

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

Образование и психологическое здоровье

Сборник материалов

XXI региональной научно-практической конференции

Самара
2018

УДК 159.2

ББК 88.8

О-232

О-232 Образование и психологическое здоровье: сборник материалов научно-практической конференции 14 – 15 ноября 2018 года. — Самара: ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2018 . — 237 с.

ISBN 978-5-901707-75-3

В сборник включены научные статьи, представленные участниками XXI региональной научно-практической конференции «Образование и психологическое здоровье», состоявшейся 14–15 ноября 2018 года в г. Тольятти Самарской области.

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 978-5-901707-75-3

©Авторы, 2018

©Региональный

социопсихологический центр, 2018

Оглавление

Предисловие.....	6
Карамасева Л.А., Орехова Ю.П. Исследование сформированности познавательных универсальных учебных действий у обучающихся с ОВЗ в образовательных учреждениях Самарской области	8
Эстерле А. Е., Самохина Е. Н. Некоторые различия в организации взаимодействия с семьями воспитанников в государственных и негосударственных дошкольных образовательных организациях Самарской области.....	16
Эстерле А. Е., Ссорин В. В. Ключевые проблемы в организации выполнения обучающимися индивидуальных проектов по ФГОС СОО в школах Самарской области.....	22
Шмаргуненко Е. А., Ефремова Е. В. Результаты проведения социально-психологического тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ в Самарской области в 2018 году	27
Шарапова А.К., Фирсова У.В. Результаты оценки сформированности навыков конструктивного решения конфликтных ситуаций среди обучающихся Самарской области.....	31
Лекерова С. А., Жадаева С. В. Практическое применение метода цветосоциометрии при изучении межличностных отношений классных коллективов.....	36
Барова С.Ю., Торская Е.А. Авторская психологическая игра «Маяк».....	39
Белова Л. И. Эбру-терапия как инновационная технология в работе с дошкольниками	43
Бокарева И. А., Мазур Г. И. Дифференцированное обучение как одно из средств реализации индивидуального подхода в образовательном процессе	48
Вартанян Н. С. Организация сопровождения детей с ОВЗ специалистами ТАСО на базе ГБУ ЦППМСП «Доверие»	53
Гоголь Н.В. Особенности организации процесса профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов	57
Горбанёва Л.А., Ханова А.М., Стрельцова В.И. Агрессивное поведение подростков и его коррекция	62
Губинская Л. Б. Использование авторского дидактического панно как маркера развивающей образовательной и игровой среды.....	65
Гульдерова А. В., Власова Н. Г., Долгих М. В. Макеты как средство создания психологического комфорта у дошкольников	68
Гусева Т. Н., Богатырева С. Ю. Использование сюжетной игры для стимуляции речи детей раннего возраста	73

Денисова М. В., Некрасова Л. В. Классный час по профилактике аутоагрессии «Как сбываются и разбиваются мечты». <i>Из опыта работы</i>	79
Дюбина-Лайкова С. С., Алексеева Н. А., Костюченко В. П. Психолого-педагогические игры и упражнения для дошкольников с целью предупреждения конфликтных ситуаций.....	82
Ельмеева Т.Р., Назарова И.Л., Третьякова Л.В., Чернова Е.Е. Роль и значение степени информированности педагогов в предупреждении и пресечении ситуаций моббинга в классе	88
Ерилова О.Ю. Логопедическая помощь в условиях ГБУ ЦППМСП «Доверие» м.р. Красноярский	93
Иванцова Г. А. Организация и проведение акций в дошкольном учреждении....	97
Качалова И. В. Песочная терапия — путь в страну психологического здоровья ребёнка.....	101
Козлова И. А., Шумилина М. Т. Применение личностно-ориентированных технологий в работе с детьми с ОНР	107
Куликов С. В., Прянишникова Т. В. Школьные службы примирения в Самарской области.....	113
Курапова Е. Ю., Федорова Т. К. Использование нетрадиционного оборудования в рамках здоровьесберегающих технологий с детьми старшего дошкольного возраста	119
Лесникова Е. Д., Николаева Т. Ю. Партнерство семьи и школы в реализации воспитательных задач (из опыта работы МБОУ Школа № 20 г.о. Самара).....	122
Лукина Т. В., Немирова З. С., Гамалий Н. С. Влияние психологической игры «Счастливый Я» на создание «новой» реальности в период переходного возраста у детей.....	126
Маркина Н. Ю., Мазаева Е. Г. Организация взаимодействия специалистов ДОУ с родителями воспитанников с ОВЗ.....	132
Масляев Н. С. Метаанализ исследований влияния онлайн активности на личностные особенности	137
Некрасова Г. Н., Михальченко Е. Д., Таркина А. В. «Наши волшебные помощники». Развивающая игра для детей дошкольного возраста, направленная на развитие эмоционального интеллекта.....	156
Осовик Е. А., Рыжкина С. Ф., Татарова О. А., Ермакова Т. П., Неверова И. В. Психолого-педагогическое просвещение родителей в рамках работы семейного клуба «Малышок»	161
Полева Г. П. Формирование психологической компетентности педагогов при публичном выступлении	165
Полубоярова Е. В. Использование современных технологий в профориентационной работе педагога-психолога.....	168

Попова В. А., Ахтемирова Н. С. Особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников с тяжелыми системными нарушениями речи.....	173
Потапова Е. И. Исследование готовности к саморазвитию у учителей начальной школы	177
Пьянова Л. А. Нейрогимнастика в коррекции нарушений речевого развития и оздоровления детей дошкольного возраста.....	183
Рыбак Л. И. Программа профилактики асоциального поведения подростков «Учимся жить по правилам»	189
Сойнова С. В., Ушатова Т. Г. Профилактика девиантности подростков: актуальные аспекты	199
Сураева С. Г. НЕ-зависимость	206
Тумашова Т. А., Гусева А. В. Психолого-педагогические условия развития у дошкольников пространственной ориентировки.....	208
Федюкова Д. А. Чувство юмора в системе саморегуляции эмоциональных состояний подростков.....	213
Франива А. В. Влияние семейного воспитания на формирование познавательной активности детей раннего и дошкольного возраста	215
Фурман В. О., Богданова Г. И. Психолого-педагогическое просвещение в условиях образовательного учреждения.....	219
Чебуренкова Т. В., Долганина Е. М. Интегрированная деятельность логопеда и психолога в работе с детьми с ТНР. Песочная терапия	223
Чемирева Т. В. Психологическое сопровождение индивидуально-личностного развития учащихся: подросток-интроверт.....	229
Шабалова О. В. Сказкотерапия как средство формирования у ребёнка культуры психологической безопасности	234

Предисловие

В настоящее время в центре внимания психологического сообщества находятся актуальные проблемы в области обеспечения психолого-педагогического сопровождения образования и повышения уровня профессиональной компетентности специалистов.

