится в центре внимания многих специалистов практиков и ученых.

Так, Шмыков И. В. называет причиной возникновения СДВиГ наиболее распространенным вариантом минимальных мозговых дисфункций (ММД) [4]. Халецкая О. В. отмечает, что термин ММД не совсем точно и полно отражает те клинические проявления, которые наблюдаются при данном состоянии, а также динамизм и многообразие патологического процесса [5]. Вместе с тем многие авторы считают, что СДВиГ ведет к значительным трудностям в социальной адаптации, а затем и в обучении у детей.

Ребенок семи лет способен справляться с задачами для более старшего возраста (9—10 лет), однако прифронтальная зона его мозга функционирует так, как будто ребенку 4—5 лет [9]. Он понимает и чувствует этот дисбаланс. Знает, что может справиться, но не получается, он разочаровывается, как следствие, развивается заниженная самооценка. Если это понять и правильно реагировать на эту ситуацию, то данные дети могут многого достигнуть и быть успешными. Именно в дошкольном возрасте важно, заметив симптомы СДВГ, постараться скорректировать и предотвратить последствия дальнейшего развития данных симптомов.

И мы, работая в данном направлении, хотим поделиться опытом работы по взаимодействию педагога и ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Основное направление — работа с семьей. Умение понять и принять своего ребенка, изменить представление о его поведении, знать, что он полноценный и нуждается в их понимании и любви — главная задача.

В работе с детьми нельзя не учитывать влияние игры на их развитие. Нами был разработан и апробирован комплекс игр и упражнений, направленных на преодоление у ребенка имеющихся проблем. Разработанный материал может быть использован как самим педагогом-психологом, так и родителями воспитанников. Кратко представим некоторые игры

Игры на внимание: Ребенку предлагается лист бумаги, на котором изображены силуэты животных, птиц, фигуры людей и т. п. Дается задание, например: найди и раскрась всех больших, маленьких, грустных, веселых, мужчин, женщин... Ребенок по завершению задания позитивно оценивается: «Молодец! Еще!»

Игры на снижение импульсивности: Например, «Пластилиновая война». Данная игра направлена на формирование у ребенка мотивации на соблюдение правил. Правила игры для ребенка проговариваются неоднократно и уточняются во время хода игры. Пластилином играем только на военном поле (столе, либо доске). «Пластилиновые солдаты» лепятся в зависимости от желания ребенка, сюжет развивается от ситуации (конфликтная ситуация в группе, вспышка нетерпимости, либо другое событие, произошедшее с ребенком в течение дня). Задаёт сюжет взрослый и даёт возможность ребенку отработать эти ситуации.

Игры на снятие мышечных зажимов. Взрослый в этой игре занимает ведущую позицию, демонстрируя самые различные движения, а ребенок должен выполнять противоположенные движения тем, что ему показывают. Взрослый присел, ребенок встал. Взрослый моргнул левым глазом, ребенок правым. Мотивация на некое непослушания позволяет не навязчиво развивать умение и способности ребенка быстро мыслить и переключаться.

Список литературы

1. Громова, О. А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью — возможности коррекции / О. А. Громова, Л. М. Красных, О. А. Лиманова // Российский педиатрический журнал. — № 2. — 2005. — С. 17—22.
2. Заваденко, Н. Н. Минимальные мозговые дисфункции у детей / Н. Н. Заваденко, А. С. Петрухин, О. И. Соловьев. — М.: ЭБЕВЕ, 1997. — 73 с.

3. Косницкая, Е. А. Оценка адаптационных возможностей у детей с использованием современной автоматизированной технологии // автореф. канд.мед.наук. — М., 2006. — 18 с.
4. Шмыкова, И. В. Гиперактивность. что это такое? [Электронный ресурс] // Центр специального образования Самарской области [сайт] — URL: http://csoso.ru/?page_id=56 /
5. Антонова, Е. А. Поведение, которое сводит вас с ума [Электронный ресурс] // Центр специального образования Самарской области [сайт] — URL: http://csoso.ru/?page_id=56 /
6. Гиперактивный ребенок — между восторгами и проклятиями [Электронный ресурс] // Материнство области [сайт] — URL: <http://www.materinstvo.ru/art/6886>
8. Халецкая, О. В. Синдром дефицита внимания и гиперактивности в детском возрасте [Электронный ресурс] // Нижегородская медицинская клиника [сайт] — URL: http://www.nmclinika.ru/content/sindrom_deficita_vnimaniia.html

Лапина Н. А., педагог-психолог ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище»

Развитие психолого-педагогической компетентности преподавателей как условие реализации ФГОС и сохранения их психологического здоровья

Оренбургское президентское кадетское училище — современное, инновационное образовательное учреждение интернатного типа, предоставляющее кадетам широкий спектр возможностей для обеспечения высокого качества образовательных услуг, воспитания конкурентоспособной личности.

Внедрение концепции развития универсальных учебных действий в систему работы училища отвечает новым социальным запросам, где целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие кадет.

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей ядра образования [1]. В связи с этим важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье кадет и педагогов, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды, повышение уровня эффективности деятельности всего педагогического коллектива.

Современные образовательные стандарты предъявляют высокие требования к профессионализму преподавателей, к уровню их профессиональной компетентности. В самом стандарте современного образования указывается, что развитие психолого-педагогической компетентности преподавателей есть обязательное условие его реализации, т.к. именно развитая психолого-педагогическая компетентность обеспечивает принятие новых требований, психологических по своей сути [3].

В связи с этим важное место в процессе внедрения новых образовательных стандартов занимает работа с педагогическим коллективом училища, целью которой является создание благоприятного и комфортного психолого-педагогического климата как

основного условия развития психолого-педагогической компетентности преподавателей в рамках интеграционной модели училища.

Программа психолого-педагогического сопровождения преподавателей «Оренбургского президентского кадетского училища» в условиях реализации новых образовательных стандартов предполагает:

1. Изучение личностных особенностей педагогов, готовность к инновационным изменениям, определение степени удовлетворенности педагогической работой.
2. Информационно-консультационную работу, предполагающую ознакомление педагогов с результатами диагностических исследований, осознание своих профессиональных проблем, знакомство с новинками в области психологии и педагогики.
3. Профилактику профессионального выгорания: сохранение и укрепление психологического здоровья педагогов в условиях жизнедеятельности нашего училища.
4. Предметную интеграцию как эффективное средство развития и формирования УУД в условиях реализации ФГОС.

Психолого-педагогическое сопровождение педагогического коллектива имеет свои особенности, которые напрямую связаны со спецификой нашего учебного заведения: закрытость, гендерный фактор (в училище учатся одни мальчики), жесткая регламентация распорядка дня, преобладание групповых видов деятельности, подчинение и субординация, совмещение учебной деятельности с выполнением обязанностей, связанных с бытом, с получением дополнительного образования. Необходимо также отметить, что в нашем училище обучаются дети-сироты и дети из неполных семей. Как правило, таким ребятам крайне трудно находить контакт со взрослыми, поэтому нашим преподавателям необходима психологическая поддержка. Поэтому в училище работает целый штат педагогов-психологов: каждый учебный курс (в училище 7 учебных курсов) сопровождает педагог-психолог. Ролевая позиция педагогов-психологов в работе с педагогическим коллективом имеет две стороны — эмоциональную и рациональную. На эмоциональном уровне психологи оказывают педагогам соответствующую поддержку: помогают решать их собственные задачи развития, самоактуализироваться в педагогической деятельности. На рациональном — они, как люди, обладающие специальными (профессиональными) знаниями и умениями, являются медиаторами, переводчиками с детского языка на взрослый, с языка родителей (законных представителей) на язык педагогов [2]. В этом случае психологи, оказывающие эмоциональную поддержку, будут способствовать сохранению психологического здоровья педагогов, а психологи-медиаторы — создавать условия для сохранения здоровья кадет. Понятно, что такие функции диктуют и соответствующее содержание работы психологов с педагогическим коллективом училища.

В училище разработана система работы с педагогами, которая включает: психолого-педагогическую диагностику, психологическое просвещение, психологическое консультирование, психологическую коррекцию (развивающие занятия) и психолого-педагогические консилиумы. В любой конкретной ситуации каждый вид работы может быть основным в зависимости от той проблемы, которую решают педагоги-психологи.

1. Психодиагностика позволяет выявить личностные особенности преподавателя, готовность к инновациям, определить степень профессиональной удовлетворенности. В данном направлении в работе используется следующий

диагностический минимум: опросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности (Маркова А. К.); опросник направленности личностных притязаний (Лири Т., Лафорг Р., Сазек Р.); опросник «Интегральная самооценка уровня развития группы как коллектива» (Л. Г. Почебут); блок анкет «Сущность инновационного потенциала педагогического коллектива»: анкета № 1 «Восприимчивость педагогов к новому», анкета № 2 «Информационная готовность педагогического коллектива», анкета № 3 «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств»; диагностика психологических условий школьной образовательной среды (Бадьина Н. П.), диагностика уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко).

Важное место в процессе внедрения новых образовательных стандартов занимает просветительская и консультативная работа психологов с педагогическим коллективом — с каждым отдельным его представителем. Повышение степени информированности педагогов позволяет в какой-то степени снять напряжение, тревогу вызванные с необходимостью инновационных введений.

Просвещение преподавателей относительно психологических закономерностей развития подростков-кадет важно, т.к. позволяет расширить область восприятия кадет, акцентировать внимание на преемственности возрастных этапов и показать важность создания условий для успешного развития ребят на каждой ступени образования и воспитания.

2. Психопросвещение и психопрофилактика. Психопрофилактическая работа педагогов-психологов в училище осуществляется в интерактивной форме на педагогических советах и методических объединениях преподавателей, на семинарах-практикумах, мастер-классах, деловых играх, интегрированных уроках и практико-ориентированных занятиях. Содержанием психопрофилактической и просветительской работы является обучение преподавателей училища приемам интерактивного взаимодействия преподавателя с кадетами через подачу материала, с опорой на ведущую репрезентативную систему (серия семинаров с преподавателями по предметно-методическим кафедрам «Определение индивидуального стиля обучения кадет как важного условия для дифференцированного подхода», «Самочувствие и комфортность кадет на учебных предметах», «Тайм-менеджмент преподавателей»), профилактика эмоционального выгорания (ежегодные мероприятия в рамках проекта «Неделя психологии»), организация и проведение тренингов личностного роста «Прорыв!».

В рамках этого направления с педагогическим коллективом проводятся тематические семинары-практикумы, деловые игры по интересующим преподавателей темам: «Поговорим о...», «Возрастные и гендерные особенности подростков», «Стратегии бесконфликтного поведения», «Психологический анализ урока с точки зрения усвоения учебного материала и раскрытия особенностей взаимоотношения преподавателя и кадета», «Психологические аспекты в работе с одаренными кадетами», «Три кита мотивации», «Если хочешь быть счастливым!..» Здесь используется метод активизации — предложение педагогам приемов и методов работы над собой, осознание своей готовности к изменениям в профессиональной деятельности и работы над собой, осознание своих трудностей, выработка индивидуального стиля деятельности. Наилучшей формой активизации является использование интерактивных приемов работы, когда педагоги проживают ситуации на собственном опыте, пропуская их через себя. Акцент делается на

работе с чувствами, жизненным опытом, рассматриваются уже имевшие место трудные и конфликтные ситуации в профессиональной сфере, а не теоретические знания, которые можно почерпнуть из специальной литературы.

3. Психологическое консультирование предполагает ознакомление преподавателей с индивидуальными результатами диагностик, осознание своих трудностей, психологический анализ урока с точки зрения усвоения учебного материала и раскрытия особенностей взаимоотношения преподавателя и кадета; разработка рекомендаций для преподавателей по индивидуальным особенностям кадет (на основании мониторинговых комплексных результатов диагностик интеллектуального и личностного развития кадет). Консультативная помощь педагога-психолога в условиях внедрения ФГОС становится особенно востребованной: во-первых, психологическое здоровье субъектов образовательного процесса рассматривается как цель образования; во-вторых, чтобы достичь позитивных результатов в личностном развитии кадет важно, чтобы взрослые, организующие образовательный процесс, были эмоционально и психологически благополучны. Неудовлетворенность преподавателями собой, профессией может отрицательно сказаться на кадетах, их самооценке, мироощущении, учебно-познавательной активности. В контексте здоровьесбережения в училище постоянно обсуждается проблема профессионального выгорания преподавателей, в системе проводятся мероприятия по профилактике данной проблемы.

4. Психолого-педагогический консилиум — одна из активных и востребованных форм работы с педагогическим составом училища. Комплексное, разностороннее изучение кадет и учет их индивидуальных психофизиологических особенностей осуществляется через систему психолого-педагогических консилиумов, которые систематически проводятся на каждом учебном курсе. Психолого-педагогический консилиум стал инструментом, который может определить для каждого кадета оптимальный, а иногда и индивидуальный вариант обучения, выявить проблемы и пути их решения. Согласно положению о психолого-педагогическом консилиуме, разработанному нашей психологической службой в училище, работа консилиума выстроена покурсно: в его состав в первую очередь входят начальник курса, психолог курса, классный руководитель, воспитатель и преподаватели, работающие на этом курсе. На психолого-педагогическом консилиуме рассматриваются наиболее острые, проблемные вопросы, после чего совместно с педагогами, воспитателями и психологами разрабатываются индивидуальные рекомендации сопровождения каждого кадета в образовательном пространстве, которые заносятся в «Индивидуальные карты развития кадетов» и в систему управления обучением «ЛМС — школа». Тематика психолого-педагогических консилиумов разнообразна: «Адаптация пятиклассников к условиям жизнедеятельности в училище», «Прогноз и профилактика проблем обучения», «Социализация и профессиональное самоопределение старшекласников», «Работа с кадетами «группы психолого-педагогической поддержки»».

Обеспечение безопасности образовательной среды и утверждение здорового образа жизни необходимо начинать с педагогов, т.к. они показывают пример кадетам, демонстрируя определенную модель поведения и отношения к современной жизни. Учитывая специфику нашего учебного заведения и внедрение ФГОС, организация работы по сохранению психического здоровья педагогов является одной из наиболее актуальных и

востребованных задач, а проблема эмоциональной саморегуляции — одной из важнейших психолого-педагогических проблем, необходимых для личностного и профессионального развития наших педагогов. Понимая основную причину, влияющую на эмоциональное выгорание педагогов: неумение противостоять стрессам и управлять эмоциями, психологи строят работу с педагогами с позиции здоровьесбережения, проводя в течение учебного года мастер-классы «Как сохранить здоровье» для преподавателей всех предметно-методических кафедр училища с целью формирования навыков саморегуляции, позитивного самовосприятия и управление собственным психоэмоциональным состоянием. Психологической службе представляется перспективным рассмотрение не проблемных аспектов профессионального выгорания, а тех ресурсов, которые обнаружены у наших педагогов: творческий и инновационный подход к профессии, активная жизненная позиция, широта интересов, владение приемами саморегуляции.

Внедрение в практику «Оренбургского президентского кадетского училища» новых стандартов образования в обязательном порядке стимулирует профессиональный и личностный рост педагогов. Задачей эффективного психолого-педагогического сопровождения является постоянная поддержка этого процесса и создание здоровьесберегающих условий для всего педагогического коллектива нашего училища.

Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя/ под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010. — 152 с.
2. Дубровина, И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. — М.: Творческий центр «Сфера», 2000.
3. Психологическое сопровождение внедрения ФГОС начального общего образования. Методические рекомендации / О. В. Баранова, О. И. Бабич, О. В. Зубцова, Е. Б. Ковалева, О. А. Ямщикова. — Иркутск: ИПКРО, 2012. — 86 с.
4. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. — М.: АРКТИ, 2005. — 320 с.

Лебедева И. С., преподаватель ГАПОУ СО «ТИПК» г. Тольятти Самарской области

Применение здоровьесберегающих технологий на уроках специальных дисциплин

Ухудшение здоровья детей в России стало не только медицинской, но и серьезной педагогической проблемой. Задача учебного заведения состоит не только в том, чтобы сохранить здоровье обучающихся на период обучения, но и в том, чтобы подготовить их к дальнейшей успешной и счастливой жизни. И решение этой задачи, прежде всего, связано с применением здоровьесберегающих технологий в учебном процессе. Здоровьесберегающие технологии — это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья,

личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивация на ведение здорового образа жизни. Здоровьесберегающие технологии предполагают такое обучение, при котором дети не устают, а продуктивность их работы возрастает.

Здоровьесберегающий урок — это такая форма организации процесса обучения, которая позволяет соблюсти соответствие содержания, объёма учебного материала, методов и форм учебной деятельности возрастным и индивидуальным возможностям и способностям учащихся, сохраняя их умственную и физическую работоспособность, формирует культуру здоровья, способствует реализации цели обучения, развитию и воспитанию здоровой личности, т.е. это физиологически обоснованный современный урок.

Существуют следующие виды здоровьесберегающих уроков:

I вид — запланированный «Урок здоровья» по дисциплине.

Когда я вела уроки специальных дисциплин, на них практически любую изучаемую тему использовала для освещения тех или иных фактов, способствующих формированию правильного отношения учащихся к своему здоровью. Например, «Работа скелетных мышц и их регуляция», «Осанка. Плоскостопие», «Борьба организма с инфекцией. Иммуитет», «Дыхательная система. Гигиена органов дыхания» и другие. Так же на уроках рассматривали такие темы: «Влияние природно-экологических факторов на здоровье человека», «Влияние социально-экологических факторов на здоровье человека», на уроках мы изучаем темы: «Защита человека от вредных и опасных производственных факторов», «Характеристики негативных факторов и их воздействие на человека», «Микроклимат помещений», « Освещение» и др.

II вид — урок, в который включены элементы здоровьесбережения.

Это ежеурочные минутки здоровья, возникающие из наблюдений учителя, связанные с вредными привычками («Почему нельзя грызть ручку?»); упражнения на снятие стресса, утомления, по развитию внимания, памяти, логического мышления и т.д.

III вид — стандартный, типичный, хорошо продуманный урок по дисциплине, на котором на первый взгляд ничего не говорится о здоровье, но это здоровьесберегающий урок, т.к. он содержит здоровьесберегающие технологии: смена деятельности, хорошая освещённость, проветривание помещения, физкультминутки, доброжелательная обстановка.

Особенно велика в процессе здоровьесбережения роль педагога. В арсенале каждого преподавателя должны быть такие средства и методики, которые позволяют параллельно с главной задачей — качественным обучением — решать проблемы сохранения и укрепления здоровья обучающихся, сберечь нервную систему ребенка, снять стрессы и напряжение, пагубно влияющие на здоровье.

Хочу поделиться своими наработками организации уроков с использованием здоровьесберегающих технологий.

В своей работе я придерживаюсь следующих параметров.

1. Обстановка и гигиенические условия в кабинете.

Одно из самых главных условий — это условия работы. Нужно отметить, что на психическое здоровье детей положительно влияет обстановка в кабинете, поэтому считаю важным грамотно его оформить.

В моем кабинете стены светлых тонов. Гигиенические условия соблюдаются. В кабинете всегда чисто, температура воздуха оптимальная, проветривание кабинета регулярное, рациональное освещение класса и доски, монотонные, неприятные звуковые раздражители отсутствуют. Нет загромождения световых проёмов оборудованием и цветами; жалюзи сочетаются с цветом мебели и стен. В кабинете левостороннее освещение, что является правильным. Для оздоровительных и эстетических целей имеются растения. Комнатные цветы полезны не только тем, что создают уютную обстановку, но и отфильтровывают частицы пыли, понижают содержание углекислого газа и повышают содержание кислорода, очищают воздух, нормализуют влажность.

Студенты, заходя в такой кабинет, вне всяких сомнений, настраиваются на творческую и плодотворную работу. Моей основной задачей становится развивать этот настрой, не давая ему угаснуть в течение урока. От соблюдения этих простых условий зависят утомляемость и эмоциональный настрой обучающихся.

2. Создание благоприятного эмоционального климата.

Идя на урок, стараюсь взвесить все плюсы и минусы обучающей группы и сконцентрироваться на плюсах.

На начальном этапе урока всегда говорю несколько приятных слов группе, например, как я соскучился по ним или как я рада их видеть. И дети отвечают взаимностью. Это создаёт благоприятный эмоциональный настрой на работу и со стороны студентов, и со стороны преподавателя.

При создании рабочей обстановки стараюсь уловить психологическое состояние каждого студента: ведь неизвестно с какими проблемами он пришел из дома или ушел с предыдущего урока, с кем успел поссориться на перемене, на кого обидеться. Для каждого студента находится доброе слово. Созданный благоприятный эмоциональный климат в начале урока сохраняется на протяжении всего занятия, а также помогает установить доверительные, партнерские отношения с ребятами.

Если я вижу, что пришла перевозбуждённая группа, провожу упражнение на «выдох» — «сдувать пушинку с ладони», при этом ребята соревнуются кто её удержит дольше.

Если группа пришла вялой, «сонной», делаем упражнение на «вдох» — «нюхать что-то приятное» (например, розу, арбуз, клубнику — кому что нравится).

3. Количество видов учебной деятельности и их частота чередования (видов 4—7, средняя продолжительность не более 10 мин., частота чередования не позднее чем через 10 минут).

Слушание объяснений педагога.

Слушание и анализ выступлений своих товарищей.

Самостоятельная работа с учебником.

Просмотр учебных фильмов (иногда).

Анализ педагогических ситуаций.

Работа с раздаточным материалом.

Упражнения на соответствие.

Конспектирование.

Опрос, при котором использую различный тестовый материал разного уровня сложности, карточки-задания, устные ответы студентов, пятиминутки на повторение

понятий и терминов, глоссарий определений по пройденной теме урока (*лат. glossarium — «собрание глосс»*) — словарь узкоспециализированных терминов в какой-либо отрасли знаний с толкованием, иногда переводом на другой язык, комментариями и примерами).

4. *Количество видов преподавания и их чередование* (не менее 3, не позже чем через 10-15 минут).

Использую такие виды преподавания, как словесный, наглядный практический, аудиовизуальный (редко), самостоятельную работу.

5. *Повышение эффективности учебного процесса.* В работе я использую словесные методы (рассказ, беседа, объяснение, лекция), наглядные (работа с учебником, справочником), при которых источником знаний служит или мое устное изложение, материал учебника или какого-либо пособия.

Педагогика — сложный для восприятия курс. Он включает много новых понятий, определений и насыщен практическими работами. Объявление на уроке о выполнении практической работы вызывает положительные эмоции у обучающихся. Они проходят в форме деловых игр, создания и решения проблемных ситуаций и др.

6. *Повышение мотивации учебного процесса.* Использую метод проектов. В своей работе я опробовала несколько типов проектов: исследовательский, творческий, информационный. Метод проектов является составной частью обучения педагогики и поддерживает мотивацию к учению.

На практических занятиях ребята составляют проекты профессионального совершенствования мастера профессионального обучения, макеты процесса профессионального обучения и воспитания, проектируют фрагменты уроков профессионального обучения, разрабатывают программы психологического климата в системе «мастер профессионального обучения — обучающийся». При этом учатся пользоваться различными источниками информации. Ребята работают в группах или парах. Состав групп постоянно меняется, что дает возможность каждому обучающемуся побывать в роли лидера и повысить свою самооценку. В группе распределение обязанностей носит демократичный характер. Если ты не можешь что-то написать, ты можешь оформить, подобрать материал и т.д. Слабый ребенок чувствует себя в группе увереннее. При выполнении рефератов и докладов предлагаю тему на выбор, ребята разрабатывают их в индивидуальном темпе, используют дополнительные источники информации, расширяя свой кругозор, сами рассказывают о проделанной работе товарищам, представляют работы на конкурсах, получают заслуженные награды. Также на практических занятиях знакомятся с нормативными документами и составляют опорные схемы, наблюдают за реализацией методов обучения в работе мастера. При изучении курса педагогики я использую игровые технологии (при решении педагогических задач), в форме ролевой игры. Положительным моментом данной технологии является то, что игра посильна даже слабым обучающимся. Более того, слабый студент может стать первым в игре: находчивость и сообразительность здесь играет большую роль. Атмосфера увлеченности, ощущение посильности заданий создают комфортную обстановку на уроках и способствуют преодолению стрессовых ситуаций.

Эффективными являются такие интерактивные методы обучения, как мозговой штурм и групповая дискуссия, семинары.

Технология мозгового штурма.

Мозговой штурм — это метод продуцирования идей и решений при работе в группе. Правила проведения «мозгового штурма»: все высказываются и все слушают, все имеют равные права, называя идеи, нельзя повторяться; чем больше список идей, тем лучше, разрабатывая проблему, подходите к ней с разных сторон, расширяя и углубляя различные подходы, идеи не оцениваются и не критикуются.

7. *Применение индивидуального и дифференцированного подхода.* Индивидуальный и дифференцированный подход на моих уроках осуществляется через учет личных интересов, особенностей и способностей обучающегося, допускаю возможность выбрать свой уровень и объем задания. Например, для выполнения определенных заданий я разрешаю выбрать либо индивидуальный, либо групповой стиль работы. Можно, например, подготовить презентацию или сделать задание в письменной форме. И у меня появляется возможность дифференцированно помогать слабому студенту и уделять внимание сильному.

Эта технология приводит к улучшению психологического климата в коллективе. Свои уроки я стараюсь строить в соответствии с динамикой внимания учащихся, учитывать время для каждого задания. Во избежание усталости чередую виды работ: самостоятельная работа, работа с учебником (устно и письменно), творческие задания как необходимый элемент на каждом уроке.

8. *Благоприятный психологический климат на уроке.*

Урок — это зона психологического комфорта. Одним из важных средств создания благоприятного психологического микроклимата является, на мой взгляд, похвала ребенка, одобрение, благодарность, обращение к нему по имени. Невербальные методы поощрения: улыбка, жесты, мимика и т.д. Я принимаю студента как данность (правило трёх «П» — Понять, Признать и Принять его таким, какой он есть).

В результате введения в урок различных видов деятельности, поддерживающих у студентов уверенность в себе, в своих силах и доброжелательное отношение к окружающим, изменяется и микроклимат на уроке. Атмосфера становится благоприятной для обучения и для делового общения. Эмоциональные разрядки на уроке непредсказуемы. В процессе урока можно сказать какую-нибудь шутку, поговорку, известное высказывание с комментариями. На своих уроках я практикую самооценивание и взаимооценку. Например, оцени свою работу на уроке: (хорошо), (нормально), (попробуй еще!).

9. *Физкультминутки на уроках.*

Физминутки. Норма — через 15—20 минут урока по 1 минуте из 3-х лёгких упражнений с 4—6 повторениями каждого.

Большое внимание в режиме учебного дня уделяется проведению физкультурных минут во время уроков. Они относятся к малым формам активного отдыха и проводятся с целью снижения утомления и снятия напряжения, для повышения умственной работоспособности студентов.

Время начала физкультурной минуты определяет педагог, исходя из реакции учеников (ослабление внимания, появление беспокойства, разговоров, качания на стуле и т.д.).

Я учитываю то, что первая потребность организма при утомлении — желание потянуться, глубоко подышать, выпрямить спину, развернуть плечи, в начале делается

упражнение в потягивании, затем идут наклоны или повороты туловища в сочетании с движениями рук и ног. Упражнения можно выполнять сидя за партами. Физкультурная минута — непереносимое условие поддержания здоровья учеников и лучшего усвоения ими учебного материала. Строго слежу за соблюдением учащихся правильной осанки, позы, за ее соответствием виду работы и чередованием в течение урока.

Провожу дыхательную гимнастику. Тренировка дыхания, не занимая много времени, но позволяет развивать дыхательную систему.

Правильное дыхание очень важно для развития речи. Дыхание влияет на звукопроизношение, артикуляцию и развитие голоса.

Зрительная гимнастика. Девяносто процентов всей информации об окружающем мире человек получает с помощью органов зрения. Нагрузка на глаза у современного учащегося огромная, а отдыхают они только во время сна. Гимнастика для глаз полезна в целях профилактики нарушений зрения.

Для снятия зрительной нагрузки во время работы в тетради я рекомендую при первых симптомах усталости глаз отводить взгляд вдаль на несколько секунд. Также стараюсь включать простейшие упражнения для глаз, так как они не только служат профилактикой нарушения зрения, но и благоприятны при неврозах, гипертонии, повышенном внутричерепном давлении.

Это следующие упражнения:

1. Вертикальные движения глаз «вверх — вниз».
2. Горизонтальные «вправо — влево».
3. Вращение глазами по часовой стрелке и против.

Закрывать глаза и представить по очереди цвета радуги как можно отчетливее, в результате укрепляются глазные мышцы, снимается усталость глаз.

Зарядка для глаз проводится не всегда стандартно: я предлагаю не только инструкции по снятию утомления глаз, но и стереограммы.

Стереограммы — это картинки, вроде как совершенно нелепые при обычном просмотре. Но при правильном подходе — это самое волшебное, что можно увидеть, — всё занимает свои места и «оживает» переходя в полный объём.

На заключительном этапе урока провожу рефлекссию. Анализируем деятельность на уроке (свою, товарища). Обсуждаем не только то, что усвоено нового, но и выясняем, что понравилось на уроке, какие бы вопросы хотелось повторить, в чем были ошибки и как они были исправлены. Оцениваю работу студентов. Даю возможность задать вопросы.

Большое внимание уделяю нормированию домашних заданий для недопущения перегрузок, обращаю особое внимание на объем и сложность материала, задаваемого на дом. Это чтение конспекта или параграфа, заучивание терминов, составление опорных конспектов, творческие формы работы — написание докладов и рефератов. Комментирую задание на дом. Основные пункты задания разбираем на уроке, а иногда на домашнюю работу остается повторение.

Таким образом, на уроках я стараюсь проводить разнообразные формы работ для обеспечения здоровьесберегающих технологий. Считаю одной из самых важных задач педагогов, чтобы наши дети были здоровыми, жизнерадостными, а, значит, успешными. Применяйте на своих уроках здоровьесберегающие технологии.

Берегите свое здоровье и здоровье наших студентов!

Лесникова Е. Д., педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»,
Николаева Т. Ю., директор МБОУ Школа № 20 имени Героя Советского Союза
Н. Ф. Гастелло» г.о. Самара

Некоторые аспекты адаптации детей-мигрантов (из опыта работы МБОУ Школа № 20 г.о. Самара)

Необходимость отдельного рассмотрения вопросов адаптации к образовательной среде детей-мигрантов обусловлена ростом численности этой категории обучающихся в образовательных учреждениях Самарской области. Так, «в январе—августе 2016 года на территории Самарской области наблюдался миграционный прирост. ...По сравнению с аналогичным периодом прошлого года, миграционный прирост за счет стран СНГ увеличился в 9,4 раза. Это произошло в результате увеличения прибывших на 7,8 процента и сокращения числа выбывших в 2,2 раза» [1].

Конечно же, в этом контексте, Самарская область вряд ли является уникальной. Похожая ситуация, вероятно, складывается и в других регионах, побуждая администрации образовательных учреждений уделять данным вопросам всё больше внимания. Примером этого может быть, в частности, работа директора одной из школ Перми, где в процессе адаптации выделяется три уровня:

«обучение — повышение уровня овладения русским языком (как устным, так и письменным), преодоление отставания в овладении традиционными предметами школьного цикла;

общение — налаживание процесса межличностного взаимодействия с одноклассниками;

культурное обогащение — развитие творческих способностей учащихся-мигрантов, осознание ими истории и особенностей современной жизни принимающего общества, создание условий для положительного отношения к ним со стороны одноклассников, формирование готовности детей-мигрантов следовать предписываемым подросткам и молодежи культурным образцам. Другая сторона этого процесса — включение детей-мигрантов в местную подростковую и молодежную культуру, что происходит на фоне трансформации этнической и языковой среды мигрантов» [6].

Данная же статья делает акцент на следующие аспекты:

1) тесное взаимодействие на уровне обучения учителей начальной школы, учителей-предметников и логопеда;

2) внеурочная деятельность в процессе адаптации детей-мигрантов, в особенности на уровнях общения и культурного обогащения;

3) координация процесса в контексте двух указанных выше аспектов со стороны педагога-психолога и контроль результативности с использованием имеющихся в его арсенале методик.

Первый аспект важен, поскольку «для положительной мотивации к школьному обучению необходимо создать для подростка ситуацию успеха. Но слабое владение разговорной речью делает процесс учения затруднительным, и такой ученик либо слабо усваивает материал, либо эта ситуация успеха дается ему с невероятными усилиями. Подросток постоянно находится в состоянии напряжения, что ведет к нервным срывам» [5].

Второй аспект предполагает максимально активное вовлечение детей-мигрантов во внеурочную деятельность, в том числе с использованием такого имеющегося опыта, как в МБОУ Школа № 20, где «педагог-психолог, социальный педагог, педагоги дополнительного образования и классные руководители в совместной работе разработали и внедрили инновационный подход к организации внеурочной деятельности, состоящий в интеграции целого комплекса её направлений на базе социального творчества учащихся. Основными направлениями упомянутого комплекса стали, в частности, работа школьного кукольного театра и школьного эколого-туристического клуба, а также некоторые мероприятия, осуществляемые в рамках проектной деятельности» [3].

Эффективной в этом аспекте представляется также и работа с мультипликационными фильмами, которая «позволяет ...передать ...знания о добре и зле, значимости семейных отношений, любви к Родине» [2].

Стоит ли говорить об эффективности изобразительной деятельности (особенно при наличии языковых проблем), «которая может быть предложена по результатам просмотра мультфильма» и «должна быть направлена на выражение эмоций, отношения к героям мультфильма, на осмысление выразительных средств, с помощью которых создан характер героя, выражена авторская позиция» [2].

В третьем аспекте, работа педагога-психолога «может включать в себя следующие составляющие: а) работа с учащимися: углубленная индивидуальная диагностика; организация индивидуальных занятий для детей-мигрантов; организация групповых занятий для детей-мигрантов; организация групповых занятий для поликультурных классов; б) работа с педагогами: организация групповых занятий, направленных на повышение психолого-педагогической компетентности педагогов; индивидуальное консультирование педагогов по проблемам взаимодействия с детьми-мигрантами; экспертиза программ психолого-педагогического сопровождения интеграции детей-мигрантов; в) работа с родителями: индивидуальное консультирование родителей детей-мигрантов; групповое консультирование родителей детей-мигрантов; индивидуальная и групповая работа с родителями детей, обучающихся в поликультурных классах» [4].

Что же касается арсенала методик педагога-психолога, то они представлены в методических рекомендациях Регионального социопсихологического центра. В качестве эффективных в контексте данной статьи можно, в частности, рассматривать следующие две группы методик.

1. Диагностические методики, направленные на диагностику сформированности личностных универсальных учебных действий:

- методика самооценки «Дерево» (Дж. и Д. Лампен, модификация Л. П. Пономаренко);
- определение эмоционального уровня самооценки;
- беседа о школе (модифицированная методика Т. А. Нежной, А. Л. Венгера, Д. Б. Эльконина);
- методика выявления характера атрибуции успеха / неуспеха (индивидуальная беседа);

– моральная дилемма (норма взаимопомощи в конфликте с личными интересами).

2. Диагностические методики, направленные на диагностику сформированности коммуникативных универсальных учебных действий:

- методика «Кто прав?» (методика Г. А. Цукерман и др.);
- задание «Рукавички» (Г. А. Цукерман).

Список литературы

1. Демографическая ситуация [Электронный ресурс]: Официальная статистика от 24.10.2016 г. Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Самарской области [сайт]. URL: http://samarastat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/samarastat/ru/statistics/ (Дата обращения 28.10.2016)
2. Лесникова, Е. Д. Отечественные мультипликационные фильмы как средство формирования духовно-нравственного развития обучающихся / Е. Д. Лесникова, Т. В. Малинова, А. В. Янина // Образование и психологическое здоровье: сборник материалов научно-практической конференции 11 — 12 ноября 2015 года. — Самара: Региональный социопсихологический центр, 2015. — С. 108.
3. Лесникова, Е. Д. Формирование личностных универсальных учебных действий через социальное творчество / Е. Д. Лесникова // Образование и психологическое здоровье: сборник материалов научно-практической конференции 14 — 15 ноября 2012 года. — Самара: Региональный социопсихологический центр, 2012. — С. 69.
4. Миронова, Т. А. Психологическое сопровождение процесса адаптации детей-мигрантов к школе / Т. А. Миронова // Молодой ученый. — 2015. — №4. — С. 659.
5. Молодцова, Т. Д. Дети из семей мигрантов и их адаптация в школьном социуме / Т. Д. Молодцова // Международный журнал экспериментального образования. — 2013. — № 7. — С. 92.
6. Погребницкая, Е. М. Адаптация детей-мигрантов в условиях образовательной организации / Е. М. Погребницкая // Пермский педагогический журнал. — 2015. — № 7. — С. 106.
7. Применение психодиагностического инструментария педагогами-психологами в рамках сопровождения внедрения ФГОС / Т. Н. Ключева Ю. В. Бубнова, Т. В. Ларина и др. / под общ. ред. Т. Н. Ключевой, к.псх.н. — Самара: Региональный социопсихологический центр, 2011. — 104 с.

Лисицкая М. Г., старший воспитатель, **Лупанова И. В.**, воспитатель МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 275» г. о. Самара

Организация развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ в соответствии с требованиями ФГОС

На сегодняшний день проблема организации предметно-развивающей среды ДОУ особо актуальна в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Ведущий вид деятельности и основная форма работы с дошкольниками является игра, и поэтому отсюда наш повышенный интерес к постоянному обновлению предметно-развивающей среды ДОУ.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) к развивающей предметно-пространственной среде (далее — РППС) предъявляются определенные требования: «Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной» (п.3.3.4.)

В МБДОУ «Детский сад № 275» г.о. Самара развивающая предметно-пространственная среда создана с учетом психологических основ конструктивного взаимодействия дошкольников в каждой возрастной группе. Так как дети находятся в ДОУ большую часть времени, педагоги детского сада организовали РППС в группах так, чтобы она соответствовала требованиям ФГОС ДО.