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.

14–15 ноября 2018 г. государственным бюджетным учреждением дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный социопсихологический центр» при поддержке Министерства образования и науки Самарской области была проведена XX региональная научно-практическая конференция «Образование и психологическое здоровье».

На конференции рассматривались вопросы о влиянии образовательной среды на формирование психологического здоровья детей, подростков и молодёжи Самарской области, формирования развивающей образовательной среды в дошкольных образовательных учреждениях, школьной адаптации, обучения и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, логопедического сопровождения образовательного процесса, профилактической работы педагога-психолога с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.

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 работы на страницах сборника материалов по результатам работы конференции.

Согласно Положению о выпуске сборника материалов научно-практической конференции «Образование и психологическое здоровье» материалы печатаются в авторской редакции, авторы статей несут полную

ответственность за содержание представленного материала и соблюдение российского законодательства об охране авторских прав.

Сборник материалов XX региональной научно-практической конференции размещается в сетевом издании «Региональный социопсихологический центр» по адресу: <http://rspc-samara.ru/function/rediz/obrpsyh/obrpsyh.html> (Сетевое издание «Региональный социопсихологический центр» зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) 16 июня 2017 года. [Свидетельство о регистрации СМИ Эл № ФС77-70120 от 16.06.2017 г.](#)).

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

Редакционно-издательский совет
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Карамаева Л.А., Орехова Ю.П.
Исследование сформированности познавательных
универсальных учебных действий у обучающихся с ОВЗ
в образовательных учреждениях Самарской области

Современное начальное образование требует новых подходов, которые заложены в государственных стандартах второго поколения. В начальной школе учитель должен научить ребёнка с ОВЗ не только читать, писать и считать, но и должен привить две группы новых умений. Во-первых, это универсальные учебные действия, составляющие основу умения учиться. Во-вторых, формировать у детей мотивацию к обучению.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья — это определенная группа детей, требующая особого внимания и подхода к воспитанию и обучению.

Формирование жизненной компетенции является неотъемлемой частью общего образования ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Только полноценно развиваясь в поле ценностей своей культуры, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья могут получить полезные для них знания, умения и навыки, освоить формы социального поведения, принятые в семье и гражданском обществе.

Группа обучающихся с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят дети с разными особенностями развития.

Целью исследования является проведение сравнительного анализа уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 2-х классов общеобразовательных и специализированных школ при введении ФГОС НОО ОВЗ.

В данном исследовании приняли участие 382 второклассника. Выборка представлена двумя группами. Обучающиеся первой группы — это второклассники с ограниченными возможностями здоровья специализированных (коррекционных)

образовательных учреждений школ-интернатов (далее — обучающиеся ОШИ), и обучающиеся второй группы — это второклассники с ограниченными возможностями здоровья (задержкой психического развития), обучающиеся в средней общеобразовательной школе (далее — обучающиеся СОШ).

Среди всех испытуемых, относящихся к первой группе, в исследовании принял участие 161 ребенок. Их них с основным диагнозом задержкой психического развития — 60 человек, слабослышащих и слабовидящих — по 26 человек, а детей с тяжелыми нарушениями речи — 49 человек.

Число второклассников с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательных школах, составило 221 человек.

Одной из задач исследования явилась разработка и апробация пакета психодиагностического инструментария, позволяющего оценить уровень сформированности УУД у обучающихся 2-х классов общеобразовательных и специализированных школ при введении ФГОС НОО ОВЗ.

Под познавательными универсальными учебными действиями подразумевается педагогически обоснованная система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

Познавательные учебные действия могут быть простыми — это поиск информации, исследование; и сложные — это переработка и структурирование информации (работа с текстом, смысловое чтение); формирование элементов комбинаторного мышления как одного из компонентов гипотетико-дедуктивного интеллекта; работа с научными понятиями и освоение общего приёма доказательства как компонента воспитания логического мышления. Таким образом, познавательные учебные действия включают общеучебные действия; логические действия, а также постановку и решение проблем.

С целью изучения предпосылок формирования познавательных универсальных учебных действий второклассников использовалась методика «Прогрессивные матрицы Дж. Равена».

Матрицы Дж. Равена — одна из наиболее прогностических методик для исследования невербального интеллекта, и вместе с тем данный тест является информативным и в отношении уровня сформированности произвольной регуляции деятельности в целом и произвольной регуляции психических функций в частности.

По результатам теста можно выделить 6 уровней развития интеллекта:

1. Очень высокий
2. Высокий
3. Средний
4. Близкий к среднему
5. Низкий
6. Очень низкий

Оцениваемые универсальные учебные действия: познавательные — логические: анализ объектов с целью выделения признаков, синтез, сравнение, аналогия.

Данная методика применялась нами, так же как и в прошлом году, для изучения предпосылок формирования познавательных УУД у обучающихся с ЗПР, слабослышащих, обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Рассмотрим результаты диагностики интеллекта у обучающихся с разными видами ОВЗ.

Таблица 1

Распределение обучающихся 1-2 -х классов с ЗПР Самарской области по уровням развития невербального интеллекта, %

Уровень	ОШИ		СОШ	
	2016–2017 уч. г.	2017–2018 уч. г.	2016–2017 уч. г.	2017–2018 уч. г.
Очень высокий	2	0	1	1
Высокий	5	3	2	6
Средний	11	2	6	3
Близкий к среднему	31	20	22	14
Низкий	41	62	39	38
Очень низкий	10	13	30	38

Из результатов таблицы 1 следует, что процент детей с низким и очень низким уровнем невербального интеллекта высок как в общеобразовательных

школах, так и в образовательных школах-интернатах. Особо стоит отметить, что процент обучающихся с данным уровнем развития невербального интеллекта в 2017–2018 учебном году в общеобразовательных школах увеличился на 7% (69% в 2016–2017 учебном году и 76% в 2017–2018 учебном году), а в общеобразовательных школах — интернатах на 24% (51% в 2016–2017 учебном году и 75% в 2017–2018 учебном году). Учащиеся с низким и очень низким уровнем развития невербального интеллекта имеют слабо развитые способности зрительного анализа, аналитико-синтетической деятельности, низкий уровень развития внимания и образного мышления. Эти особенности развития являются основой для прогнозирования низкой успешности обучения в начальной школе в целом, а также трудности в освоении навыков письма и чтения в частности.

Исходя из выше сказанного, в каждом учебном заведении необходимо выделить группу риска из учащихся, которые обладают низким и очень низким уровнем развития невербального интеллекта. Педагогам-психологам необходимо разработать программу психокоррекционной работы с целью формирования пространственного восприятия, образного мышления, воображения, мыслительных операций — анализа, сравнения, обобщения, а также способствовать развитию навыков самооценивания, самоконтроля. Исходя из требований ФГОС НОО, необходима активация внеурочной деятельности учащихся начальных классов, в рамках которой возможно развивать регулятивные умения.

По результатам исследования в 2016–2017 учебном году 42% обучающихся в общеобразовательных школах-интернатах показали уровень развития невербального интеллекта, соответствующий возрастной норме или близкий к ней. Стоит отметить, что в 2017–2018 учебном году процент учащихся с данным уровнем развития невербального интеллекта снизился на 20% и составил 22% второклассников. Среди обучающихся в общеобразовательных школах таких детей в 2017–2018 учебном году 17%, что на 11% меньше чем в прошлом году.

Высоким и очень высоким уровнем развития невербального интеллекта в 2017–2018 учебном году обладают 3% опрошенных второклассников

общеобразовательных школ-интернатов, что на 4% меньше чем в прошлом учебном году. Стоит отметить, что в общеобразовательных школах в 2017–2018 учебном году процент таких обучающихся увеличился на 4%, и соответственно составил 7% второклассников. По условиям теста испытуемые, получившие такие результаты, должны хорошо воспринимать абстрактные формы, выявлять взаимосвязи в фигурах, обладать более развитой способностью к логическому анализу, по сравнению с другими детьми данной возрастной группы.

Таблица 2

Распределение обучающихся 1–2-х классов общеобразовательных школ-интернатов Самарской области по уровням развития невербального интеллекта, %

Уровень	Слабослышащие обуч-ся		Обуч-ся с ТНР		Обуч-ся с НОДА	
	2016–2017 уч. г.	2017–2018 уч. г.	2016–2017 уч. г.	2017–2018 уч. г.	2016–2017 уч. г.	2017–2018 уч. г.
Очень высокий	0	0	0	0	0	-
Высокий	14	27	11	4	0	-
Средний	10	31	16	22	0	-
Близкий к среднему	28	15	30	22	0	-
Низкий	31	19	36	43	100	-
Очень низкий	17	8	7	9	0	-

Из результатов таблицы 2 следует, что слабослышащих детей с низким и очень низким уровнем развития невербального интеллекта в 2017-2018 учебном году стало меньше на 21%, чем в прошлом учебном году. Необходимо указать, что количество обучающихся с тяжелыми нарушениями речи с данным уровнем развития невербального интеллекта, наоборот, возросло на 9%, в сравнении с результатами прошлого года. Не стоит оставлять без внимания тот факт, что в 2017–2018 учебном году отсутствуют обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, и как следствие возможность проанализировать динамику их развития отсутствует.

Необходимо указать, что в 2017–2018 учебном году наибольшее количество (46%) слабослышащих обучающихся показали результаты в пределах возрастной нормы или близкие к ней, что на 8% больше, чем в прошлом учебном году.

Также положительная динамика прослеживается в увеличении числа слабослышащих обучающихся, обладающих достаточными умениями анализировать объекты, устанавливать причинно-следственные связи, составлять целое из частей, в том числе самостоятельно достраивать с восполнением недостающих компонентов, умением выбирать основания и критерии для сравнения и классификации объектов, что соответствует возрастной норме обучающихся без ограничений возможностей здоровья. В 2017–2018 учебном году 27% второклассников относится к данной группе испытуемых, что на 7% больше, чем в 2016–2017 учебном году.

Так как методика «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» основана на визуальном стимульном материале, то их использование у детей с нарушениями зрения является весьма ограниченным и нецелесообразным. Однако специалисты СКОУ школы-интерната № 4 городского округа Тольятти посчитали возможным проведение данной методики у выше указанной группы детей. Полученные результаты представлены ниже.

Таблица 3

Распределение слабовидящих обучающихся 1–2-х классов общеобразовательных школ-интернатов Самарской области по уровням развития невербального интеллекта, %

Уровень	ОШИ	
	2016–2017 уч. г.	2017–2018 уч. г.
Очень высокий	0	7
Высокий	22	20
Средний	28	47
Близкий к среднему	17	13
Низкий	33	13
Очень низкий	0	0

Как видно из результатов таблицы 3 следует, что большинство (60%) слабовидящих второклассников обладают уровнем развития невербального интеллекта, соответствующим возрастной норме. Необходимо отметить, что процент обучающихся в 2017–2018 учебном году увеличился на 15% в сравнении с предыдущим годом.

Положительная динамика прослеживается в снижении количества второклассников с низким и очень низким уровнем развития невербального интеллекта. В 2017–2018 учебном году 13% опрошенных респондентов попали в группу риска, что в свою очередь на 20% меньше, чем в 2016–2017 учебном году.

Стоит отметить, что количество слабовидящих обучающихся с высоким и очень высоким уровнем развития невербального интеллекта в 2017–2018 учебном году увеличилось на 5%, и составило 27%.

Для диагностики предпосылок формирования познавательных универсальных учебных действий у слабовидящих обучающихся использовалась методика «Простые аналогии (Н.Я. Семаго)».

Данная методика основана на вербальном материале, что позволяет использовать ее для слабовидящих детей.

Выполнение методики, по мнению автора, требует от испытуемых понимания логических связей и отношений между понятиями. Вместе с тем данная методика требует умения устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении длинного ряда разнообразных задач.

Таблица 4

Распределение слабовидящих обучающихся 1–2-х классов Самарской области по уровням развития вербального интеллекта, %

Уровень развития познавательных УУД	ОШИ	
	2016–2017 уч.г.	2017–2018уч.г.
1. Высокий	18	11
2. Средний	58	58
3. Низкий	24	31

Исходя из полученных данных, следует, что у большинства (58%) слабовидящих обучающихся в 2017–2018 учебном году, также как и в прошлом году, был диагностирован средний уровень развития вербального интеллекта.

Стоит отметить, что на 7% увеличилось количество слабовидящих обучающихся с низким уровнем некоторых компонентов вербального интеллекта в 2017–2018 учебном году в сравнении с прошлым годом. Такие результаты могут свидетельствовать о том, что учащиеся испытывают затруднения с анализом объектов с целью выделения признаков (существенных и несущественных), с выбором оснований и критериев для сравнения,

классификации объектов; с установлением причинно-следственных связей и построении логической цепи рассуждений.

Таким образом, овладение познавательными универсальными учебными действиями дает обучающимся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что познавательные универсальные учебные действия — это обобщенные действия, порождающие мотивацию к обучению и позволяющие учащимся ориентироваться в различных предметных областях познания.