1. *Насыщенность.* Насыщенная образовательная среда и предметно-развивающая среда являются важной основой для организации содержательной жизни и всестороннего развития каждого воспитанника. Развивающая предметно-пространственная среда — основное средство формирования личности ребенка — будет являться источником его знаний и социального опыта. И поэтому педагоги нашего детского сада обеспечивают сменяемость образовательной среды, делают ее разнообразной и интересной для детей. В группах имеется «...разнообразие материалов, оборудования и инвентаря» (п.3.3.4.). Дидактический материал постоянно меняется в зависимости от тематики недели или проектной деятельности.

2. *Трансформируемость.* В нашем детском саду в групповых помещениях для эффективной организации двигательной активности мебель размещена по периметру помещения так, что во время свободной деятельности детей столы раздвигаются, оставляя пространство для движения. Трансформируемая мебель удобная, легкая, что позволяет изменить интерьер в группах, а также передвигать ее и использовать в спальнях помещений. За счёт установки 2-х и 3-х ярусных кроватей освобождается место для двигательной активности детей. Воспитатели стараются эффективно использовать площадь групп, творчески подходят к этому. В группах детского сада имеется трансформируемая мебель и игровой материал: игровые столы на колесиках, стол для экспериментирования, игровой домик, горка, качалка, мягкие модули.

3. *Полифункциональность.* Организация полифункциональности предполагает свободу передвижения воспитанника, а также полифункциональность материалов по ФГОС ДО включает в себя: разнообразие использования различных составляющих предметной среды, например, ширм, мягких модулей, детской мебели, матов и т.д.; использование в группе полифункциональных предметов, не обладающих закрепленных способов употребления. Воспитанники имеют возможность самостоятельно организовываться в небольшие группы по интересам. Определить пространство для игр при использовании мягких модулей и ширм.

4. *Вариативность.* Принцип вариативности прослеживается через преемственность, установление связи между пространствами, «когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы» (*большой энциклопедический словарь*). В условиях детского сада это проявляется в том, что среда в разных группах должна иметь свое наполнение и пространственную организацию в соответствии с возрастной категорией дошкольников, а с другой — постепенно дополняться новыми элементами, обеспечивая последовательность воспитания и обучения. Планировка в

группах позволяет воспитанникам свободно найти место для игровой деятельности. Игровой материал располагается не только в групповой комнате, но и в спальне. Вариативность РППС обеспечивается сменяемостью элементов интерьера и в зависимости от календарного планирования и планируемых образовательных ситуаций осуществляется периодическая сменяемость материала.

5. *Доступность.* Доступная среда предполагает доступность для воспитанников всех помещений в детском саду, где осуществляется образовательный процесс, а также их свободный доступ к играм, игрушкам, материалам и пособиям, обеспечивающим все виды деятельности. Развивающая среда в детском саду с учетом ФГОС строится так, чтобы дать возможность эффективно развивать каждого ребёнка с учётом его индивидуальных склонностей и интересов. Постоянно ведется работа по обновлению пространства элементами, которые стимулируют познавательную, двигательную и эмоциональную деятельность детей. Каждый ребенок должен иметь возможность заниматься любимым делом и этому способствует размещение оборудования по центрам развития, которые позволяют воспитанникам собираться подгруппами по разным интересам: конструирование, рисование, экспериментирование, исследования, ручной труд и театральная-игровая деятельность. Для всего этого необходимы материалы, которые будут активизировать познавательную деятельность: дидактические развивающие игры, технические игрушки и модели, предметы для опытно-экспериментальной работы, разные природные материалы для экспериментирования и прочее. В помещениях детского сада мебель должна быть установлена в соответствии с санитарными нормами, а игровой материал должен находиться на полках в поле зрения воспитанников, в доступе для свободного пользования.

6. *Безопасность.* Вся мебель в ДОУ изготовлена из сертифицированных, безопасных материалов, не имеющих острых углов, отвечает требованиям безопасности, санитарно-гигиеническим требованиям. Среда, которая окружает воспитанников в нашем детском саду, обеспечивает безопасность их жизни, а также способствует укреплению здоровья и закаливанию организма каждого из них.

Учитывая требования ФГОС ДО, РППС гарантирует: реализацию образовательного процесса в группе, эмоциональное благополучие воспитанников, возможность свободного выбора воспитанников игрового материала и видов деятельности. Развивающая предметно-пространственная среда может быть разделена на такие центры, которые должны быть оснащены развивающим материалом:

— «Центр познания» обеспечивает решение задач познавательно-исследовательской деятельности детей (развивающие и логические игры; речевые игры; игры с буквами, звуками и слогами; опыты и эксперименты);

— «Центр творчества» обеспечивает решение задач активизации творчества детей (режиссерские и театрализованные, музыкальные игры и импровизации, художественно-речевая и изобразительная деятельность);

— «Центр игры», обеспечивающий организацию самостоятельных сюжетно-ролевых игр;

— «Центр книги», обеспечивающий литературное развитие дошкольников;

— «Центр спорта», обеспечивающий двигательную активность и организацию

здоровьесберегающей деятельности детей.

Таким образом, при обновлении предметно-развивающей среды всех возрастных групп в ДОО необходимо принимать во внимание психологические основы конструктивного взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса, дизайн современной среды в детском саду и психологические особенности возрастной группы. При организации развивающей предметно-пространственной среды в детском саду необходима многоплановая, сложная и творческая деятельность всех участников образовательного процесса. Совместная работа предполагает осуществление поиска новых инновационных путей к организации предметно-развивающей среды в ДОО, а также приобщение родителей к взаимодействию.

Нормативные документы

1. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы. Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761.
2. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2010г. № 436-ФЗ (в ред. Федерального закона от 28.07.2012 № 139-ФЗ).
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 (зарегистрирован в Минюсте РФ от 14 ноября 2013 г. № 30384).
4. Примерные требования к содержанию развивающей среды детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье. Письмо Минобрнауки РФ от 15 марта 2004 г. № 03-51-46ин/14-03.
5. О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях. Письмо Минобрнауки РФ от 17.05.1995 № 61/19-12 (текст документа по состоянию на июль 2011 г.).
6. Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013г. № 26.

Лукашевич Т. А., воспитатель СП «Детский сад № 2» ГБОУ СОШ № 2 «ОЦ»
им. Г. А. Смолькова с. Большая Черниговка м.р. Большечерниговский Самарской области

Технология театрализованной деятельности как средство развития креативно-коммуникативных способностей младших дошкольников с ОНР посредством реализации авторской программы «Театральный речевичок»

В настоящее время к числу наиболее актуальных вопросов образования относится включение дошкольного образования в систему непрерывного образования и определения его как первой ступени образовательной системы. Соответственно, детским садам принадлежит ведущая роль в воспитании и развитии детей, в создании условий для детей дошкольного возраста, особенно дошкольников с ОНР, условий для транслирования своих

творческих способностей, в обеспечении всех воспитанников равными стартовыми возможностями при поступлении в школу.

В качестве приоритета системы российского образования обозначено формирование целевых ориентиров. Формирование креативно-коммуникативной компетентности дошкольников является одним из важных направлений системы дошкольных образовательных организаций. Своевременное и правильное речевое развитие — необходимое условие в формировании личности ребёнка. Благодаря речи малыш узнаёт окружающий мир, накапливает знания, расширяет круг представлений о предметах и явлениях, овладевает нормами общественного поведения. Однако дети младшего возраста с ОНР отличаются повышенной эмоциональностью, впечатлительностью, внушаемостью. Внимание у них короткое и непроизвольное, поэтому организация внимания полностью зависит от внешних факторов. От умения педагогов создать условия для положительного эмоционального состояния детей зависит устойчивость внимания в процессе образовательной деятельности.

Изучение литературы по проблеме, анализ имеющихся форм и методов педагогического воздействия показали, что делать это нужно посредством театрализованной деятельности. Поскольку театр в детском саду — это, с одной стороны, игра, доступная, интересная и эмоционально приятная ребёнку деятельность, а с другой стороны — мощное средство коррекции и всестороннего развития малыша. Соединив основные компоненты коррекционной-развивающей и театрализованной деятельности, педагоги СП «Детский сад № 2» ГБОУ СОШ № 2 «ОЦ» им. Г. А. Лукашевич Т. С., воспитатель, и Акбулатова Н. А., учитель-логопед, разработали авторскую дополнительную коррекционно-развивающую программу креативно-коммуникативной направленности «Театральный речевичок».

Цель предлагаемой программы — развитие творческих способностей воспитанников и профилактика вторичных нарушений младших дошкольников с ОНР посредством театрализованной деятельности.

Для реализации поставленной цели решаются следующие задачи:

- 1) развивать лексико-грамматический строй речи воспитанников с помощью театра: обогащать словарь, формировать умения строить предложения, согласовывать слова в роде, числе, падеже, добиваясь правильного и четкого произношения слов;
- 2) развивать подвижность органов артикуляции, укреплять мышечный аппарат ребёнка, отрабатывать правильное дыхание, развивать голосовые данные, мимику детей;
- 3) сформировать умение объединять простые движения в сложные, необходимые для правильного произнесения звуков;
- 4) сформировать навык чёткого проговаривания чистоговорок с различными интонациями;
- 5) побуждать интерес к театральнo-игровой деятельности, создавать необходимые условия для ее проведения;
- 6) закрепить представления об окружающих предметах; развивать умение называть предметы театрального игрового оборудования. Развивать у воспитанников интерес и бережное отношение к игрушкам, театральным куклам;
- 7) сформировать умение передавать мимикой, позой, жестом, движением основные эмоции;

8) развивать коммуникативные навыки воспитанников, умение пользоваться общепринятыми формулами общения в соответствии с ситуацией;

9) развивать инициативу и самостоятельность детей в играх с театральными куклами.

Новизна программы «Театральный речевичок» заключается в представлении нового взгляда на использование театрализованной деятельности при развитии творческих способностей воспитанников и коррекции речевых нарушений. Особый акцент программы сделан на использовании комплекса артикуляционной гимнастики под общим названием «Весёлые приключения Язычка». В данный комплекс включены артикуляционные упражнения, направленные на выработку тонких дифференцированных движений органов артикуляции и соответствующие общей теме театрализованной деятельности, что является очевидным признаком соответствия современным требованиям к организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. Программа «Театральный речевичок» адресована воспитанникам второй младшей группы (3—4 года) и предполагает реализацию её содержания в течение одного учебного года.

Структура и содержание программы «Театральный речевичок» определяется логикой поставленных задач и включает адекватные возрасту виды деятельности: игровая (игры-инсценировки, игры-сказки, игры-настроения, игры-этюды, игры-импровизации), восприятие литературных произведений, коммуникативная (игры с диалогом, дидактические игры, артикуляционные игры), музыкально-художественная (слушание, экспериментирование со звуками, двигательные, пластические, танцевальные этюды, музыкально-театрализованные игры), двигательная (динамические паузы, артикуляционная гимнастика, игры-имитации, ритмопластика), трудовая (самообслуживание, подготовка к совместной образовательной деятельности).

Содержание программы предполагает разделение материала на теоретические и практические часы, что нашло отражение в учебно-тематическом и перспективном планировании. При этом теоретический материал направлен на формирование у дошкольников с ОНР представлений о разных видах театра, правил поведения в театре, о театральных профессиях, об органах артикуляции, звуках родного языка, правильном дыхании; практический материал направлен на овладение детьми навыками выполнения игровых театрализованных, речевых и артикуляционных упражнений, овладение основами актёрского мастерства, обогащение опыта дошкольников специальными способами действий, овладение определёнными навыками поведения; а творческий материал реализуется в процессе организации коллективной деятельности.

Программа «Театральный речевичок» предусматривает при организации образовательной деятельности использовать три основных способа организации воспитанников: групповой, индивидуальный, парный.

Групповой аспект обеспечивает сплочение детей в единый коллектив, выполнение заданий всем детским сообществом. *Индивидуальный* — способствует выявлению индивидуальных особенностей каждого ребенка и коррекцию индивидуальных речевых нарушений. *Парный* — предполагает «пристройку» к партнеру, чувствование и понимание его на сцене.

Реализация программы «Театральный речевичок» предполагает организацию сотрудничества с родителями, которое строится в несколько этапов:

I этап — Ознакомительный, который включает сбор информации (собеседование, анкетирование, наблюдение).

II этап — Общепрофилактический, который включает оформление наглядной агитации (стенды, памятки, родительские газеты, буклеты), в случае необходимости — встречи со специалистами.

III этап — Индивидуальная работа, включающая индивидуальные беседы по запросам.

IV этап — Совместная деятельность.

V этап — Рефлексивный (обратная связь), включающий итоговое анкетирование, совместное обсуждение выявленных изменений, подведение итогов деятельности.

Предлагаемая поэтапная деятельность педагогов с родителями в рамках реализации программы создаёт условия для развития речевой активности и творческих способностей детей.

Практическая значимость программы определяется соответствием представлений и навыков ожидаемым и итоговым результатам, которые определяются следующим образом:

Итоговые результаты:

Для воспитанников — сформированная творческая самостоятельность, речевое развитие, соответствующее возрастным нормам.

Для родителей — сформированное представление о роли театрализованной деятельности в речевом развитии ребёнка.

Для педагогов — расширение представлений о пользе театрализованной деятельности с помощью мастер-класса, увеличение социально адаптированных воспитанников.

Эффективность проводимой работы с воспитанниками в рамках деятельности театрално-речевого кружка определяется с помощью диагностики, предусматривающей педагогическую оценку развития навыков театрализованно-речевой деятельности. Ключевой метод отслеживания — наблюдение — позволяет выявить как положительные результаты, так и нерешенные проблемы; наметить перспективу работы всей группы.

Применение программы «Театральный речевичок» в период с 2012 по 2016 учебные годы продемонстрировало увеличение показателей итоговых результатов в среднем на 41%. на конец учебного года по сравнению с началом учебного года.

Вышеизложенная информация позволяет сформулировать следующий *вывод*: театрализованная деятельность в процессе дополнительной образовательной деятельности создает оптимальные условия для раскрытия творческого потенциала каждого ребёнка, проявления детской инициативы и самостоятельности, профилактики речевых нарушений, повышения общей культуры воспитанников, что, в конечном итоге, способствует полноценному развитию детей младшего дошкольного возраста, способных в будущем обеспечить согласованный прогресс личности и современного общества.

Список литературы

1. Акулова, О. Театрализованные игры / О. Акулова // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 4.
2. Доронова, Т. Н. Развитие детей от 4 до 7 лет в театрализованной деятельности / Т. Н. Доронова // Ребенок в детском саду. — 2001. — № 2.

3. Максаков, А. И. Учите, играя / А. И. Максаков, Г. А. Тумакова. — М., 1983.
4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г.
5. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошкольное воспитание». — М.: Просвещение, 1989.

Мазур Г. И., Бокарева И. А., педагоги-психологи ГБУ ДПО «Региональный
социопсихологический центр»

Работа школьного психолога с метафорическими картами в контексте арт-терапии (на примере колоды «Роботы»)

В наше время школьные психологи в своей работе все чаще и чаще обращаются к методикам, подразумевающим творческий подход. Одним из таких методов является арт-терапия, так как здесь используется «язык» визуальной и пластической экспрессии. Это очень актуально, так как дети нередко просто не могут вербализовать свой внутренний мир, выразить свое эмоциональное состояние, пояснить, что они чувствуют. А вот нарисовать, изобразить на бумаге — это проще. Однако бывают такие ситуации, когда ребенок просто отказывается от рисования, объясняя, что это «детское» занятие. Нередко протестное отношение к процессу рисования проявляют подростки.

Чтобы преодолеть эти трудности нам был необходим такой инструмент работы, который, к тому же, учитывал и своеобразные условия школьной жизни. В итоге мы нашли интересный метод работы, в котором совмещается арт-терапия и метафорические ассоциативные карты, в частности колода «Роботы», созданная Т. О. Ушаковой. Почему именно эта колода? С одной стороны, ребенку не нужно рисовать с нуля, с другой, у него остается огромное поле для фантазии и творчества, с помощью которого он может выразить свой внутренний мир. Как такое возможно?

Все дело в составе этой колоды и многообразии вариантов ее использования. Комплект состоит из двух одинаковых наборов карт, разница наборов только в цветности.

В каждом наборе три вида карточек: изображения голов, туловищ, ног. Всего же в колоде 168 карт: 84 цветные карты и столько же с черно-белыми контурными изображениями. Это материал для многоразового использования. Но это еще не все. Самое интересное то, что в набор входят листы с черно-белыми изображениями, которые нужно ксерокопировать, чтобы каждый раз перед началом работы у нас был полный комплект дублей черно-белых изображений — это расходные материалы, которые предоставляют прекрасную возможность проведения психокоррекционной работы. По сути, с этой колодой можно работать в трех вариантах: использовать только цветные карточки, исходя из логики работы с метафорическими картами; с черно-белыми контурными раскрасками, опираясь на принципы и подходы арт-терапии; также есть возможность комбинировать эти два варианта.

Когда ребенок выбрал черно-белые контурные карточки, ему предлагаем копии частей выбранного им изображения, и он может оформить роботов по своему вкусу — допустим, наклеить на предложенный лист бумаги и раскрасить их. При сильной заинтересованности ребенка можно предложить ему что-то изменить в рисунке — какие-то части убрать, какие-то дорисовать. Нередко дети сами спрашивают, можно ли что-то изменить. Множество возможностей комбинировать разные детали уже является игрой, интригует, позволяет придумывать, фантазировать. Этот процесс порой все-таки занимает довольно много времени, и надо заранее позаботиться о достаточных временных ресурсах. Цветные изображения удобны для экспресс-вариантов работы в условиях дефицита времени. Комплект можно использовать для работы с детьми и подростками, а также с родителями (это очень удобный инструмент работы с детско-родительскими отношениями).

Прежде чем начать игру в «Роботов», следует вспомнить о том, что существуют определенные принципы проведения игры и правила игрового взаимодействия, способствующие созданию доброжелательной и доверительной атмосферы. Как и любые другие метафорические карты, здесь карточки можно выбирать в открытую и в слепую.

Если перед нами не стоит задача работать с травматическими детскими состояниями, то карточки отбираем, откладывая наиболее «опасные», провокационные. Если речь идет о работе с тревожными детьми, то на начальных этапах также стоит очень внимательно относиться к содержанию изображений. Мы придерживаемся мнения, что лучше перестраховаться, чем лишний раз рисковать.

Еще один важный момент: карт не должно быть слишком много или слишком мало, количество должно быть оптимальным. Слишком маленький или слишком большой выбор может поставить и ребенка, и специалиста в тупик. На наш взгляд для работы с младшими школьниками достаточно оставить 20—30-карт, а с подростками — 40—50. «Ополовинить» колоду имеет смысл в случаях, когда работаем с очень подвижными, нетерпеливыми детьми, которым сложно сделать какой-то выбор.

Автор «Роботов» предлагает несколько вариантов использования этой колоды. Мы приведем здесь три способа, которые нам показались наиболее удобными и продуктивными исходя из наших условий.

1. «Похожий на меня»

В этом варианте работы мы просто просим ребенка из разных частей составить робота, который был бы похож на него. Карточки ребенок может выбирать как вслепую, так и в открытую. Если работа проводится с черно-белым вариантом карт, то после выбора предлагаем копии выбранных карточек приклеить на лист и далее работаем с получившимся изображением. В методическом пособии к колоде автор предлагает ряд вопросов, которые можно использовать в работе, а можно идти и по своей, удобной для себя, схеме. Например, можно воспользоваться алгоритмом подобным работе с рисунком «Несуществующее животное». Это очень информативная для психолога работа, позволяющая по ходу проводить коррекцию.

2. «В прошлом, в настоящем, в будущем»

При этом варианте работы автор колоды предлагает работать в три этапа, на каждом из которых последовательно создается один робот: я сейчас, я в прошлом и я в будущем. Также выбор карт может производиться в открытую или вслепую.

3. «Я — мамин, я — папин, я — неповторимый»

Этот вариант очень интересен, особенно в русле работы с детско-родительскими отношениями. Нужно предложить собрать такого робота, который был бы одновременно похож на маму, на папу, и третья его часть не должна быть похожа ни на кого — она уникальна. Ребенок должен определиться, какая часть папина, какая мамина, а какая будет как бы сама по себе. Далее проводим обсуждение. Если работа проводится и с родителями, то им тоже можно предложить собрать робота-ребенка по такому же принципу — результат может очень удивить всех участников эксперимента и даст прекрасную платформу для дальнейшей работы с ними.

В нашей школьной жизни нам как психологам ежедневно приходится сталкиваться с самыми разными ситуациями и необходимо их решать, порой здесь и сейчас. Нередко именно эта колода ассоциативных карт является тем спасательным кругом, который помогает сдвинуть дело с мертвой точки, например, установить контакт с эмоционально-возбужденным ребенком или показать родителю либо учителю ситуацию глазами ребенка.

Каждый раз используя эту колоду в русле арт-терапевтического подхода, снова и снова удивляешься какими глубокими ресурсами обладает эта техника, снова и снова убеждаешься в её эффективности, несмотря на простоту использования.

Меркулова Н. Г., старший воспитатель, **Калюжная А. С.**, педагог-психолог МБДОУ детский сад № 27 «Лесовичок» г. о. Тольятти Самарской области

Профилактика и коррекция психоэмоциональных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с нормальным и отклоняющимся психофизическим развитием в процессе арт-терапии

В условиях современной государственной образовательной политики одним из приоритетных направлений образовательной деятельности является формирование и сохранение физического, психического и эмоционального здоровья детей. По итогам различных исследований можно заметить, что за последние десятилетия возросло число негативных изменений в состоянии психоэмоционального здоровья детей. Наблюдается четкая тенденция к увеличению количества детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью в себе, эмоциональной неустойчивостью, страдающих различными неврозами и страхами. И если не предпринимать своевременных мер для профилактики и коррекции нарушений психоэмоционального развития и здоровья, то неизбежно формируется та база, в рамках которой возникают отставание детей в личностном развитии и различные формы социально-психологической дезадаптации [1, 8].

По психолого-педагогическим наблюдениям установлено, что в основе всех эмоциональных нарушений лежит тревога, как первоначальный фундамент отрицательных эмоций. Причиной отрицательных эмоций у старших дошкольников как с нормальным, так и с отклоняющимся психо-физическим развитием может стать резкая смена условий обстановки или различных ситуаций коммуникации со сверстниками, взрослыми и окружающей действительностью, а также неадекватные воспитательные приемы, такие как гиперопека или гипоопека, авторитарность, властность, эмоциональное давление, отсутствие единого

подхода к ребенку в семье, системы в построении режима дня ребенка, необходимых условий для игры и самостоятельной деятельности, создание односторонней привязанности.

Как отмечают психологи-практики, при условии систематической и правильно организованной профилактической и коррекционной работы психоэмоциональные нарушения, страхи, состояния тревоги проходят у детей до десятилетнего возраста. Необходимо своевременное разрешение проблемы, развитие и включение компенсаторных механизмов в любую детскую деятельность, осуществление профилактики и коррекции, начиная уже с дошкольного периода детства за счет использования базовых компенсирующих, адаптационных образовательных технологий.

Специфика дошкольного учреждения позволяет выделить такие базовые образовательные технологии, направленные на профилактику и коррекцию нарушений в психоэмоциональном развитии и здоровье детей, как игровые и арт-терапевтические. Данные технологии считаются наиболее эффективными, поскольку являются привычной и любимой деятельностью ребенка. Базовые педагогические арт-терапевтические и игровые технологии отличаются определенной стабильностью и постоянством составляющих их элементов. В совокупности с базовыми используются вспомогательные или прикладные технологии. Они вторичны, зависят от различных объективных и субъективных факторов (средовые показатели, личностные особенности эмоционального и психофизического развития и т.д.), без них квалифицированное формирование и осуществление индивидуальных программ профилактики и коррекции практически невозможно.

Целью использования базовых педагогических арт-терапевтических и игровых технологий является профилактика и коррекция нарушений психоэмоционального развития и здоровья. Исходя из поставленной цели, можно решать следующие коррекционные, профилактические и развивающие задачи, а именно:

- развивать и обогащать эмоциональный опыт детей дошкольного возраста с нормальным и отклоняющимся психофизическим развитием;
- формировать навыки контроля у ребенка за своими эмоциональными проявлениями в игровой и художественно-эстетической деятельности, а также в различных ситуациях коммуникации;
- формировать способы неагрессивного снятия страха, гнева, тревожности, фрустрации и агрессии средствами игровых и арт-терапевтических технологий;
- формировать эмоциональную готовность детей участвовать в игровой и художественно-эстетической деятельности;
- обогащать чувства детей, развивать способности пользоваться языком эмоций и выражать их адекватно ситуации взаимодействия и регулировать свои чувства в ситуации коммуникации с другими людьми в процессе игровой и групповой художественно-эстетической деятельности;
- формировать умение видеть связь между природными явлениями и настроением, цветом и настроением;
- способствовать повышению уверенности в себе и развитию умения самостоятельно выходить из эмоционально-насыщенных ситуаций.

Игровые и арт-терапевтические технологии в образовательной деятельности разумнее использовать, зная и учитывая особенности психоэмоционального здоровья и

развития старших дошкольников с нормальным и отклоняющимся психофизическим развитием.

У воспитанников старшего дошкольного возраста с нормальным психофизическим развитием уже сформирован начальный опыт проживания эмоциональных ситуаций, любопытство, умение испытывать эмоциональный комфорт и благополучие, различать эмоциональное состояние людей (робость, радость, страх, самодовольство, стыд, вина и т.д.), видя выражение разных состояний в реальной жизни и в иллюстрациях, видеть связь между поведением, поступками и эмоциями, понимать и устанавливать созвучность эмоционального состояния человека и соответствующего настроения в музыке, поэзии, живописи, природе, умения различать основные эмоции и чувства и выражать их при помощи мимики и жестов. Их эмоциональная сфера постоянно обогащается посредством общения со сверстниками и взрослыми, окружающим миром [2, 7].

У отдельных категорий детей с отклоняющимся психофизическим развитием вследствие органического поражения отдельных центров коры головного мозга, при низкой работоспособности, физической активности, повышенной утомляемости, низком уровне обучаемости, недостаточном уровне развития ощущений и восприятий наблюдаются также: недостаточная сформированность социальной перцепции (т.е. непонимание эмоций другого); эмоциональная лабильность, снижение психоэмоционального тонуса, недостаточность интеллектуального компонента деятельности, обусловленная снижением умственной работоспособности, низкий уровень сформированности вербальных и невербальных средств общения, снижены процессы адаптации, интеграции, саморазвития и самореализации, недостаточно сформированы потребности в сотрудничестве, навыки взаимопомощи и обращения к прошлому опыту, когда необходимо воспроизвести ту или иную жизненную ситуацию [7, 8].

Если у ребенка дошкольного возраста с нормальным или нарушенным психофизическим развитием не происходит адаптации к окружающей среде, к внешним средовым раздражителям, то постепенно это приводит к дисгармоническому психическому развитию, которое можно охарактеризовать следующими словами: протест, демонстративные или агрессивные реакции, тревожность, фрустрации, страх и негативизм [1].

Для профилактики и коррекции вышеперечисленных нарушений психоэмоционального развития и здоровья необходимо создавать благоприятные образовательные условия, а именно:

- разнообразную эмоционально-комфортную развивающую предметно-пространственную среду;
- компетентность педагогов в эффективном владении игровых и арт-терапевтических технологий;
- взаимодействие с родителями воспитанников по вопросам профилактики и коррекции нарушений психоэмоционального развития и здоровья.

Ведущую роль в поддержании психоэмоционального развития и здоровья играет умение внешне выражать свои внутренние эмоции и правильно понимать эмоциональное состояние другого. Только владея собственными эмоциями и чувствами, ребенок способен тонко понимать другого человека. Скованность, неловкость или неадекватность проявления эмоций в мимике, жестах, речи затрудняют общение детей друг с другом и со взрослыми. Познание самих себя, лучшее понимание психоэмоционального состояния и

поступков других приводит к возникновению чувства симпатии, уважения и сопереживания, что является непременным условием живого общения с окружающими.

В непонимании другого человека кроются причины страха, отчужденности, агрессивных проявлений. Как тяжело родителям, наблюдая за игровым взаимодействием детей, видеть, что их любимое чадо часто стоит в стороне, робеет, не решается подойти к детям, пугается сверстников и взрослых, недоверчив и застенчив. Но совершенно не легче выслушивать жалобы, что ваше дитя все время дерется, обижают, мешает играть [1, 5].

Важно отметить, что игровая и художественно-эстетическая деятельность, позволяют лучше понять характер и темперамент детей с нормальным и отклоняющимся эмоциональным и психофизическим развитием, их переживания, интересы и потребности здесь и сейчас. Игра и рисование помогают ребенку приобрести определенные навыки в той или иной деятельности, в том числе в разнообразных ситуациях коммуникации, усвоить социальные нормы поведения, доставляют ребенку эмоциональное удовольствие, повышают жизненный тонус, улучшают общее состояние. К тому же, игра и рисование обладают ярко выраженной терапевтической функцией, поскольку в ней травмирующие и вызывающие тревогу, жизненные обстоятельства переживаются в условном, а значит ослабленном виде и, кроме того, происходит их эмоциональное и психофизическое отреагирование через мимику, движения, жесты, силу нажима, четкость линии.

Игра невозможна без определенной доли «риска» в понимании ребенка-дошкольника. Нежелание быть последним, проигравшим, так же, как и надежда на победу, представляет собой моделирование, репетицию возможных жизненных ситуаций, что позволяет лучше адаптироваться к ним и в реальной жизни более комфортно выйти из создавшейся эмоционально-насыщенной ситуации. Ребенок, включаясь в игру, переступает порог застенчивости, тревоги и страха, стремится одержать победу, избежать поражения, соразмеряя свое поведение с предъявляемыми правилами игры. Подражание в игре любимым мультипликационным, сказочным и литературным героям позволяет детям со стороны посмотреть на состояние фрустрации и тревоги, помогает побороть страх и испуг [4, 6].

Арт-терапевтическая художественно-эстетическая деятельность в целом и нетрадиционное рисование в частности, помогает познать и раскрыть свой внутренний мир, способствует высвобождению негативных состояний неагрессивными способами. В процессе рисования ребенок реконструирует тревожную для себя ситуацию, актуализирует свои внутриличностные переживания, образует их во внешнюю форму через творческий результат-продукт, тем самым создает новые, позитивные психоэмоциональные переживания и накапливает их в образном эквиваленте [3].

В работе с детьми с нормальным и, тем более, отклоняющимся психофизическим развитием полезно начинать день с особых упражнений, создающих положительный эмоциональный настрой и ориентирующих на преодоление трудностей.

Воспитанию у детей устойчивости к эмоционально-окрашенным состояниям и ситуациям способствует проигрывание соответствующих этюдов, игр, игровых упражнений, рисование детьми своих страхов и тревог.

В нашем дошкольном образовательном учреждении в рамках реализации городского сетевого проекта «Здоровое поколение Тольятти» было разработано учебно-методическое пособие «Психоэмоциональное здоровье детей старшего дошкольного возраста», а также

создана картотека дидактических и интерактивных игровых ситуаций, направленных на профилактику и коррекцию психоэмоциональных нарушений. Вниманию воспитателей и специалистов дошкольных образовательных организаций мы предлагаем некоторые игры и игровые упражнения, которые можно использовать в психолого-педагогической практике (см. таблицу ниже). Конкретизируя содержание картотеки, выделим основные направления профилактической и коррекционной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста с нормальным и отклоняющимся психофизическим развитием:

Дидактические игры на преодоление страхов	
Арт-терапевтическая игра «Рисуем свои страхи» (технология — изотерапия)	
<i>Цель:</i> развитие умения осознавать свой страх, снижать уровень эмоционального напряжения (страха). <i>Оборудование:</i> столы, стулья, чистый лист белой бумаги формата А4, цветные карандаши, краски (на выбор детей), музыкальный центр, диски с подборкой спокойной фоновой музыки.	<i>Ход игры:</i> взрослый предлагает детям расположиться за столами там, где им удобно, выбрать для работы цветные карандаши или краски. Затем вспомнить свой страх, то есть то, что когда-то давно или совсем недавно их напугало, заставило бояться, и попытаться изобразить свой страх в рисунке. Для создания эмоционально комфортной обстановки взрослый тихо включает спокойную фоновую музыку. Когда процесс рисования окончен, взрослый просит детей рассказать о том, что они нарисовали, какие страхи изобразили в своем рисунке. <u>Примечание:</u> взрослый советует оставить рисунки на всю ночь в детском саду, вечером дома о нем подумать, а утром рассказать: появлялся ли страх опять, можно ли с ним справиться и как.
Ситуативная беседа с элементами игры «Трусливые мышата и смелые медвежата» (технология — игротерапия)	
<i>Цель:</i> развитие умения осознавать свой страх, снижать уровень эмоционального напряжения (страха), повышать чувство уверенности в себе.	<i>Ход игры:</i> взрослый спрашивает детей о том, что происходит с мышонком, когда он боится, как себя ведет в пугающей его ситуации (дрожит, прижимает ушки к голове, поджимает лапки и хвостик, начинает быстро бегать, чтобы найти место, куда можно спрятаться, забегает в норку). Затем узнает, что делает медвежонок (он сохраняет спокойствие, встает на задние лапы, громко ревет, чтобы напугать других, размахивает передними лапами, спокойно уходит), а что происходит с медвежонком, когда он видит пчелиный рой (визжит, машет лапками, закрывает нос, уши и глаза лапами, убегает в берлогу). По окончании короткой беседы предлагает детям поочередно превратиться в трусливых мышат и в смелых медвежат. По окончании игры взрослый предлагает детям сесть в круг на подушки и рассказать о том, кем им больше понравилось быть — трусливым мышонком или смелым медвежонком, и почему.
Игры на снижение уровня агрессии	
Игра «Злые звери — добрые звери» (технология — игротерапия)	
<i>Цель:</i> снятие общей агрессии неагрессивными способами,	<i>Ход игры:</i> взрослый кладет на пол обруч — это домик для злого зверя, а затем предлагает детям образовать большой круг вокруг этого обруча.

формирование регулятивных навыков через развитие умения контролировать свои аффективные проявления (гнев, агрессия), различать и осознавать эмоциональные проявления свои и других. Оборудование: обруч.	Ребенок, выбранный по считалке, входит внутрь обруча и по сигналу ведущего (к примеру: хлопок в ладоши, звон колокольчика, звук свистка, стук в барабан) «превращается» в злющего-презлющего зверя (кошку, льва, пантеру, тигра, медведя, обезьяну и т.д.) и в соответствии с образом животного выполняет устрашающие движения и звуки (замахивается лапами, шипит, скалит зубы, царапается и т.д.). При этом из своего домика выходить нельзя. Дети, стоящие вокруг обруча, хором повторяют вслед за ведущим: «Сильнее, сильнее, сильнее...», «Громче, громче, громче» — и ребенок, изображающий разозленного и разъяренного зверя, делает всё более «злые» движения, ускоряя темп и ритм движений, усиливая громкость издаваемых звуков. После этого ведущий дает повторный сигнал и «превращения в злющего зверя» прекращаются. Взрослый меняет ведущего, и игра повторяется, ребенок показывает злой образ другого зверя. Обруч убирается, когда все побывают в «домике для злого зверя». Затем дети разбиваются на маленькие группы и опять превращаются в злых зверей по сигналу взрослого, изображая «нападение» друг на друга. Взрослый объясняет, что дотрагиваться друг до друга нельзя и если кто-то из играющих нарушит правило, игра будет сразу остановлена. Через некоторое время ведущий предлагает всем детям «превратиться» в добрых-предобрых зверей. И уже изобразить повадки спокойного и ласкового животного, при этом поясняя, что прикасаться друг к другу нельзя.
Игра «Рваная мозаика» (технология — изотерапия)	
<i>Цель:</i> снятие общей или физической агрессии неагрессивными способами, развитие умения различать и осознавать эмоциональные проявления свои и других, умения налаживать эмоциональный контакт со сверстниками в ситуации взаимодействия. <i>Оборудование:</i> белая бумага или картон формата А4 и А3 под основу коллективной работы, цветная бумага, тарелочки, белый клей, кисти, подставки для кисти, тканевые салфетки.	<i>Ход игры:</i> Взрослый предлагает детям, находящимся в состоянии общей или физической агрессии, выбрать соответствующую настроению цветную бумагу, порвать ее на кусочки разного размера и разложить по тарелочкам. Затем просит детей объединиться по парам или тройкам для создания коллективной мозаичной аппликации из тех кусочков цветной бумаги, которые они нарвали. Взрослый напоминает детям, что им необходимо договориться о теме своей работы, о том, кто и какую часть в общей поделке будет выполнять.

Как итог, можно отметить, что использование игровых и арт-терапевтических технологий в комплексе принесут ощутимую пользу в профилактике и коррекции

нарушений психоэмоционального развития и здоровья. Взаимодействие ребенка с миром прекрасного, его наблюдения за проявлениями уверенности, радости и доброты сформируют посыл на успешную социализацию и счастливое будущее детей с нормальным и отклоняющимся психофизическим развитием.

Список литературы

1. Агаркова, Е. И. Детские страхи: Решение проблемы в условиях детского сада [Текст] / Е. И. Агаркова. — М. : АРКТИ, 2016. — 64 с.
2. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения [Текст] / Г. М. Бреслав — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.
3. Воронова, А. Арт-терапия для детей и их родителей [Текст] / А. Воронова. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. — 253 с.
4. Ежкова, Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста [Текст] / Н. С. Ежкова. — М. : Владос, 2011. — 127 с.
5. Запорожец, А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника. Пособие для воспитателя детского сада [Текст] / под ред. А. Д. Кошелевой. — М. : Просвещение, 1985. — 176 с.
6. Нагаева, Л. Г. Преодолеваем детские страхи. Практическое руководство для родителей и педагогов [Текст] / Л. Г. Нагаева. — СПб. : Литера, 2011. — 48 с.
7. Семаго, М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. — М. : АРКТИ, 2000. — 208 с.
8. Шапиро, Е. И. Особенности эмоционального развития дошкольника 3-7 лет [Текст] / Е. И. Шапиро. — СПб. : Детство-Пресс, 2011. — 16 с.