Список литературы

1. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие / Л.Н. Блинова. — М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. — М.: Союз, 2004.
3. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. — М., 1985.
4. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия. — М.: ООО «Аспект», 2005.
5. Диагностика учащихся, испытывающих трудности в обучении. Методические рекомендации для педагогов, специалистов образовательных учреждений, родителей. — Новокуйбышевск, 2009.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 [Электронный ресурс]//Министерство образования и науки РФ [сайт] – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5132>

Сведения об авторах:

Карамеева Любовь Александровна — кандидат психологических наук, заместитель директора по научной работе,

Орехова Юлия Павловна — научный сотрудник лаборатории практической психологии в системе образования ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Эстерле А. Е., Самохина Е. Н.
Некоторые различия в организации взаимодействия с семьями
воспитанников в государственных и негосударственных
дошкольных образовательных организациях Самарской области

Аннотация: В статье представлен краткий теоретический анализ основ организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников согласно ФГОС ДО. Рассмотрены результаты исследования особенностей организации взаимодействия с семьями в разрезе государственных и негосударственных детских садов. Выявлены и описаны значимые различия.

Ключевые слова: государственные ДОО, негосударственные ДОО, взаимодействие с семьей, ФГОС ДО.

Введение

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее — ФГОС ДО), пункт 3. «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования»:

— необходимо создать условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности;

— обеспечить поддержку родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья;

— наладить взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи [1].

Таким образом, взаимодействие с семьей рассматривается ФГОС ДО как одно из приоритетных направлений работы современной дошкольной образовательной организации (далее — ДОО). Это обязывает коллектив создавать в детском саду необходимые условия для развития и

совершенствования ответственных и взаимозависимых отношений с семьями воспитанников. Такие отношения должны обеспечивать целостное развитие личности дошкольника и повышение компетентности родителей в области воспитания детей дошкольного возраста.

В профессиональной среде специалистами озвучивается ряд проблем, препятствующих гармоничному развитию взаимоотношений ДОО с семьями. В частности, низкий уровень мотивации родителей и педагогов на сотрудничество, противоречия между низким уровнем педагогической культуры, недостаточными знаниями основ психологии у родителей (законных представителей) и неэффективностью системы их просвещения (информирования) в ДОО, а также ряд других проблем [3].

В первом полугодии 2018 года лабораторией социальной психологии ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» проведено исследование, целью которого было изучение особенностей взаимодействия администрации и педагогов детского сада с семьями воспитанников в городах и районах Самарской области. В исследовании приняли участие 6891 человек родителей, чьи дети посещают детские сады Самарской области.

В настоящее время спектр образовательных организаций, предоставляющих гражданам услуги в сфере дошкольного образования, широк. Он включает в себя, помимо государственных (муниципальных) детских садов (далее — государственные ДОО), также и негосударственные (частные) детские сады (далее — негосударственные ДОО). Негосударственные ДОО уже стали неотъемлемой частью современной системы общего образования, в том числе и в Самарской области. Их существование расширяет возможности реализации гражданами права на качественное образование [2].

Несмотря на различия в организационно-правовом статусе образовательная деятельность тех и других должна осуществляться по единым требованиям в соответствии с ФГОС ДО. Ввиду определенной автономности негосударственных ДОО отследить выполнение ими требований ФГОС ДО затруднительно, что придает актуальность и значимость исследованиям в этой области.

Одним из важных аспектов проведенного исследования являлся сравнительный анализ особенностей организации взаимодействия с родителями в государственных и негосударственных ДОО Самарской области. Описание выявленных различий изложено в настоящей статье.

Основным методом исследования выступил анкетный опрос, который был реализован дистанционно, через Интернет. Для оценки значимости различий в ответах родителей, дети которых посещают государственные детские сады, и родителей, дети которых посещают негосударственные детские сады, использовался критерий углового преобразования ϕ -Фишера.

Изложение результатов

Как показало исследование, большинство родителей считают себя в достаточной мере осведомленными о деятельности ДОО (см. Таблицу 1). При этом в группе родителей, чьи дети посещают государственный детский сад, доля достаточно осведомленных составляет 94,0%, а в группе родителей, дети которых посещают негосударственный детский сад, доля осведомленных значимо ниже — 86,5%. Соответственно, в группе родителей, чьи дети посещают негосударственный детский сад, значимо выше количество тех, кто считает недостаточным уровень своей осведомленности о работе детского сада (12,1%). Это позволяет делать вывод о более низком уровне информирования родителей негосударственными ДОО, по сравнению с государственными ДОО.

Таблица 1.

**Распределение ответов родителей на вопрос:
«Оцените уровень Вашей осведомленности о работе детского сада»**

№	Варианты ответов	Государственные ДОО (%)	Негосударственные ДОО (%)
1	Достаточный	94,0 *	86,5 *
2	Недостаточный	5,1 *	12,1 *
3	Не интересуюсь	0,9	1,4
	Всего	100,0	100,0

* Значимые различия

Изучая заинтересованность родителей в информации о своих детях и их пребывании в ДОО, мы выявили, что, в целом, потребность в информации о

жизни детей в рамках ДОО остается не до конца реализованной у большинства родителей, что нарушает принцип открытости образовательной организации, предписываемый ФГОС ДО (см. таблицу 2). При этом в негосударственных ДОО доля родителей, испытывающих потребность в дополнительной информации о своих детях, значимо выше, чем в государственных ДОО.

Таблица 2.

**Распределение ответов родителей на вопрос:
«Хотели бы Вы больше знать о своем ребенке, его здоровье, поведении,
трудностях и успехах в детском саду?»**

№	Варианты ответов	Государственные ДОО (%)	Негосударственные ДОО (%)
1	Да	66,2 *	81,4 *
2	Нет, знаю достаточно	33,8 *	18,6 *
	Всего	100,0	100,0

* Значимые различия

Далее мы проверили, насколько активны работники ДОО в вопросах взаимодействия с родителями. В таблице 3 показано, что у респондентов из негосударственных ДОО педагоги значимо реже интересуются характером отношений с детьми в семье и потребностями родителей в просвещении (60,0%), в сравнении с респондентами из государственных ДОО (77,7%). Следовательно, педагоги негосударственных ДОО нередко пренебрегают своими обязанностями, предусмотренными ФГОС ДО, в отношении сбора информации о семье воспитанника для выявления образовательных потребностей и обеспечения индивидуального подхода в организации образовательной деятельности.

Таблица 3.

**Распределение ответов родителей на вопрос:
«Интересуются ли педагоги детского сада характером Ваших
отношений с ребёнком в семье, потребностями родителей в просвещении по
вопросам обучения и воспитания детей?»**

№	Варианты ответов	Государственные ДОО (%)	Негосударственные ДОО (%)
1	Да	77,7 *	60,0 *
2	Нет	12,0 *	29,8 *
3	Затрудняюсь ответить	10,3	10,2
	Всего	100,0	100,0

* Значимые различия

Одним из условий создания социальной ситуации развития детей по ФГОС ДО выступает вовлечение родителей в образовательную деятельность, поддержка образовательных инициатив семьи. Насколько это соответствует действительности, позволяет судить таблица 4. В рамках педагогического просвещения родителей педагоги ДОО проводят лекции, семинары, тренинги, мастер-классы — так считает большинство респондентов, чьи дети ходят в государственные ДОО (68,7%). Респонденты, чьи дети посещают негосударственные ДОО, значимо менее вовлечены педагогами ДОО в просветительские мероприятия (43,7%). Почти столько же родителей (42,3%) с детьми, посещающими негосударственные ДОО, утверждают об отсутствии просветительских мероприятий в ДОО. Последнее наводит на мысль, что зачастую негосударственные ДОО в своей деятельности пренебрегают необходимостью соответствовать некоторым требованиям ФГОС ДО.

Таблица 4.

**Распределение ответов родителей на вопрос:
«Проводятся ли в детском саду для родителей лекции, семинары, тренинги,
мастер-классы и т.п. для педагогического или иного просвещения
родителей?»**

№	Варианты ответов	Государственные ДОО (%)	Негосударственные ДОО (%)
1	Да	68,7 *	43,7 *
2	Нет	18,1 *	42,3 *
3	Затрудняюсь ответить	13,2	13,9
	Всего	100,0	100,0

* Значимые различия

Выводы

Таким образом, исследование показало, что взаимодействие ДОО с родителями в негосударственных ДОО организовано в целом хуже, чем в государственных. Нами выявлены и статистически подтверждены различия между государственными и негосударственными ДОО в: 1) уровне осведомленности родителей о работе детского сада; 2) потребностях в информации о жизни детей в рамках ДОО; 3) заинтересованности педагогов в характере отношений с ребёнком в семьях, потребностях родителей в

просвещении по вопросам обучения и воспитания детей; 4) включенности родителей в мероприятия обучающего и просветительского характера проводимые в ДОО.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/6261>
2. Дапкунайте Е.И., Лукьянова А.А. Организационно-правовые аспекты деятельности негосударственных дошкольных образовательных организаций в современных социально-экономических условиях [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, сентябрь 2015 г.). – Краснодар: Новация, 2015. – С. 24-28. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/203/8695/>
3. Баранова Т.И., Сивенкова О.А. Успешная реализация модели «Педагог-Ребенок–Родитель» в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Материалы семинара: Введение ФГОС дошкольного образования. Итоги переходного периода. (г. Северск, декабрь 2015 г.). – С. 8-13. – Режим доступа: <http://education.ssti.ru/document2/sbornik.pdf>

Сведения об авторах:

Эстерле Антон Евгеньевич — кандидат психологических наук, начальник лаборатории социальной психологии,

Самохина Елена Николаевна — научный сотрудник лаборатории социальной психологии «ГБУ ДПО Региональный социопсихологический центр»

Эстерле А. Е., Ссорин В. В.
Ключевые проблемы в организации выполнения обучающимися
индивидуальных проектов по ФГОС СОО
в школах Самарской области

Аннотация. В статье проанализирована правовая основа организации деятельности обучающихся по выполнению индивидуального проекта в старших классах в соответствии с ФГОС СОО. Изложены результаты исследования в 10-х классах шести пилотных школ Самарской области, описаны основные выявленные проблемы в организации индивидуального проекта в средней школе.

Ключевые слова: ФГОС СОО, индивидуальный проект, проблемы, организация, обучающиеся, педагоги.

Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (далее — ФГОС СОО) предусматривает наличие в учебном плане каждого образовательного учреждения индивидуального проекта обучающегося, как неотъемлемой части основной образовательной программы среднего общего образования.

ФГОС СОО определяет индивидуальный проект как особую форму организации деятельности обучающихся. Индивидуальный проект выполняется обучающимся самостоятельно под руководством учителя (тьютора) по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, курсов в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой, иной) [1].

В соответствии с ФГОС СОО индивидуальный проект выполняется обучающимся в течение одного или двух лет в рамках учебного времени, специально отведённого учебным планом, и должен быть представлен в виде завершённого учебного исследования или разработанного проекта:

информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного.

Индивидуальный проект выполняется обучающимся (в 10-11 классах) самостоятельно, роль педагога здесь консультационная, он не принимает непосредственное участие в разработке или создании проекта, а только даёт информационные консультации.

В настоящее время в связи с переходом на новые образовательные стандарты важно отслеживать, соответствует ли на практике организация индивидуального проекта тем основным положениям, которые были заложены в соответствующих нормативно-правовых актах. Для этого в первом полугодии 2018 года лабораторией социальной психологии ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» был проведен мониторинг мнений обучающихся 10-х классов и педагогов об организации индивидуального проекта в их образовательных организациях.

Цель исследования: выявить особенности организации и содержания индивидуальных проектов в 10-х классах.

Методом исследования выступил анкетный опрос. В мониторинге приняли участие 285 обучающихся 10-х классов и 48 педагогов из 6 школ Самарской области. Из них в выборку было включено: 279 анкет обучающихся и все 48 анкет педагогов. Оставшиеся 6 анкет обучающихся были исключены в связи с некачественным и/или неполным заполнением. Собранные данные были внесены в компьютер, обработаны с помощью статистической программы SPSS 22.0.

Изложение результатов

В ходе анализа результатов мониторинга было выявлено несколько важных проблем.

Проблема 1. Значительная доля педагогов руководит большим числом индивидуальных проектов (от 4 до 10 проектов – 29,1%, от 12 и выше — 18,8% педагогов).

Возможные причины: 1) большое число обучающихся, которые хотят выполнять индивидуальный проект по определённой группе предметов, при

недостатке соответствующих педагогов; 2) выбор для обучающихся ограничен (например, профилем), что ведет к перегрузке педагогов; 3) отдача руководства проектами классному руководителю.

Возможные последствия: 1) низкие образовательные результаты по завершении выполнения проекта.

Пути решения (рекомендации): 1) контроль администрации образовательных учреждений за количеством индивидуальных проектов, которыми руководит один педагог, равномерное распределение нагрузки между педагогами.

Проблема 2. Значительная доля педагогов проводит консультации в больших группах. («4–6 человек» — 18,5%, и «7 и более» — 14,8% педагогов) более половины обучающихся получают консультации в группах от 4 человек и более (52,4% учеников).

Возможные причины: 1) высокая нагрузка на педагога не позволяет ему проводить консультации по проекту индивидуально с каждым обучающимся; 2) желание педагога упростить себе работу, «оптимизировать» учебный процесс.

Возможные последствия: 1) низкие образовательные результаты по завершении выполнения проекта.

Пути решения (рекомендации): 1) контроль администрации образовательных учреждений за численностью групп.

Проблема 3. У ряда педагогов специализация не соответствует тематике индивидуальных проектов, которыми они руководят.