Михеева Н. Б., руководитель, **Погосян О. С.**, старший воспитатель, **Немчинова Н. А.**, педагог-психолог ГБОУ СОШ № 10 СПДС «Ягодка» г. Жигулевска г. о. Жигулевск Самарской области

Эмоциональное благополучие современного дошкольника посредством использования технологии кинетического песка

Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия является одной из приоритетных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) [1].

Именно в дошкольном возрасте происходит становление основных личностных механизмов и образований, определяющих последующее личностное развитие. Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника является сложным процессом, который происходит под воздействием ряда внешних и внутренних факторов. Факторами внешнего воздействия являются условия социальной среды, в которых находится ребёнок-дошкольник, факторами внутреннего воздействия — наследственность и особенности физического развития.

В настоящее время проблема нарушения эмоционально-волевой сферы в развитии дошкольников очень актуальна. У современного дошкольника все чаще наблюдаются

эмоционально-волевые расстройства, которые в будущем создают проблемы в виде затруднений в обучении, асоциального поведения и т.д. Причин возникновения такого поведения множество: генетически обусловленные предпосылки, психоневрологические нарушения, ошибки воспитания, что не проходит бесследно для развития ребенка.

Эмоционально-волевая сфера детей дошкольного возраста характеризуется незрелостью, поэтому в различных ситуациях у них могут возникнуть неадекватные эмоциональные реакции, поведенческие нарушения, которые являются следствием снижения самооценки, переживания чувств обиды, тревоги. Находясь долгое время в состоянии обиды, злости, подавленности, ребенок испытывает эмоциональный дискомфорт, напряжение, а это очень вредно для психического и физического здоровья.

В детском саду «Ягодка» разработана система по сохранению психологического и физического здоровья дошкольников, направленная на создание комфортного пребывания ребенка в дошкольной организации. Система включает в себя множество методов и технологий. В работе педагога-психолога существуют как традиционные, так и нетрадиционные методы психологической коррекции. Одним из эффективных методов является использование арт-терапии — кинетический песок. Это интересный и необычный материал для творческих игр, учебного и познавательного процесса, который «оживает» в процессе взаимодействия с ребенком и может использоваться в терапевтических целях [3].

Кинетический песок — это волшебный песок, с помощью него формируется фантазия, воображение, развивается мелкая координация и моторика пальцев, стабилизируется эмоциональная сфера, развивается усидчивость, способность концентрировать внимание. Игра с кинетическим песком прорабатывает негативные эмоции, глубокие эмоциональные переживания, развивает мозговую деятельность [4].

Кинетический песок на 98% состоит из обычного кварцевого песка и на 2% из силиконового полимера, который применяется в пищевой промышленности и совершенно безопасен. Песок пушистый, рыхлый и приятный на ощупь. При резком сжатии и уплотнении объем кинетического песка уменьшается в 2 раза. Образовавшаяся в результате внешнего воздействия форма сохраняется в течение длительного времени.

Свойства и особенности: приятный на ощупь, безопасный для детей, воздушный и рассыпчатый, хорошо лепится, не засыхает, не оставляет пятен, не прилипает к рукам, развивает фантазию и творческое воображение, не боится воды.

Работа педагога-психолога ведется как индивидуально, так и в подгруппах детей. В специально оборудованном кабинете проходят сеансы песочной терапии, где созданы все условия для занятия.

В детском саду разработана программа по дополнительному образованию детей «Песочные фантазии» для детей старшего дошкольного возраста, реализация которой позволяет детям расслабиться, изменить фон настроения на положительный, учиться бесконфликтно взаимодействовать друг с другом.

Большое внимание уделяется деятельности педагогов с родителями в форме мастер-классов, семинаров, практикумов.

Опыт нашей работы показал, что проведение регулярных занятий с использованием кинетического песка дает результаты, у дошкольников наблюдается положительная динамика. Уровень тревожности у детей снизился на 15%; отрицательно эмоциональное состояние стабилизировалось на 10%, воспитанники научились

бесконфликтному общению друг с другом, снизился уровень агрессии, дети научились открыто выражать свои чувства, эмоции, переживания. Эмоции становятся более устойчивыми, снижается агрессия, преобладает положительная динамика в общении со сверстниками.

Если ребенок находится в гармоничном равновесии со своим внутренним миром, у него возникают положительные эмоции, тогда он знает, что справиться с любой ситуацией внутри себя — это придает ему уверенность.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс] : Российская газета. — 31 декабря 2012 г. — №5976 (303) — URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. [Электронный ресурс] : Министерство образования и науки Российской Федерации [сайт] — URL: <http://минобрнауки.рф/документы/6261>
3. Епанчинцева, О. Ю. Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. — СПб.: Детство-Пресс, 2010.
4. Грабенко, Т. М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева [Электронный ресурс] : Центр практической психологии «Шаги». — URL: <http://shagi-irk.ru/knigi/pedagogicheskaya-psikhologiya/grabenko-t-m-zinkevich-evstigneeva-t-d-chudesa-na-peske-pesochnaya-igroterapiya>

Михеева Н. Б., руководитель, **Едокова О. В.**, методист, **Шишкина И. В.**, педагог-психолог, **Уколова О. А.**, учитель-логопед, **Вишнякова Е. Ю.**, учитель-логопед ГБОУ СОШ № 10 СПДС «Ягодка» г. Жигулевска г.о.Жигулевск Самарской области

Алгоритм организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в ДОО (опыт работы по инклюзивному образованию)

Представленный алгоритм организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников построен на основе анализа опыта работы детского сада «Ягодка» г. Жигулевска Самарской области. Одно из главных направлений детского сада — ориентация на инклюзию детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив обычно развивающихся сверстников на правах «равных партнёров».

Основная *цель работы* — обеспечение условий для совместного воспитания и образования нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ, то есть детей с разными образовательными потребностями.

Разработанный и реализуемый нами алгоритм включает 8 основных блоков:

- 1 Блок. Организационно-управленческая деятельность.
- 2 Блок. Принципы инклюзивного образования.
- 3 Блок. Условия реализации.

- 4 Блок. Построение психолого-педагогического сопровождения.
- 5 Блок. Образовательная деятельность.
- 6 Блок. Методическая деятельность.
- 7 Блок. Совместная деятельность с семьями воспитанников.
- 8 Блок. Оценка эффективности организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ.

Организационно-управленческая деятельность в детском саду реализуется по следующим направлениям: нормативно-правовая база, кадровое обеспечение, материально-техническое оснащение, программно-методическое и дидактическое обеспечение.

В детском саду работают специалисты с высшей категорией: педагог-психолог, 2 учителя-логопеда, 2 музыкальных руководителя, инструктор по физической культуре. Материально-техническое оснащение в группах комбинированной направленности ориентировано не только на ребенка, но и на всех участников образовательного процесса, осуществляющих образовательную деятельность воспитанников с ОВЗ. Программно-методическое и дидактическое обеспечение реализуется в полном объеме и направлено на развитие воспитанников в соответствии с 5 образовательными областями.

В своей работе специалисты и воспитатели активно используют разработанные авторские методические и игровые пособия, которые были представлены на мероприятиях различного уровня:

- *«Карта технологических исследований»*
- *Многофункциональное пособие «Поле речевых чудес»*
- *Большая психологическая игра «Волшебная полянка»*
- *Информационно-коммуникативный комплекс «Слогознайка»*
- *Методическая разработка по коррекции эмоционально-волевых нарушений у детей посредством мандалатерапии «Волшебный круг»*

Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников в детском саду опирается на *принципы* индивидуального подхода, поддержки самостоятельной активности ребенка, социального взаимодействия, междисциплинарного подхода, вариативности, партнерского взаимодействия с семьей, динамического развития образовательной модели детского сада.

Для реализации представленного алгоритма в детском саду созданы специальные условия:

1. *Профессиональная квалификация педагогов и специалистов, реализующих инклюзивное образование* – 45% педагогов прошли курсовую подготовку по данному направлению: «Коррекционная направленность практической работы с детьми с ОВЗ в системе модернизации образования: современные методы и формы работы в условиях интегрированного и инклюзивного образования».

2. *Организация развивающей предметно-пространственной среды* — спроектированная педагогами предметно-пространственная среда выполняет двойную функцию. С одной стороны, среда — источник социализации дошкольников, а с другой — проявление детской индивидуальности. Она направлена на обеспечение «зоны ближайшего развития», коррекцию имеющихся нарушений, расширение опыта эмоционально-практического взаимодействия дошкольника со сверстниками и взрослыми.

3. *Организация партнерских отношений между всеми участниками образовательной инклюзии — Ребенок — Педагог — Родитель.*

4. *Сетевое взаимодействие с организациями-партнерами, такими как: Территориальная ПМПК, «Служба ранней помощи», МКУ «Центр социальной помощи семье и детям г.о. Жигулевск».* В 2015 году коллектив детского сада отмечен Благодарственным письмом Центра социальной помощи семье и детям г.о. Жигулевск за активное взаимодействие в формировании психологического и социального здоровья детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Построение психолого-педагогического сопровождения происходит по следующим направлениям:

1. *Психолого-педагогический мониторинг* обеспечивает комплексное изучение личности ребенка с ОВЗ всеми специалистами и педагогами.

2. *Планирование психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ:* разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут с учетом анализа динамики, образовательных результатов и задач развития.

3. *Организация психолого-педагогического сопровождения в группе комбинированной направленности* имеет ряд особенностей: гибкий режим дня и недели, разнообразные формы активности детей в малых группах и в целом в группе, разноуровневые задания, коррекционно-развивающие занятия, предусмотренные адаптированной образовательной программой ребенка с ОВЗ и групповые занятия, реализующие задачи основной образовательной программы.

Согласно ФГОС ДО образовательная деятельность с детьми в детском саду строится по всем видам деятельности с использованием современных форм работы. Игры, праздники и развлечения, экскурсии, акции, конкурсы, творческие выставки, встречи с талантливыми людьми — важная составляющая психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ.

В детском саду организовано дополнительное образование по коррекционно-развивающему направлению: кружок развития звукобуквенного анализа и формирования письменной речи «Звукобукварик», кружок развития и совершенствования грамматического строя родного языка «Веселая грамматика», кружок по подготовке с ОВЗ к школьному обучению «Скоро в школу». В группах комбинированной направленности функционируют кружки художественно-эстетического, физкультурно-спортивного, интеллектуального направления, которые посещают дети с нормой и дети с ОВЗ: «В гостях у сказки», «Здоровячок», «Словушка», «Веселый башмачок», «Степ-аэробика».

Ведение дополнительных образовательных услуг позволяет расширять кругозор воспитанников, формировать физические качества, развивать творческие способности, повышать самооценку, реализовать желание и интерес к любимому делу.

В связи с модернизацией и технологизацией образовательного процесса педагоги и специалисты детского сада активно используют инновационные технологии: логопедический массаж, дыхательную, артикуляционную гимнастику, гимнастику для глаз, валеологические распевки, ритмодекламацию, фитбол, музыкотерапию, песочную терапию, мандалатерапию, релаксационные упражнения и др. Разнообразный арсенал современных технологий позволил скорректировать нарушенные стороны развития, воспитать ребенка, умеющего анализировать увиденное и услышанное, планировать, прогнозировать и контролировать свою деятельность.

Методическая деятельность в ДОО направлена на развитие инклюзивного процесса и дальнейшее его совершенствование. Целью данной деятельности является использование новых форм методической работы и активных методов обучения педагогического коллектива по направлениям:

1. *Аналитическая деятельность.* Включает в себя работу творческих групп, заседания консилиумов, педагогических советов, анализ педагогической документации, взаимопосещение, коллективный просмотр педагогической деятельности.

2. *Повышение уровня педагогической компетенции.* Презентация опыта работы, мастер-классы, практические семинары, открытые просмотры, конкурсы профессионального мастерства, наставничество, индивидуальное самообразование, деловая игра, аукцион знаний, викторины — все это оказывает практическую и теоретическую помощь педагогам в организации психолого-педагогического сопровождения.

3. *Интеграция в работе педагогов и специалистов.* Одной из форм взаимодействия работы специалистов является организация интегрированных коррекционно-развивающих занятий.

Успешная работа с детьми с ОВЗ невозможна без вовлечения родителей в психолого-педагогический процесс.

Совместная деятельность с семьями воспитанников в детском саду ведется по следующим направлениям: информационно-аналитическое, познавательно-практическое, наглядно-информационное, досуговое.

Информационно-аналитическую деятельность в детском саду реализуем через анкетирование, тестирование, родительскую почту, информационные листки для обратной связи, социологический срез. Наглядно-информационная работа проводится как на уровне детского сада, так и на его сайте, где родители получают от специалистов и педагогов практические рекомендации, памятки, консультации, тематические статьи и дидактический материал.

Для того чтобы взаимодействие с родителями было эффективным и плодотворным, возникла идея создания детско-родительского Клуба «Играем и развиваемся вместе». Заседания Клуба носят нетрадиционную форму общения с родителями: ликбез, игровой тренинг, семинар-практикум, мастер-класс, совместные праздники, развлечения, семейные конкурсы, игры-соревнования, викторины, уроки домашней школы, выставки совместного творчества, проектная деятельность, родительские вечеринки.

Оценка эффективности организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ.

Итак, мы считаем, что организация психолого-педагогического процесса в детском саду основывается на творческом подходе, гибкости образовательной системы, строится с учетом индивидуальных образовательных потребностей воспитанников, использования инновационных технологий, вариативных форм работы.

Результатом системной, плодотворной работы коллектива является освоение воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья основной общеобразовательной программы — образовательной программы дошкольного образования СПДС «Ягодка». 100% дошкольников имеют положительную динамику в

коррекционно-развивающем сопровождении. У 88% выпускников уровень развития соответствует норме. Воспитанники с ОВЗ являются участниками, победителями всероссийских, окружных, городских конкурсов.

Отводенкова Э. В., педагог-психолог, **Назарова О. Б.**, старший воспитатель ГБОУ СОШ № 16 СПДС «Красная шапочка» г. Жигулевск г. о.Жигулевск Самарской области

Технология развития саморегуляции в психологическом сопровождении старших дошкольников

Одной из первоочередных задач ФГОС ДО является «охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия» [3]. Вопрос сохранения и укрепления психологического здоровья детей и вопрос психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса являются неотделимыми друг от друга и, бесспорно, актуальными. Современные дошкольники зачастую загружены не менее взрослых. Посещая детский сад, различные кружки, студии, секции, они получают большое количество информации, устают физически и эмоционально. Это не может не сказываться на их психологическом здоровье. Уравновешенный, радостный ребенок вдруг становится беспокойным, плаксивым, тревожным, конфликтным, т.е. находится в состоянии психологического дискомфорта и испытывает эмоциональное напряжение.

В такой ситуации важно научить ребенка помогать самому себе, т.е. научить способам психической саморегуляции. Поэтому специалистами ГБОУ СОШ № 16 СПДС «Красная Шапочка» города Жигулевска была разработана технология развития саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста. Что же такое саморегуляция? *Саморегуляция*, по определению психологов, процесс управления собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также действиями и поступками [2].

Основными направлениями работы по данной технологии являются:

- использование особенностей влияния тонуса скелетных мышц на центральную нервную систему;
- мотивационно-волевая регуляция или произвольное управление своими действиями и поведением.

Цель работ: развитие навыков саморегуляции и профилактика переутомления у детей старшего дошкольного возраста.

Основные задачи:

- 1) обучение навыкам психической саморегуляции;
- 2) развитие произвольности действия и движений;
- 3) развитие самоконтроля и внимания.

Данная технология представляет собой *систему релаксационных упражнений и подвижных психокоррекционных игр* на развитие саморегуляции, внимания и самоконтроля.

В систему релаксационных упражнений включены группы релаксационных упражнений для дошкольников, такие как:

- 1) упражнения, направленные на расслабление отдельных групп мышц (лица, шеи, рук, ног, туловища) — мышечная релаксация по контрасту с напряжением;
- 2) упражнения, направленные на расслабление всего тела — мышечная релаксация по представлению.

Мышечная релаксация по контрасту с напряжением способствует снижению нервно-мышечного напряжения, что достигается путем первоначального напряжения и последующего расслабления мышц.

Это техника чикагского врача Эдмунда Джекобсона первоначально предназначалась для пациентов больниц, испытывавших напряжение [5].

На основе этой техники и с учетом основных психологических и возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста нами были подобраны и разработаны комплексы упражнений на релаксацию по контрасту с напряжением.

Каждое упражнение имеет образное название, и, выполняя его, дети непросто подражают взрослому, а перевоплощаются в заданный образ. К каждому упражнению прописана подробная инструкция педагога, которая помогает детям сконцентрировать внимание на ощущении напряженного и расслабленного состояния.

Данный вид упражнений проводится по завершению организованной образовательной деятельности, стоя, сидя на стуле, лежа на ковре или на гимнастических ковриках. В некоторых случаях можно использовать музыкальное сопровождение.

Каждое новое упражнение разучивается, начиная со 2-й половины учебного года старшей группы, не более 2-х упражнений на одну группу мышц раз в неделю.

На первой неделе месяца разучиваются упражнения на расслабление мышц лица («Улыбка», «Бабочка»), вторая неделя месяца — на расслабление мышц рук и ног («Дерево», «Сорви яблоко»), затем туловища («Снеговик», «Солнечный зайчик») [6]. После того как дети научатся концентрировать своё внимание на ощущении напряженного и расслабленного состояния своего тела, упражнения можно проводить в комплексе. Таким образом, нервно-мышечная релаксация по контрасту начинается с одной группы мышц, затем к ней присоединяется другая, в то время как первая уже расслаблена, и так продолжается до тех пор, пока не достигается полного расслабления тела.

Мышечная релаксация по представлению способствует расслаблению всего тела.

Полному расслаблению способствуют спокойное, ровное дыхание и визуализация (представление, воображение) место в котором ребенок чувствует себя спокойно (лес, берег реки, цветущая поляна и т.п.). Упражнения проводятся под спокойную расслабляющую музыку.

Данные упражнения проводятся ежедневно перед дневным сном в кроватях, с целью снятия психоэмоционального напряжения, что способствует спокойному засыпанию и глубокому ровному сну.

Благоприятным условием для развития произвольной саморегуляции у старших дошкольников являются *психокоррекционные подвижные игры с правилами*. Правила игр обращают внимание ребёнка на собственные действия, дают этим действиям вербальное оформление. Играя, дети учатся действовать по сигналу или команде, менять характер и темп движений в соответствии с характером и темпом музыки, удерживать статическую

позу определенное время, овладевать навыками самоконтроля. Кроме того, психокоррекционные подвижные игры способствуют снятию мышечного напряжения, эмоциональной разрядке, повышению уверенности в себе.

В нашей практике используются психокоррекционные подвижные игры на развитие произвольного внимания («Пишущая машинка» [4], «Собаки кукарекают», «Конь с рогами» и др. [6]), произвольных движений («Сова», «Лисонька, где ты?» и др.), навыков самоконтроля и саморегуляции («Запрещенное движение», «Замри», «Запретный номер» и др. [4; 1]).

Данные игры проводятся во время организованной образовательной деятельности в качестве физминутки, в совместной деятельности взрослого и ребенка, а так же во время прогулки. Каждая новая игра разучивается с детьми не чаще одного раза в неделю.

Одним из важных условий реализации технологии формирования навыков психической саморегуляции у дошкольников является создание ситуации успеха, в которой большую роль играет обеспечение доброжелательного общения и благоприятной атмосферы в группе, положительная поддержка ребенка со стороны взрослого. Таким образом, данная технология обеспечивает требования ФГОС ДО к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

Для внедрения данной технологии в педагогическую практику предварительно с педагогами был проведен ряд методических мероприятий: консультация, обучающий семинар и игровой практикум.

Такое психолого-педагогическое сопровождение дошкольников посредством технологии развития саморегуляции является фактором психогигиены, позволяет предупреждать психологические перегрузки, повышает психическую активность, сохраняет здоровье дошкольников.

Конечно, мы не можем утверждать, что наши воспитанники полностью овладели навыками произвольной психической саморегуляции. Это невозможно в дошкольном возрасте. Но те зачатки произвольности, которые появились благодаря проведенной работе, будут способствовать успешной социализации и обеспечивать психологическую безопасность детей на этапе освоения начального общего образования.

Список литературы

1. Недоспасова, В. А. Растем играя: Сред. и ст. дошк. возраст : Пособие для воспитателей и родителей / В. А. Недоспасова. — М.: Просвещение, 2002. — 94 с.
2. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. — М.: Гуманитар. изд. Центр «ВЛАДОС», 2007. — 560 с.: ил.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. [Электронный ресурс] : Министерство образования и науки Российской Федерации [сайт] — URL: <http://минобрнауки.рф/документы/6261>
4. Самоукина, Н. В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н. В. Самоукина. — М.: Новая школа, 1993.
5. Лубенская, Е. А. Развитие способности к саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста // Справочник педагога-психолога. Детский сад. — 2014. — № 9.

6. 365 развивающих игр / Сост. Е. А. Беляков. — М.: Рольф, Айрис- пресс, 1999. — 304 с., с илл. (Внимание: дети!)

Панфилова О. И., педагог-психолог ГБПОУ СО «Сызранский медико-гуманитарный колледж

Роль психологической службы колледжа в профилактике суицидального поведения обучающихся

Поскольку пик суицидального риска приходится на возраст 15–19 лет, то вопросы психопрофилактики суицидального поведения среди подростков и молодежи приобретают сегодня особую актуальность.

Под суицидальным поведением принято понимать аутоагрессивное поведение, проявляющееся в виде фантазий, мыслей, представлений или действий, направленных на самоповреждение или самоуничтожение и, по крайней мере, в минимальной степени мотивируемых явными или скрытыми интенциями к смерти [3].

Согласно концепции Айны Григорьевны Амбрумовой, суицидальное поведение является следствием социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта [4].

Для оказания адекватной помощи необходимо выявить мотивы совершения суицидального акта, понять цели, которых человек хотел достичь. В большинстве случаев у подростков наблюдается демонстративное суицидальное поведение: стремление привлечь внимание к своему положению, вызвать сочувствие, избежать наказания, выйти из трудной ситуации, демонстративно-шантажные попытки [5]. Перед совершением суицидального акта суицидент старается в прямой или косвенной форме сообщить о своих намерениях, а суицидальная попытка обычно совершается в присутствии окружающих. При такой попытке подросток не всегда гарантированно защищен от смертельного исхода, так как часто не осознает степень опасности предпринимаемых действий и их последствий [1].

В подростковом и юношеском возрасте очень часто встречается суицидальное поведение по типу пассивного протеста. В основе такой реакции лежит состояние чрезвычайно сильного переживания обиды или острого недовольства окружающими, либо самим собой, стремление отомстить, наказать лиц, повинных в незаслуженном наказании, унижительном замечании. В этом случае суицидальная попытка заранее не обдумывается, а возникает по механизму «короткого замыкания». Суицидальные реакции протеста совершаются в одиночестве. Если смертельный исход не наступил, то дети и подростки, как правило, стыдятся своего поступка, стараются его скрыть [5].

У большей части суицидентов на ранних этапах суицидального поведения наблюдается борьба суицидальных и антисуицидальных мотивов, и чем сильнее выражены последние, тем меньше вероятность совершения суицидального акта. Поэтому особое внимание необходимо уделять вопросам профилактики суицидального поведения [1].

Важнейшим условием эффективности работы по профилактике суицидального поведения обучающихся является объединение усилий всех специалистов, работающих с

ними: классных руководителей, педагогов, социального педагога, педагога-психолога. Большую роль играет также наличие эффективной обратной связи этих специалистов с семьей обучающихся.

Первичная профилактика суицидального поведения обучающихся ГБПОУ «СМГК» включает в себя следующие направления:

1. Диагностика адаптивного потенциала личности первокурсников. Выявление группы риска. Адаптация первокурсников представляет собой сложный процесс приспособления бывших школьников к новым условиям учебной деятельности в колледже. Она включает в себя психологическую, социальную и дидактическую адаптацию первокурсников. Психологическая адаптация зависит от уровня адаптивной способности личности. На успешность адаптации влияют следующие индивидуально-личностные характеристики обучающихся: мотивация успеха, личная ответственность, умеренная личностная тревожность. Анализируя уровень развития данных качеств личности можно прогнозировать результат адаптации. Хороший адаптивный потенциал личности повышает вероятность того, что адаптация пройдет успешно. Обедненный адаптивный потенциал может существенно снизить возможность адаптации.

Затруднения процесса адаптации могут быть вызваны индивидуальными особенностями первокурсников:

- низкие показатели по учебной успеваемости студентов могут быть вызваны несформированностью познавательного аппарата и индивидуального стиля деятельности;
- недостаток личностного контроля может привести к трудностям соблюдения дисциплины;
- обучающиеся с повышенной личностной тревожностью чаще всего сталкиваются с проблемами социализации, плохо приспосабливаются к коллективу либо требованиям педагогов.

С целью изучения адаптивного потенциала первокурсников мы использовали 8 психолого-диагностических методик и применили системный многофакторный анализ (таблица 1).

Таблица 1

Методы исследования

Аспект адаптации	Психолого-педагогические методы исследования:
Психологическая	1. Тест-опросник субъективной локализации контроля С. Р. Пантлеев, В. В. Столин 2. Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи А. Реан 3. Шкала личностной реактивной тревожности Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин
Социальная	1. Тест «Коммуникативные и организаторские склонности» Б. А. Федоршин 2. Экспресс-тест «Самооценка лидерства» 3. Опросник «Уровень воспитанности»; 4. Опросник «Оценка микроклимата студенческой группы» В. М. Завьялова

В качестве факторов были приняты результаты диагностики, полученные с помощью вышеперечисленных методов. Всего в расчете учитывалось 38 факторов. За точку отсчета были взяты оптимальные показатели адаптивного потенциала: умеренный уровень реактивной и личностной тревожности; интернальная направленность локуса-контроля, мотивация успеха, средняя степень благоприятности микроклимата в студенческой группе, преобладание мотивов приобретения знаний и овладения профессией над мотивом получения диплома, средний уровень развития коммуникативных, организаторских и лидерских качеств, средний уровень воспитанности.

Математически было просчитано достаточное количество наблюдений, и достоверность данных результатов составила 95%. Полученные интегральные показатели позволили построить математическую модель, отражающую исходный адаптивный потенциал личности обучающихся. Модель демонстрирует достаточный исходный адаптивный потенциал первокурсников (выше нуля) (рис. 1).

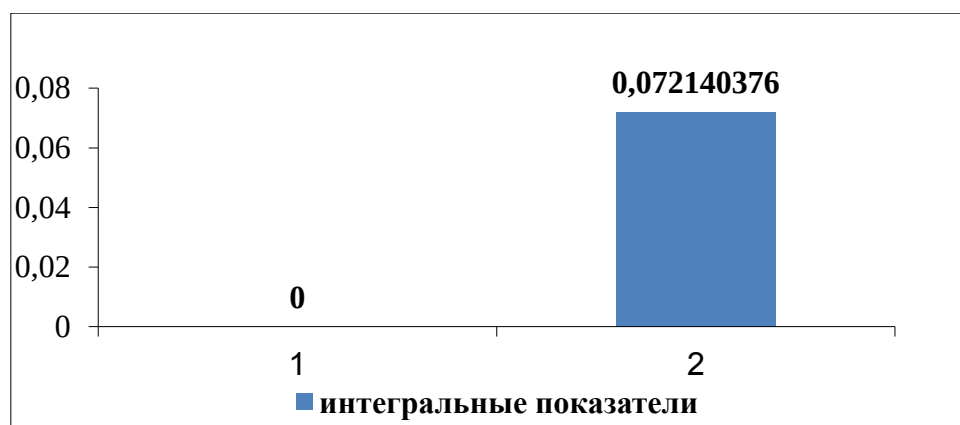


Рис.1 Математическая модель исходного адаптивного потенциала первокурсников 2015–2016 уч. г.

Степень влияния исходных данных на общий результат оценивался весовым коэффициентом. Чем больше весовой коэффициент, тем сильнее влияние этого фактора на конечный результат.

Достаточный исходный адаптивный потенциал первокурсников обеспечивается низким уровнем реактивной тревожности, развитыми навыками слушания и конспектирования учебного материала, умением обучающихся адекватно оценивать свои возможности в учебной деятельности.

Негативное влияние на исходный адаптивный потенциал первокурсников оказывают: недостаточно высокий уровень персональной ответственности, неоптимальная мотивация обучения в колледже.

2. Изучение личных дел обучающихся, состоящих на различных видах учета, детей, оставшихся без попечения родителей, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение.

3. Анкетирование обучающихся с целью выявления их осведомленности о суицидальных рисках. По результатам исследования выявлено, что 31% обучающихся

приходилось сталкиваться с суицидальным поведением или суицидальными высказываниями близких людей (родственников, друзей). 19% респондентов признались в том, что их самих посещали мысли о смерти. Среди причин, которые могут подтолкнуть человека к суициду, обучающиеся называли: депрессию, психические расстройства, проблемы, трудные отношения в семье, несчастную любовь, разрыв отношений, одиночество, потерю близкого человека. При этом 71% опрошенных считают для себя полезным приобретение дополнительных знаний по предупреждению конфликтов.

4. Повышение психологической компетентности педагогических работников. Проведение семинаров по темам: «Психологические особенности подросткового и юношеского возраста», «Особенности общения с обучающимися подросткового и юношеского возраста», «Возрастные особенности суицидального поведения», «Факторы риска суицидального поведения, маркеры суицидальных намерений», «Моббинг в учебной группе: методы предотвращения». Оперативность выявления риска суицидального поведения обучающихся в значительной мере определяется умением педагогов видеть, слышать и понимать психические состояния обучающихся, а также факторы, негативно на них влияющие.

5. Психологическое просвещение родителей обучающихся. Проведение родительских собраний по темам: «Суицидальные риски в подростковом и юношеском возрасте», «Психологические особенности подросткового и юношеского возраста», «Принципы общения родителей с подростком», «Признаки депрессии у подростка», «Как помочь своему ребенку найти друзей», «Комфортная психологическая атмосфера в семье».

6. Проведение тренингов для обучающихся по темам: «Эффективные копинг-стратегии», «Стресс и методы его преодоления», «Межличностные конфликты, способы разрешения конфликтов», «Предательство. Как с ним справиться».

Вторичная профилактика заключается в предотвращении возможного самоубийства, а третичная профилактика должна быть направлена на снижение последствий и уменьшение вероятности дальнейших случаев, социальную и психологическую реабилитацию суицидентов [2].

Таким образом, профилактика суицидального поведения среди обучающихся является одним из важнейших направлений деятельности психологической службы колледжа. Эффективность профилактической работы зависит от оперативности и слаженности действий всех участников образовательного и воспитательного процесса.

Список литературы

1. Выявление пациентов с суицидальным риском в общей медицинской практике: Учеб.- метод. пособие / Е. В. Ласый, О. И. Паровая. — Минск, 2011. — 40 с.
2. Рыженко, С. К. Профилактика суицидального поведения обучающихся в образовательных учреждениях // Международный журнал экспериментального образования. — 2014. — № 10.
3. Мандель, Б. Р. Психология стресса учеб. пособие / Б. Р. Мандель. — М.: ФЛИНТА, 2014. — [Электронный ресурс] URL: <http://fictionbook.ru/static/trials/08/47/94/08479454.a4.pdf>
4. Сергеев, Г. В. Диагностика суицидального поведения: Методические рекомендации / Г. В. Сергеев. — М., 1980. — 55 с.

5. Алимова, М. А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. — Барнаул, 2014. — [Электронный ресурс]. URL: http://www.aksp.ru/work/activity/nac_strateg/doc/files/suic/3.pdf

Платонова С. В., педагог-психолог ГБУ ЦППМСП «Бирюза» м. р. Сергиевский Самарской области

**Правополушарное рисование как один из видов арт-терапии,
оказывающих психотерапевтическое действие на детей,
попавших в трудную жизненную ситуацию**

В Сергиевской средней общеобразовательной школе № 1 «Образовательный центр» в связи с увеличением количества учащихся, попавших в трудную жизненную ситуацию, ставших участниками психотравматизирующих событий, возникла необходимость в проведении специальных занятий с детьми. Цель таких занятий — помочь детям осознать и изменить свое отношение к тем или иным явлениям или событиям, поскольку в последние годы серьезно обостряются агрессивные проявления: агрессия приобретает открытые формы, превалирует вербальная агрессия, интеллектуальная и другие виды. Нами был использован метод арт-терапии.

Арт-терапия — это форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь, изобразительной и творческой деятельности.

Сам термин «арт-терапия» был введен в употребление в 1938 году английским врачом и художником Адрианом Хиллом, который в качестве артпедагога работал в госпиталях Великобритании с туберкулезными больными. Он заметил, что занятие творчеством отвлекает его пациентов от тяжелых переживаний и помогает справиться с болезнью. Впоследствии это словосочетание стало использоваться по отношению ко всем видам занятий искусством, которые проводились в больницах и центрах психологического здоровья [1].

Человек в современном мире постоянно подвергается нервным перегрузкам. Негативные переживания, которые не могут быть выражены в социально приемлемой форме, приводят к перенапряжению нервной системы, неврозам и психосоматическим заболеваниям. Стресс оказывает влияние на все сферы жизни человека, в том числе на учебную и производственные деятельности [2].

Арт-терапия позволяет отыграть любые психотравматизирующие ситуации: непонимание близких, их холодность или гиперопеку, предательство, горе потерю, тяжелую болезнь, свою старость, утрату доверия к миру и так далее. Она помогает человеку понять внутренний мир, осознать собственный потенциал и оценить возможность перемен, выстроить адекватную систему психологической защиты. Художественная деятельность каждому предоставляет возможность почувствовать себя творцом, научиться компенсировать средствами искусства негативные переживания, моделировать коммуникативный процесс как в общении с собственными произведениями, так и окружающими людьми, почувствовать свою значимость.

Создавая творческое произведение, человек может отстраниться от пережитого, переосмыслить его. Метод арт-терапии позволяет каждому человеку творить жизнь в буквальном смысле слова: лепить свое счастье, рисовать печаль, написать роман о конфликтах, танцевать настроение, любовь... Это очень мощный метод.

Влияние изобразительной деятельности на развитие личности изучается специалистами разных профилей: философами, художниками, педагогами, психологами, психотерапевтами.

Воспитательное значение изобразительной деятельности анализировали известные отечественные и зарубежные ученые (А. В. Запорожец, Е. И. Игнатьев, В. С. Кузин, Б. М. Неменский, Н. П. Сакулина, Б. М. Теплов, Е. А. Флерина, Б. П. Юсов, Б. Джефферсон, Э. Крамер, В. Лоунфельд, У. Ламберт, К. Роуланд и др.) [3].

Изобразительная деятельность позволяет передать человеку не только то, что он видит в окружающей его жизни, но и свои фантазии. Дать волю воображению, осознать и изменить свое отношение к тем или иным явлениям или событиям, прорисовывая их. Она способствует культурному развитию личности, важна для эмоционального и интеллектуального развития человека, формирования его личностной зрелости [4].

Я использую и очень эффективно рисование в индивидуальной работе с детьми, которые находятся в кризисной, травмирующей ситуации.

В работе с детьми применяю гибкие формы психотерапевтической работы, и арт-терапия предоставляет ребенку возможность проиграть, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным способом для его психики [5].

Сам ребенок, как правило, даже не осознает того, что с ним происходит, ему просто очень плохо. И это отражается на его здоровье, успеваемости, повседневных контактах, поведении, настроении.

Детям присущи некоторые особенности, которые позволяют мне как психологу использовать арт-терапию и рисование в частности:

Во-первых, дети в большинстве случаев затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний. В творчестве выразить свои чувства, мысли и фантазии легче, чем рассказать о них.

Во-вторых, дети более спонтанны и менее способны к рефлексии своих чувств, поступков. Отражение в рисунке ситуации, их бытия в мире, их чувства и переживания легко доступны для восприятия, анализа и трансформации.

В-третьих, живость и богатство детской фантазии безграничны. Творческое воображение ребенка способно развивать реальные, жизненные и практические истории на основе обсуждения рисунков, так и сказочные, фантастические сюжеты, после проговаривания которых каким-то невероятным способом происходит исцеление, появляются силы для существования в ситуации, которую дети не могут изменить [6].

Нельзя недооценить непосредственное воздействие на организм цвета, линий, формы. Во время занятия ребенок полностью расслабляется, успокаивается.

Рисование — это не только отражение в сознании детей окружающей их действительности, их бытия в мире, но и выражение отношения к этой действительности, ее моделирование и трансформация. Из опыта работы можно сказать, что, рисуя, ребенок

дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с пугающими, неприятными и травмирующими ситуациями или образами.

Темы формулируются таким образом, чтобы они указывали на наличие переживания, чтобы иметь возможность диагностировать психотравмирующие ситуации, эмоциональные проблемы, страхи, затруднения в общении, предоставить ребенку возможность рисунком выразить свои чувства, найти способы разрешения травмирующей ситуации.

Я предлагаю следующие темы для рисования:

1. Устанавливаем контакт. Рисуем на свободную тему.
2. Мое имя.
3. Рисуем настроение и чувства.
4. Рисуем лица.
5. Безопасное убежище
6. Выпускаем зверя на свободу
7. Прекрасный сад
8. Рисуем деревья
9. Моя радость
10. Интуитивное рисование.

Занятие делится на 4 этапа:

1 этап. Настройка. Положение тела может быть разным, в зависимости от того, какая степень релаксации требуется. Релаксация может быть различной глубины. Можно использовать следующий текст:

«Закройте глаза, и мы отправимся в воображаемое фантастическое путешествие. Когда мы возвратимся, вы откроете глаза и нарисуете что-нибудь из того, что произойдет в путешествии...», «представляйте, что мы идем вместе...» и т.д. [6].