Возможные причины: 1) недостаток педагогов по соответствующим направлениям в школах; 2) выбор руководителя не на основании специализации педагога, а по другим причинам (симпатия со стороны учащихся, владение общей методологией, желание дать/получить дополнительную оплачиваемую нагрузку).

Возможные последствия: 1) низкие образовательные результаты по завершении выполнения проекта.

Пути решения (рекомендации): 1) контроль администрации образовательных учреждений при утверждении руководителей проектов; 2) Привлечение внешних консультантов, если никто из штатных педагогов не обладает достаточной компетенцией по теме проекта.

Проблема 4. Значительная доля педагогов указала, что руководство проектами им не оплачивается (20,8% педагогов).

Возможные причины: 1) экономия средств со стороны администрации; 2) недопонимание со стороны педагогов.

Возможные последствия: 1) снижение мотивации педагогов к руководству индивидуальными проектами; 2) снижение качества работы педагогов.

Пути решения (рекомендации): 1) устранение фактов руководства проектами без дополнительной оплаты.

Проблема 5. Около трети десятиклассников (36,6%) не вполне довольны тем как проходит их работа над индивидуальным проектом и хотели бы сменить тему или отказаться от выполнения проекта.

Возможные причины: 1) ошибки на этапе выбора темы; 2) ошибки педагога при сопровождении учащегося в ходе работы над проектом.

Возможные последствия: 1) снижение мотивации обучающихся к выполнению индивидуального проекта; 2) низкие образовательные результаты по завершении выполнения проекта.

Пути решения (рекомендации): 1) мониторинг удовлетворенности обучающихся работой над выполнением индивидуального проекта; 2) индивидуальная работа с обучающимися по повышению интереса к работе над проектом.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование показало, что процесс внедрения ФГОС СОО, в частности в аспекте организации работы по выполнению старшеклассниками индивидуального проекта, на своем начальном этапе сталкивается с рядом проблем, требующих решения. Полученные результаты будут доведены до администрации участвовавших в

мониторинге образовательных организаций. В 2019 году мониторинг будет продолжен с целью изучения динамики в качестве организации выполнения обучающимися индивидуальных проектов по ФГОС СОО в школах Самарской области.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480)

Сведения об авторах:

Эстерле Антон Евгеньевич — кандидат психологических наук, начальник лаборатории социальной психологии,

Ссорин Вадим Владимирович — научный сотрудник лаборатории социальной психологии «ГБУ ДПО Региональный социопсихологический центр»

Шмаргуненко Е. А., Ефремова Е. В.
Результаты проведения социально-психологического
тестирования обучающихся, направленного на раннее выявление
незаконного потребления наркотических средств и психотропных
веществ в Самарской области в 2018 году

Состояние криминогенной ситуации в Российской Федерации обуславливает необходимость интенсивного развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, ее совершенствования с учетом актуальных потребностей семьи, общества и государства.

На основании комплексного анализа состояния преступности в Российской Федерации и расчетных вариантов ее развития федерального государственного казенного учреждения «Всероссийский научно исследовательский институт Министерства Внутренних Дел Российской Федерации» следует, что количество преступлений в сфере незаконного оборота наркотиков с 2013 по 2018 года увеличилось; по-прежнему основную массу составляют преступления против собственности (56,41 %; 1 161 241); против личности (14,34 %; 295 212); деяния, связанные с незаконным оборотом наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов, сильнодействующих веществ. Но, количество преступлений, совершенных в состоянии наркотического опьянения, снизилось на 17,7% относительно 2017 года.

По информации, указанной в Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года, для изменения данной ситуации требуется совершенствование системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, включающей комплекс социальных, правовых, психолого-педагогических, медико-социальных, воспитательных, в том числе правовоспитательных, и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних. Указанные меры должны быть направлены на раннее предупреждение и коррекцию девиантного поведения детей и подростков с учетом современных научных методов, ресурсов и возможностей, а также должны осуществляться в

совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении.

Одной из мер по раннему выявлению и профилактике девиантного поведения несовершеннолетних является реализация комплекса мер по раннему выявлению и профилактике девиантного поведения несовершеннолетних (алкоголизм, табакокурение, потребление наркотических средств, психотропных веществ и их аналогов, а также новых потенциально опасных психоактивных веществ, суицидальное поведение, интернет-зависимость, агрессивное и опасное для жизни и здоровья поведение), что свидетельствует об актуальности проведения социально-психологического тестирования во всех регионах РФ.

В 2018 году в социально-психологическом тестировании (СПТ), направленном на выявление отношения обучающихся к ПАВ, приняли участие **37129** восьмиклассников общеобразовательных школ и первокурсников профессиональных образовательных организаций из **770** образовательных учреждений. **7853** человека (17,5% от числа подлежащих СПТ) не прошли тестирование по следующим причинам: по болезни — **5175** человек (11,5%), отказались — **953** человека (2,1%), др. причины: участие в конференциях, соревнованиях, конкурсах и пр. — **1725** человек (3,9%).

По результатам СПТ в 2018 году необходимо уделить особое внимание профилактической работе в Западном и Северо-Западном ТУ (рис.1).

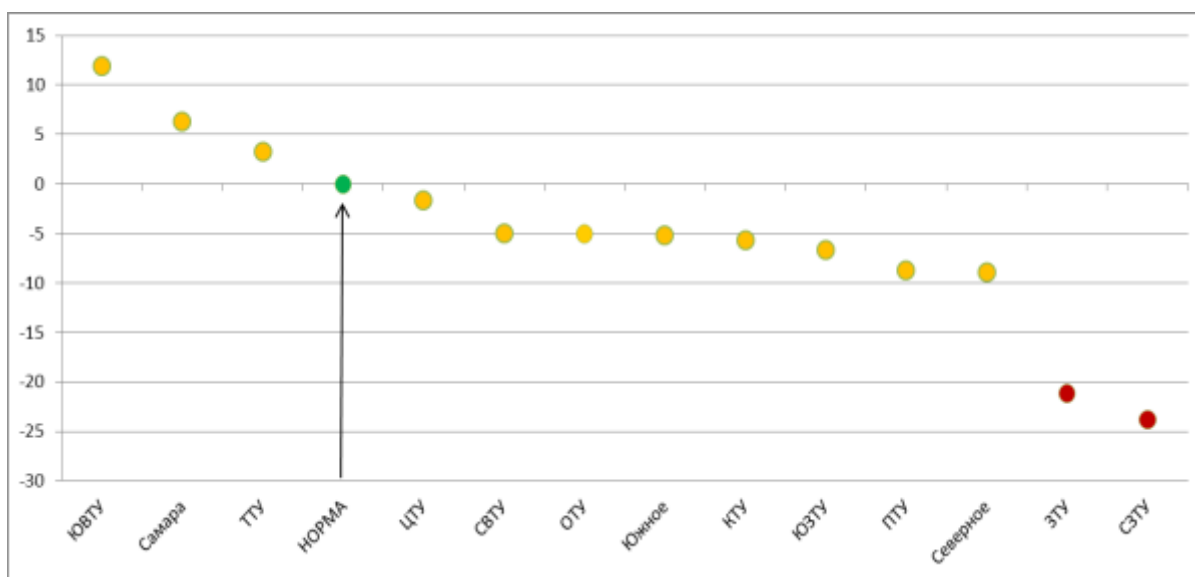


Рис.1 «График результатов ТУ за 2018 г.»

В сравнении с 2017 годом результаты некоторых ТУ изменились. Так, например, результат Северного ТУ за 2018 г. стал значительно ниже в сравнении с 2017 годом. Аналогичная ситуация (снижение результата) просматривается в Поволжском, Северо-Западном 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.

Самарское и Тольяттинское ТУ показали в 2018 г. более высокий результат, это говорит о том, что воспитательная работа в образовательных организациях данных ТУ была успешно скорректирована в соответствии с рекомендациями специалистов ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр».

По результатам СПТ **5313** обучающихся относятся к «группе риска», т.е. у данных обучающихся не сформирована установка против употребления наркотических веществ, что может послужить отсутствием запрета на пробу в определенной ситуации. Общий процент «группы риска» по Самарской области незначительно увеличился на 1% и составил 14,3%.

135 образовательных организаций Самарской области (из 770, которые приняли участие в СПТ) имеют показатель ниже нормы (2017 г. — 113 ОО; 2016 г. — 97 ОО; 2015 г. — 99 ОО). Следовательно, всем обучающимся данных учреждений, рекомендовано прохождение профилактических медицинских осмотров (ПМО). Так же рекомендовано провести профилактические медицинские осмотры в ОО, где есть отдельные классы (группы), результат которых ниже среднестатистической нормы. Таким образом, общее количество ОО, где есть обучающиеся, подлежащие ПМО, составляет **237**.

Сильные различия в «группе риска» наблюдаются по критерию «муниципальное устройство»: в городских округах — 11,2%, муниципальных районах — 3,1%. В сравнении с 2017 г. количество обучающихся «группы риска» в городских округах повысилось на 1,1%; в муниципальных районах уменьшилось на 0,1%. Это может быть связано с совокупностью факторов,

оказывающих влияние на несовершеннолетних: семейные, воспитательные, социальные, географические, правовые.

По результатам СПТ за 2018 год к «группе риска» относятся 6,1% девочек, 8,2% мальчиков (количество мальчиков, вошедших в «группу риска», больше, чем девочек). В сравнении с 2017 г. наблюдается незначительное увеличение количества человек «группы риска» среди мальчиков (на 0,6%), среди девочек этот процент вырос на **0,4%** (2017г. — **5,7%** и **7,6%** соответственно).

По критерию «возраст» в «группе риска» число обучающихся «от 15 лет и старше» меньше, чем «до 15 лет» на 0,9%. В сравнении с 2017 г. процент «группы риска» незначительно повысился:

- в возрастном диапазоне «до 15 лет» на 0,7% (2017 г. — 6,9%);
- в возрастном диапазоне «от 15 и старше» на 0,3% (2017 г. — 6,4%).

Результаты СПТ были выданы на индивидуальной консультации с руководителем и/или заместителем руководителя по ВР каждого учреждения. Им было предоставлено заключение с выводами, описанием результатов и рекомендациями. Для учреждений, попавших в «зону риска», были разработаны информационные материалы для проведения профилактической работы с обучающимися, родителями и педагогами в образовательной организации, в качестве с адресной помощи обучающимся и корректировки профилактической работы в образовательных организациях.

Сведения об авторах:

Шмаргуненко Екатерина Андреевна — начальник лаборатории социально-психологических исследований наркоситуации,
Ефремова Елена Валерьевна — младший научный сотрудник ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Шарапова А.К., Фирсова У.В.
Результаты оценки сформированности навыков конструктивного
решения конфликтных ситуаций среди обучающихся
Самарской области

Подростковый возраст характеризуется интенсивными изменениями, как в физиологии, так и в психике ребёнка. Современный подросток в условиях напряженной экономической, демографической, социальной и экологической ситуации всё чаще проявляет повышенную возбудимость и импульсивность. Так же особую тревогу вызывают прогрессирующая отчужденность, духовная дезориентированность детей, повышенная тревожность, возрастание их жестокости, агрессивности, потенциальной конфликтности.

Особенности поведения любого человека в конфликтной ситуации универсально обозначается, как «стратегия». Ребёнок в большинстве случаев предпочитает стратегию, которая в его семье наблюдалась чаще других, или прививалась взрослыми, как наиболее выгодная и положительная. В течение жизни ведущая стратегия может измениться.

В конфликтологии принято выделять пять основных стратегий поведения в конфликте. К.Томас выделяет пять основных способов урегулирования конфликтов:

- 1) соперничество (соревнование, конкуренция, противоборство) — тактика агрессии, подавления интересов другого в угоду своих;
- 2) приспособление (уступка, уход) — тактика, являющаяся противоположностью соперничества, характеризуется принесением в жертву собственных интересов ради другого;
- 3) компромисс — тактика, направленная на частичное удовлетворение как своих интересов, так и интересов оппонента;
- 4) избегание — тактика ухода, характеризуется отсутствием стремлений и к кооперации, и отсутствием желания достижения собственных целей;
- 5) сотрудничество — тактика, характеризующаяся полным удовлетворением интересов обеих сторон.

Конструктивными считаются стратегии компромисса и сотрудничества, поскольку при таком разрешении конфликтной ситуации все её участники получают определённую выгоду и никто не чувствует себя ущемлённым. При выборе альтернативных стратегий наблюдается ущемление интересов одного из участников конфликта, что может в дальнейшем повлиять на это психическое здоровье.

Различные конфликтные ситуации сопровождают подростка, как в реальной жизни, так и в сети Интернет. Анонимность и безнаказанность может провоцировать подростков к излишней агрессивности в общении в социальных сетях. В работе мы всё чаще сталкиваемся с таким запросом, как кибербуллинг. Подростки, выставляющие свою жизнь напоказ, не задумываются о том, что могут вызвать волну негатива в свою сторону. Подростки, не умеющие справляться с подобными конфликтными ситуациями, закрываются в себе, резко снижается самооценка, что может привести к нежелательным последствиям.

В связи с вышесказанным, в Самарской области в 2018 году проведено исследование, направленное на изучение сформированности навыков конструктивного решения конфликтных ситуаций и выявление ведущей стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Для достижения указанной цели использовался комплекс методик: опросник Кеннета Томаса «Определения способов регулирования конфликтов», тест В. Пугачёва «Как вы действуете в конфликтной ситуации», «Ситуативные задачи».