2 этап. Работа над рисунком. Ребенок самостоятельно работает над рисунком. (Педагог сидит рядом и выполняет рисунок по данной теме). На этом этапе важно включить релаксационную музыку. Рисование под музыку дает хороший диагностический материал, с изменением эмоционального состояния в лучшую сторону меняется и цветовая гамма — от темных цветов к светлым, ярким.

3 этап. Рефлексия. После рисования предлагается рассказать о состояниях до и после рисования. Нужно задать следующие вопросы: Что получилось? Что не получилось? Что хотел бы исправить? И почему? Вопросы необходимо задавать очень осторожно и мягко.

Осуществляется наблюдение за внешними проявлениями поведения: особенностями оттенка голоса ребенка, положением его тела, выражением лица, жестами, дыханием, паузами. Молчание может означать контроль, обдумывание, осознание, тревогу, страх.

Занятия рисованием позволяет ребенку ощутить и понять самого себя, свободно выразить свои чувства и мысли, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, помогает быть самим собой, мечтать и надеяться.

Таким образом, можно констатировать, что занятия рисованием — это художественное самовыражение, связанное с укреплением психического здоровья.

Рисование выполняет психотерапевтическую функцию, помогает ребенку пережить травмирующие события и ситуации, восстанавливать эмоциональное равновесие, сформулировать психологические защиты и повзрослеть.

Список литературы

1. Петкевича, О. Использование рисования при работе с детьми в травматических ситуациях. Моделирование действительности [Электронный ресурс] // Первое сентября [сайт] — URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200801208>
2. Мальцева, М. С. Методическая рекомендация по теме: «Изотерапия для дошкольников [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования [сайт] — URL: <http://nsportal.ru/detskii-sad/korrektcionnaya-pedagogika/2016/02/01/metodicheskaya-rekomendatsiya-izoterapiya-dlya>
3. Куликова, Н. П. Влияние изотерапии на коррекцию эмоциональной сферы учащихся [Электронный ресурс] // Первое сентября [сайт] — URL: <http://festival.1september.ru/articles/600648/>
4. Зимина, С. М. Артпсихопедагогика: специфика использования средств искусства в деятельности практического психолога: учебно-методическое пособие. — Нижний Новгород, 2011.
5. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев // Психология эмоций. — М.: Психология, 1984.
6. Попова, Т. Н. Занятие по изотерапии «Профилактика жестокого обращения с детьми» [Электронный ресурс] // Варгашинская школа-интернат [сайт] — URL: <http://www.vsi45.ru/mobilnaa-sluzba>
7. Дилео, Д. Детский рисунок. Диагностика, интерпретация. — М.: Апрель Пресс, 2001.

Полубоярова Е. В., педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Соотношение экпсихологических типов взаимодействия и межличностных отношений учащихся пятого класса

В настоящее время в системе общего образования происходит смещение акцента с развития учебных предметных навыков и познавательных способностей школьников на создание условий в образовательной среде, которые необходимы не только для развития познавательной, но и личностной сферы обучающегося. Одним из факторов формирования и развития способностей и социализации личности являются навыки общения и межличностного взаимодействия. При исследовании развития личности в ходе межличностного взаимодействия в условиях малой группы требуется учет средового контекста, который наиболее полно рассматривается в экологической психологии. В системе «человек — окружающая среда» в целом и «человек — образовательная среда» в частности выделены экпсихологические типы взаимодействия, в описании которых акцент делается на различные виды психической активности [4]. Во многих работах взаимодействия и межличностные отношения рассматриваются обособленно друг от друга, их взаимосвязь остается мало изученной.

В своих работах Г. М. Андреева пишет, что «во взаимодействии «даны» межличностные отношения, которые определяют как тип взаимодействия, который возникает при данных конкретных условиях (будет ли это сотрудничество или соперничество), так и полученный результат (будет ли это более или менее успешное сотрудничество)» [1].

Противоположное мнение высказывает Е. П. Ильин, он отмечает, что в «процессе межличностного общения формируются человеческие отношения, которые создают основу и условия взаимодействия людей в игре, учебе и труде» [2].

А. В. Петровский отмечал, что взаимодействия и отношения необходимо рассматривать в единстве: анализ их по отдельности может привести к искаженному представлению о групповой активности. Взаимодействие представляет собой определенные, сложившиеся на данный момент отношения между субъектами. Эти отношения влияют на решение текущих задач и достижение долговременных целей. Как правило, за одним тем же актом взаимодействий могут скрываться совершенно разные типы отношений между субъектами. Особенности протекания взаимодействия могут вносить изменения в систему отношений [7].

Таким образом, межличностные отношения представляют собой основу взаимодействий, и между межличностными отношениями и типом взаимодействия существует взаимосвязь [6]. В своей работе В. И. Панов и А. В. Капцов установили существование этой взаимосвязи на выборке студентов, применив метод социометрии Дж. Морено и методику типов экпсихологического взаимодействия (Капцов А. В., Панов В. И., 2011).

В социометрическом подходе Дж. Морено дифференцируют отношения, которые являются сочетанием предпочтений, отвержений или индифферентных отношений [3]. В этом подходе выделяют девять типов межличностных отношений:

Сбалансированные отношения: 1) индифферентные (безразличные) отношения 2) взаимно положительные отношения; 3) взаимно отрицательные отношения. Несбалансированные отношения: 1) положительные — безразличные отношения; 2) безразличные — положительные отношения; 3) отрицательные — безразличные отношения; 4) безразличные — отрицательные отношения; 5) положительные — отрицательные отношения; 6) отрицательные — положительные отношения.

Наиболее широко типы взаимодействия представлены в экпсихологическом подходе. Существует 7 типов коммуникативного взаимодействия в условиях малой группы: объект-объектный, объект-субъектный, субъект-объектный и субъект-субъектный, который делится на подтипы: субъект-обособленный, субъект-совместный, субъект-порождающий и субъект-несовместный.

Рассмотрим типы экпсихологического коммуникативного взаимодействия (общения) в условиях малой группы:

1. Объект-объектный тип может проявляться в тех случаях, когда взаимодействие в диаде имеет, как правило, формальный характер и проявляется пассивно-ролевой позицией каждой стороной этого взаимодействия. Образовавшаяся малая группа будет носить формальный характер. Взаимодействие приобретает формальный обмен информацией.

2. Объект-субъектный или Субъект-объектный тип взаимодействия может быть в тех ситуациях, когда одна из сторон занимает пассивную позицию (позицию объекта) при общении, и, по сути, подчиняется требованиям, которые предъявляются к ней другой стороной, выполняющей роль лидера (позицию субъекта).

3. Субъект-субъектный тип взаимодействия отмечается в ситуациях, когда обе стороны активно взаимодействуют друг с другом. Но и это взаимодействие тоже может иметь различные аспекты, которые сосуществуют и сменяют друг друга или же, напротив, исключают друг друга, поэтому в рамках субъект-субъектного типа взаимодействия выделяют следующие подтипы:

а) субъект-обособленный тип взаимодействия характерен для тех случаев, когда обе стороны занимают активную позицию по отношению друг к другу. Но, при этом, стороны не учитывают и не принимают во внимание мнение и позиции (субъектности) другой стороны, вследствие чего диалог между ними становится невозможным. Каждая сторона в споре остается «при своем мнении», поэтому взаимодействия, носящего конструктивную форму, между ними не получается. И по этой же причине в условиях малой группы такое взаимодействие оказывается деструктивным и может служить повышению конфликтности в группе;

б) субъект-совместный тип взаимодействия может возникнуть, если взаимодействие между сторонами будет носить характер конструктивного диалога и будет подчинено общим целям;

в) субъект-порождающий тип взаимодействия предполагает, что происходит взаимное изменение исходной субъектной позиции каждого из участников диалога, подчиненное нахождению приемлемого для обеих сторон решения;

г) субъект-несовместный тип взаимодействия — это такой тип, при котором каждая из сторон активно взаимодействует, но одна сторона противостоит воздействию со стороны другой, несмотря на стремление к взаимодействию и поиску общих целей [5].

Таблица 1

Соотношение типов экпсихологических взаимодействий и межличностных отношений (Капцов А. В., Панов В. И., 2012)

	Тип взаимодействий (по В.И. Панову)	Тип межличностных отношений (по Дж.Морено)	Общность цели
1.	Объект-объектный	00	нет
2.	Объект субъектный	0+ 0-	нет
3.	Субъект-объектный	00 00	нет
4.	Субъект-совместный	++	есть
5.	Субъект-порождающий	++	есть
6.	Субъект-обособленный	--	нет
7.	Субъект-несовместный	+- -+	нет

В таблице 1 представлены соотношения типов экпсихологического взаимодействия и типов межличностных отношений.

Цели исследования: 1. выявить взаимосвязь между типами экпсихологического взаимодействия и межличностными отношениями учащихся; 2. опробовать методику типов экпсихологического взаимодействия на школьниках.

Были применены методики: Метод социометрии Дж. Морено непараметрической формы; Методика типов экпсихологического взаимодействия (Капцов А. В., Панов В. И., 2011).

Для пилотажного исследования был выбран пятый класс с гуманитарным уклоном общеобразовательной школы. Данная школа является образовательным центром, т.е. обучение в ней начинается с 5-го класса. Исследование проводилось в конце учебного года, через 8,5 месяцев после формирования коллектива. Выборка состояла из 23 учащихся, из них 8 мальчиков и 15 девочек.

В качестве диагностического инструментария экпсихологических типов взаимодействия был применен экспертный метод, при котором испытуемые выступали в качестве экспертов своего типа взаимодействия с каждым из учащихся данного класса [6]. Учащимся была представлена следующая инструкция:

«Охарактеризуйте свое общение с одноклассниками. В бланке напротив ФИ каждого ученика нашего класса в колонке поставьте цифру, означающую условный код типа общения с одноклассниками в соответствии с приведенной ниже таблицей:

1 – никогда не проявляю инициативы, чтобы заговорить с ним(ней) первым; 2 – по веским причинам стараюсь не общаться с ним (ней), не замечать присутствия; 3 – общение с ним (ней) носит скорее всего формальный, случайный характер, инициативы в общении не проявляю, но если меня спрашивают или просят, то отвечаю; 4 – активно отстаиваю свою точку зрения, борясь за свою правоту, и видя, что собеседник «не в теме», могу подшучивать над ним, допуская иронию и колкости, «косые взгляды» в его адрес; 5 – всегда с ним (ней) общаюсь, возможно, ни о чем, коротаю время; 6 – общение с ним (ней) интересно, поэтому общаюсь на некоторые темы с желанием, т.к. узнаю много нового и самому есть что рассказать; 7 – общаюсь с ним (ней) всегда охотно, могу обсуждать любые темы, совместные планы, действия».

Таблица 2

Результаты пилотажного исследования

	Тип взаимодействий (по В.И. Панову)	Кол-во %	Тип межличностных отношений (по Дж.Морено)
1.	Объект-совместный	20	++
		50	00
		30	+0; 0+
2.	Объект-порождающий	37	++
		35	00
		28	+0; 0+
3.	Субъект-обособленный	50	--
		25	-+; +-
		25	+0; 0+

В ходе исследования были сделаны следующие выводы (таблица 2):

1. Существует взаимосвязь между типами взаимодействия и межличностными отношениями:

при субъект-порождающем типе взаимодействия могут быть взаимно положительные отношения, индифферентные отношения, положительные — безразличные и безразличные — положительные отношения;

при субъект-совместном типе взаимодействия — взаимно положительные отношения, индифферентные отношения, положительные — безразличные и безразличные — положительные отношения;

при субъект-обособленном типе взаимодействия — взаимно отрицательные отношения, отрицательные — положительные, положительные — отрицательные, положительные — безразличные и безразличные — положительные;

2. С позиции экпсихологического подхода эмпирически подтвердилось высказывание А. В. Петровского о том, что «за одним тем же актом взаимодействий могут скрываться совершенно разные типы отношений между субъектами» (А. В. Петровский, 1979).

3. Методика типов экпсихологического взаимодействия может применяться на школьниках.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2010. — 363 с.
2. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2014. — 576 с.
3. Морено, Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. А. Боковой. — М., 2001.
4. Панов, В. И. Экологическая психология, экпсихология развития, экпсихологические взаимодействия // Экпсихологические исследования-2: к 15-летию лаборатории экпсихологии развития: Монографический сб. / Под ред. В. И. Панова. — М.; СПб., 2011. — С. 7 — 25.
5. Панов, В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В. И. Панов. — М., 2004.
6. Панов, В. И., Капцов, А. В. Взаимосвязь межличностных отношений и экпсихологических типов взаимодействия // Известия Самарского научного центра РАН. — 2012. — Т. 14. — № 2 (5).
7. Петровский, А. В. Возникновение и сущность стратометрического подхода к психологии коллектива // Психологическая теория коллектива / под ред. А. В. Петровского. — М., 1979. — С. 20 — 42.

Порецкова Г. Ю., доцент кафедры детских болезней ФГБОУ ВО «СамГМУ» Минздрава России, к.м.н., **Басис Л. Б.**, директор, **Корнилова С. Д.**, педагог-психолог, **Жиляева О. М.**, заместитель директора по НМР МБОУ Лицей «Созвездие» № 131 г. о. Самара

Психологические особенности и поведение подростков в отношении здоровья

Важнейшими современными ориентирами национальной политики России является формирование у граждан здоровьесберегающего мировоззрения. Для формирования здорового образа жизни дети и подростки являются наиболее перспективной категорией. Указом Президента Российской Федерации № 761 от 01 июня 2012 утверждён документ «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы», который призван обратить внимание на проблемы детей и подростков и обеспечить условия для их гармоничного развития [4]. Документ предписывает проведение регулярного мониторинга качества жизни детей и подростков, основных поведенческих рисков, опасных для их здоровья, активизацию психологической работы.

Основными направлениями политики Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) «Здоровье 2020» являются сокращение преждевременной смертности в Европе, повышение средней продолжительности жизни и повышение уровня благополучия населения [6]. Решение этих задач невозможно без сохранения и укрепления здоровья детей подросткового возраста.

По данным ВОЗ различия в состоянии здоровья людей, проживающих в различных регионах Европы, обусловлено в большей степени социальными условиями — социальными детерминантами [2]. Социальные детерминанты — сложный комплекс причин (социальных, исторических, экономических, экологических), которые существенно влияют на возникновение болезней [6].

Известно, что подростки сталкиваются с множеством проблем, в их числе: изменяющиеся взаимоотношения с семьей, сверстниками, физические, психологические, эмоциональные перемены, связанные с половым созреванием. Для подростков характерен рост самостоятельности, что может повлиять на их здоровье и поведение в отношении здоровья, что может закрепиться во взрослой жизни, оказывая воздействие на различные аспекты: физическое, психическое здоровье, курение, рацион питания, уровень физической активности, употребление алкоголя [3].

В настоящее время широкую распространенность у школьников имеют факторы риска развития заболеваний: более чем у половины учащихся не сформированы необходимые для их возраста основные гигиенические навыки: соблюдения режима дня, чередования умственной и физической нагрузок, рационального питания, двигательной активности, навыков личной гигиены [1]. Эти проблемы могут привести к формированию низкого уровня здоровья уже во взрослой жизни.

Цель исследования: выявление особенностей поведения подростков в отношении собственного здоровья. Для решения поставленной задачи было проведено анкетирование учащихся 9–11 классов (53 человека) по модифицированной анкете HBSC [4], для выявления важных аспектов социального поведения в отношении здоровья. Проведена

оценка школьной среды, социальных факторов и детско-родительских отношений (933 ребёнка).

Результаты исследования

В период школьного обучения приоритетной средой обитания для подростков является школа, и установление позитивных и дружеских отношений со сверстниками позволяет подросткам справляться с задачами формирования, становления личности, развитием социальных навыков, самоуважения, утверждение самостоятельности.

Результаты анкетирования показали, что 38% мальчиков и 47% девочек имеют более трех друзей мужского пола. Количество друзей у девочек было больше: 72% из них имели более трех подруг, в отличие от мальчиков, у которых количество друзей-девочек более трех составило только 28%, почти 40% мальчиков не имели друзей среди девочек. Изучение аспектов общения подростков выявило, что только треть девочек и мальчиков (33% и 39%) встречаются с друзьями несколько вечеров в неделю. Нами отмечено, что подростки редко разговаривают с друзьями по телефону: до трёх раз в неделю только 38% девочек и 22% мальчиков. Причём девочки из неполных семей делают это чаще.

В последнее десятилетие распространённость общения по электронным средствам связи среди молодёжи возросло, что является отражением общих тенденций развития всего общества. Анкетирование показало, что 90,5% школьниц и 66,7% школьников ежедневно общаются с друзьями путём SMS-сообщений и Интернета.

Семья определяет основные условия жизни ребёнка, особенности его поведения. Чтобы семья могла играть роль защитного фактора в неблагоприятных ситуациях, необходимо позитивное общение в кругу семьи. По нашим данным сами родители не объективно оценили свои взаимоотношения с детьми, указав, в 78% случаев, на гармоничный стиль семейного воспитания. Опрос для анализа детско-родительских отношений (опросник Кеттелла) показал, что только в 25% семей имеется гармоничный стиль семейного воспитания, в остальных случаях имеет место потворствующая (41,6%) и доминирующая гиперпротекция (14,2%), неустойчивый стиль воспитания (12,6%), эмоциональное отвержение и повышенная моральная ответственность (по 2,5%). Сами подростки отмечали, что испытывали трудности в общении с родителями. Так школьники затруднялись поговорить о важных для себя вопросах с отцом — треть мальчиков и 50% девочек, с матерью — 19 % и 33,5% соответственно.

Школьная жизнь проживается в критические периоды развития подростков и оказывает влияние на развитие их уважения к себе, самосознания, поведения в отношении здоровья, и удовлетворенности жизнью. В нашем исследовании аспект самостоятельности представлен восприятием школьниками учебной нагрузки, а социальные связи — восприятием поддержки со стороны одноклассников и учителей. Если школьники чувствуют, что учебная работа является для них тяжелым бременем или стрессом, то это может не только отрицательно сказаться на их обучении, и в целом на отношении к образовательному учреждению. При опросе 75% подростков указали, что испытывали различные трудности при обучении. Такие ответы отражают, в том числе, высокие учебные нагрузки, которыми сопровождается современное среднее образование. Анализ общей учебной нагрузки обучающихся показал, что общая продолжительность уроков даже у детей начальной школы с 1-го по 4-й класс составляет 3,5 часа ежедневно. У детей подросткового возраста ежедневные учебные нагрузки в рамках образовательной

программы, по нашим данным, составляют 4,6 часа в средней школе и 5,5 часов у старшеклассников. Приготовление домашнего задания — неотъемлемая часть обучения. Анализ времени показал, что учащиеся 1-4 классов затрачивают на подготовку к занятиям в среднем 1,5 часа, более половины детей этот показатель превышают. В средней школе дети тратят на домашнее задание уже не менее 3-х часов, а более половины из них (62%) до 3,5 часов.

Но благоприятная атмосфера в классе может смягчить воздействие стресса от учебной работы, а поддержка со стороны учителей и одноклассников и может прямо или косвенно влиять на восприятие учащимися школьных требований. Среди всех опрошенных подавляющее большинство (95%) указали, что чувствуют поддержку со стороны педагогов и одноклассников, даже несмотря на неудачи в учёбе.

Самооценка здоровья является субъективным показателем общего состояния здоровья и самочувствия, но она формируется на основе общего ощущения жизнедеятельности, включая как параметры физического, так и нефизического здоровья. В нашем опросе мальчики более высоко оценивают своё здоровье: как хорошее — 67%, как удовлетворительное — 33%. Среди девочек позитивная оценка здоровья была ниже — составила только 56%. Уточнение регулярных жалоб со стороны школьников показало, что именно девочек чаще беспокоят периодические головные боли — 93%. Они чаще подвержены плохому настроению (100%), испытывают тревогу (88%), что приводит к нарушению сна (59%). Юноши чаще указывают на периодические боли в животе — 66,6%. Из отрицательных ощущений следует отметить периодически возникающую у четверти из них раздражительность и вспыльчивость. Для подростков характерно критическое восприятие своего тела. На вопросы анкеты 81% девочек и 28,6% мальчиков ответили, что они считают себя полными, и 9,3% девочек против 57% мальчиков считают себя худыми. Для объективной оценки параметров рассчитан индекс массы тела (ИМТ), который показал, что из всех юношей, которые считали себя худыми, только двое имеют низкий ИМТ, из тех, кто считал себя полными, высокий ИМТ у двоих человек. Из девушек, которые считали, что имеют избыток массы, никто не имел высокого ИМТ, а шестеро имели дефицит массы.

Проведённые исследования «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» 2009–2010 годов в Российской Федерации показали, что реальное количество подростков с избыточной массой по критерию ИМТ составляет среди 11-летних 21% мальчиков и 13% девочек, среди 13-летних — 14% и 6%, среди 15-летних — 10% и 6% соответственно [1].

Истоки формирования избыточного веса заключаются, в том числе, в значительной частоте употребления продуктов с высоким гликемическим индексом. По нашим данным ежедневно 12% детей начальной школы употребляют сладкие газированные напитки, 52% — кондитерские изделия, 50% — шоколад. Среди старших школьников ещё большее количество употребляют сладкие газированные напитки — 22% и шоколад — 61%.

Так же причинами избыточного веса является недостаточный расход энергии. Регулярная физическая активность может улучшить качество жизни подростков, как в физическом, так и психологическом аспектах, опосредованно привести к большей успешности в обучении.

В исследовании мы отметили, что подростки, которые считали себя полными, в основном, не склонны к соблюдению диеты, к ней прибегают лишь 8% мальчиков и 26,9% девочек. Выявлена недостаточная потребность в физической активности среди подростков. Только 57,1% учащихся 7-х классов дополнительно, кроме занятий физкультурой в школе, занимаются в спортивных секциях и 30,5% хореографией. В старшей школьной группе, учащихся 8-х классов лишь 47,7% занимаются в спортивных секциях и 10% хореографией. Причём мальчики более склонны к физической нагрузке и затрачивают на спорт 3–4 дня в неделю (66,6%). Несмотря на то, что девушки больше беспокоятся о красоте тела, только 49% из них прибегают к занятиям физкультурой ежедневно или через день. К сожалению, в выходные дни физическая активность подростков ещё более снижается. Мы установили, что не более 28% школьников 7-х классов и 26% учащихся 8-х классов посвящают это время физической активности.

В целом, проведённое исследование показало, что у части подростков имеются сложные семейные взаимоотношения, влияющие на психологическое состояние и не защищающие от негативных факторов школьной жизни.

Контакт подростков со сверстниками благотворно влияет на их способность противостоять негативному давлению со стороны и позволяет им самим оказывать воздействие на поведение приятелей, не вовлекаясь в рискованные формы поведения. Особенности социального поведения девочек является их большие дружеские контакты. К сожалению, имеет место ограничение реальных контактов с друзьями, замена их виртуальным общением посредством электронных систем связи.

Большинство школьников-подростков ощущают значительный груз учебной работы, но поддержка и доброжелательное отношение со стороны сверстников позволяют им справляться с ней без развития негативного отношения к школе. Однако эта тенденция указывает на необходимость активной работы по оптимизации учебной нагрузки. С позиции отношения подростков к собственному здоровью выявлено, что субъективные показатели здоровья мальчиков выше, чем девочек, что может быть связано более значительными гормональными изменениями. В то же время девочки-подростки проявляют большую озабоченность красотой своего тела, однако не воспринимают физическую активность как меру коррекции своей фигуры. Отмечена недостаточная физическая активность подростков, что не отвечает их физиологическим потребностям [5] и может сопровождаться формированием ожирения.

Обозначенные проблемы указывают на необходимость активной работы по формированию ценностного отношения к здоровью учащихся, формированию позитивных и доверительных семейных взаимоотношений, необходимой для правильного взросления досуговой деятельности. Учитывая полученные данные исследования, нами разрабатывается инициатива создания широкой сети молодёжных клубов и молодёжной социальной Интернет-сети для общения и получения подростками интересной и полезной информации.

Список литературы

1. Кучма, В. Р. Поведение детей, опасное для здоровья: современные тренды и формирование здорового образа жизни. Монография / В. Р. Кучма, С. Б. Соколова. — М.: ФГБНУ НЦЗД, 2014. — С.6–31.

2. Обзор социальных детерминант здоровья и разрыва по показателям здоровья в Европейском регионе ВОЗ: резюме. Копенгаген, Европейское региональное бюро ВОЗ, 2013 [Электронный ресурс] — URL: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0009/215874/Review-of-social-determinants-and-the-health-divide-in-the-WHO-European-Region-executiv-summary-Rus.pdf. (Дата обращения 13.10.2013).
3. Социальные детерминанты здоровья и благополучия подростков. Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья»: международный отчет по результатам обследования 2009-2010гг. / под ред. Currie С. и др. — Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ, 2012. — 252 с.
4. Об утверждении «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы. Указ Президента Российской Федерации № 761 от 01 июня 2012 [Электронный ресурс] — URL: <http://www.base.garant.ru/70183566/> (Дата обращения 13.10.2016).
5. Iannotti R.J. et al. HBSC Physical Activity Focus Group. Interrelationships of adolescent physical activity, sedentary behavior, and positive and negative social and psychological health. International Journal of Public Health, 2009, 54 (Suppl.2): 191-98.
6. The European health report 2012: charting the way to well-being. Копенгаген, Европейское региональное бюро ВОЗ, 2012.— С.52–83.

Рахметуллина А. Ш., учитель математики ГБОУ СОШ с. Камышла м.р. Камышлинский Самарской области, почетный работник общего образования РФ

Мотивация и творческие задания как условия развития одарённых детей

В жизни важно не то, сколькими талантами обладает человек, а то, смог ли он какие-нибудь из них развить.
Н. Энкельман

В Концепции развития математического образования в Российской Федерации среди проблем на первом месте стоит группа *проблем мотивационного характера* [1]. Низкая учебная мотивация школьников связана с общественной недооценкой значимости математического образования, перегруженностью образовательных программ. Выбор содержания математического образования продолжает устаревать и остается формальным и оторванным от жизни.

Современному процессу обучения присущи противоречия между необходимостью индивидуального подхода к ученику и массовым характером обучения; между необходимостью формирования развития мотивации к обучению и отсутствием интересного содержательного материала в учебнике, а также сокращением бюджета времени, отведенного на изучение предметов естественнонаучного цикла.

В связи с этим возникает *проблема* нахождения таких методических приемов, которые приблизили бы школьное обучение к жизни, реальной действительности, а дети охотно включались бы в этот процесс, проявляя смекалку и творчество.

Нами была выдвинута *гипотеза* о том, что регулярно используемые нестандартные и оригинальные приемы обучения оказывают эмоциональное воздействие на детей, благодаря чему создаются условия, обеспечивающие выявление, развитие

одарённых детей и реализацию их потенциальных возможностей. Мы предположили, то в результате использования нестандартных и оригинальных приемов обучения будет достигнуто: значительное повышение уровня познавательного интереса, познавательной активности учащихся, рост качества знаний по математике, совершенствование учебного процесса и развитие одарённых детей.

Актуальность данной проблемы обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, формирования социальных компетентностей, активной жизненной позиции. Что невозможно без интереса учащегося к предмету.

Такие учёные, как Н. А. Бакшаева, М. А. Данилов, В. С. Ильин, Л. И. Божович,, Л. М. Фридман, исследовали различные средства воздействия учителя на развитие мотивационно-познавательной сферы обучаемых.

В рамках организации образовательного процесса, учитель организует активную деятельность учащихся с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, т.е. создает условия для саморазвития каждого ребёнка. Одним из средств формирования положительной учебной мотивации является содержание учебного материала, учитель подводит обучающихся к постановке и достижению личных целей, связанных с овладением содержания образования. Изучение каждого раздела или темы состоит из трех основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного. На всех этапах применяются различные технологии. Значительное место на уроках математики занимают творческие задания.

Творческие задания — это такие учебные задания, которые требуют от учащихся не простого воспроизведения информации, а творчества. Творческое задание придаёт смысл обучению, мотивирует учащихся. Это позволяет создать фундамент для сотрудничества, общения всех участников образовательного процесса, включая педагога.

Нами разработана система творческих заданий. Большая часть заданий подобрана из различных источников, часть составлена самими учащимися.

Выбор такого вида деятельности сам по себе является творческим заданием и для педагога, поскольку требуется найти такое задание, которое отвечало бы следующим критериям:

- является практическим и полезным для учащихся;
- связано с жизнью учащихся;
- вызывает интерес у учащихся;
- максимально служит целям обучения.

Если учащиеся не привыкли работать творчески, то следует постепенно вводить сначала простые упражнения, а затем все более сложные задания.

Мы стараемся вовлечь каждого ученика в творческую деятельность. Никакой рассказ о творческой деятельности других людей и даже показ её не может научить творчеству.

При применении творческих заданий на уроках математики необходимо учитывать:

— организация выполнения творческих заданий должна соответствовать основным целям и задачам обучения;

— творческие задания должны сочетаться с другими видами учебной деятельности учащихся на уроке;

— индивидуальные особенности учащихся, уровень их подготовки, их интересы и склонности, а также уровень самостоятельности;

— возрастные особенности учащихся и влияние переходного периода на развитие воображения;

— работа по выполнению творческих заданий на уроке математики может быть различной длительности по времени (от 5 минут до 45 минут);

— отличительной и главной чертой творческих заданий на уроке должен являться уровень новизны, а также актуализация прошлого опыта;

— творческие задания позволяют самим ученикам дифференцированно подходить к их выполнению в соответствии со своими умениями и навыками;

— на первоначальном этапе применения творческих заданий учитывать желание учащихся, их мотивы;

— оценка выполнения творческих заданий должна носить позитивный характер.

Основная часть творческих заданий предлагается классу для домашнего выполнения, причём чаще по желанию самого ученика. Выполненные творческие задания просматриваются педагогом, анализируются школьниками, из них отбираются лучшие как образец рационального, эффективного решения (некоторые выставляю на свой сайт, через который поддерживаю связь с учащимися и родителями. Такие работы пополняют мою методическую копилку творческих заданий).

Примеры выполнения творческих заданий

1. Учащимся 9-го класса было предложено с помощью задания уравнений чётных и нечётных функций построить какую-либо фигуру на координатной плоскости. Ребята принесли работы на разнообразные темы. Это «Бабочка», «Женское лицо», «Избушка», «Выкройка брюк» и т.д. Они пришли к выводу, что по такому же алгоритму происходит создание объёмных фигур.

2. Учащимся 10-го класса было предложено подобрать и построить графики более сложных тригонометрических функций и уравнений и предложить сферу их применения. Некоторые дети связали их с узорами для оформления одежды, рамок картин и восхищались результатом своей деятельности.

3. При изучении свойств степеней с натуральным показателем в 7-м классе мы рассмотрели несколько примеров на нахождение последней цифры при возведении двухзначных чисел в степень, показатель которой выражен однозначным числом (в кубе, 4-й степени,...) Часть ребят проявили повышенный интерес к теме, один из учеников выявил закономерность последних цифр степени и подготовил проект «Последние цифры степеней». Он предложил также: 1) задания на нахождение последней цифры в выражениях: 1936^{537} ; $2) 5867^{1993}$; $3) 734^{1531} + 2 \cdot 631^{324} + 389^{678}$ и т.п.; 2) составил тест для более успешных учащихся, включил задания на нахождение последней цифры суммы и произведения степеней (рассказал алгоритм решения заданий); 3) составил задачу на применение данной темы.

Примеры приёмов повышения мотивации из своего опыта

То, что в школе по математике долго изучают с помощью учебника, можно быстро,

наглядно и очень понятно объяснить с помощью специальных моделей. Вот некоторые из наших моделей, которые позволяют глубоко понять и запомнить тот или иной математический факт:

1. К уроку геометрии для изучения теоремы Пифагора, кроме заучивания формулы о сумме площадей квадратов, катетов и гипотенузы, можно предложить наглядное пособие — деревянные «пазлы» — треугольники и многоугольники, которые легко укладываются из двух маленьких квадратов в один большой.

2. При нахождении площади поверхности куба можно рассмотреть задачу: сколькими способами можно разрезать куб, сделанный из картона, по рёбрам, чтобы образовавшиеся куски картона можно было расположить на плоскости?

3. Во время внеурочной деятельности можно рассмотреть задачу: какой многогранник можно свернуть из известного «латинского креста»? Оказывается можно сложить 5 различных выпуклых многогранников (куб, пирамида...)

4. «Не надо различать математику и жизненный опыт. Математика изучает именно жизнь». Можно предложить задачу: «Многие, наверное, замечали, что пакеты одной марки сока имеют закругленные углы, а другой — строго прямые. Почему? (Все знают про развертку тетраэдра, но оказывается, что на его примере можно решить современные задачи: если делать упаковку с закругленными углами, то при том же объеме, можно сэкономить на производстве пакетов. При больших тиражах экономия существенная.)

Результаты своей педагогической работы я оцениваю по трем группам: предметные, метапредметные и личностные. Наиболее объективной оценкой предметных результатов служит внешняя экспертиза в форме предметных олимпиад, конкурсов, ОГЭ. Метапредметные результаты можно представить в виде повышения уровня успеваемости и качества знаний учащихся. Наконец, личностные результаты рационально оценивать на основе самостоятельной рефлексии обучающихся.

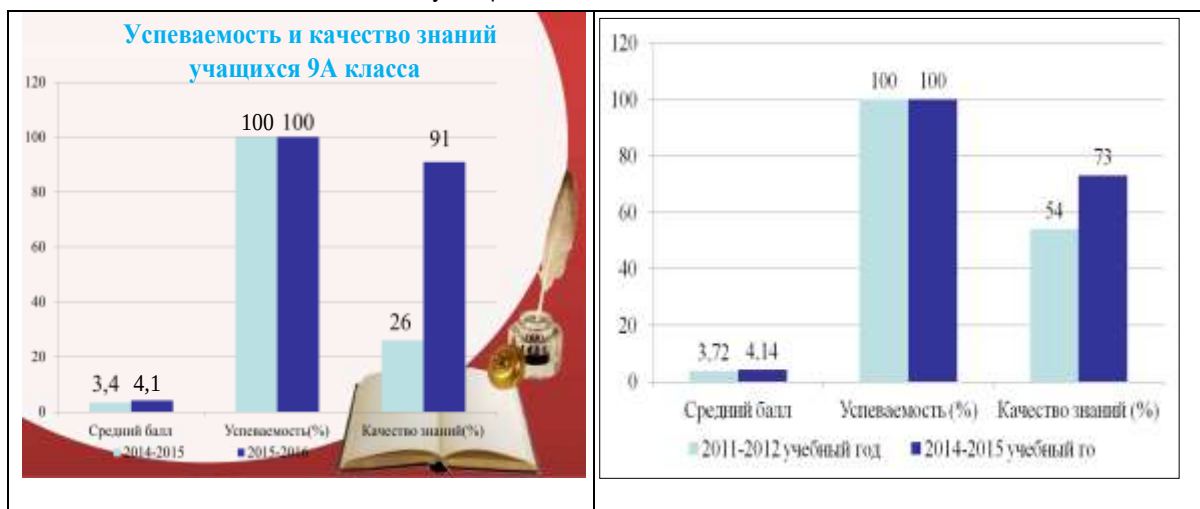
Формирование компетенций при обучении учащихся математике положительно влияет на мотивацию обучения и ведёт к повышению качества знаний, и, что важно, меняется отношение учащихся к предмету. Учащиеся получают более прочные и глубокие знания по предмету, у них формируются стойкие познавательные интересы, развивается умение самостоятельно решать возникающие в жизни проблемы с помощью математических знаний, научно объяснять происходящие процессы в природе, обществе, технике, применять полученные знания на практике. Так происходит развитие одарённых детей. Эффективность проведенной работы подтверждается данными таблицы и графиков.

Таблица

Диагностика уровня сформированности познавательных интересов учащихся (методика Фридмана Л.М. «Изучение личности и ученического коллектива»)

Показатели	Май 2012 г.	Май 2015 г.	Характер изменения тенденции
Познавательная потребность	27%	37%	Позитивный уровень сформированности познавательной потребности
Познавательная активность	32%	62%	Позитивный уровень сформированности познавательной активности
Познавательный интерес	29%	58%	Позитивный уровень сформированности познавательного интереса

Успеваемость и качество знаний учащихся 9А класса



Результаты внеурочной деятельности: участники и призёры конкурсов, олимпиад, фестивалей различного уровня

Вывод: в результате применения на уроках и внеурочной деятельности системы творческих заданий значительно повысились уровень познавательного интереса и познавательной активности учащихся, что привело к развитию одарённых детей, значительному росту качества знаний по математике, а также к успешным выступлениям на конкурсах и олимпиадах.

Список литературы

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ [сайт] — URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3894>
2. Атанасов, П. Т. Сборник математических задач с практическим содержанием: Кн. для учителя / П. Т. Атанасов, Н. П. Атанасов. — М.: Просвещение, 1987. — 110 с.
3. Виленкин, Н. Я. Функции в природе и технике: Кн. для внеклассного чтения IX-X кл.— М.: Просвещение, 1985. — 148-165 с.
4. Доморяд, А. П. Математические игры и развлечения. — М.: Гос.изд.физ-мат.лит., 1961 — 148–169 с.
5. Кожуров, П. Я. Курс тригонометрии для техникумов. — М.: Гос. изд. технико-теоретической лит., 1956.
6. Колосов, А. А. Кн.для внеклассного чтения по математике в старших классах. М.: Гос. учебно-пед. изд. Мин. Просв. РФ, 1963.
7. Муравин, Г. К. Элементы тригонометрии. 10 кл. / Г. К. Муравин, О. В. Тараканова. — М.: Дрофа, 2001.
8. Пичурин, Л. Ф. О тригонометрии и не только о ней: пособие для учащихся 9-11 кл./ Л. Ф. Пичурин. — М.: Просвещение, 1996.
9. Шапиро, И. М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики. Кн.для учителя. — М.: Просвещение, 1990.
10. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. — М.: Изд. «Логос», 2006.
11. Фридман, Л. М. Книга для учителя / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. — М.: Просвещение, 1988.

Влияние социально-психологического тренинга на личностное развитие подростка старших классов

Психологическое развитие младшего школьника связано, прежде всего, с учебной деятельностью, в то время как у подростка основная роль в психологическом развитии принадлежит системе социальных взаимоотношений с окружающими.

В подростковом возрасте школьник сталкивается с особым эмоциональным фоном, так как у него начинается физическое и половое созревание, что достаточно сильно оказывает влияние на нервную систему. В подростковом возрасте дети особенно чувствительны и требовательны к вниманию, заботе, признанию. В данном возрасте дети более эмоциональны, агрессивны, раздражительны, и педагогу необходимо учитывать все эти моменты в образовательном процессе. Завершение стадии полового созревания наступает в старшем школьном возрасте. Данный период является наиболее спокойным для умственного и личностного развития школьника.

В старшем подростковом возрасте развиваются первичные навыки и умения в труде, развитие некоторых качеств личности ребенка. Происходит осознание физической силы и привлекательности, что влияет на самооценку и уверенность в себе. Физическая зрелость плавно перетекает в зрелость социальную. Происходит вовлечение во взрослую жизнь, и ребенок начинает усваивать нормы и правила, которые существуют в обществе и в той среде, где он находится.

В старшем подростковом возрасте ребенок начинает общаться со многими учителями, учится понимать особенности их личности и требований. С 14 до 15 лет возрастает интерес к собственному будущему, и в этот момент учитель играет важную роль в формировании данного интереса. Здесь важно научить ребенка мыслить, грамотно формировать свои потребности и выявлять ценностные ориентации, работать с убеждениями ребенка. В процессе своего становления ребенок определяет и формирует свои правила и взгляды, посредством которых он наделяет смыслом окружающий мир. Именно эти правила определяют дальнейшее развитие ребенка, как он перерабатывает информацию, как оценивает свое и чужое поведение, как корректирует свои действия, какие ставит цели перед собой.

В процессе развития личности ребенок формирует базисные убеждения и установки. И достаточно часто формируются «черные» установки и убеждения, которые искажают реальность ребенка. «Черная установка» включается в определенных ситуациях, а именно тогда, когда человек наиболее чувствителен и уязвим. В острой для себя ситуации человек непроизвольно отодвигает форму зрелого мышления и включает свои неадекватные установки, тем самым усугубляя свое положение. Учителю необходимо выявлять детей с такими установками и убеждениями, видеть их неадекватное поведение и отношение к жизни.

Пример «черной» установки:

«Если он(она) меня не полюбит, значит, я не достоин(на) любви».

Возникновение уязвимости и работа незрелых установок происходит абсолютно в разных ситуациях. Мало адаптивные установки обычно формируются в результате определенного травматического опыта (таблица).

Таблица

Форма опыта	
Положительная форма	Отрицательная форма
Принятие	Отвержение
Здоровье	Болезнь
Выигрыш	Потеря
Успех	Неудача

Поэтому так необходимо проводить с подростками профилактические беседы, подключать психолога для анализа базисных убеждений и выявления «черных» установок.

В процессе анализа психодинамики подростков возник вопрос, как социально-психологический тренинг повлияет на их убеждения. До начала проведения нескольких тренинговых сессий, было осуществлено тестирование для анализа убеждений по методике «Шкала базисных убеждений», которая была разработана американским психологом Ронни Янов-Бульман. Тест ориентирован на три категории базовых убеждений:

1. Вера в добро. Здесь анализируется отношение к окружающему миру и отношение к людям.

2. Ценность собственного «Я». Анализ самооценки, контроля и оценка удачливости.

3. Выявление травматического опыта, так как при психологической травме базовые убеждения претерпевают серьезные изменения.

В исследовании принимали участие 30 детей в возрасте 16 лет.

При обработке данных первого тестирования мы получили 53,3% анкет, со следующими результатами (рисунок 1):

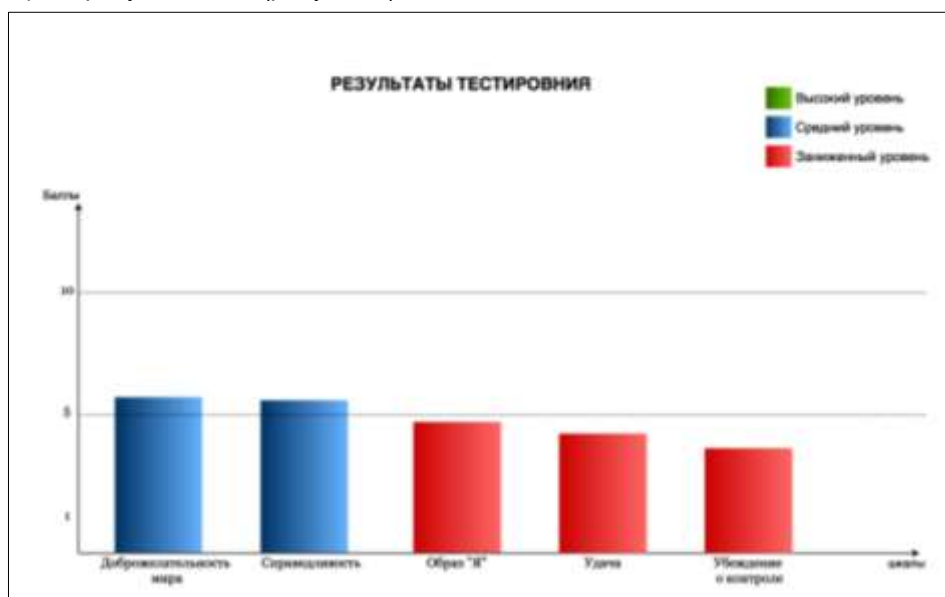


Рисунок 1. Результаты первичного тестирования

Из графика видно, что у 16 учащихся заниженная самооценка, нет веры, что удача на их стороне, нет убеждения о том, что они контролируют свою жизнь.

После первичного тестирования были проведены социально-психологические тренинги на коммуникации, личностный рост, саморегуляцию, позитивное мышление. После чего спустя две недели было проведено повторное тестирование по методике «Шкала базисных убеждений». В результате мы получили следующее (рисунок 2):

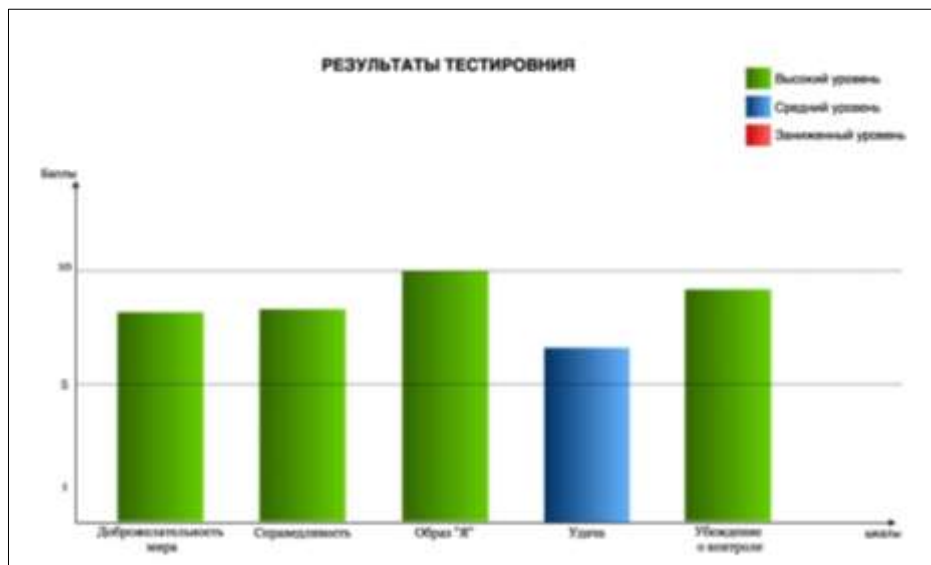


Рисунок 2. Результаты повторного тестирования

Повторное тестирование показало нам, что у школьников улучшилось состояние, поднялась самооценка, уверенность в себе, появилось осознание того, что они контролируют свою жизнь и себя, что удача встает на их сторону и что жизнь зависит от их поведения, решений и мыслей.

С полной уверенностью можно сказать, что роль социально-психологических тренингов в образовательном процессе старшеклассников является важной. В процессе тренингов подростки отрабатывают полученные знания, совершенствуют свои навыки, приобретают уверенность в себе, учатся взаимодействовать со сверстниками, тренинг формирует отличный климат в классе, сближает ребят, повышает уровень коммуникаций, формирует положительный образ «Я».

Список литературы

1. Балашова, И. Г. Подросток и группа: особенности социализации подростков в группе сверстников: Метод. рек. — Пенза, 1999.
2. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. — М., 1999.
3. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия / сост. и ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. — М., 1999.
4. Волков, Б. С. Психология подростка: Учеб. пособие. — М., 2001.
5. Кайгородов, Б. В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте. Монография / Б. В. Кайгородов. — Астрахань, 1999.
6. Мдивани, М. О. Подросток в информационной среде/ М. О. Мдивани. — М., 1999.

Арт-терапия — системная инновация в образовании

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определил важнейшим направлением духовно-нравственное развитие и воспитание личности школьника, сохранение здоровья и предупреждение возникновения проблем, связанных с ним. Антропоцентрический подход предполагает умение педагога видеть «многообразие» учащихся, учитывать индивидуальные, возрастные и личностные особенности различного контингента детей (одарённых, с ЗПР, с ОВЗ, с девиантным поведением, детей-инофонов) и реагировать на их потребности. Задача сохранения и укрепления здоровья школьников легла на плечи учителя-предметника. Многолетнее отсутствие в общеобразовательных школах психологической службы привело к необходимости разработки и внедрению методов развития и коррекции психо-эмоциональной сферы учащихся для сохранения их психологического здоровья.

Одним из путей решения проблемы является использование на уроке приёмов арт-терапии, эффективно зарекомендовавшей себя в многочисленных лечебно-профилактических практиках.

Задачи арт-терапии:

- дать социально приемлемый выход агрессии и другим негативным чувствам;
- проработать подавленные негативные мысли и чувства;
- развить внутренний самоконтроль и стрессоустойчивость;
- сконцентрировать внимание на собственных ощущениях.

Основные принципы арт-терапии:

- поддерживать в ребёнке его достоинство и позитивный образ «Я»;
- не применять негативных оценочных суждений, отрицательного программирования;
- принимать и одобрять все продукты творческой деятельности ребёнка, независимо от содержания, формы и качества.

Правильный подбор приёмов арт-терапии, ориентированных на содержание школьной программы, может привести к адаптации в новой социальной среде, сохранить здоровье, развить творческие способности.

Опыт работы не только с младшими школьниками, но и с ребятами среднего звена обозначил целесообразность внедрения в урочную систему и внеурочную деятельность техник групповой арт-терапии, имеющий «не затратный» характер и позволяющий работать с широким спектром трудностей и разными категориями детей одновременно. Художественное самовыражение детей в тех формах, которое используется в качестве педагогического воздействия, направлено на укрепление психического здоровья ребёнка, а поэтому является весомым психогигиеническим и психокоррекционным фактором [4]. Арт-терапия, внедрённая в образовательный процесс, имеет неклиническую направленность. Её воздействие рассчитано на потенциально здоровую личность, когда на первый план выходят задачи развития, воспитания и адаптации. Но она же способна остановить процесс дезадаптации, стабилизировать психологическое состояние личности.

Характер трудностей дезадаптации и его «масштабы» приводятся в различных научных исследованиях и представлены широким спектром эмоционально-личностных проблем: невроз, психосоматические явления «болезни адаптации», субдепрессивные состояния, отверженность в коллективе, аутоагрессия, «синдром неуспешной личности». По данным многих авторов к младшему подростковому возрасту наблюдается увеличение числа нервно-психических заболеваний у детей примерно в 4 раза [5], и лишь у 13% учащихся начальной школы диагностируется гармоничный тип развития [3].

Арт-терапия в образовании — это системная инновация, которая характеризуется:

- комплексом теоретических и практических идей, новых технологий;
- многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими явлениями;
- относительной самостоятельностью от других составляющих педагогической деятельности;
- способностью к интеграции, трансформации [2].

Процесс психологического развития в концепции онтогенетически-ориентированной системной арт-терапии (Копытин А. И., Свистовская Е. С.) [1] рассматривается в контексте влияния широкого набора различных внутренних (личностных) и внешних (микросоциум) факторов. Основная цель арт-терапии с детьми направлена на позитивные личностные изменения, полученные при коррекции неадекватных эмоциональных и поведенческих стереотипов [6].

Этапы работы по созданию здоровьесберегающей деятельности в нашей школе включают в себя:

- мониторинг здоровья с предупреждением «угроз и рисков», организованный совместно со специалистом психологической службы и медицинским работником;
- гармонизацию творческим самовыражением (музыка- и изо-терапия на уроках изобразительного искусства, сказкотерапия в рамках внеурочной деятельности).

Изучение изобразительного искусства в школе призвано сформировать у учащихся способ познания мира, дать систему знаний и ценностных ориентиров. Одной из главных задач преподавания искусства является развитие у ребёнка интереса к внутреннему миру человека, способности «углубления в себя», осознания своих внутренних переживаний. Поэтому предмет изобразительное искусство лучше всего подходит для внедрения арт-терапевтических методов и приёмов. В связи с этим темы уроков рисования были обогащены различными техниками и приёмами.

Штриховка, каракули (*для снятия напряжения, при коррекции истерических состояний*). Это графика. Самое доступное упражнение, для выполнения которого необходимы только бумага и карандаш (ручка, фломастер). Ребёнок свободно, не задумываясь о результате, рисует клубок линий, затем пробует разглядеть в нём и описать какой-то образ.

Кляксография (*при повышенной возбудимости, способствует развитию воображения*). 1 вариант: выполняется раздуванием капель краски в разных направлениях. Полученный образ додумывается и дорисовывается [7]; 2 вариант: набрать на кисточку краску, плеснуть «кляксу» на лист и сложить его вдвое так, чтобы клякса отпечаталась на второй половине листа. Затем лист развернуть и дополнить образ до полноценного изображения.

Монотипия (*для профилактики и коррекции тревожности, развития тактильных ощущений, снятия мышечного напряжения*). На гладкой поверхности — пластмассовой доске или кафельной плитке — наносится гуашевый рисунок. Сверху накладывается лист бумаги для получения привлекательного или забавного оттиска.

Акватушь (*для детей с дефицитом внимания, испытывающих негативизм, с включением их в творческую деятельность*). Техника проста и необычна. Хороша для работы в парах. Первым слоем на лист бумаги крупными мазками наносится гуашевый рисунок. После его высыхания, вторым слоем лист покрывается чёрной тушью, высушивается. Затем рисунок опускается в воду. Тушь почти смывается, а гуашь — лишь частично. В результате на чёрном фоне остаётся тонированный рисунок с размытыми контурами.

Пластилиновая живопись (*для снижения эмоциональной напряжённости, депрессивных состояний, «выплеска» агрессии и управления своими чувствами*). Пластилиновые колбаски накладываются на карандашный рисунок и размазываются на поверхности. Можно выполнить коллаж, если добавить в изображение бусины, камешки, ракушки.

Групповое рисование (*для получения опыта сотрудничества, адаптации в новом коллективе, снижения тревожности и враждебности*). Все усаживаются по кругу. Каждый ученик на листе бумаги начинает рисовать свой рисунок. По сигналу все передают свои начатые рисунки соседям слева и получают чужие рисунки от соседей справа. После этого каждый продолжает начатый рисунок, будто он его собственный. Так смена рисунков продолжается пока каждый не получит рисунок, который он начал. Затем происходит обсуждение своих впечатлений.

Техника медитативного рисунка — мандала (*для расслабления, снятия внутреннего напряжения, активизации бессознательного*). Рисование мандалы способствует развитию образной памяти, целостному восприятию мира, развитию интуиции и эмоционально-чувственного мира. Данная техника используется в двух направлениях: раскрашивание мандал-раскрасок и создание собственных мандал. Из всего набора раскрасок ребёнок самостоятельно выбирает одну. Для работы использует на выбор: карандаши, фломастеры, краски, пастель, природный материал. После раскрашивания или создания собственной мандалы ребенок придумывает ей название (рассказывает о своих чувствах, переживаниях). Готовый рисунок используют для медитации. Она не требует ни сложных поз, ни сложных техник: только созерцание.

Арт-терапевтические приёмы на уроках переводят восприятие на более глубокий уровень, когда «переживание» воздействия становится целостным и осмысленным, а эффект — устойчивым, и помогают достичь полноценного развития психики школьников и помогают адаптировать их к социуму. Применение данных методик позволяет успешно адаптироваться к обучению в школе, создавать безопасное пространство для общения в коллективе, условия для самовыражения, объединяет совместной деятельностью, способствует повышению уверенности в своих силах, уменьшению тревожности.

Результаты работы по созданию системы здоровьесберегающей деятельности в нашей школе показали эффективность применения техник арт-терапии, как инструмента психологической помощи, их востребованность со стороны учащихся, коллег и родителей. Для психологической адаптации к школьному обучению создана и использована авторская

программа для 1-го класса по изобразительному искусству с использованием ресурсов арт-терапии. Практика показывает, что терапия творческим самовыражением не просто способствует оздоровлению личности, но и делает ребят нравственной, уверенной.

Список литературы

1. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков. / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. — М.: Когито-Центр, 2007. — 197 с.
2. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. — СПб: Издательство «Речь», 2008. — 256 с.
3. Никольская, И. М. Уроки психологии в начальной школе. 2-е изд. допол. и перераб. / И. М. Никольская, Г. Л. Бардиер. — СПб.: Речь, 2004.
4. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. — СПб.: Питер, 2001. — 448 с: ил. (Серия «Практикум по психологии»).
5. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Директор школы». — № 5. — 2010. — С. 47–518.
6. Белуш, Я. М. Арт-терапия на уроках изобразительного искусства [Электронный ресурс] // Первое сентября [сайт] — URL: <http://festival.1september.ru/articles/573564/>
7. Игнатьева, О. Ф. Применение Арт-терапии на уроках изобразительного искусства в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс] // Мир учителя [Международный образовательный портал] — URL: <http://worldofteacher.com/3611-1368.html>

Сальникова Н. А., педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Специфика и проблема опекуинства (из опыта работы с опекунской семьей)

Мы живем в обществе, в котором существуют установленные правила и формы поведения, обычаи и традиции. Традиционно считается, что в семье воспитываются дети, а родители при воспитании детей получают определенный жизненный опыт и свои уроки.

Семья — это единое целое, единый биологический и психологический организм, который существует как система, состоящая из отдельных её частей. Одним из наиболее разрушающих факторов для системы является «выпадение» какой-то из ее частей. Это требует пересмотра всех внутренних связей, поскольку система не просто меняется, она видоизменяется, связи приобретают качественно другой характер. Таким образом, родители являются такой основой семьи, которая делает семью вообще возможной, и отсутствие родителей по тем или иным причинам (чаще это причины алкоголизма и наркомании родителей, жестокого обращения с детьми) приводит к разрушению прямых, основополагающих семейных связей: родители — дети.

Вследствие асоциального образа жизни и поведения родителей, их лишают родительских прав. И сразу возникает вопрос об определении ребенка (детей) в замещающие семьи или содержание их в интернатных учреждениях.

В данном случае замещающая семья имеет ряд преимуществ — психолого-педагогические (сохранение родственных связей, возможность нормализации психического состояния и личностных особенностей ребенка, успешность социализации), экономические (меньшие затраты на содержание ребенка в замещающей семье, чем в интернатном учреждении), социальные (дети из замещающих семей чаще ориентированы создавать семьи и выполнять родительские роли).

Можно отметить несколько позитивных моментов. Это и родственные связи, и одинаковый культурный уровень, и образ жизни, ребенок воспринимается как родной. Учитывая эти положительные моменты можно предположить, что опекуны могут эффективно помочь ребенку преодолеть разлуку с родителями и перенесенный при этом стресс, могут способствовать успешному процессу адаптации ребенка в новой семье и в обществе.

Данный вопрос в современном обществе является актуальным и активно исследуемым. Однако разносторонний анализ проблемы в данных исследованиях позволяет более полно понять проблемы детей и подростков, но не семей и родителей, которые являются непосредственной проблемной микросредой. Так, известно, что социальная микроструктура семей подростков, в которых отец, мать или оба родителя имеют алкогольную зависимость, характеризуется парциальностью семейной структуры (47% воспитываются в неполных семьях), нарушением преемственности процесса воспитания (в 20% случаев воспитание осуществляется неродными родителями, либо в 15% случаев — опекунами).

К сожалению, возможность освоения навыков социальной адаптации в такой семье ограничена. До того как попасть в замещающую семью, ребенок приобретает опыт взаимодействия и коммуникаций, усваивает определенные формы и правила поведения естественным путем у членов своей семьи. Такие дети легко ранимы, пессимистичны, возможно, искажено нравственное сознание. Дети, которые имели опыт жестокого обращения с ними (психологическое, физическое или сексуальное насилие), воспитывались родителями, страдающими алкогольной и наркотической зависимостью, в большей степени склонны к девиантному поведению, агрессивности, повышенной тревожности, импульсивности, страхам. Опекаемые дети — это дети с выраженным дезадаптивным поведением, с нарушением личностно-эмоциональной сферы и отклонением в здоровье. Все это требует от опекунов знаний об особенностях воспитания опекаемых ими детей.

Опекуны сталкиваются с мощными дезадаптирующими факторами, в результате чего они могут испытывать как личностную, так и общую беспомощность. Пожилому человеку приходится решать проблемы, связанные с собственными физиологическими изменениями. Кроме того, они испытывают эмоциональное переживание потери собственного ребенка или его неблагополучия.

В 90% случаев опекунами несовершеннолетних становятся женщины, их примерный возраст составляет от 39 до 65 лет. В остальных случаях это могут быть мужчины возраста от 23 до 67 лет. Наиболее проблемные опекуны в возрасте от 55 до 65 лет. Наша практика показывает, что проблемными могут быть и опекуны и опекунские семьи, которые, в большинстве случаев, сами имеют негативный опыт воспитания своих детей, часто низкий социальный интеллект, низкую психолого-педагогическую компетенцию, ригидность мышления и высокий возрастной ценз. В ходе консультирования опекунов были выявлены две противоположные тенденции — переоценивание («мне все

должны») или недооценивание («я всем должна») своих личных усилий. Опекуны в возрасте от 40 до 50 лет являются наиболее успешными в воспитании детей. У них чаще отмечается лабильность мышления, средний или высокий уровень социального интеллекта и пр. Количество неблагополучных опекаемых семей, состоящих на учете, составляет более 5% от общего числа опекаемых семей. Количество девиантных опекаемых (их примерный возраст от 9 до 17 лет) составляет примерно 10% от общего числа опекаемых. Анализ семейных взаимоотношений показывает, что опекуны имеют отклонения в стиле воспитания детей, это может быть и потворствующая гиперпротекция и доминирующая гиперпротекция и т.п. Как правило, опекуны зачастую сами являются неблагополучными (созависимыми) родителями, соответственно, те же установки в сфере воспитания, общения с ребенком переносят и на внуков.

Таким образом, можно более глубоко обозначить психологическую проблему опекунов, изучив соотношение личностных и социально-психологических детерминант социально-психологического климата опекунской семьи, выявив специфику социального интереса, а также характерологических и мотивационных особенностей членов опекунских семей имеющих успешный и малоуспешный опыт воспитания детей и подростков.

Список литературы

1. Москаленко, Г. В. Особенности социально-психологического функционирования подростков из семей с алкогольной зависимостью: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. В. Москаленко. — СПб., 2012. — 23 с.
2. Степанова, С. С. Психолого-акмеологические преодоления деликвентного поведения старших подростков в условиях молодежного центра: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. С. Степанова. — Тамбов, 2012. — 28 с.
3. Маланкина, Н. А. Особенности мотивации учебной деятельности воспитанников детского дома — школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Маланкина. — Самара, 2009. — 22 с.

Самуйлова Т. Е., методист структурного подразделения, реализующего общеобразовательные программы дошкольного образования, именуемое «детский сад» ГБОУ СОШ «Центр образования» пос. Варламово м. р. Сызранский Самарской области

Формирование развивающей образовательной среды для организации познавательно-исследовательской деятельности воспитанников СП «детский сад» ГБОУ СОШ «Центр образования» пос. Варламово муниципального района Сызранский Самарской области

На современном этапе обновление содержания дошкольного образования очерчивает ряд достаточно серьезных требований к познавательному развитию детей дошкольного возраста, частью которого является детское экспериментирование. В настоящее время в образовательном процессе реализуются далеко не все возможности познавательно-исследовательской деятельности дошкольников [1, 9].

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности, а также формирование первичных представлений об объектах окружающего мира и их свойствах (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.) [13].

Педагогическим коллективом СП «детский сад» ГБОУ СОШ «Центр образования» пос. Варламово м.р. Сызранский Самарской области (далее СП «детский сад») была поставлена цель: организовать познавательно-исследовательскую деятельность детей, используя современные подходы к организации деятельности детей [1, 9, 11, 13]. Для ее реализации в группах СП «детский сад» ГБОУ были оборудованы центры познавательно-исследовательской деятельности и экспериментирования, при создании которых учитывались возрастные особенности воспитанников, их интересы [2, 5, 10]. При этом педагогами соблюдалось важное требование, предъявляемое к среде как развивающему средству: обеспечение развития активной самостоятельной детской деятельности [9, 11].

Особое внимание уделялось нами созданию условий для самостоятельного экспериментирования и поисковой активности детей [2, 3, 8, 12]. Для удобства все групповое пространство было распределено на познавательные центры:

- центры воды и песка — «Островок», «На воде и на суше»;
- уголки наблюдений за природой, экспериментирования с природными материалами «Центр научных открытий», «Уголок юного исследователя», «Неизведанное рядом»;
- мини-лаборатории «Экспериментаторы», «Лаборатория Почемучек», «Волшебный ларец».

Центры познавательно-исследовательской деятельности были оснащены разнообразным оборудованием и материалами:

- наборы лабораторного оборудования «Наша метеостанция»: термометр, компас, флюгер, емкости разного объема, журналы и блокноты для записи наблюдений за погодой, карточками с условными обозначениями явлений природы и погодных условий,
- наборы игрового оборудования «Тонет — не тонет» для проведения опытов по исследованию свойств тел, связанных с плавучестью; получения представлений о силе выталкивания и поверхностном натяжении (прозрачные пластиковые контейнеры, пенопластовые и деревянные, шарики и пластины, губки, металлические предметы, пуговицы, камни, модели лодок и кораблей, пластиковые стаканы, пластилин, образцы разнообразных материалов.
- наборы «Звук и шум» для формирования представлений детей о возникновении и распространении звуков и шума, функционировании органов слуха, о влиянии звука и шума на организм человека («арфы» с резинками и натяжными нитями, металлические, пластиковые и деревянные линейки, колокольчики, спирали, большие и малые бубны, барабаны, камертон, будильник, веревочные телефоны.

— наборы зеркал «Алиса в стране чудес» для создания оптических эффектов, для проведения экспериментов с симметрией, для исследования отражательной способности зеркальной поверхности.

— набор «Волшебный экран» — магнитная доска с набором маркеров и магнитов.

— наборы игр-головоломок: головоломки плоскостные (геометрические), лабиринты, проволоочные головоломки.

— наборы для опытов с магнитами «Магическое притяжение»: магниты различной формы, металлические предметы, пластиковые шарики, деревянные палочки, стаканы пластиковые, песок, мука, подносы.

— наборы штампов и печаток с вырезанными рисунками, гуашь, пластиковые стаканы, бумага, картон.

— микроскопы, лупы, бинокли, весы (безмены пружинные, весы рычажные, аптечные, электронные, напольные и другие), термометры, компасы, линейки, часы (механические, песочные, электронные, солнечные и др.), фонарики, пипетки, деревянные и пластиковые желоба, ножницы и другие.

— коллекции образцов бумаги и картона; минералов; тканей (лен, хлопок, шелк, кожа, шерсть, искусственная кожа); растений, семян и плодов.

— емкости разного объема, формы и цвета, мерные стаканы и кружки, воронки, сито, ложки и лопатки.

— разнообразные материалы: природный (орехи, желуди, шишки, семена, сухие листья, деревянные спилы, крупа и т.п.); «бросовый» (пластиковые бутылочки, картонные коробки, трубочки для коктейля и т.п.), неструктурированные материалы: глина, песок, вода, деревянные опилки и стружка, морская соль.

Кроме того, педагогическим коллективом СП «детский сад» используются в образовательном процессе методические пособия для педагогов (О. В. Дыбиной, И. Э. Кумсковской, Н. Н. Совгир и др.) и познавательная литература для детей (энциклопедия «Все обо всем», познавательные книги серии «Что есть что», «Моя первая энциклопедия», «Книга эрудита» под редакцией Н. Рыльникова, «Почемучка» Александра Дитриха, «Жизнь насекомых» Жана Фабра, «Жизнь животных» Альфреда Брема, серии книг: «Один дома» под ред. А. Киселева, Н. Острун, «Веселые научные опыты для детей» Е. Белько и многие другие), тематические альбомы: «Свойства воды», «Тонет — не тонет», «Огонь», «Домашняя лаборатория», «Удивительное рядом», картотеки и альбомы стихов, загадок.

Образовательный процесс организуется с использованием мультимедийных презентаций, видеоматериалов, мультипликационных и научно-популярных фильмов познавательной направленности: «История создания стекла», «Тайна железного рыцаря», «Пещера горного короля», «Лаборатория завода «Тяжмаш», «Звук — волшебник», «Путешествие на пруд», «Остров Почемучек» и другие.

Педагогический коллектив СП «детский сад» не останавливается на достигнутом, продолжает работу по обогащению развивающей предметно-пространственной среды, периодически пополняя библиотечный фонд, обновляя методические пособия, демонстрационные материалы, создавая картотеки игровых пособий, коллекции электронных образовательных ресурсов.

Правильно организованная развивающая предметно-пространственная среда способствует успешному развитию самостоятельности, инициативности, творческих способностей воспитанников [1, 11], помогает получить каждому ребёнку позитивный социальный опыт реализации собственных замыслов [6].

Список литературы

1. Гогоберидзе, А. Г. Проектирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада / А. Н. Гогоберидзе, А. М. Вербене // Справочник руководителя дошкольного учреждения. — 2010.— № 4.
2. Дыбина, О. В., Поддьяков Н.Н. Ребенок в мире поиска: Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста / О. В. Дыбина, Н. Н. Поддьяков. — М.: ТЦ «Сфера», 2005.
3. Дыбина, О. В. Что было до...: Игры-путешествия в прошлое предметов / О. В. Дыбина. — М., 2004.
4. Дыбина, О. В. Рукотворный мир: Сценарии игр-занятий для дошкольников / О. В. Дыбина. — М., 2002.
5. Дыбина, О. В. Неизведанное рядом: Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О. В. Дыбина и др. — М., 2004.
6. Дыбина О.В. Творим, изменяем, преобразуем: Занятия с дошкольниками / О. В. Дыбина. — М., 2003.
7. Дыбина, О. В. Ознакомление дошкольников с секретами кухни: Сценарии игр-занятий / О. В. Дыбина. — М., 2003.
8. Дыбина, О. В. Из чего сделаны предметы: Сценарии игр-занятий для дошкольников / О. В. Дыбина. — М., 2004.
9. Карабанова, О. А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О. А. Карабанова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, П. Д. Рабинович, Е. М. Марич. — М.: Федеральный институт развития образования, 2014.
10. Кумсковская, И. Э. Детское экспериментирование / И. Э. Кумсковская, Н. Н. Совгир. — М., 2003.
11. Полякова, М. Н. Создание моделей предметно-развивающей среды в ДОУ : Методические рекомендации / М. Н. Полякова. — М.: Педагогическое общество России, 2008.
12. Степанова, О. А. Игровая школа мышления / О. А. Степанова. — М., 2003.
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. [Электронный ресурс] : Министерство образования и науки Российской Федерации [сайт] — URL: <http://минобрнауки.рф/документы/6261>

Конструктор занятия с включением методов формирования предпосылок регулятивных универсальных учебных действий у детей с ЗПР

Современное образование в России перешло на Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения (ФГОС). В основу ФГОС нового поколения положена новая идеология. Целью современного образования становится развитие обучающегося как субъекта познавательной деятельности.

Исходя из требований времени, меняется подход к современному занятию с дошкольниками. Для того чтобы уровень образовательной деятельности был достаточно высоким, надо чтобы педагог-психолог, воспитатель в ходе подготовки занятия постарался сделать его своеобразным произведением со своим замыслом, завязкой и развязкой подобно любому произведению искусства. Как же спланировать такое занятие для воспитанников с ЗПР? Л. С. Выготский неоднократно подчеркивал, что эти дети (при сохранном интеллекте) не могут самостоятельно организовывать свою деятельность: испытывают трудности в планировании и вычленении ее этапов, им недоступна оценка результатов [2]

В связи с этим, одной из задач педагогов является формирование предпосылок регулятивных универсальных учебных действий у детей с ЗПР:

- целеполагание,
- планирование,
- прогнозирование,
- контроль в форме сличения с заданным эталоном,
- коррекция,
- оценка,
- волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, способность к волевому усилию.

Критериями сформированности регуляции своей деятельности может стать способность:

- выбирать средства для организации своего поведения;
- запоминать и удерживать правило, инструкцию во времени;
- планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу, правилу, с использованием норм;
- предвосхищать промежуточные и конечные результаты своих действий, а также возможные ошибки;
- начинать и заканчивать действие в нужный момент;
- тормозить ненужные реакции.

Технологический процесс подготовки образовательной деятельности современного типа по-прежнему базируется на известных каждому педагогу этапах.

Нам хотелось бы предложить воспользоваться эффективным средством для «сборки» образовательной деятельности «Конструктором занятия». Любой из основных

этапов образовательной деятельности отчасти может быть реализован разными методическими приемами или их комбинацией. То есть приемы, по сути, и есть элементы Конструктора.

Конструктор занятия с включением методов формирования предпосылок регулятивных универсальных учебных действий у детей с ЗПР

Этапы занятия	Возможные методы (по выбору педагога)				
1.Оргмомент (волевая саморегуляция)	«Я – хороший, ты – хороший»	«Мы – умные! Мы – дружные!»	«Ну-ка, посмотри внимательнее»	«За столы мы дружно сели»	«Всё ль на месте»
2.Подготовка к работе на основном этапе контроль и оценка прогнозирования (при анализе учебного действия). Фиксация актуального состояния (я знаю, умею или не знаю и не умею, но смогу достичь).	«Яблонька» с красными и зелёными листочками (к теме «Растения», «Животные», «Времена года»)	«Светофор» с красным и синим окошечком (к теме «Транспорт»)	«Коврик» с красными и синими геометрическими фигурами (к занятиям по математике)		
3. Усвоение новых знаний и способов действия <u>Регулятивные</u> :- целеполагание как постановка учебной задачи, -планирование	Фиксация на мнемокарте этапов работы	Введение игрового персонажа, соответствующего тематике занятия или традиционного персонажа	Организация игрового соревнования		
4. Реализация плана (уражнений) и закрепление изученных способ действий.					

Здесь формируются и развиваются коммуникативные, познавательные предпосылки УУД					
5. Контроль и самооценка знаний и способов действия <u>Регулятивные</u> : - контроль и коррекция в форме сравнения способа действия и его результата с заданным эталоном.	Организовать сопоставление работы с эталоном для самопроверки.	Наложение, совпадение, сходство, различие, сопоставление	Организация взаимопроверки письменных работ.	При устном опросе дети выслушивают ответ другого ребёнка и показывают правильность ответа тремя хлопками – «правильно», 1 хлопком – «не правильно»	«Волшебный пальчик» – волшебными словами «Раз, два, три – пальчик, ошибки внимательно ищи!» мы указательный палец правой руки просим помочь найти ошибки.
6. Коррекция знаний и способов действий					
Подведение итогов занятия. <u>Регулятивные</u> : - волевая саморегуляция - осознание того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению	Организовать фиксацию на мнемокарте нового содержания изученного на занятии.	Организовать фиксацию в речевом высказывании нового содержания изученного на занятии	Организовать фиксацию неразрешенных затруднений на занятии как направлений будущей деятельности.	Сформировать способность к самооценке (я работал старательно, не старался, делал аккуратно, был внимательным и т. д.)	Организовать фиксацию достижения цели (метод «Яблонька» или др.)

Краткое описание методических приёмов.

1 этап занятия. «Оргмомент» (формирование волевой саморегуляции).

Методы, применяемые на 1-м этапе:

— Я — хороший, ты — хороший». Произносим все вместе: «Я — хороший, ты — хороший». Увеличиваем громкость произнесения фразы. Затем произносим эту же фразу, уменьшая громкость.

— «Возьмите себя в руки» (для детей с 5 лет). Ребёнку говорят: «Как только ты почувствуешь, что забеспокоился, хочется кого-то стукнуть, что-то кинуть, есть очень простой способ доказать себе свою силу: обхвати ладонями локти и сильно прижми руки к груди — это поза выдержанного человека».

— «Врасти в землю» (для детей с 5 лет). «Попробуй пятками сильно — сильно надавить на пол, руки сожми в кулачки, крепко сцепи зубы. Ты — могучее, крепкое дерево, у тебя сильные корни, и никакие ветра тебе не страшны, ты справишься с любыми заданиями. Это поза уверенного человека».

— «Дыши и думай красиво» (для детей с 5 лет). «Когда ты волнуешься, попробуй красиво и спокойно дышать. Закрой глаза, глубоко вздохни, мысленно скажи: «Я — умён, как лев!», при этом выдохни, вдохни. «Я — зоркий и внимательно смотрю, как орёл!», при этом выдохни, вдохни. «Я внимательно слушаю, как слон», «Я спокоен, как камень!», при этом выдохни, вдохни. «Я — цветок!», при этом выдохни, вдохни. «Я спокоен.», выдохни».

— «Мы — умные! Мы — дружные! Мы — внимательные! Мы — старательные! Мы очень быстро учимся! Всё у нас получится!»

— «Ну-ка, посмотри внимательнее, готов ли ты начать занятие? Все ли правильно сидят? Все ли внимательно глядят?»

— «Всё ли на месте, всё ли в порядке — ручка, книжка и тетрадка».

— «Кто готов работать — сядьте ровно, кто хочет узнать на занятии что-то новое, интересное — приготовьтесь слушать, смотреть и думать».

2 этап занятия. «Подготовка к работе на основном этапе» — формирование контроля и оценки прогнозирования (при анализе учебного действия).

Методы, применяемые на втором этапе:

— Фиксация актуального состояния (я знаю, умею или не знаю и не умею, но смогу достичь). Метод «Яблонька» с красными и жёлтыми яблоками и др.

— Фиксация игровой и учебной задачи в речи. «Приклеивает яблочко тот, кто повторит, что мы будем делать». «Берёт в руки карандаш тот, кто повторит, что мы будем делать».

3 этап занятия. «Усвоение новых знаний и способов действия» (формирование таких предпосылок регулятивных УУД, целеполагание как постановка учебной задачи, планирование, прогнозирование). Воспитатель с детьми ставит цель занятия (цель — это тема). Способ — фиксация в речи.

Воспитатель с детьми формулируют шаги, которые необходимо сделать для реализации поставленной цели.

Способ — фиксация на мнемокарте этапов работы. Введение игрового персонажа, соответствующего тематике занятия или традиционного персонажа, организация игрового соревнования, чей персонаж быстрее достигнет цели.

4 этап занятия. «Реализация построенного проекта и закрепление изученных способов действий». Здесь формируются и развиваются предпосылки коммуникативных, познавательных УУД.

5 этап занятия. «Контроль и самооценка знаний и способов действия» может включать формирование таких предпосылок регулятивных УУД, как контроль и коррекция в форме сравнения способа действия и его результата с заданным эталоном. После выполнения задания педагог организует сопоставление работы с эталоном для самопроверки.

Педагог обучает таким способам, как наложение, сопоставление. Дети должны научиться обнаруживать совпадение, сходство, различие, научиться договариваться о выборе образца для сопоставления, постепенно переходить от очень детального поэлементного сопоставления к менее детальному.

Один из действенных методов на данном этапе — организация взаимопроверки письменных работ:

— 1-й способ оценивания: сосед по столу оценивает рядом сидящего ребёнка сразу же после выполнения самостоятельной работы, обосновывает свою оценку, указывает на недочёты.

— 2-й способ оценивания: ребёнок сначала оценивает себя, затем идет обмен тетрадями и оценивание в паре;

— при устном опросе дети выслушивают ответ другого ребёнка и показывают правильность ответа с помощью хлопков.

6 этап занятия. «Коррекция знаний и способов действий». На мнемокarte фиксируют этап, проговаривая то, чему сейчас «научился, понял, узнал...»

7 этап занятия. «Подведение итогов занятия». На данном этапе формируются такие предпосылки регулятивных УУД, как волевая саморегуляция, осознание того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению.

На этапе подведения итогов педагог организует фиксацию нового содержания изученного на занятии с помощью картинок, фишек.

Сформировать способность к самооценке поможет метод фиксации достижения цели (метод «Яблонька» или др.)

Таким образом, включение в педагогическую деятельность новых педагогических приемов, построение занятия в технологии деятельностного подхода обучения способствует формированию предпосылок регулятивных УУД у детей с ЗПР, дает возможность им вырасти людьми, способными понимать и оценивать информацию, принимать решения, контролировать свою деятельность в соответствии с поставленными целями. А это именно те качества, которые необходимы человеку в современных условиях.

Список литературы

1. Бутурлакина, Т. Ю. Методическое пособие по созданию современного урока по ФГОС. — Армавир, 2013.
2. Винник, М. О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М. О. Винник. — Ростов н/Д., 2007.

Степанова Е. А., начальник отдела социопсихологического сопровождения,
Евстропова С. И., методист, педагог-психолог ГБОУ ДПО ЦПК «Ресурсный центр»
г. о. Чапаевск Самарской области

Формирование предпосылок коммуникативных универсальных учебных действий у детей дошкольного возраста

*«Школьное обучение никогда не начинается с пустого места,
а всегда опирается на определенную стадию развития,
проделанную ребенком».*
Л. С. Выготский

В современных условиях развития системы образования детский сад и школа представляют собой единство и целостность данной системы.

В ходе реализации ФГОС особое внимание уделяется преемственности дошкольного и начального образования, так как при соблюдении требований к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования целевые ориентиры являются основанием для формирования у детей предпосылок к учебной деятельности.

Успешность современного школьного образования в основном зависит от уровня подготовленности ребенка в дошкольном возрасте, в том числе от степени сформированности предпосылок УУД. Достаточно часто бывает, что ребенок оказывается не готов к режиму школьных занятий, он испытывает психологический дискомфорт в новом коллективе, так как меняется его позиция в обществе, происходит изменение сложившихся установок. Следовательно, системы учебно-воспитательной работы образовательных организаций начального школьного образования и дошкольного, обеспечивающего, в свою очередь, необходимую подготовку детей к обучению в школе, должны не только соблюдать принцип преемственности, но и способствовать развитию потенциала личности.

Под «универсальными учебными действиями» принято понимать умение учиться, базирующееся на способности обучающегося к саморазвитию и самосовершенствованию путём накопления нового социального опыта. Говоря о качестве знаний, приобретаемых в образовательной организации, нельзя не акцентировать внимание на сформированности личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных действий.

Формирование коммуникативных умений младших школьников является актуальной проблемой, так как уровень их развития влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс социализации личности. По результатам исследования формирования универсальных учебных действий обучающихся четвертых классов образовательных учреждений, подведомственных Юго-Западному управлению министерства образования и науки Самарской области, большинство школьников имеют средний уровень сформированности коммуникативных УУД. У обучающихся в большей степени развиты познавательные и регулятивные УУД, а личностные и коммуникативные УУД сформированы в меньшей степени. Рассматривая коммуникацию в контексте концепции универсальных учебных действий как обмен информацией, как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, нельзя не отметить, что основополагающим данного процесса является путь от установления контакта до сложных видов кооперации, налаживания межличностных взаимоотношений.

Достаточно часто происходит смешение понятий «коммуникативные УУД» и «коммуникативные действия». Сформированность УУД является результатом коммуникативной деятельности, в состав которой входят действия по планированию сотрудничества с педагогом и ровесниками в ходе педагогического процесса; по постановке вопросов, активному сотрудничеству в поиске информации; по выявлению проблемы и разрешению конфликтов через оценку событий и поиск альтернативных способов выхода из ситуации; по управлению поведением партнера, включая контроль, коррекцию, оценку его действий; по умению полно и точно излагать свои мысли в соответствии с поставленными задачами, по качеству овладения монологической и диалогической формами речи.

В свою очередь, развитие коммуникативной деятельности способствует формированию коммуникативной компетентности — владению навыками и умениями в новых социальных структурах: умению инициировать беседу, вступать в контакт, задавать вопросы, производить благоприятное первое впечатление на окружающих, ставить перед собой определенные цели.

Опираясь на достижения целей образования, разработчики ФГОС выделили три основных аспекта коммуникативной деятельности:

1. *Коммуникация как взаимодействие* — группа коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника. Важнейшим этапом развития детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту является изменение позиции эгоцентризма в межличностных и пространственных отношениях, так как в дальнейшем от первоклассника требуется начальное понимание вероятности присутствия различных точек зрения и позиций в рассматриваемом вопросе, ориентация на мнение другого человека, отличающееся от его собственного. Именно на таких показателях нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе строится воспитание уважительного отношения к точке зрения собеседника, понимание мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутреннего мира.

2. *Коммуникация как кооперация* — действия, направленные на сотрудничество, сопровождаемые согласованием усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению коллективной деятельности, ориентированной на интересы партнера по деятельности. Одной из важнейших задач развития на предшкольном этапе становится умение заводить друзей и приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников.

3. *Коммуникация как условие интериоризации* — коммуникативно-речевые действия, позволяющие передавать информацию другим людям, и становление рефлексии. В 6–6,5 лет дети должны уметь строить высказывание, получать информацию от партнера, постепенно овладевая планирующей и регулирующей функцией речи.

Грамотно выстроенное поведение педагога, содержащее стимулирование и поощрение детей высказывать свою точку зрения, позволяет воспитывать умение слушать других людей и терпимо относиться к их мнению.

Обращаясь к ФГОС дошкольного образования, необходимо отметить, что социально-коммуникативное развитие ребенка до вступления его в начальную школу направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и

нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Формирование предпосылок коммуникативных УУД у дошкольников пронизывает процесс совместной деятельности педагога с детьми, межличностного взаимодействия сверстников. Этому способствуют непосредственная образовательная деятельность, игровая, продуктивная деятельность (рисование, аппликация и др.), детское экспериментирование, предусматривающее диалог и многое другое.

Для формирования предпосылок коммуникативных УУД у дошкольников чаще всего используются следующие формы организации деятельности детей и виды заданий:

- интегрированные занятия, речевые ситуации, беседы, составление рассказов и сказок, творческие пересказы, отгадывание загадок, ситуативные разговоры, речевые тренинги, совместные со взрослыми проекты в виде заданий: «составь рассказ», «опиши предмет», где детям предлагается составить рассказ или описать предмет с опорой на картинку или без нее, «ответь на вопросы», где предполагаются ответы на вопросы педагога по теме или по определенному заданию;

- ролевые, творческие и деловые игры; игры в сюжетных уголках, уголке ряжения и театральном уголке, дидактические игры (пазлы, рамки-вкладыши, парные картинки) с использованием упражнений «объясни...», позволяющих осветить картинку или объяснять выполнение своих действий;

- простейшие опыты и эксперименты в обсуждении определенных вопросов по теме, позволяющих выразить свое мнение;

- изготовление поделок, конструирование в виде заданий: «работа в парах», где детям предлагается, используя диалоговую речь, договориться и выполнить совместные действия в парах;

- все виды самостоятельной деятельности детей, которые предполагают общение со сверстниками; выполнение трудовых операций в природе, хозяйственно-бытовой труд с использованием упражнения «составь задание», в ходе выполнения которого дети составляют задание друг для друга и контролируют его выполнение;

- беседы, речевые ситуации в виде задания «выскажи свое мнение о...», предусматривающее выражение своего мнения и отношения по поводу поведения людей на картинке (хорошо, плохо) и о предметах (что нравится и что не нравится);

- непосредственная деятельность в групповой работе.

Обобщая изложенный материал, нельзя не отметить, что для педагогов, работающих с детьми, нет готовых шаблонов их деятельности, это поиск и сотворчество, позволяющее индивидуализировать процесс развития воспитанников с целью успешного школьного обучения.

Психологические мастерские как форма развития психолого-педагогических компетенций воспитателя

Базовым процессом новой модели дошкольного образования является процесс активного развития воспитанника — раскрытие его ресурсов, создание пространства свободной инициативы, творчества, самостоятельности. Тем не менее, каким бы совершенным не был набор программ, эффективность обучения и воспитания во все времена зависела от личности педагога, его профессионального мастерства и включенности в процесс совершенствования личности ребенка.

Профессия воспитателя относится к разряду стрессогенных. Она требует от педагога как физических, так и духовных сил, больших резервов самообладания. Недостаток коммуникативных способностей и навыков саморегуляции поведения ведет к эмоциональному выгоранию. Поэтому современному педагогу необходимо использовать в арсенале педагогических средств знания и опыт, накопленные психологической наукой и практикой.

Необходимо не просто расширять знания педагогов в области практической психологии, а научить применять эти знания в своей профессиональной деятельности, владеть психологической культурой и транслировать ее всем участникам образовательного процесса: воспитанникам, родителям, коллегам.

Развитие психолого-педагогических компетенций воспитателя представляется нам непростой задачей, но отчасти выполнимой в условиях образовательного учреждения. Опыт показывает, что проведением отдельных, разрозненных мероприятий эту проблему не решить. Предлагаемая нами модель профессионального взаимодействия педагога и психолога в форме «Психологических мастерских» обеспечивает психологическое сопровождение основных пространств педагогического труда: личности воспитателя, педагогического общения, педагогической деятельности (см. таблицу 1).

Таблица 1

Единство 3-х пространств педагогического труда

Личность педагога	Педагогическое общение	Педагогическая деятельность
• Профессионально значимые качества • Педагогическая этика • Творческое начало • Профессиональное здоровье	• Стиль и особенности общения • Конструктивное решение конфликтов • Способность к саморегуляции • Стрессоустойчивость	• Знание психологических особенностей воспитанников (индивидуальных, возрастных) • Создание оптимальных условий для эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса

Личность — динамическое понятие: в течение жизни личность претерпевает изменения, которые предполагают развитие. Работа педагога — это постоянная работа над собой: самосовершенствование личностных и профессионально значимых качеств.

Психологические мастерские — это особая форма исследовательско-методической и практической работы психолога с педагогическим коллективом детского сада. Идея создания именно такой формы работы возникла с осмыслением того, что трансляция готовых психологических знаний малоэффективна в деле повышения психолого-педагогических компетенций воспитателя. Новое знание и опыт необходимо пропустить через собственную личность, собственное мышление и деятельность, лишь при этих условиях они будут осознанно-прожитым и ценными для самого педагога.

Теоретическую основу данной системы работы составляют гуманистические идеи образования К. Д. Ушинского, Я. Корчака, В. А. Сухомлинского, В. В. Давыдова, размышления о философско-психологическом понимании смысла творчества М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, В. Н. Дружинина, Б. М. Теплова, идеи гуманизации образования В. П. Зинченко, В. А. Сластенина, положения психологии личности, как субъекта деятельности Б. Г. Ананьева, В. В. Давыдова, идеи саморазвивающего обучения Г. К. Селевко, В. И. Андреева.

Основная цель «Психологических мастерских» — стимулирование и развитие рефлексивной, творческой, коммуникативной деятельности воспитателя, формирование на этой основе его необходимых психолого-педагогических компетенций для эффективного взаимодействия, создающего предпосылки раскрытию потенциальных задатков и способностей воспитанников.

Тематика занятий составляется психологом, исходя из анализа практической деятельности и выявленных затруднений в работе педагогов, а так же запросов и предложений самого педагогического коллектива детского сада.

В течение учебного года отрабатываются наиболее востребованные (актуальные) на данном этапе темы с педагогами-воспитателями и узкими специалистами. Занятия проводятся в соответствии с перспективным планом дошкольного учреждения.

Занятия в модели «Психологические мастерские» проводятся в форме семинаров (информационный блок, обмен опытом, самоанализ, самодиагностика), творческих групп (моделирование ситуаций, проектирование, творческая игра, педагогический эксперимент) и тренинг-групп (отработка в упражнениях личностных и профессионально-важных навыков, приемов и техник).

Таблица 2

Модель «Психологические мастерские»

Информационно-аналитический блок	Ситуационно-проблемный блок	Коррекционно-развивающий блок
<u>Семинары</u> - Мини-лекции - Дискуссии - Аналитические группы - Самодиагностика - Самоанализ	<u>Творческие группы</u> - Проектирование - Моделирование ситуаций - Творческая игра - Педагогический эксперимент	<u>Тренинг-группы</u> - Отработка в упражнениях навыков и приемов эффективного общения и конструктивного взаимодействия - Отработка приемов и навыков саморегуляции и релаксации
Формы развития психолого-педагогических компетенций педагога		

Ценность данной модели взаимодействия в том, что в ходе занятий создается единое пространство инициативы и ответственности, активизируется поисково-творческая деятельность педагога, появляется возможность раскрытия своих ресурсов, анализа поведения и деятельности, «проживания» и отработки проблемных ситуаций, возникающих в ходе профессиональной деятельности. Результатом является создание наиболее эффективных моделей взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, практическое овладение педагогами психотехниками, помогающими в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. — Казань: Казанский университет, 1998.
2. Бердяев, Н. А. Самопознание. — М., 1990.
3. Веракса, А. Н., Практический психолог в детском саду» / А.Н. Веракса, М. Ф. Гуторова. — М., 2014.
4. Дубровина, И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. — М. : Просвещение, 2003.
5. Комментарии к ФГОС дошкольного образования. Письмо Минобрнауки России от 28 февраля 2014 г. № 08-249 // Современное дошкольное образование. — 2014. — № 5.
6. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М., 1998.
7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М., 1998.

Топченко Е. В., педагог-психолог, **Ханова А. М.**, зам. директора ГБУ центра психолого педагогической, медицинской и социальной помощи «Психолого-педагогический центр» г. о. Тольятти Самарской области

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ

В последние десятилетия особо остро обозначилась проблема существенного роста числа детей с нарушениями в психическом и соматическом развитии. По данным Всемирной организации здравоохранения, только 20% рождающихся детей условно являются здоровыми, остальные по своему психофизиологическому состоянию либо занимают краевое положение между здоровьем и болезнью, либо страдают нарушениями психического развития, либо больны [6].

В группу детей с ограниченными возможностями входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития. В данной статье мы подробнее рассмотрим психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушением интеллектуальной сферы, имеющих диагноз: умственная отсталость.

В городе Тольятти, согласно статистическим данным о детях с ограниченными возможностями здоровья, освидетельствованными психолого-медико-педагогической

комиссией, наиболее многочисленным является группа детей, имеющих диагноз — умственная отсталость (2014 г. — 75 человек, 2015 г. — 90 человек, 2016 г. — 126 человек), число детей с таким диагнозом увеличивается.

Одной из основных задач, стоящих перед учреждением, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, является создание и использование адаптированной программы по коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Коррекционная работа представляет собой систему психолого-педагогических средств, направленных на преодоление или ослабление недостатков в психическом и физическом развитии обучающихся с умственной отсталостью (в степени дебильности).

Умственная отсталость — это не просто «малое количество ума», это изменение всей психики, всей личности в целом, явившееся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Умственная отсталость в степени дебильности — лёгкая степень слабоумия.

Для олигофрении характерна инертность психических процессов. Мышление замедлено по темпу, переключаемость с одного вида деятельности на другой затруднена. Внимание неустойчиво, легко рассеивается. С интеллектуальным недоразвитием связана незрелость личности: для умственно отсталого ребёнка характерно то, что он неспособен подавлять свои влечения, в его поведении проявляется импульсивность. Спектр эмоций небольшой, оттенки переживаний либо очень бедны, либо отсутствуют. Дети с умственной отсталостью из-за нарушений волевой сферы не проявляют настойчивости и инициативы, их поведение импульсивно. При тяжелых поражениях центральной нервной системы чувства детей однообразны и неустойчивы, переживания непрочны и поверхностны [2].

Исследования показали, что незрелость личности умственно отсталого ребенка отчетливо обнаруживается в недоразвитии и специфических особенностях его эмоционально-волевой сферы. Поэтому оказание психологической помощи детям, испытывающим данные проблемы, становится особенно актуальной. Именно для таких детей, имеющих проблемы в развитии эмоциональной сферы, разработана программа «Психокоррекционная помощь детям с проблемами в интеллектуальном развитии».

Целью данной программы является: коррекция эмоционально-волевых и поведенческих нарушений у детей с проблемами в интеллектуальном развитии.

Задачи программы: формирование эмоциональной стабильности; развитие умения адекватно выражать своё эмоциональное состояние и понимать эмоциональное состояние другого человека; коррекция невротических проявлений в поведении; формирование способности управлять своим эмоциональным состоянием; формирование положительного отношения к своему «Я»; формирование навыков адекватного общения с окружающим миром.

Программа предназначена для детей младшего школьного возраста 9–12 лет с проблемами в интеллектуальном развитии (дети-олигофрены, в лёгкой степени дебильности).

Методы и приемы, используемые на занятиях: имитационные и ролевые игры, релаксационные упражнения, этюды, психогимнастика, техники арт-терапии, техники и приемы саморегуляции.

Спецификой программы является комплекс игр и упражнений, направленных на развитие и коррекцию эмоциональной сферы с помощью арт-терапевтических техник.

Арт-терапия — это увлекательный, эффективный способ психологической помощи, основанный на творчестве и игре. Дети с удовольствием занимаются творчеством, это метод, который подходит для решения самых болезненных психологических проблем. Арт-терапия при работе с детьми проходит в достаточно свободной форме: преодоление психологических трудностей происходит на фоне основной творческой или игровой деятельности. Ребёнок одновременно получает удовольствие от занятия, раскрывает свои творческие способности, оказывается в центре внимания взрослого и преодолевает психологические трудности, меняя свою психологическую реальность. Арт-терапевтические занятия помогают детям выражать свои мысли, чувства, настроения в процессе творчества. Работа выстраивается таким образом, что личность и характер ребенка не обсуждаются, его не сравнивают с другими детьми, в общении применяются позитивные оценочные суждения [1].

Процесс рисования выполняет как профилактическую, так и терапевтическую функции, приводя в баланс внутреннее состояние эмоциональных и психических качеств ребёнка.

Коммуникативные навыки ребёнка и способность к сотрудничеству со сверстниками развиваются в процессе арт-терапевтической работы. Арт-терапия — это один из способов безболезненно для других выразить свои эмоции и чувства [3].

Таким образом, арт-терапия способствует позитивному отношению к окружающему миру и формированию положительной самооценки у ребёнка, а также развивает сенсорные способности и влияет на эстетическое развитие.

Наиболее понравившаяся техника, используемая на занятиях — техника «рисунок на стекле». Стекло дарит новые впечатления и тактильные ощущения. Детей захватывает сам процесс рисования: гуашь скользит мягко, ее можно наносить и кистью, и пальцами, так как она не впитывается в материал поверхности и долго не высыхает. Прямо в процессе рисования стекло можно промыть мокрой губкой, нанести новый рисунок, снова смыть. Так и поступают реактивные и тревожные дети.

Анализ обратной связи от участников программы свидетельствует о положительной динамике в развитии эмоциональной сферы у детей данной категории. Родители отмечают изменения в поведении детей и в своем отношении к ним: «ребенок стал более уравновешенным, делится своими впечатлениями со мной», «мы научились общаться с ребёнком», «научились взаимодействовать со своим ребёнком».

У детей, прошедших курс занятий, стабилизировалась эмоционально-волевая сфера; сформировались навыки адекватного общения с окружающим миром.

Список литературы

1. Аметова, Л. А. Арт-терапия в работе с детьми / Л. А. Аметова. — СПб.: Речь, 2008.
2. Елифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Елифанцева. — М.: Феникс, 2005.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика арттерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб.: Златоуст, 2005.
4. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева. — СПб.: Речь, 2008.

5. Кокосова, И. В. Организация психологического сопровождения детей с отклонениями в развитии / И. В. Кокосова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2005.
6. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под ред. Л. М. Шипицыной. — СПб.: Речь, 2003.
7. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов / Под ред. С. М. Безух, С. С. Лебедевой. — СПб.: Речь, 2007.

Торская Е. А., Барова С. Ю., педагоги-психологи МБУ ДО ЦДТ «Металлург» г. о. Самара

Психолого-педагогические технологии работы с детьми и родителями в период летнего отдыха (из опыта работы психологической службы)

Семью можно сравнить со стартовой площадкой, которая определяет жизненный маршрут человека. Образовательное пространство функционирует в тесном сотрудничестве с семьями своих воспитанников. В таких условиях необходимо обращение к духовному богатству семьи — семейным традициям, которые, несмотря на наличие отличий, имеют единую нравственную основу. Семейные традиции обладают значительным педагогическим потенциалом и могут служить эффективным средством духовно-нравственного воспитания.

На базе Центра детского творчества «Металлург» в течение учебного года был реализован основной курс обучения родителей «Родительские университеты». На занятиях родители получили знания в области детско-родительских отношений. Площадкой для реализации полученных знаний стала профильная смена, прошедшая на базе летнего палаточного лагеря «Молодежная планета».

Всего в палаточной смене участвовало 57 человек (18 семей).

Смена в палаточном лагере имела свои особенности:

- разный контингент — участниками смены были мамы, папы и дети разных возрастов (от 3 до 16 лет), этот аспект составители программы учли при разработке плана мероприятий;

- летнее время предполагает не только работу над собой, но и отдых, поэтому наряду с мероприятиями психолого-педагогической направленности программа содержала элементы оздоровления, отдыха и культурно-массовые мероприятия.

Организация обмена эффективными методиками семейного воспитания, возрождение семейных традиций, активизация поиска новых средств и методов, повышающих эффективность воспитательного взаимодействия в семье, создание копилки родительских технологий — все это являлось первоочередной и самой актуальной задачей данной смены.

Продолжительность программы небольшая — всего три дня, и на протяжении этого времени с родителями и детьми работали психологи, используя различные психолого-педагогические технологии.

Образовательные технологии, применяемые в условиях летнего палаточного лагеря, позволили родителям приобрести знания и умения в области детско-родительских

взаимоотношений. Для родителей были проведены семинары, занятия с элементами тренинга по темам «Диалогизация отношений родителей с детьми», «Родительская любовь», «Активная безопасность ребенка» и «Как стать героем для своего ребенка».

Технология сотрудничества особо ярко проявилась в смене палаточного лагеря. Через совместные дела и игры со своими детьми родители смогли увидеть, как живет их ребенок в коллективе, открыть очень много нового в себе и в своих детях. Только с помощью совместных дел родители становятся союзниками детей и перестают относиться к образовательному и воспитательному процессу как сторонние наблюдатели.

Психологическая игра «Строительство железнодорожной магистрали», занятие с элементами тренинга командообразования «Вместе весело шагать», ролевая игра «Катастрофа. Хроника одного дня», интерактивная детско-родительская игра «Прогулка выходного дня» — все эти мероприятия обеспечивали интересное и содержательное времяпрепровождение участников, активизировали их творческий потенциал и обеспечивали выработку новых форм межличностного взаимодействия, как в тесном кругу семьи, так и с окружающими.

Кроме запланированных мероприятий, были и непредвиденные ситуации — для некоторых родителей и детей пребывание в палатках стало своего рода испытанием, тем более, что все три дня шел дождь. Организовать совместный быт в таких условиях было непросто, родители сумели продемонстрировать свое умение разумно использовать силы и имеющиеся ресурсы. Дети смогли не только увидеть опыт взаимодействия в таких необычных условиях, но и с удовольствием присоединялись ко взрослым, которые укрепляли тенты палаток, засыпали песком подмокшие тамбуры. Радовало то, что не было деления на своих и чужих, помогали все — от мала до велика — и всем, кто в этом нуждался.

Здоровьесберегающие технологии — тоже не последнее дело в летнем лагере. Оздоровительная деятельность направлена на укрепление физического здоровья участников, восстановление спортивных семейных традиций, приобщение участников к здоровому образу жизни. Практически каждый участник смены смог поучаствовать в проведении утренних зарядок и танцевальных флешмобов. Также состоялось знакомство с новым спортивным направлением «Кроссфит».

Для отслеживания результативности программы была разработана анкета удовлетворенности участников лагерной сменой. В помощь педагогам-психологам подобраны следующие диагностические методики: тест-опросник родительского отношения (ОРО) (авторы А. Я. Варга, В. В. Столин) для родителей; проективная методика «Рисунок семьи» для детей.

Для успешной реализации программы использовалось деление участников на подгруппы (в зависимости от вида деятельности): семейные команды, отряды, взрослые и дети, дети одной или двух возрастных категорий в группе и т.д.

Приоритетным направлением работы в палаточном лагере была совместная деятельность детей и их родителей. Такой подход способствовал сотрудничеству, эмоциональному и психологическому сближению родителей и детей, повышению педагогической культуры родителей, выработке правильных форм взаимодействия образовательной системы и семьи, помогал создать для детей более благоприятную обстановку в семье.

Утро для участников смены начиналось с зарядки, которую проводил один из отрядов. Расслабляться детям и родителям было некогда, весь день был расписан буквально по минутам. Вот лишь некоторые из мероприятий, которые, по отзывам участников, запомнились особенно ярко.

Психологическая игра «Строительство железнодорожной магистрали». На ровном участке дороги отмеряются равные отрезки пути (2 метра). Каждая семья получает свою территорию, на которой члены семьи должны будут построить железнодорожную магистраль из подручных материалов и ограниченного количества ресурсов. Одно из условий строительства — дорога находится в 20 см над землей. Отрезки пути должны быть соединены между собой так, чтобы по ним можно было провезти игрушечный состав. Каждая семья торжественно открывает свой участок пути творческим номером. При выполнении задания в некоторых семьях возникли сложности. Стало очевидно, что не все члены семьи готовы сотрудничать и взаимодействовать между собой. После проведения игры возникшие моменты обязательно обговаривались в группе или на личной встрече с психологом.

Ролевая игра «Катастрофа: Хроника одного дня». Каждому отряду было выдано игровое задание. По легенде самолет потерпел крушение, и задачей команды было обеспечить уцелевшим людям выживание в условиях оговоренной местности и обсудить дальнейший план спасения. В ходе ролевой игры ярко выделились лидеры, папы быстро взяли ситуацию под контроль: стали строиться плоты для переправы через реку, организовали раздачу ресурсов. Все отряды сумели креативно, ярко и даже с юмором представить ситуацию спасения, доставшуюся им в ходе игры. Взрослые играли с таким же удовольствием, как и дети.

Также увлекли участников личные и командные испытания. Взрослым и детям предстояло проверить силу духа, ума и доверия. Их ожидал «Футбол для осьминогов», «Поездка в автобусе», «Свечка» и «Путь воина». Первыми начали проходить испытание папы, следом дети, а завершили хрупкие мамы. Все поддерживали друг друга, радовались чужим победам, а если кому-то не удалось пройти испытание, народ повторял попытки еще и еще. Радовало, что участники не опускали руки и не пасовали перед трудностями.

Неожиданным для организаторов смены стал интерес участников к настольным играм. Мероприятие, задуманное как элемент отдыха, превратилось в настоящий мастер-класс для родителей по организации совместного семейного досуга. «Лото», «Детское домино», «Дженга-бум», «Твистер для пальчиков», «Уно», настольные игры-ходилки стали настоящим открытием для детей и родителей.

После отбоя, уложив детей спать, родители собирались на обсуждение прошедшего дня — «вечернюю свечку», при свете фонариков делились своими впечатлениями, говорили о трудностях и радостях прошедшего дня.

В последний день организаторы и участники подвели итоги смены в палаточном лагере. Бурные, эмоциональные высказывания показали, что совместный выезд в палаточный лагерь не оставил никого равнодушным. Родители сумели по-новому взглянуть на семейное воспитание, пересмотреть позиции и взгляды, ставшие неэффективными, пополнить арсенал родительских технологий новыми формами и методами взаимодействия с детьми. Общественность единогласно постановила, что такие детско-родительские смены являются необходимостью и способствуют укреплению семей в наше время.

**Организация сопровождения детей с ОВЗ
в условиях ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования»
г.о. Сызрань Самарской области**

В настоящее время отмечается тенденция к увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Вне зависимости от разных причин, побудивших родителей обратиться за помощью, всех их объединяет одна проблема — как помочь ребенку с нарушениями в развитии.

В нашем городе функционирует ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования», структурным подразделением которого является ПМПК, в котором консолидированы ресурсы специалистов разного профиля, что позволяет осуществлять не только диагностические процедуры, но и оказывать коррекционно-развивающую помощь лицам с ОВЗ, дает возможность длительного динамического наблюдения за его развитием, реализации комплексного сопровождения, консультирования родителей, педагогов по вопросам создания специальных условий обучения, воспитания и реализации рекомендаций ПМПК.

Каждый член комиссии выполняет свою особую функцию, хотя заключение комиссии является результатом работы всех специалистов и основывается на тщательном анализе информации о ребенке. В ходе комплексного обследования выявляются особенности не только психического развития, но и личности в целом.

Медицинское обследование начинается с изучения данных анамнеза. Данные о развитии ребенка, полученные врачом во время беседы с матерью, объективные показатели состояния ребенка по материалам врачебных заключений помогают выбрать стратегию психолого-педагогического обследования.

При прохождении обследования ребёнком старшего дошкольного возраста определяется его готовность к школе, устанавливается уровень его умственного развития, эмоционально-волевой и социальной зрелости. Завтрашнему первокласснику необходимо владеть умением выполнять определенные умственные операции, иметь навыки речевого общения.

В случаях диагностики детей, обучающихся в школе, устанавливаются характер и причины имеющихся трудностей в обучении. Специалисты обращают внимание на обучаемость, способность к обобщенной мыслительной деятельности, гибкость мыслительных процессов, темп усвоения учебного материала, способность реагировать на помощь со стороны.

Педагогическое и психологическое обследование проводят дефектолог и психолог. Логопед выявляет особенности развития речи, вскрывает характер и причины имеющихся дефектов, выявляет структуру речевого дефекта и устанавливает степень речевого недоразвития детей.

Проводя процедуру обследования, беседуя с ребенком, члены ПМПК не забывают о его реакции на процедуру обследования или консультирования. Большинство детей, начиная уже со старшего дошкольного возраста, осознают диагностику на ПМПК как оценку

своих недостатков, не отделяя их от проступков и от своей личности в целом. И то и другое вызывает тревогу, ухудшающую общее психическое состояние ребенка, провоцирует его на негативные действия, что отрицательно влияет на результаты обследования. Поэтому при общении с ребенком специалисты избегают позиции «сверху вниз» или, равным образом, создание чрезмерно «утешительных» ситуаций. Беседа с обследуемым проходит, что называется, на равных и понятным ему языком. Общаясь с ним и его родителями, члены ПМПК понимают, что, несмотря на демонстрируемое спокойствие, любой родитель во время обследования состояния его ребенка испытывает тревогу, которую сам не всегда осознает [1]. Сообщение семье ребенка результатов обследования всегда связано с трудностями и редко проходит безболезненно. Выявленные проблемы, естественно, травмируют родителей, заставляют их испытывать чувство вины и безысходности, иногда ведут к подсознательному отторжению ребенка и нарушению внутрисемейных отношений. Обсуждая проблемы ребенка и возможные пути помощи ему, педагоги стремятся к тому, чтобы родители научились принимать его со всеми его особенностями. Специалисты ПМПК информируют родителей, что нарушения, выявленные в результате диагностического обследования их ребёнка, объясняют целесообразность рекомендаций и служат основанием для направления ребенка в специализированные учебные и лечебные учреждения.

В Центр обращаются родители, чьи дети имеют тяжелую речевую патологию. Приходится учитывать, что многие дети, пришедшие в организацию, не имели опыта общения с педагогами, да и родители не уделяли достаточного внимания их воспитанию и развитию. Поэтому содержание, формы, направления нашей работы, как логопедов Центра, существенно отличаются от работы логопедов других образовательных учреждений.

Социальное развитие большинства детей с нарушениями речи полноценно не происходит в связи с недостаточным освоением способов речевого поведения, неумением выбирать коммуникативные стратегии и тактики решения проблемных ситуаций. Ребенок с хорошо развитой речью легко вступает в общение с окружающими, может понятно выразить свои мысли, желания, задать вопросы, договориться со сверстниками о совместной игре. И наоборот, невнятная речь ребенка затрудняет его взаимоотношения с людьми и нередко накладывает отпечаток на его характер. К 6–7 годам дети с речевой патологией начинают осознавать дефекты своей речи, болезненно переживают их, становятся молчаливыми, застенчивыми, раздражительными [2]. Для воспитания полноценной речи нужно устранить все, что мешает свободному общению ребенка с коллективом. Ведь в семье малыша понимают с полуслова, и он не испытывает особых затруднений, если его речь несовершенна. Однако постепенно круг связей ребенка с окружающим миром расширяется; и очень важно, чтобы его речь хорошо понимали и сверстники и взрослые. Еще острее встает вопрос о значении фонетически правильной речи при поступлении в школу, когда ребенку нужно отвечать и задавать вопросы в присутствии всего класса, читать вслух (недостатки речи обнаруживаются очень скоро). Особенно необходимым становится правильное произношение звуков и слов при овладении грамотой [3].

При отсутствии своевременной помощи у большинства детей речевые проблемы осложняются патохарактерологическим развитием личности. Возможны агрессивность, чрезмерная расторможенность, повышенная истощаемость, наблюдается дефицит

внимания, снижаются память и работоспособность. Логопедическое направление коррекционного воздействия педагогики является ведущим.

Преемственным звеном в сопровождении детей с ОВЗ по образовательному маршруту являются коррекционно-развивающие группы при нашем Центре. Группы коррекционной направленности предназначены для детей дошкольного и школьного возраста с нарушениями устной и письменной речи.

В дошкольных группах коррекционную помощь получают дети, не охваченные системой специального образования. Особое внимание уделяется предоставлению специализированной помощи дошкольникам, которые не попали в образовательные учреждения, а также социально-незащищённым слоям населения. Большинство родителей воспитанников данной группы некомпетентны в вопросах параметров речевого развития, они обратились за помощью за год до предстоящего обучения ребенка. Это во многом осложняет работу специалистов. В данном случае повысить эффективность коррекции речевых нарушений и в целом речевого развития детей возможно только при осознанном включении родителей в единый, совместный со специалистами процесс. Логопедам во время занятий приходится уделять внимание формированию устойчивости, умению понимать и выполнять инструкции, самоконтролю. С целью получения лучших результатов и оптимизации коррекционного процесса возникает необходимость применения новых методов в работе. Чтобы заинтересовать ребенка, сделать обучение осознанным и интересным в своей профессиональной деятельности мы используем ряд современных образовательных технологий. Наибольшее внимание уделяется применяемой практике здоровьесберегающих технологий, целью которых, помимо коррекции речевых нарушений, является стабилизация и активизация энергетического потенциала организма.

За год до предстоящего обучения воспитанникам с ОВЗ не хватает времени для полноценного овладения речевыми средствами. Поступая в первый класс, такой ребенок попадает в группу риска. Но он не остается один на один со своей проблемой, а переходит в последующее звено сопровождения по образовательному маршруту специалистами Центра.

Среди основных трудностей, с которыми сталкиваются родители учащихся начальной ступени обучения, на первый план выступают специфические расстройства, одними из которых являются речевые нарушения. Нарушения устной и письменной речи как основы овладения учебными навыками являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации и успеваемости, возникающих в связи с этим проблем в поведении, серьезно препятствуют освоению школьных знаний и не могут быть скомпенсированы учениками самостоятельно, без специальных условий.

Ранняя диагностика и своевременное оказание помощи данной категории воспитанников позволяют значительно снизить риск возникновения школьной дезадаптации.

Ежегодно логопедами Центра проводится мониторинг состояния сформированности навыков письменной речи у учащихся начальных школ. Проведение мониторинга выявляет проблемы, которые в дальнейшем становятся основой работы специалистов в данном направлении.

В условиях современного обучения при активизации процесса гуманизации образования, усилении ориентации на личность ребёнка, имеющего особенности развития,

всё более важная роль отводится его психолого-педагогическому сопровождению. Этому во многом способствует организация и проведение коррекционно-развивающей и диагностической работы по проблеме преодоления речевых нарушений и выявления особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Для реализации поставленной цели в нашем учреждении организована коррекционная группа для учащихся начальных классов общеобразовательных школ, имеющих нарушения устной и письменной речи. В условиях данной группы младшие школьники имеют возможность получения квалифицированной логопедической помощи.

Проводимая коррекционно-развивающая работа со школьниками помимо нормализации речевой деятельности способствует снижению уровня тревожности, повышению эмоционального фона, развитию коммуникативных навыков, адекватных способов поведения и реагирования на определённые ситуации, что является пропедевтическим фактором возникновения школьной дезадаптации.

Вовлечение родителей в совместный процесс коррекции играет немаловажную роль, поскольку именно ближайшее окружение довольно часто неадекватно оценивает своего ребёнка, не понимает истинных причин его затруднений. Обладая специальными знаниями, родители смогут оказать дома большую помощь своим детям.

В коррекционный процесс должны быть вовлечены педагоги, обучающие данную группу детей. Организация работы позволит ознакомиться с системным подходом к осуществлению речевого режима в домашних условиях и условиях образовательной организации.

Успех в воспитании и обучении детей с речевыми нарушениями во многом зависит от того, как организовано педагогическое просвещение. Трудности реализации инклюзивного подхода в образовании детей с нарушениями речевого развития вызваны отсутствием у педагогов специального образования и, как следствие, незнание специальных методов и приёмов в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи, позволяющим включать их в общий процесс обучения. Именно поэтому нами проводится консультативная и просветительская работа с учителями начальных классов общеобразовательных школ.

Благодаря функционированию структурных подразделений ГБОУ Центр диагностики и консультирования проводится координация и интеграция деятельности всех участников коррекционно-педагогического процесса по сопровождению детей дошкольного и школьного возраста с ОВЗ.

Список литературы

1. Обследование ребенка в условиях ПМПК [Электронный ресурс] // Первый психологический портал Пятигорска [сайт] — URL: <http://5psy.ru/chitaem-knigi/obsledovanie-rebenka-v-usloviyah-mpmk.html>
2. Лобанова, Т. В. Родительское собрание «Подготовка детей с недостатками речи к школе» [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования [сайт] — URL: <http://nsportal.ru/user/17353/page/roditelskoe-sobranie-podgotovka-detey-s-nedostatkami-rechi-k-shkole>
3. Речевая готовность ребенка к школе [Электронный ресурс] // Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи[сайт] — URL: <http://ppmscentr.ru/index.php/logopedicheskaya-sluzhba/item/речевая-готовность-ребенка-к-школе>

Использование метода проектно-исследовательской деятельности при воспитании патриотизма у детей с ОВЗ

Формирование личности человека происходит в дошкольном возрасте. Наибольшее затруднение при воспитании детей с ОВЗ возникает при формировании чувства патриотизма — любви и привязанности к Родине, гордости за достижения соотечественников, желание быть полезным России.

Работая над темой нравственно-патриотического воспитания, мы поставили перед собой следующие задачи:

- донести до подрастающего поколения самобытность, многогранность русской национальной культуры;
- вызвать интерес к истории нашей Родины;
- активизировать работу по пропаганде патриотического воспитания через доступные средства.

Для достижения поставленных задач мы использовали следующие приемы и методы исследовательской деятельности: опрос; беседы; чтение художественной литературы; опыты, эксперименты; экскурсии; материал из Интернета; просмотр мультфильмов и фильмов.

Чувство привязанности к своей малой Родине мы начали с изучения истории своего детского сада. В ходе исследования мы сравнили, каким наш детский сад был 25 лет назад и каким стал теперь. Провели опрос родителей, собрали фотографии прошлых лет, побеседовали с заведующей детского сада, воспитателями и няней, которые работают с самого открытия. Результаты исследования дети представили на региональной конференции «Я — исследователь». Была оформлена фотовыставка «Детский сад вчера, сегодня, завтра».

Одной из главных задач патриотического воспитания является воспитание у ребенка любви к Родине, развитие чувства ответственности и гордости за достижения страны. Знакомя детей с этой темой и посмотрев мультфильм «Три богатыря», дети заинтересовались оружием и доспехами былинных богатырей. Был проведен опрос ребят: знают ли они названия старинного оружия и доспехов? Кто и из чего изготавливал оружие и доспехи для богатырей? Чтобы расширить знания о богатырях, мы читали энциклопедию, рассматривали иллюстрации, просматривали мультфильмы.

Дети заинтересовались плетением кольчуги и изготовлением старинного оружия. С помощью родителей они изготовили макеты булавы, меча и учились плести элементы кольчуги из железных колец. Игрушечное оружие дети использовали в игре.

Издавна Русь славилась своими мастерами. При знакомстве с промыслами на Руси дети очень заинтересовались искусством гончаров. У них появилось желание научиться лепить игрушки из глины. Мы вновь обратились к исследовательской деятельности. В ходе работы по теме «Лепим из глины» мы знакомимся со свойствами глины, изучали процесс изготовления игрушек и посуды гончарами, читали энциклопедии, рассматривали иллюстрации. В изучении данной темы активное участие принимали родители, которые

изготовили гончарные круги. После подготовительного этапа дети лепили игрушки, посуду из глины, затем расписывали изделия узорами. Лепкой из глины увлекались все больше и больше ребят. Была организована выставка поделок из глины. С итогами своей деятельности дети выступали на окружном конкурсе исследовательских работ: «Я — исследователь», которая проводится на базе нашего детского сада.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование в образовательном процессе методов и приёмов исследовательской деятельности, адаптированных к уровню познавательных и коммуникативных возможностей детей с ОВЗ, повышает познавательную активность воспитанников. Специально организованная проектно-исследовательская деятельность помогает расширить знания дошкольника о Родине, о родном крае, воспитывает в нем чувство уважения к Родине, воспитывает настоящего патриота, формирует духовно-нравственное отношение и чувство сопричастности к культурному наследию своего народа.

Список литературы

1. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений: для работы с детьми 5–7 лет. — М.: Мозаика-Синтез, 2008.
2. Бурнышева, М. Г. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста через экспериментально-исследовательскую деятельность / М. Г. Бурнышева // Дошкольная педагогика. — 2011. — № 3.
3. Кондрыкинская, Л. А. С чего начинается Родина? Опыт работы по патриотическому воспитанию в ДОУ / Л. А. Кондрыкинская. — М.: Сфера, 2005.

Усова И. Ю., педагог-психолог ГБУ ЦППМСП «Доверие»
м. р. Красноярский Самарской области

Психолого-педагогические основы комфортности обучения в школе

Всем нам присуще стремление к комфорту, к тому, чтобы удобными были наши жилища и рабочие места, чтобы ничто не омрачало наш быт и труд. Но всегда ли мы задумываемся о том, как чувствуют себя в школе, за партой наши дети? От того, в какой обстановке, в комфортной или дискомфортной, проходит их труд, зависят не только школьные успехи, но и вообще физическое состояние ребёнка.

Можно обозначить ряд основных причин, с которыми связано возникновение различных видов стрессов у детей в школе.

Первая группа причин связана с собственно приходом детей в школу. Трудности адаптации конкретного ребенка к школе зависят в данном случае от того, как *подготовлен ребенок к особенностям учебной деятельности* — принципиально новым по форме и содержанию отношениям с другими детьми и взрослыми [9]. Данный фактор включает в себя несколько аспектов: мотивацию учащегося, степень развития интеллекта и графического навыка, способность к постоянному контролю и коррекции собственной деятельности, а также уровень самооценки.

Еще одна группа причин связана с техническим прогрессом и уровнем развития общества, определяющими, по сути дела, границы сложности школьных программ. Избыток содержания ведет к трудностям усвоения учебного материала, а в итоге к перегрузкам детей — главной причины ухудшения здоровья школьников [9].

Для лучшего запоминания нового материала можно познакомить детей с основными характеристиками памяти, а также приемами организации материала и техниками запоминания, такими как: группировка (разбивка материала на группы), выделение опорных пунктов (фиксация какого-либо краткого пункта, служащего опорой более широкого содержания), план (совокупность опорных пунктов), классификация (распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам), структурирование (установление взаимного расположения частей, составляющих целое), схематизация (построение графических схем), серийная организация материала (установление или построение различных последовательностей), ассоциации (установление связей по сходству, смежности или противоположности).

Особенно эффективны мнемотехнические приемы (приемы запоминания), так как снабжение образующихся следов памяти «опознавательными знаками», или «адресами», намного упрощает доступ к ним. Это могут быть: метод ключевых слов, визуализация, использование вербального кода, визуального кода.

В качестве еще одной причины следует указать наличие в школе фактора соревновательности, следствием которого является ориентация учащихся на высокие показатели. Известно, что отстающих, как правило, осуждают, причем в дальнейшем это отношение к ним становится враждебным. Особенно уязвимы в этой ситуации дети с уровнем тревожности выше нормативных значений. Для снижения негативного влияния данного фактора можно придерживаться нескольких рекомендаций [10].

Поручение, которое педагог дает ребенку, должно соответствовать его возможностям. Предлагая выполнить слишком сложные, непосильные занятия, вы заранее обрекаете ребенка на неуспех, а, следовательно, на снижение самооценки, на неудовлетворенность собой.

Любая деятельность, предлагаемая ребенку, должна предваряться словами, выражающими уверенность в успехе.

Недопустимо сравнивать ребенка с кем-либо, особенно если это сравнение не в его пользу. Сравнение должно быть только с собственными успехами и неудачами ребенка.

Оптимистические прогнозы «на завтра» не дают ребенку повода считать себя безнадежным. Такие прогнозы способствуют повышению уверенности в себе.

Предлагая ребенку задание, необходимо подробно выстраивать пути его выполнения, составить план: что мы делаем сейчас, что потом.

Необходимо давать таким детям жестко регламентированные поручения. Это поможет детям преодолеть неуверенность в себе и страх принятия самостоятельных решений [7, 11]. Детей необходимо учить находить выходы из создавшихся ситуаций [6].

Положение ученика усугубляется еще больше, если он страдает задержкой развития или другими нарушениями. Ухудшает положение ребенка своеобразное приклеивание к нему ярлыка больного, поскольку изменяет отношение к нему окружающих его детей и взрослых [13].

Ребенок с ЗПР должен быть включен в общий образовательный поток со специальным психолого-медико-педагогическим сопровождением, если этого не происходит, такую интеграцию можно квалифицировать как «вынужденную» (или стихийную) интеграцию, которая вряд ли будет иметь положительный результат. Именно знание учителем психофизиологических особенностей интегрированных к нему в класс детей, а также обеспечение комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения интегрированного ребенка является залогом успеха данного процесса [2].

Причиной школьных стрессовых ситуаций является также «внешнее давление детского коллектива», проявляющееся в отсутствии дружеских отношений или неприятие детским коллективом. Внешнее давление проявляется в оскорблениях, издевательствах, угрозах или принуждениях к тому или иному неблагоприятному поступку.

Статус ребенка в классном коллективе зависит во многом от позиции учителя. Чтобы повысить статус ребенка в классе, а, следовательно, и мотивацию учения, учителю необходимо поощрять успехи, пусть даже и незначительные, а ошибки и неудачи лучше обсуждать наедине. При этом преобладание негативных эмоций (отрицательные отметки) не служит формированию интереса к учению, а наоборот, блокирует его. Критиковать ребенка следует на фоне общей психологической поддержки.

Для развития чувства компетентности учитель должен как можно чаще подчеркивать все, чему ребенок уже научился, и чему еще может научиться. А если ребенок в чем-то неуспешен, задача учителя, внушить ему, что успех обязательно придет [3, с. 158].

Очень часто трудной, а порой неразрешимой проблемой для ученика становится негативное отношение учителя, которое проявляется в несдержанном, грубом поведении, с позиции воспитателя, пытающегося справиться с детским коллективом «с позиции силы» [12].

Характерная черта любого зрелого человека состоит в определенной его консервативности, в том числе стабильности образов тех, с кем он общается. Однажды сложившийся образ ребенка может сохраняться почти неизменным очень долго. Например, мы характеризуем ребенка как «способный, но ленивый», «прилежная девочка» и т.д. Стабильность и узость представлений учителей об учениках создают сдержанную и часто напряженную эмоциональную атмосферу. Ученик оказывается накрытым ей как бы сетью, система ожиданий учителя и одноклассников в значительной степени предопределяет его поведение и поступки. Учителя, ставящие ученику плохую отметку, подкрепляют отрицательные ожидания ученика, которые в свою очередь порождают плохую отметку: так возникает порочный круг неуспеха. Ученик, получивший подряд несколько не удовлетворяющих его оценок, очень скоро может прийти к выводу, что он не способен усвоить данный предмет. Школьника охватывает чувство, что он становится в классе отстающим. Он впадает в панику, но старается скрыть ее дома и в школе. Затем ученик теряет веру в себя, начинает негативно относиться к учебе и учителю, испытывает страх перед занятиями. Но такое состояние не бывает слишком длительным, так как в личности ученика начинается компенсирующий процесс. Иногда компенсация создает позитивные качества ученика, происходят заметные достижения в какой-либо другой сфере активности, иногда она выражается в том, что ученик отмалчивается, демонстрирует неприязненные отношения к учителю, безразличие к его оценке. Следует помнить, что больше всего подвержен влиянию учителя тот школьник, для которого низкая оценка его способностей является подтверждением его собственных представлений о себе. Следует

помнить, что развитие ребенка происходит неравномерно и скачкообразно, часто конфликтно. Тем не менее, отдаленный результат всегда может быть успешным [5, 12].

Серьезной психологической травмой для ребенка может стать смена школьного коллектива. Причина этого кроется, с одной стороны, в потере старых друзей, а с другой – в необходимости подлаживаться к новому коллективу и новым педагогам.

Смена коллектива вызывает у многих школьников повышенную тревожность, как школьную, так и личностную, а зачастую и появление страхов. Постоянный страх не соответствовать ожиданиям окружающих приводит к тому, что и способный ребенок не проявляет в должной мере свои возможности. В свою очередь, родители, принуждая детей работать на «оценку», все больше провоцируют школьные страхи, связанные у детей с неуверенностью в своих силах, тревогой по поводу негативных оценок или их ожидания. Принятие классных и школьных социальных и этических норм, формирование умения соблюдать их происходит у детей с помощью классного руководителя, поэтому его смена провоцирует появление у некоторых детей сложности в организации школьной жизни, нередко ребята просто недостаточно информированы: не знают требований учителей, не очень хорошо ориентируются в здании школы. В этом случае для них также очень важна поддержка классного руководителя.

Определение причин, способствующих возникновению и действию стрессов в процессе образования, будет неполным, если не рассматривать особенности семьи, откуда приходит ребенок [9].

Здоровый ребёнок — результат совместного воспитания семьи и школы, поэтому нам необходимо говорить об единомысленном труде специалистов разного профиля системы образования и родителей согласно избранной стратегии работы с ребёнком. При этом очень важно, чтобы работа осуществлялась своевременно и скоординировано [4].

Список литературы

1. Бережная, О. Н. Психолого-педагогический семинар для учителей по адаптации пятиклассников [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования [сайт]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2014/03/01/psikhologo-pedagogicheskiy-seminar-dlya-uchiteley> (дата обращения: 18.10.2016).
2. Консилиум — решение школьных проблем: нормативно-правовые документы, психодиагностические материалы / авт.-сост. О. Б. Григорьева и др. — Волгоград: Учитель, 2009. — 271 с.
3. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. — М.: Сфера, 2005. — 243 с.
4. Практическая психология для педагогов и родителей / под ред. М. К. Тутушкиной. — М.: Дидактика Плюс, 2000. — 352 с.
5. Психолого-педагогическое обеспечение пятых классов в средней школе. Влияние деятельности педагогов на формирование Я-образа у учащихся в средней школе [Электронный ресурс] // Ваш психолог [сайт]. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/teenager/105/524-psycho-pedagogical-support-of-the-process-of-adaptation-of-the-5-th-grade-in-high-school?start=3> (дата обращения: 18.10.2016).
6. Рекомендации для педагогов по работе с тревожными детьми [Электронный ресурс] // Инфоурок [сайт]. URL: <https://infourok.ru/rekomendacii-dlya-pedagogov-po-rabote-s-trevozhnimi-detmi-757833.html> (дата обращения: 20.10.2016).

7. Рекомендации учителям по работе с тревожным ребенком [Электронный ресурс] // МБОУ школа № 49 [сайт]. URL: http://shkola49ufa.ru/index/rekomendacii_uchiteljami_po_rabote_s_trevozhnym_rebenkom/0-33 (дата обращения: 18.10.2016).
8. Рубцов, В. В. Психологическая служба современной школы [Электронный ресурс] // Детская психология [сайт]. URL: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/24355.php> (дата обращения: 18.10.2016).
9. Рубцов, В. В. Психологическая служба современной школы [Электронный ресурс] // Пси-пресс [информационный портал]. URL: <http://psypress.ru/articles/d20646.shtml> (дата обращения: 18.10.2016).
10. Современная школа — ресурс сохранения здоровья или на пути к школе будущего. [Электронный ресурс] // Учительская газета [сайт]. URL: <http://www.ug.ru/archive/22603> (дата обращения: 18.10.2016).
11. Становление коллектива пятиклассников [Электронный ресурс] // Хостинг документов ученикам и учителям [сайт]. URL: <https://doc4web.ru/pedagogika/urok-na-temu-stanovlenie-kollektiva-ryatiklassnikov.html> (дата обращения: 18.10.2016).
12. Формирование ученического коллектива на стадии адаптации в средней школе [Электронный ресурс] // Хостинг документов ученикам и учителям [сайт]. URL: <https://doc4web.ru/pedagogika/programma-po-vospitatelnoy-rabote-formirovanie-uchenicheskogo-ko.html> (дата обращения: 18.10.2016).
13. Шалагинова, К. С. Возрастание рисков в современном образовательном пространстве [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ [электронное периодическое научное издание]. URL: <http://www.ppip.idnk.ru/index.php/-3-2011/223-2011-09-29-07-52-12.html> (дата обращения: 18.10.2016).

Ушатова Г. Г., директор МБУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г. о. Самара

Инклюзивное образование: проблемы и пути реализации (опыт ОО г. о. Самара)

Научно-технический прогресс и усиление процессов глобализации чрезвычайно обострили проблему гуманизма. И прежде всего проблему сохранения человеческого в человеке. Ведь, как справедливо заметил А. Вознесенский: «Все прогрессы реакционны, если рушится человек». Как не допустить этого разрушения? Как сберечь ДУШУ и СЕРДЦЕ? Как оказать действенную поддержку формирующейся личности? Вот основной вызов, на который мы, представители педагогического сообщества, должны найти ответ в первую очередь.

С первых дней своей жизни ребенок должен получить знания о том, что мир разнообразен, и каждый человек неповторим, как не повторим каждый день нашей жизни. В этом его красота, его особая ценность. Человек, отличающийся от других в силу каких-либо проблем со здоровьем, так же ценен, как и все остальные. Однако именно эта аксиома принимается далеко не всеми. Суть проблемы, думается, очень точно выразил проф. Ричард Зингер (Канада), имеющий 40-летний опыт продвижения инклюзивного

образования в мире. Он, в частности, сказал: «Мы смотрим на людей с ограниченными возможностями как на людей, которые чего-то не могут, вместо того, чтобы смотреть как на людей, которые обладают какими-то дарами и ценны. Такая у нас с вами проблема изначальных установок мировоззрения».

Развитие инклюзивного образования — одна из актуальнейших тенденций современной педагогики. В соответствии с Законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» и требованиями ФГОС все дети, независимо от их физических возможностей, состояния здоровья, социального статуса и т. д., должны иметь равные права для получения качественного образования.

Первые опыты по организации инклюзивного обучения детей с ОВЗ начались в РФ более 20 лет. За прошедшие десятилетия сделано не мало. В частности, была принята и достаточно успешно реализована федеральная программа «Доступная среда», рассчитанная на 2011–2015 гг. Однако современный этап инклюзивного образования в России еще наполнен массой противоречий, которые невозможно разрешить без учета опыта развития инклюзии в зарубежных странах, а также без глубокого анализа тех практик, которые осуществляются в ОУ нашей страны. Кроме того, успешность инклюзивного образования невозможна без активной работы со всеми участниками образовательного процесса, включая широкую общественность. Именно изменение ментальности социума в направлении глубокого и всеобъемлющего принятия концепции инклюзивного образования — самая сложная и самая необходимая работа, которая должна быть активизирована. Безусловно, проблема перестройки профессионального мышления и сознания педагогов, а также проблема формирования толерантного отношения родителей к обучению детей с ОВЗ в массовых образовательных учреждениях — это проблема, от степени решённости которой во многом зависит успешность реализации принципа инклюзии. Ведь чтобы социальная инклюзия детей с ОВЗ стала успешной, прежде всего социум должен быть инклюзивным, т. е. открытым, принимающим, готовым предоставить инвалиду возможность включения.

С 1 сентября 2016 г. вступили в силу новые образовательные стандарты, специально разработанные для детей с ОВЗ, которые предполагают «разнообразие организационных форм образовательного процесса, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности». Введение этих стандартов, безусловно, будет способствовать повышению качества психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ, цель которой — обеспечение оптимального развития ребёнка, успешная адаптация его в социум на основе актуализации его собственных внутренних сил и резервов самореализации.

Все участники образовательного процесса должны четко осознавать, что инклюзивное образование — это не прихоть чиновников, а требование времени, обусловленное не только тенденцией к демократизации общества, но и проблемами, связанными с состоянием здоровья детей и подростков. К сожалению, статистика свидетельствует о том, что количество детей с ОВЗ ежегодно увеличивается. В настоящее время в РФ 1,5 млн. детей имеют ОВЗ, 200 тыс. инвалидов не учатся вообще из-за тяжелых отклонений в развитии, но, по данным М. Терентьева, депутата Государственной думы, 500 тыс. детей-инвалидов могут и хотят обучаться в обычных школах. В связи с этим

психолого-педагогическая поддержка детей с ОВЗ должна обеспечить решение следующих задач:

- создание безбарьерной среды обучения и профессиональной подготовки;
- обеспечение ребёнку с ОВЗ среды, стимулирующей его развитие (интеллектуальное и социальное);
- формирование социальных навыков и развитие социальной активности;
- психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с ОВЗ, с целью нормализации детско-родительских отношений.

Обучение ребенка с ОВЗ не в специальных учреждениях, а в массовой школе имеет целый ряд преимуществ. В частности, в случае инклюзивного обучения ребенок с ОВЗ не изолируется, а растет и развивается в среде сверстников, что способствует формированию у него позитивной самоидентификации и социальной активности, а также формированию навыков эмпатии и конструктивного взаимодействия. При обучении в спецшколе в подавляющем большинстве случаев происходит инвалидизация личности, формируется иждивенческая позиция и социальная пассивность, у ребенка с детства вырабатывается уверенность в необходимости патернализма со стороны окружающих и общества в целом по принципу: мне все должны. Обучение в массовой школе ребенка с ОВЗ идет на пользу и здоровым сверстникам, т.к. у них формируются навыки толерантного мышления и взаимодействия, происходит гуманизация образовательного процесса. Зарубежный опыт показывает, что в случае организации качественной инклюзии улучшаются учебные результаты всех детей, т.к. учебный процесс строится на основе создания вариативной образовательной среды с учетом образовательных потребностей каждого ребенка.

Самарский опыт инклюзивной практики разнообразен и характеризуется поисками авторской адаптации образовательных учреждений к индивидуальным потребностям детей с ОВЗ. Эта работа ведется и дошкольными образовательными учреждениями, и школами, и учреждениями дополнительного образования.

В частности, в МБДОУ № 88, 325 г.о. Самара создаются условия для инклюзивного обучения детей с синдромом Дауна, в МБДОУ № 188 особое внимание уделяется детям, у которых диагностированы расстройства аутичного спектра, в ДОУ № 118 РЖД созданы прекрасные условия для обучения слабовидящих детей. Каждое образовательное учреждение выстраивает свою работу в соответствии с образовательными запросами воспитанников. В ряде учреждений педагогический процесс основывается на принципе интеграции, когда дети с ЗПР посещают специализированную группу, а праздничные, спортивные и другие мероприятия проводятся таким образом, чтобы все дети были включены в совместную деятельность, что способствует успешной социализации детей с ОВЗ.

Активно работают в плане реализации инклюзивного подхода такие школы города, как МБОУ № 139, 29, 45, 53, школа-интернат «Преодоление».

В этих учреждениях особое внимание уделяется как созданию безбарьерной среды, так и разработке специальных образовательных программ, гибких учебных планов и индивидуальных образовательных маршрутов. Администрация названных ОУ придаёт большое значение переподготовке и специальному обучению педагогов, приобретению

специального оборудования, например, для обустройства сенсорных комнат, а также других технических средств, способствующих созданию в ОУ вариативной образовательной среды.

Особая роль в процессе инклюзии отводится учреждениям дополнительного образования. Безусловно, особенности классно-урочной системы являются проблемными для многих детей с ОВЗ, которые в силу ограниченности своих физических и интеллектуальных возможностей зачастую оказываются далеко не самыми успешными учениками. Занятия в кружках и секциях учреждений доп. образования предоставляют детям с ОВЗ широкие возможности для актуализации их внутренних ресурсов. Именно в ходе таких занятий слабоуспевающий в школе ребенок может почувствовать себя по-настоящему успешным, раскрыть свои творческие способности, приобрести навыки конструктивного неформального общения, что крайне важно для детей с ОВЗ, круг общения которых зачастую очень ограничен. Активно работают в направлении реализации инклюзивного подхода такие учреждения доп. образования г.о. Самара, как центры детского творчества «Меридиан», «Мечта», «Поиск», «Творчество», МБОУ «Помощь».

Коррекция и реабилитация детей с ОВЗ — важнейшее направление в работе МБУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г.о. Самара, который я возглавляю с 2012 года. В Центре «Помощь» занимаются дети с самыми разными отклонениями в развитии, начиная от ФФН и моторной алалии до ДЦП, РДА, ЗПР, а также дети с нарушением слуха, заболеваниями сердечно-сосудистой системы. Возраст детей: от 2 до 17 лет.

Для успешной инклюзивной деятельности в нашем Центре оборудована сенсорная комната, специальный тренажёрный зал, разработаны специальные адаптивные программы. Специалисты Центра (педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, врачи, педагоги доп. образования, медсестры по ЛФК и массажу, методисты) начинают работу с ребенком с ОВЗ с тщательной диагностики, затем разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, который включает занятия именно с теми специалистами, чья помощь необходима данному ребенку на определенном этапе его развития.

Для дошкольников с ОВЗ в Центре работает группа кратковременного пребывания детей, где дети получают не только психологическую, логопедическую помощь, но и проходят обучение по общеобразовательной программе ДОУ, адаптированной к их индивидуальным образовательным потребностям. В Центре проводятся занятия по эвритмии, что очень способствует улучшению состояния детей, имеющих отклонения в развитии нервно-психической сферы. Кружок «Акварельки», подростковый психологический клуб «Крылья», кружки русского и иностранных языков — все эти структурные подразделения Центра предоставляют детям разнообразные возможности для самоактуализации. Педагоги Центра стремятся для каждого ребенка создать ситуацию успеха, чтобы каждый обучающийся смог испытать радость, удовольствие от познания нового, от осознания собственных возможностей и выявления личностных ресурсов. Ощущение собственной успешности способствует повышению образовательной мотивации детей с ОВЗ, развитию стремления к приобретению новых компетенций, необходимых для дальнейшей успешной профессиональной и жизненной интеграции.

Первостепенное внимание специалисты Центра уделяют внедрению в образовательный процесс инновационных психолого-педагогических технологий, разработке адаптивных авторских программ. В 2014 году Центр «Помощь» был признан

победителем регионального конкурса «Образовательное учреждение — центр инновационного поиска — 2014»; в 2015 году — в конкурсе «Содружество профессионалов» первое место получил социальный проект, также разработанный специалистами Центра. В 2015 году Центр был удостоен звания «Лучшее учреждение дополнительного образования детей» во Всероссийском конкурсе, проводимом Невской образовательной ассамблеей (г. Санкт-Петербург), а директор Центра была награждена Памятным знаком Невской Образовательной Ассамблеи «Эффективный руководитель». В настоящее время в Центре «Помощь» ведется активная научно-исследовательская работа. В частности, открыта Школа-лаборатория ПГСГА, на базе которой осуществляется разработка инновационного проекта «Кластерный подход в психолого-педагогическом сопровождении субъектов образовательной деятельности в условиях центра дополнительного образования».

В 2016 году Центр «Помощь» получил статус стажировочной площадки СГСПУ по теме: «Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в условиях введения и реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ» на период с 2016 по 2019 год.

Особое внимание в МБОУ ДОД ДООЦ «Помощь» г.о. Самара уделяется работе с родителями, проблеме нормализации детско-родительских отношений, формированию навыков успешного родительства. Занятия с родителями проводятся как индивидуально, в форме консультаций, бесед, информирования о результатах мониторинга освоения ребенком образовательной программы, так и в группах. Групповые занятия проводятся в «Школе успешных родителей», где в неформальной обстановке, в том числе и за чашкой чая, а также в ходе дискуссий, тематических вечеров, семинаров-практикумов рассматриваются актуальные психолого-педагогические проблемы, что способствует не только повышению родительской компетентности, но и улучшению психологического здоровья самих родителей, которые, столкнувшись с проблемой детской инвалидности, часто сами находятся в депрессивном и деструктивном состоянии и тем самым способствуют не выздоровлению, а дальнейшей инвалидизации ребёнка.

Одним из основных направлений деятельности Центра является оказание методической помощи специалистам образовательных учреждений г.о.Самара. В целях повышения психолого-педагогической готовности педагогов к реализации инклюзивного подхода и обеспечения успешной социальной инклюзии детей с ОВЗ методической службой МБОУ «Помощь» в прошедшем учебном году были проведены следующие мероприятия:

1. Установочный семинар «Актуальные вопросы организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в ОУ»
2. Методическое объединение для учителей-дефектологов и учителей-логопедов «Индивидуальная образовательная программа для ребенка с ОВЗ»
3. Школа Молодого Специалиста «Проектирование и реализация ИОП для ребёнка с ОВЗ»
4. Семинар-практикум «Толерантность как основной принцип межличностного взаимодействия»
5. Семинар «Мы можем» (сопровождение аутичного ребёнка)
6. Семинар «Интегрированный подход в коррекционной работе с детьми с

применением песочной терапии»

7. Семинар «Использование метода М. Монтессори в работе учителя-дефектолога»

8. Семинар-тренинг «Основы управления стрессом и профилактики эмоционального выгорания педагогических работников»

9. Семинар для учителей-дефектологов и учителей-логопедов «Успешная социализация детей с ОВЗ»

10. II городская ежегодная научно-методическая конференция «Социальная инклюзия: методология, практика, исследования»

11. Методическое объединение для педагогов-психологов и социальных педагогов «Основы толерантного взаимодействия в практической деятельности педагога»

В процессе обучения специалистов психологических служб ОУ особое внимание уделялось выработке навыков толерантного педагогического взаимодействия, а также глубинному осознанию педагогами основополагающего принципа инклюзивного образования, который гласит: «Ценность человека не зависит от его способностей и достижений». Ведь никакая доступная среда не сможет помочь ребенку стать успешным, если рядом не будет компетентного и мудрого взрослого, который, говоря словами проф. Р. Зингера, сумел преодолеть свои проблемы изначальных установок мировоззрения и осознать, что каждый человек, в том числе и ребенок с ОВЗ, ценен сам по себе и имеет право быть социально успешным.

Задача педагогического сообщества — выработать у детей навыки толерантного отношения к разнообразию мира как жизненной стратегии. Наша задача — научить детей не вражде и презрению, а именно любви к ближнему, бережному отношению ко всему живому. Сделать так, чтобы каждый ребенок помнил один из важнейших заветов православного мудреца Серафима Саровского: «Человек человеку — радость». Давайте будем учить наших детей нести людям и всему живому радость, теплоту и заботу. Именно это позволит сберечь чистоту и неповторимость человеческой души

Список литературы

1. О введении ФГОС ОВЗ. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ [сайт]. — URL: <http://минобрнауки.рф/документы/8021>
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ [сайт]. — URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5132>
3. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. — 2003. — 368 с.
4. Алехина, С. В. Инклюзивное образование в России / С. В. Алехина [Электронный ресурс] // Портал психологических изданий PsyJournals.ru [сайт]. — URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287_full.shtml
5. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. — М. : Дрофа. — 2008. // Фикшнбук [электронная библиотека] — URL:

http://fictionbook.ru/author/elena_anatolevna_ekjanova/osnoviy_integrirovannogo_obucheniya_poso/read_online.html?page=2

6. «Инклюзивное образование: методика, практика, технология». Материалы международной конференции в МГППУ (июль 2011 г.) [Электронный ресурс] // Институт проблем инклюзивного образования МГППУ [сайт]. — URL: <http://www.inclusive-edu.ru/multimedia/>
7. Минаева, А.А., Суховодова К.А. Семинары для социальных педагогов по продвижению инклюзивного образования / А. А. Минаева, К. А. Суховодова // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. — 2013. — № 4.
8. Ярская, В. Н. Инклюзия — новый код социального равенства // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Сборник научных статей и научно-методических материалов. — Саратов: Научная книга, 2008.

Фадеева М. П., педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Организация совместной деятельности обучающихся (из опыта работы педагога-психолога)

В 2015–2016 учебном году во Всероссийской дистанционной олимпиаде «Психология без границ» приняли участие две группы обучающихся 13–14 лет школы № 23 городского округа Тольятти — «ШАНС» и «Пси-фактор».

В работу включились ребята, интересующиеся психологией. Прохождение второго этапа олимпиады требовало организации групповой работы школьников. Необходимо было создать ситуацию общего положительного отношения школьников к совместной деятельности в группе. Для подростков такой ситуацией стала демонстрация способностей и возможностей, обсуждение, обмен мнениями. Постановка познавательной задачи, общей для всех обучающихся — ответить на вопросы дистанционной олимпиады по психологии и оформить их в виде презентации — стала дополнительным мотивационным фактором для работы. Ребята чувствовали ответственность за успех своих товарищей и команды в целом.

На этапе подготовки к выполнению заданий возникла проблема с делением на группы и нежелание работать в других командах. Проблема была решена путем диалога: были выслушаны мнения и предпочтения ребят, и в процессе обсуждения уровня учебных успехов учащихся и характера их межличностных отношений обучающиеся пришли к выводу, что результат зависит не столько от состава группы, а от усилий, приложенных всеми участниками. Только в этом случае возникает психологическая атмосфера взаимопонимания и взаимопомощи, снимаются тревожность и страх.

Внутригрупповое взаимодействие началось с обсуждения правил работы в группе. Под моим руководством ребята сформулировали законы, среди которых были: уметь слушать; аргументированно выражай свои мысли.

Все правила были оформлены на плакате и размещены в классе. В целом межличностное взаимодействие в командах складывалось бесконфликтно. Только иногда мне, как координатору групповой работы, приходилось напоминать подросткам, что для эффективности группы каждому участнику необходимо действовать в рамках заданной роли.

Для того чтобы каждый член команды чувствовал ответственность, обучающимся было необходимо распределить роли внутри группы. На этом этапе возникла проблема: учащиеся затруднились с ролевым распределением. Предложение обратить внимание на сильные качества (как личностные, так и деловые) каждого участника и с учетом этого определить зону ответственности каждого в группе помогло ребятам справиться с этим этапом групповой работы.

Взаимодействие в группах осуществлялось на равных позициях. Как координатор я предложила подросткам перед выполнением каждого задания определить способ организации обсуждения задания и его решения, чтобы деятельность была более эффективной. Учащиеся использовали «мозговой штурм» для выдвижения новых оригинальных идей, а также выполнение работы по частям индивидуально и парами. Затем ребята совместно, анализируя собственные решения, сравнивая различные способы действия между собой, сравнивая способы с общей задачей и с ожидаемым результатом, проверяли и оценивали собственные действия и действия товарищей. После того как все задания были выполнены и оформлены в виде презентации, группы под моим руководством проанализировали успешность своей деятельности. Участники оценивали свои и чужие действия с точки зрения вклада в общий результат. При обсуждении процесса работы над заданиями и полученного результата учащиеся обсудили следующие моменты:

- что было хорошо, что получилось;
- с какими трудностями встретились участники группы и как пытались их решить;
- была ли работа в группе эффективной и почему;
- что делал каждый участник, как понимал свои цели и задачи при выполнении задания;
- что нового каждый участник узнал об организации работы над заданием.

Обсуждение создает предпосылки для последовательного продвижения вперед, повышения качества работы, служит способом развития рефлексии. При анализе работы в целом я предложила ребятам ответить на вопрос «Что необходимо учесть для повышения эффективности деятельности в будущем?».

Командам удалось достичь максимальной возможной результативности. Высказывания участников на этапе рефлексии свидетельствуют, что ребята испытывают радость и удовлетворение от того, что удалось объединить свои усилия, согласовать свои действия, получить совместный продукт.

Наблюдения за групповой работой на этапе обсуждения заданий и их решения позволяют говорить, что был достигнут эффект синергии. Это особенно хорошо прослеживалось при использовании участниками «мозгового штурма», когда в режиме реального времени ученики предлагали свои варианты решения, вступали во взаимодействие, дополняя, подхватывая и развивая идеи друг друга. В синтезе появились лучшие мысли и кратчайшие пути к достижению целей. Кроме продукта совместной деятельности, ради которого собственно и были сформированы команды, ребята пришли к выводу, что вместе они — гораздо большая сила, чем каждый в отдельности.

Итоги моих наблюдений за работой групп на всех этапах их работы показывают, что в лучшей степени у обучающихся сформированы такие коммуникативные умения, как

сотрудничество со сверстниками в команде и умение строить продуктивное взаимодействие, в худшей степени — умения коммуникации:

- самостоятельно изучать литературу (умение читать с пониманием);
- слушать, вникать в суть услышанного, ставить вопрос к услышанному;
- умение выражать свои мысли в устном тексте точно, компактно, без искажения;
- выражать свои мысли в письменной форме.

В целом, изучение результатов исследований в области педагогической психологии, а также собственный опыт в организации групповой деятельности школьников позволили мне сделать вывод: работа в группе обладает рядом неоспоримых преимуществ. Она открывает большие возможности для кооперирования, для возникновения и поддержания познавательной коллективной деятельности учащихся. Совместная деятельность обучающихся в группе на основе сотрудничества — важный фактор их психического развития.

Франива А. В., педагог-психолог ГБУ — центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Психолого-педагогический центр» г. о. Тольятти Самарской области

Взаимодействие психолога и родителей в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста

Как часто сегодня мы слышим от родителей: «А разве нужно играть с ребенком, он же не понимает ничего. А его нужно учить играть? А как заниматься?» К сожалению, современные родители не понимают насколько важно и необходимо быть с ребенком рядом, играть с ним, пусть даже эти игры кажутся нам, взрослым, непонятными и, казалось бы, не имеющими смысла.

Большое количество обращений в отдел ранней помощи ГБУ «Психолого-педагогический центр» г.о. Тольятти подтверждает острую потребность родителей в информации о том, как растут и развиваются дети, как и чему их учить, как играть с ними, как разговаривать с малышами. Особенно трудно тем, чьи дети имеют отклонения в психофизическом развитии и испытывающим вследствие этого трудности в их воспитании и обучении. Поэтому в работе с родителями одна из задач заключается в оптимизировании взаимоотношений с ребенком через овладение приемами конструктивного взаимодействия, направленного на познавательное и эмоциональное развитие детей с учетом их индивидуальных особенностей. Когнитивное, эмоциональное и физическое развитие ребенка во многом зависит от характера взаимодействия родителей и, в первую очередь, мамы с малышом. Важно, чтобы она любила своего ребенка безусловной любовью, принимала его таким, какой он есть, помогала преодолевать трудности и этим способствовала его гармоничному развитию. Но, к сожалению, нередко приходится наблюдать отрицательные позиции родителей к детям: от явного отвержения, излишней требовательности до чрезмерной опеки, что, безусловно, не может положительно влиять на

развитие личности ребенка. Именно поэтому одним из условий реализации коррекционной работы является обязательное участие на занятиях матери, где она будет активным участником общения и обучения.

Ранний возраст — это период от года до трех лет. Именно в это время происходят важнейшие изменения в психическом и физическом развитии ребенка: развивается двигательная активность, формируется мышление, проявляются первые черты характера. В этом возрасте дети обладают повышенной внушаемостью, стремятся подражать взрослым; пластичность мозга ребенка, сензитивные периоды формирования интеллекта, речи, эмоций и личности определяют большие потенциальные возможности коррекционной помощи.

Система работы отдела ранней помощи по психолого-педагогическому сопровождению детей с отклонениями в развитии выстраивается в тесном взаимодействии с их родителями, где они являются активными участниками обучающего процесса. Малыши гораздо легче идут на контакт с педагогом в присутствии родителей, активнее взаимодействуют со сверстниками, с большим интересом изучают игрушки, интересуются окружающей обстановкой. Поэтому поддержка близкого человека так важна. Присутствие мамы на занятиях обеспечивает малышу комфортное пребывание в новом коллективе и месте, что способствует успешному обучению. Чем активнее мама проявляет себя, чем больше она включена в совместную игру с ребенком, тем полезнее для ребенка будет проходить обучение. Во время занятий показываем маме, какую позицию она должна занимать по отношению к своему ребенку, ориентируясь на его личность, учитывая его индивидуальные особенности. Объясняем, что мама должна понимать своего малыша, ставить себя на его место, поддерживать, подбадривать, если ребенок не справляется с заданием. Многие мамы просто не умеют выражать свою любовь в силу своих личных свойств, а может быть мама и сама не чувствовала любви родителей в своем детстве, поэтому показываем, как это можно сделать: выражаем любовь во взгляде, смотрим ребенку в глаза, искренне улыбаемся ему. Малыш видит мамино доброе лицо и чувствует себя увереннее, чувствует себя любимым, нужным. Для нас важно научить родителей поддерживать своего ребенка, любить его безусловной любовью. Обращаем внимание мамы на то, когда и как нужно похвалить, и что при этом очень важен физический контакт. Можно погладить ребенка по головке, обнять, погладить по плечу, поцеловать. Демонстрируем родителям, как хвалить детей, что похвала направлена на поступок или положительный результат какого-то действия. Конечно же, хвалим, придерживаясь принципа «здесь и сейчас», выражаем положительную оценку четко, в понятной для ребенка форме. Занимаемся только своим ребенком, стараемся полностью раствориться в нем. Как только мама начинает отвлекаться, ребенок это сразу чувствует и процесс игры и обучения нарушается. Чем больше мама уделяет внимания своему чаду, тем ребенок больше ощущает себя любимым. Проговариваем эти установки с родителями, советуем выполнять их и дома. Советуем как можно больше времени уделять детям, а именно: играть и гулять вместе, складывать игрушки, учиться одеваться и умываться, читать книжки перед сном, слушать аудиосказки и т.д. Детям свойственно раздражаться, если что-то не получается. По ходу занятия рекомендуем маме, как правильно реагировать на подобные ситуации. Маме в этот момент рекомендуем держаться спокойно, выступая в роли ассистента, помощника, помогая справиться с заданием. В ходе занятия напоминаем правило: никогда не

критикуйте ребенка, не сравнивайте его с другими детьми, акцентируйте внимание на его достижениях, положительных результатах, на его лучших качествах.

Благодаря проводимой групповой коррекционно-развивающей работе дети привыкают действовать по правилам, учитывать особенности взаимодействия в коллективе, учатся выполнять определенные требования, что положительно сказывается на их дальнейшей социализации. Таким образом, занятия в группе позитивно влияют на эмоциональное состояние детей. Они активнее начинают интересоваться другими людьми, охотнее и смелее идут на контакт со сверстниками, что способствует психологической подготовке к детскому саду.

Цыпленкова Н. А., педагог-психолог МБУ школы № 29 г. о. Самара

Развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников посредством реализации программы «Учимся владеть собой»

Эмоциональное развитие ребенка в возрасте от 6 до 11 лет напрямую связано с переменой его образа жизни и расширением круга общения, т.к. он начинает обучаться в школе. В младшем школьном возрасте развивается собственная эмоциональная выразительность, что отражается в богатстве интонаций, оттенков мимики ребенка. Характерной особенностью является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость ребенка на все яркое, необычное, красочное [5].

В этот возрастной период у ребенка развиваются социальные эмоции, такие как чувство ответственности, самолюбие, чувство доверия к людям и способность к сопереживанию. Приобретение младшим школьником навыков социального взаимодействия с группой сверстников, умение заводить друзей, управлять своими эмоциями являются одной из важных задач развития ребенка на данном возрастном этапе [3].

На наш взгляд, к числу наиболее распространенных и серьезных педагогических проблем в психологии относится проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности обучающихся младших классов. Педагоги не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми или с детьми, слишком болезненно реагирующими и переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными [4].

Младшие школьники, имеющие проблемы в эмоционально-волевой сфере: робкие, тревожные, агрессивные и др., нуждаются в особом внимании со стороны педагога-психолога и своевременной коррекции подобных негативных эмоциональных проявлений [3].

В связи с этим разработка и реализация программы, направленной на коррекцию и развитие эмоционально-волевой сферы обучающихся младших классов, является актуальной и востребованной. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к идее использовать возможности сенсорной комнаты для коррекции психо-эмоционального состояния младших школьников.

Сенсорная комната — это среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния и вестибулярные

рецепторы. Она является профилактическим средством школьного переутомления, что особенно актуально для младших школьников с незрелой эмоционально-волевой сферой [2].

Для оказания младшим школьникам с несформированной эмоционально-волевой сферой была разработана и апробирована на базе МБОУ Школа № 29 г.о. Самара программа коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников средствами мультисенсорной среды «Учимся владеть собой».

Теоретико-методологическим основанием программы являются труды отечественных психологов: Заваденко Н. Н., Сиротюк А. Л., Столяренко А. Д., Ясюковой Л. А., которые изучали психологические и физиологические особенности детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере, положение Леонтьева А. Н. о принципе единства сознания и деятельности, а также работы Калмыковой Э. И., Ульяновской У. В., Венгер А. Л. и др., рассматривавших роль зрелости эмоционально-волевой сферы и социальных качеств младших школьников как важное условие их психического развития, процесса социализации и индивидуализации, формирования гармоничной личности.

Программа «Учимся владеть собой» рассчитана на младших школьников 7–10 лет, имеющих незрелость эмоционально-волевой сферы и проявляющих в поведении импульсивность, агрессивные реакции различной степени выраженности.

Цель программы: коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников средствами мультисенсорной среды.

Задачи программы:

- 1) формирование навыков саморегуляции в поведении;
- 2) предупреждение и снижение импульсивности, тревожности, страхов;
- 3) формирование адекватной самооценки, преодоление застенчивости и агрессивности;
- 4) развитие навыков бесконфликтного взаимодействия с окружающими;
- 5) формирование положительного отношения к себе и другим;
- 6) развитие эмпатии и рефлексии.

Занятия по данной программе направлены на минимизацию негативных факторов (социальных и внутриличностных), укрепление самооценки, снижение эмоционального и мышечного напряжения, развитие произвольной регуляции в поведении и формирование коммуникативных навыков.

В программу входят следующие разделы:

Раздел 1. Развитие личностной сферы, формирование позитивной мотивации к обучению.

Раздел 2. Развитие эмоционально-волевой сферы.

Раздел 3. Развитие коммуникативных навыков.

Каждое занятие имеет определённую структуру:

Вводная часть (продолжительность 7–10 мин.) включает ритуал приветствия, игры-разминки, проведение которых создает у детей определённый положительный эмоциональный настрой на занятие, обеспечивает «разогрев» группы, способствует включению детей в активную работу.

Основная часть (продолжительность 20–25 мин.). Проводятся функциональные упражнения на развитие произвольного внимания, самоконтроля, формирование навыков общения, отработку умений разрешать «трудные» ситуации, необходимые младшим

школьникам в повседневном общении со сверстниками. Особое внимание уделяется упражнениям, способствующим решению коррекционно-развивающих задач программы.

Заключительная часть (продолжительность 7–10 мин.). На данном этапе занятия используются релаксационные упражнения, направленные на снижение эмоционального напряжения, утомления, отвлечение от тревожных мыслей. Рефлексия своего эмоционального состояния сопровождается заполнением дневника настроения, проводится совместное обсуждение результатов работы и тех трудностей, которые возникали при выполнении заданий, ритуал прощания.

Занятия с младшими школьниками проводились в группе по 4–6 чел., одним из основных условий успешности данных коррекционно-развивающих занятий является создание благоприятной социально-психологической обстановки в группе. Для этого на занятиях создавались «ситуации успеха», которые позволяли детям чувствовать себя более свободно, способствовали снятию тревожности, неуверенности в себе, боязни сделать ошибку и быть осмеянным.

Работа с младшими школьниками ведется в доброжелательной атмосфере, в доступной и интересной для детей игровой форме. Занятия проходили в сенсорной комнате, где дети с различной степенью активности могут безопасно передвигаться. Использовались методы групповой и индивидуальной работы, приемы сказкотерапии, когда через метафору дети прорабатывали различные эмоциональные нарушения: агрессию, тревожность, страхи.

В работе использовались сказки: «Волшебные шарики», позволяющая работать с эмоциями, «Хвостатик», «Разноцветная звезда», «Про маленькое облачко», обращающие внимание детей на то, что все мы разные и этим прекрасны, помогающие разобраться, что значит «трудная» ситуация и как с ней справиться [6].

В работе используется психогимнастика :этюды, упражнения, игры, направленные на развитие и коррекцию как познавательной, так и эмоционально-личностной сферы. Дети с удовольствием выполняли этюды «Лисичка подслушивает», «Кот Васька», «Кто съел варенье?» [1].

Дети осваивали приемы саморегуляции и учились общаться с окружающими.

В работе используются элементы арт-терапии, дети выполняли рисунки на темы: «Это я», «Мои эмоции», «Сад чувств», «Деревья — характеры», конструировали газетного человека, выполняли аппликации из цветной бумаги.

Практически каждое занятие имело музыкальное сопровождение. Релаксационные упражнения и музыкальные этюды помогают детям успокоиться, расслабиться, снимают утомление, нервное напряжение. В работе с детьми использовались музыкальные произведения: П. И. Чайковский «Песнь без слов», «Вальс цветов», Э. Дарзиньш «Меланхолический вальс», В. А. Моцарт «Маленькая ночная серенада», А. К. Лядов «Волшебное озеро» и другие.

Оценкой эффективности реализации данной программы являются сравнительные результаты входящей и итоговой диагностики.

Для этого использовался следующий диагностический инструментарий: тест Тулуз-Пьерона, методика изучения самооценки и притязаний школьников Дембо — Рубинштейн, в модификации А. М. Прихожан, тест тревожных состояний у детей CMAS. Результаты психодиагностического обследования представлены в таблице и диаграммах.

Таблица

Результаты тестирования по методике Тулуз-Пьерона

	Скорость		Точность	
	начало года	конец года	начало года	конец года
Очень низкая	4/17%	0	8/35%	2/9%
Низкая	4/17%	4/17%	6/26%	3/13%
Средняя	9/40%	13/57%	9/39%	12/52%
Высокая	3/13%	3/13%	0	6/26%
Очень высокая	3/13%	3/13%	0	0

Основным показателем для диагностики ММД является коэффициент точности выполнения теста Тулуз-Пьерона, характеризующий развитость произвольного внимания и, в особенности, способность к произвольной концентрации. Сравнив полученные результаты входящей и итоговой диагностики обучающихся младших классов по показателю «точность», можно сделать вывод о том, что наблюдаются положительные количественные изменения.

Так, на начало учебного года, низкий и очень низкий уровни «точности» выполнения тестового задания имели 61% обучающихся 1–3-х классов. На конец года низким уровнем точности характеризуются 22% младших школьников, это на 48% меньше. Для этих обучающихся еще характерна быстрая умственная утомляемость и сниженная работоспособность, ослабленная оперативная память и неустоявшееся разделение право-левой ориентации (1–2 класс).

Средним уровнем точности характеризуются 52% обучающихся 1–3-х классов, это на 13% больше, чем в начале учебного года. При этом показатели «скорости» выполнения тестового задания сильно не изменились. На конец года на 17% увеличилось количество детей, характеризующихся средним уровнем скорости (с 40% до 57%). Обучающихся с очень низким уровнем скорости выполнения заданий на конец года (после занятий) выявлено не было.

Школьники стали более собранными, сосредоточенными, им стало легче удерживать внимание на заданиях. Они стали меньше отвлекаться, их работоспособность стала лучше.

На диаграмме 1 представлены данные об изменении уровня тревожности обучающихся. К концу года уровень повышенной общей тревожности снизился с 64% до 44%, это на 20% меньше, чем до занятий по данной программе. Для этих детей характерны такие качества личности, как беспокойство, неуверенность в себе, им необходима постоянная помощь (поддерживающая, направляющая) со стороны педагога или родителей, тогда они чувствуют себя более уверенно и спокойно и могут выполнять достаточно успешно предложенные виды деятельности.

После занятий по программе «Учимся владеть собой» высокий уровень тревожности снизился с 12% до 4%, а нормальный (низкий) уровень увеличился до 52%. Это может свидетельствовать о том, что дети стали более самостоятельны, активны и жизнерадостны. Они умеют налаживать отношения с окружающими, менее эмоционально

реагируют на возникающие неудачи и не боятся новых видов деятельности. Дети стали меньше проявлять робость и нерешительность в демонстрации своих возможностей.

Диаграмма 1

Изменение уровня тревожности обучающихся



На диаграмме 2 представлены данные об изменении уровня самооценки обучающихся. На конец года низкий уровень самооценки у обучающихся выявлен не был, а на начало года обучающихся с низкой самооценкой было 13%.

Изменились процентные показатели по параметру нормальная (реалистичная) самооценка на 52% (с 22 до 74%).

Диаграмма 2

Изменение уровня самооценки обучающихся



Такой результат свидетельствует о том, что обучающиеся реалистично смотрят на себя, умеют оценить свои способности, результаты деятельности, объяснив, что у них получилось, а что нет и почему.

Снизилась процентные показатели по шкале высокая самооценка. На конец года обучающихся с высокой самооценкой 26%, что на 39% меньше, чем в начале занятий по программе «Учимся владеть собой». Такой результат свидетельствует об инфантилизме, отсутствии самостоятельного взгляда на себя. Детям сложно реалистично оценить результаты своей деятельности, объяснив, что у них получилось, а что вызвало затруднения. Они нечувствительны к своим ошибкам, неудачам, оценкам взрослых.

Таким образом, сравнив показатели полученных процентных результатов до и после занятий по программе «Учимся владеть собой», мы можем сказать, что данная программа способствует развитию эмоционально-волевой сферы, самоконтроля, самодисциплины, снижению тревожности и формированию адекватной самооценки.

Список литературы

1. Алябьева, Е. Л. Психогимнастика в начальной школе: методические материалы в помощь психологам и педагогам / Е. Л. Алябьева. — М.: ТЦ «Сфера», 2010.
2. Баряевой, Л. Б. Сенсорная комната — волшебный мир здоровья: учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряевой. — СПб.: НОУ «Союз», 2011.
3. Зинченко, С. Н. Почему детям бывает трудно учиться / С. Н. Зинченко. — Киев: Радянська школа, 1990.
4. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения / И. И. Мамайчук, М. И. Смирнова. — М.: Изд. «Генезис», 2013.
5. Сиротюк, А. Л. Психофизиологические основы обучения школьников / А. Л. Сиротюк. — М.: ТЦ «Сфера», 2007.
6. Хухлаева, О. В. Лабиринт души. Терапевтические сказки / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаева. — М.: Академический Проект, 2012.

Шевчук О. А., педагог-психолог Детского сада «Семицветик» пос. Верхняя Подстепновка м. р. Волжский Самарской области

Сохранение психического здоровья и эмоционального благополучия детей дошкольного возраста

Дошкольное детство — период, в котором закладываются основы физического, психического развития и здоровья будущего человека. Между тем уровень здоровья детей дошкольного возраста заметно снижается.

Одной из главных задач, которая осуществляется педагогом-психологом в работе с дошкольниками, является сохранение и укрепление психического здоровья ребенка.

Уделяя внимание физическому здоровью детей, физической безопасности, нужно помнить, что столь же важно заботиться и о психическом здоровье детей, их эмоциональном благополучии. Проводя в детском саду большую часть времени, находясь

в постоянном контакте со сверстниками и взрослыми, дети могут испытывать серьезные психические нагрузки [3].

В нормальной, обыденной жизни ребенок постоянно окружен вниманием и заботой, и, казалось бы, поводов для беспокойства быть не должно. Однако среди детей, воспитывающихся в семье, наблюдается высокий процент неврозов, появление которых обусловлено социальными факторами. Большинство из них носят социально-психологический, социально-культурный и социально-экономический характер.

Социально-психологический фактор — дисгармония семейных отношений и семейного воспитания, нарушения в сфере детско-родительских отношений, неполные семьи [1].

Социально-культурный фактор — ускорение темпа современной жизни, недостаточность условий для снятия эмоционального напряжения и расслабления. Следствием этого является невротизация родителей, появление множества личностных проблем в сочетании с недостаточной осведомленностью о путях решения внутри- и межличностных конфликтов и о возможной психологической помощи. Затрудняют общение взрослых с ребенком и многие достижения цивилизации: дополнительные телевизоры в семье, компьютеры и прочие гаджеты [1].

Социально-экономический фактор — неудовлетворительные жилищно-бытовые условия, занятость родителей. Современная жизнь приводит к тому, что мы все более отдаляемся от условий, благоприятных для полноценного психического развития ребенка, углубляя изоляцию и дефицит общения ребенка и взрослого [1].

Эти обстоятельства идут во вред отношениям доверия и эмоциональной безопасности между членами семьи, мешают родителям заботиться о своих детях. Воспитывать их в атмосфере радости, тесного общения, совместного досуга.

Не в наших силах изменить экономику, но оказать влияние на социально-культурный и социально-психологический факторы мы можем.

Одним из выходов в данной ситуации является сохранение психического здоровья и социального благополучия детей дошкольного возраста, включающего профилактику эмоционального неблагополучия и обеспечение условий для развития эмоционально-личностной сферы дошкольника.

Основой профилактики эмоционального неблагополучия является создание благоприятной атмосферы взаимного доверия и уважения, открытое доброжелательное общение.

Задачи, выдвигаемые для реализации данной цели:

— способствование становлению базовых свойств личности: самооценки и образа «Я», нравственных ценностей, смыслов и установок, социально-психологических ценностей в системе отношений с другими людьми. Иными словами: помочь ребенку поверить в свои силы, научить детей осознанно воспринимать свои собственные эмоции, понимать эмоциональное состояние других людей, обучать детей этическим ценным формам и способам поведения в отношениях со сверстниками и взрослыми;

— формирование коммуникативных навыков: устанавливать и поддерживать контакт, кооперироваться и сотрудничать [2].

Реализация поставленной цели ведется по основным направлениям деятельности педагога-психолога:

Психодиагностическая работа

В работе последовательно использую виды диагностик, направленные на выделение детей «группы риска». Углубленную психологическую диагностику провожу индивидуально или в малых группах с детьми, имеющих какие-либо особенности развития и нуждающихся в дополнительной развивающей или коррекционной работе, то есть в специальной психологической помощи. Применяю систему психологических рисуночных тестов для составления на их основе «психологических портретов» детей и взрослых («Рисунок человека», «Рисунок семьи», «Автопортрет» [4], тематическое рисование «Мое настроение», «Страхи» и пр.)

Психопрофилактическая работа

Просвещение родителей по вопросу психологической готовности к школьному обучению, индивидуальное консультирование, анкетирование родителей позволяет добиться тесного взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения при подготовке ребенка к школьной жизни. В рамках повышения психологической и педагогической компетентности педагогов проводятся:

- семинары-практикумы с использованием новейших достижений психологической науки по проблемам педагогического общения: («Самоанализ опыта общения с родителями», «Особенности общения воспитателей с детьми», «Детская агрессивность»);
- тематические консультации: («Леворукий ребенок», «Плохие слова», «Гиперактивный ребенок», «Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста»);
- выступления на педсоветах («Психологическое здоровье и безопасность», «Значение сказкотерапии в развитии ребенка», «Преемственность дошкольного и начального образования»);
- семинары-лекции («Детские страхи», «Конфликты и пути их разрешения»).

Консультативная работа

Консультирование воспитателей, родителей по результатам готовности детей к школе в индивидуальной и групповой форме помогают оказать поддержку и внимание детям. В старших и подготовительных группах индивидуально на каждого ребенка заполняются карты «индивидуального развития» с целью отслеживания особенностей развития и планирования коррекционно-развивающей работы.

Для родителей провожу тематические консультации в рамках семинаров, конференций, круглых столов по проблемам личностного развития детей, возрастным особенностям детей дошкольного возраста. Тематика встреч формируется на основе актуальных запросов родителей: «Детские страхи», «Тревожные дети», «Адаптация детей в ДОУ», «Кризис трех лет», «Психологическая готовность к школьному обучению», «Развитие речи», «Возрастные особенности детей», «Как облегчить адаптацию ребенка к школе». В каждой группе создана папка «Психолог — родителям» с тематическими консультациями.

Развивающая и сопровождающая работа

По результатам первичной диагностики совместно с воспитателями и родителями, с детьми дошкольного возраста проводится работа по развитию внимания, зрительной памяти, мелкой моторике рук, мышления, произвольности, речи.

С целью повышения мотивационной готовности к школе осуществляется коррекционная работа в рамках игровых сеансов.

Не остается без внимания и проблема отношений. На занятиях проигрываются различные ситуации отношений между детьми, между взрослым и ребенком. Использование сказкотерапии, пескотерапии в ходе психокоррекционной работы с детьми позволяет добиться нужного уровня развития эмоциональной сферы, коммуникационных навыков, сплочения группы.

В процессе подгрупповой работы дети осознанно воспринимают свои эмоции, понимают эмоциональные состояния других людей, знакомятся с системой органов чувств человека, развивают коммуникативные способности, обращают внимание на невербальную сторону общения, знакомятся с такими понятиями как мимика, жесты, интонация, походка, телодвижения.

Таким образом, для сохранения психологического здоровья и социального благополучия детей необходимо выполнение следующих условий: включение в профилактическую работу всего коллектива ДОУ, активное участие родителей, отбор диагностических методов и развивающих упражнений, адекватных особенностям детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Запорожец, А. В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка / А. В. Запорожец. Избр. психол. труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка. — М.: Педагогика, 2006. — 210 с.
2. Павлова, Л. Н. Раннее детство: Познавательное развитие. Методическое пособие / Л. Н. Павлова, Е. Б. Волосова. — М.: Мозаика – Синтез, 2008. — 232 с.
3. Печора, К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. — М.: Гумунитарн. изд. центр «ВЛАДОС», 2010. — 172 с.
4. Тейлор, К. Психодиагностические тесты и упражнения для детей. Книга для родителей и воспитателей. — М., 2005. — 125 с.

Шехтман И. В., методист муниципального казенного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Ресурсный центр» г. о. Тольятти Самарской области

Психолого-педагогическое сопровождение педагогического коллектива в деятельности по реализации культурных практик в ДОО

Образовательная деятельность, регламентируемая требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, основывается на принципах гуманистического подхода, который исходит из признания ребенка субъектом собственной активности, выступающей средством его развития. Культурные практики, реализуемые в образовательном процессе ДОО, в первую очередь, направлены на

оказание помощи ребенку в выборе ориентиров собственной активности по присвоению культурного богатства человечества. При этом задачей педагога становится такая организация взаимодействия, при которой воспитанник не только осваивает культурные действия, реализуя собственные потребности и интересы, но и стремится к самостоятельному их совершенствованию и творческому воплощению.

Решение данной задачи требует от педагога наличия устойчивой личностно-значимой позиции и осознаваемого ценностно-смыслового отношения к собственной деятельности по организации культурных практик детей, реализуемых на основе партнерского взаимодействия.

Психолого-педагогическое сопровождение педагогов в деятельности по освоению культурных практик детьми позволяет оказывать им помощь в определении и выработке собственного творческого подхода организации данного вида образовательной деятельности, принимая за основу, что психолого-педагогическое сопровождение — это целостная системно-организованная деятельность психолога и педагогического коллектива, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного профессионального роста, личностного развития, творческой реализации.

Организация сопровождения данного вида деятельности педагогов включает работу, состоящую из трех этапов: организационно-диагностического, деятельностного, аналитико-рефлексивного. Каждый из этапов направлен на решение определенного круга задач, соответствующих определенному объему работ.

На организационно-диагностическом этапе в первую очередь определяются вопросы, связанные с выявлением проблемных зон, вызывающих у педагогов затруднения в обеспечении деятельности по организации культурных практик детей. Изучаются мотивационная и профессиональная готовность педагогов к деятельности по реализации культурных практик, определяются потребности и запросы педагогов к работе по саморазвитию и совершенствованию. Анализируются условия, определяются ресурсы, согласуются даты и сроки проведения плановых мероприятий.

На данном этапе решаются задачи:

- повышения профессионального мастерства педагогов в деятельности по организации культурных практик детей;
- оказания содействия профессиональному росту и творческой реализации в данном виде деятельности;
- обеспечения и поддержания комфортного климата в коллективе, оптимального для профессионально-личностного саморазвития педагогов; развития творческого потенциала;
- развития коммуникативной компетентности, навыков партнерского взаимодействия с участниками образовательного процесса;
- оказания помощи и поддержки в осознании собственной позиции, выработке ценностно-смыслового отношения к деятельности по организации культурных практик детей;
- повышения психологической культуры.

На деятельностном этапе реализуются следующие направления деятельности педагога-психолога: индивидуальное и групповое консультирование, психопросвещение педагогов, включающее совместную разработку занятий, индивидуальных планов работы с воспитанниками, планов саморазвития. Необходимость оказания развивающего воздействия, психолого-педагогической помощи и поддержки педагогов в профессиональном саморазвитии и совершенствовании деятельности при реализации культурных практик детей, обусловило разработку, а затем и дальнейшую апробацию программы «Психологические аспекты реализации культурных практик в ДОО».

Данная программа разработана в рамках компетентностно-деятельностного подхода. Актуальность программы обусловлена тем, что в условиях глобализации и информатизации современного общества для успешной современной деятельности педагогу уже недостаточно обладать лишь высоким уровнем компетенции в той или иной области. Условия, обеспечивающие эффективность введения стандартов нового поколения, как крупной системной инновации, требуют от педагогов пересмотра и переоценки профессионального мировоззрения к построению образовательного процесса, основанного на гуманистических позициях и принципах личностно-ориентированного и культурологического образования.

Базой для апробации программы стали 13 дошкольных образовательных организаций г.о. Тольятти (МБУ №№ 5, 25, 27, 45, 49, 52, 53, 76, 90, 100, 128, 139, МБОУ гимназия № 9, МБУ ООО ООШ «Лицей № 6», МБУ «Школа № 26», МОУ СШ № 3).

Программа состоит из 8 практико-ориентированных тренинговых занятий. Каждое занятие программы направлено на достижение задач личностного и профессионального развития, повышения компетентности её участников в деятельности по обеспечению культурных практик в образовательном процессе ДОО. Достижение результата строится:

- 1) на усвоении участниками программы знаний, необходимых для осознанной целенаправленной организации деятельности на основе современных знаний психолого-педагогических наук;
- 2) отработке навыков гибко и динамично решать педагогические задачи, ситуации, связанные с проектированием образовательного процесса с включением культурных практик детей;
- 3) владении умением анализировать собственную педагогическую деятельность, осуществлять рефлексивный анализ, формулировать предложения по повышению качества и эффективности деятельности по реализации культурных практик детей в образовательном процессе.

Программа составлена таким образом, чтобы предлагаемый материал был, во-первых, воспринят слушателями и, во-вторых, усвоен ими. Условиями реализации программы стали обеспечение:

- восприятия информации, через соблюдение принципов доступности, актуальности, его практической значимости, личной заинтересованности участников программы;
- возможности усвоения материала через практическое проживание ситуаций (как профессиональных, так и личностных), отработку навыков и механизмов гибко и оперативно решать профессиональные задачи.

Используемый в процессе реализации программы набор игр и упражнений позволяет тренировать участников в приобретении и развитии аналитико-рефлексивных навыков, умений оценивать степень развития у себя профессионально значимых качеств и определять маршруты дальнейшего саморазвития.

Аналитико-рефлексивный этап включает анализ результатов деятельности по сопровождению, подведение предварительных итогов, определение перспектив дальнейшего развития, принятие решения о рекомендации внедрения данного опыта другими организациями [1]. Значимость данного этапа для профессионально-личностного развития педагогов заключается в осмыслении приобретенного положительного опыта, в определении возможностей и перспектив его использования в дальнейшей деятельности, творческой реализации.

Таким образом, данное направление психолого-педагогического сопровождения позволяет обеспечить условия для профессионального роста и развития педагогов в деятельности по реализации культурных практик в образовательном процессе ДОО, оптимизировать психологический и мотивационный уровень комфортности к творческой реализации, оказать помощь и поддержку в осознании и актуализации ценностно-смыслового значения деятельности, способствовать развитию коммуникативных навыков и навыков партнерского взаимодействия, повысить уровень психологической культуры.

Список литературы

1. Васильева, И. Л. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов ДОО в условиях введения инноваций [Текст] / И. Л. Васильева // Концепт. — 2013. — Т. 4. — С.236–240. [научно-методический электронный журнал] — URL: <http://e-koncept.ru/2013/64049.htm>.

Шишкина И. Е., педагог-психолог, **Вишнякова Е. Ю.**, учитель-логопед ГБОУ СОШ № 10 СПДС «Ягодка» г. Жигулевск г. о. Жигулевск Самарской области

О реализации авторской коррекционно-развивающей психолого-педагогической программы по подготовке детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи к школьному обучению «Я — будущий первоклассник» (из опыта работы)

Проблема подготовки детей к школьному обучению, несмотря на свою изученность, в настоящее время приобрела особую остроту и актуальность. Как показывает практика последних лет, это связано со значительным ухудшением состояния здоровья детей, снижением нервно-психического, функционального развития, и в тоже время с усложнением требований и программы школьного обучения.

В настоящее время старшие дошкольники с недостатками речевого развития разных уровней представляют собой самую многочисленную группу дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим, проблема готовности к школьному обучению детей с общим недоразвитием речи занимает особое место, так как дети попадают в так называемую «группу риска».

Основной контингент детей ДОО с речевыми патологиями составляют дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня. У данной группы детей отмечается недостаточность произвольного внимания и памяти, которые приводят к неполному восприятию материала, трудностям в осмыслении содержания текстов, выделения главной мысли. Детям трудно выстраивать основные логические звенья рассказов и сказок. Недоразвитие основных компонентов речевой системы, характерное для детей с ОНР, приводит к трудностям в программировании речевого высказывания, подборе лексических и грамматических средств.

Поскольку дети с ОНР — будущие первоклассники, коррекция и развитие высших психических функций (память, внимание, восприятие, мышление, речь), а также социально значимых качеств личности приобретают особую значимость и являются важным фактором профилактики школьной дезадаптации.

В связи с этим, в нашей практической деятельности возникла необходимость создания курса коррекционно-развивающих занятий по психологической готовности к школьному обучению детей 6–7 лет, которые испытывают трудности в речевом и интеллектуальном развитии.

Поэтому актуальным является интегрированный подход в решении проблемы предшкольной подготовки детей с ОНР, основу которого составляет взаимодействие педагога-психолога и учителя-логопеда. Интеграция данных специалистов носит целесообразный характер, поскольку она помогает решать многие задачи развития детей, строится на разных видах детской деятельности и позволяет не превышать допустимой образовательной нагрузки.

Коррекционно-развивающая программа «Я — будущий первоклассник» была апробирована, в 2015–2016 учебном году на базе СПДС «Ягодка» г. Жигулевска, с детьми подготовительной группы комбинированной направленности.

Цель программы: формирование психологической готовности детей с общим недоразвитием речи к успешному обучению в школе.

Задачи:

- развивать произвольный компонент основных психических функций: внимание, память, мышления, восприятие, речь;
- формировать лексический и грамматический базис связной речи;
- формировать навык пересказа;
- формировать познавательную активность и учебную мотивацию дошкольников;
- развивать крупную моторику и речедвигательную координацию;
- развивать мелкую моторику, зрительно-моторную координацию и графические навыки;
- способствовать созданию позитивного настроения и снятию эмоционального напряжения.

Коррекционно-развивающие занятия построены по принципу тематического планирования согласно лексическим темам, имеют общую структуру, которая предусматривает чередование различных видов деятельности. Это позволяет сделать коррекционно-развивающие занятия с детьми интересными, разнообразными, дают

возможность погрузиться в тему, глубже вникнуть в ее суть, лучше понять и усвоить материал.

Каждое коррекционно-развивающее занятие с детьми начинаются с игр-приветствий, которые помогают создать благоприятную обстановку, сплотить участников группы, настроить на дальнейшую работу.

Основная часть занятий включает в себя:

- задания, направленные на развитие мелкой моторики рук и графических навыков;
- игры и упражнения на развитие высших психических функций;
- игры и упражнения, направленные на формирование лексического и грамматического базиса связной речи;
- непосредственное обучение пересказу;
- игры и упражнения, направленные на развитие крупной моторики, речедвигательной координации и снижение утомления, истощения и снятие статистического напряжения.

В заключительной части занятия проводится ритуал прощания.

Коррекционно-развивающие занятия дети посещали с удовольствием. На занятиях они были активны, с желанием выполняли предложенные игры и упражнения.

В рамках реализации данной коррекционно-развивающей программы был создан детско-родительский клуб «Играем и развиваемся вместе», цель которого — повышение психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам подготовки детей к школе. Были организованы такие мероприятия, как семинар для родителей «Проблемы дошкольной подготовки детей с ОНР», мастер-класс для родителей «Игровой тренинг для будущего первоклассника», детско-родительская интеллектуальная игра «Я — будущий первоклассник».

После прохождения программного курса был проведен психолого-педагогический мониторинг данной группы детей. По результатам мониторинга у большинства детей выявлена устойчивая положительная динамика в развитии: сформирован произвольный компонент основных психических функций, сформированы основные компоненты речевой системы, сформирована учебная мотивация, улучшились графические навыки, зрительно-моторная и речедвигательная координация. Дети стали более активными, уверенными в своих силах и возможностях.

В конце учебного года, с целью отслеживания эффективности коррекционно-развивающей работы, было проведено анкетирование с педагогами и родителями детей. Результаты анкетирования показали следующее: 100% опрошенных считают коррекционно-развивающую работу по программе эффективной и плодотворной.

Таким образом, полученные результаты психолого-педагогического мониторинга детей, положительные отзывы педагогов и родителей позволили сделать вывод об эффективности и целесообразности реализуемой коррекционно-развивающей программы «Я — будущий первоклассник».