В исследовании приняли участие 2113 учеников 6–8-х классов, обучающихся в школах Самарской области.

Согласно результатам исследования, конструктивный способ решения конфликтных ситуаций сформирован у 59,8% обучающихся школ. Наблюдается динамика снижения процента сформированности у респондентов конструктивного умения выхода из конфликта по критерию «класс»: 6 класс — 63,9%, 7 класс — 59,7%, 8 класс — 56,3%. Что, предположительно, характеризуется возрастными особенностями подросткового возраста.

При обработке результатов исследования были получены следующие результаты по проведённым методикам, определяющим ведущую стратегию поведения в конфликте. Соотношение представлено на рис. 1.

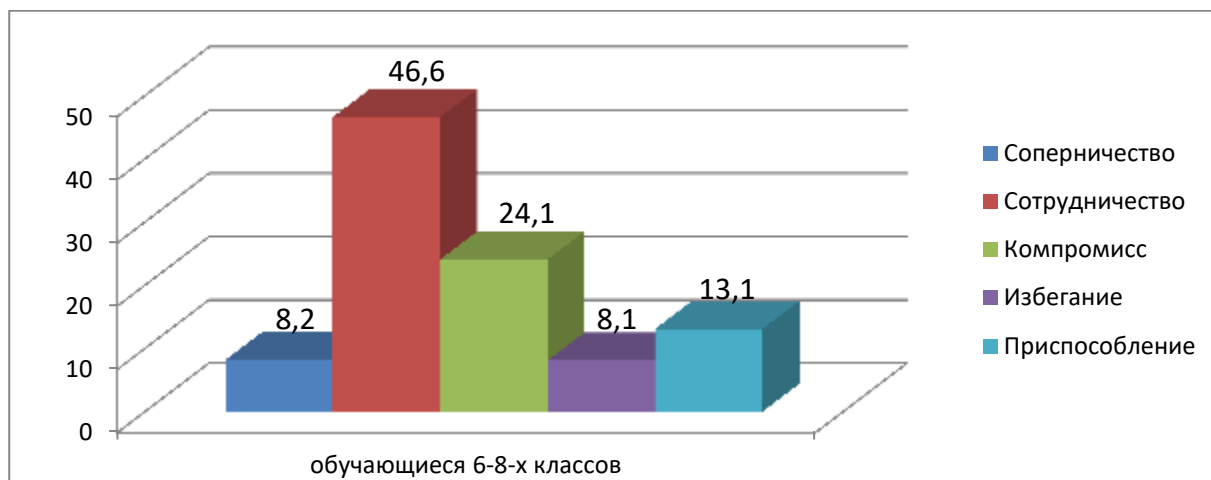


Рис. 1. Ведущая стратегия поведения в конфликтной ситуации

Таким образом, у большинства обучающихся 6–8-х классов ведущей стратегией поведения в конфликтной ситуации является стратегия «сотрудничество».

Значимые различия показали учащиеся разных классов при выборе ведущей стратегии поведения в конфликтной ситуации (рис. 2).

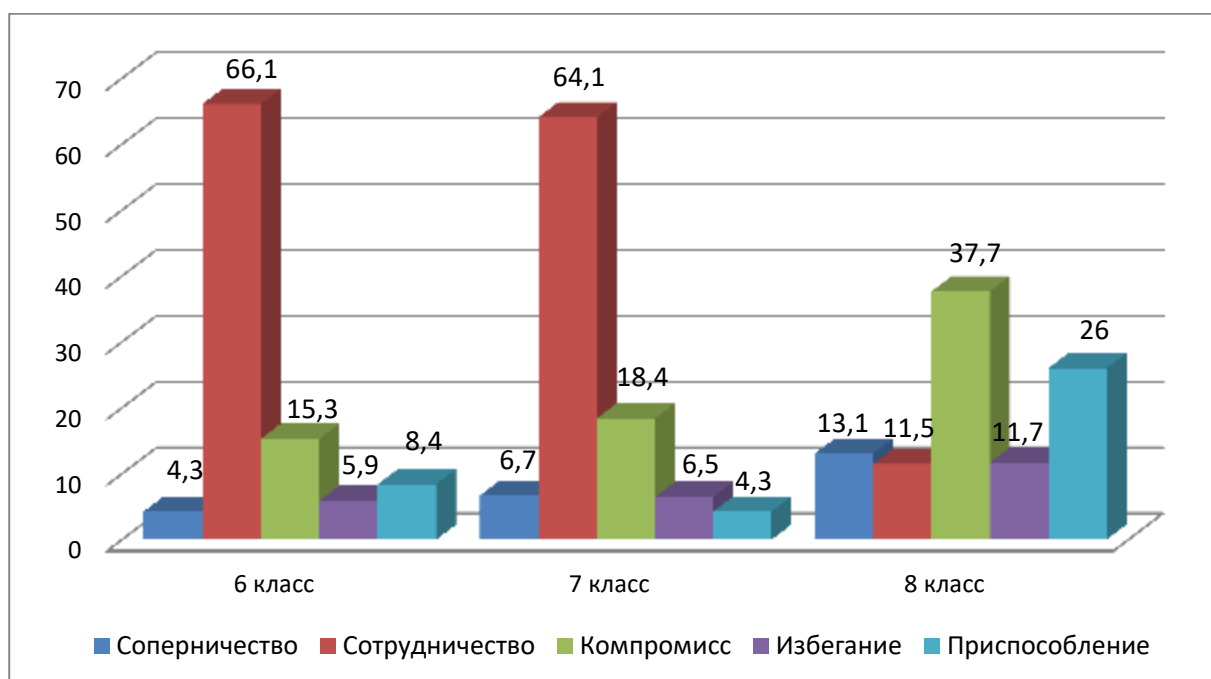


Рис.2. Распределение ведущей стратегии по классам

Как видно из рис. 2, ведущая стратегия поведения у обучающихся 6–7-х

классов — «сотрудничество», остальные стратегии выражены значительно меньше. В 8-м классе ведущей стратегией становится «компромисс» и в меньшей степени «приспособление», остальные стратегии выражены в равной степени.

Столь резкая смена ведущей стратегии, безусловно, представляет интерес для дальнейших исследований. Какие факторы влияют на изменение стратегии, что побуждает подростка столь резко прекратить поиски сотрудничества и нахождения взаимовыгодного выхода из конфликта, и принять сторону другого участника, пренебрегая своими интересами?

Среди респондентов были выявлены обучающиеся с двумя ведущими стратегиями поведения в конфликтной ситуации — 18,1% от числа опрошенных. Все возможные сочетания стратегий были получены в результате анализа итоговых данных. Результаты представлены на рис. 3.

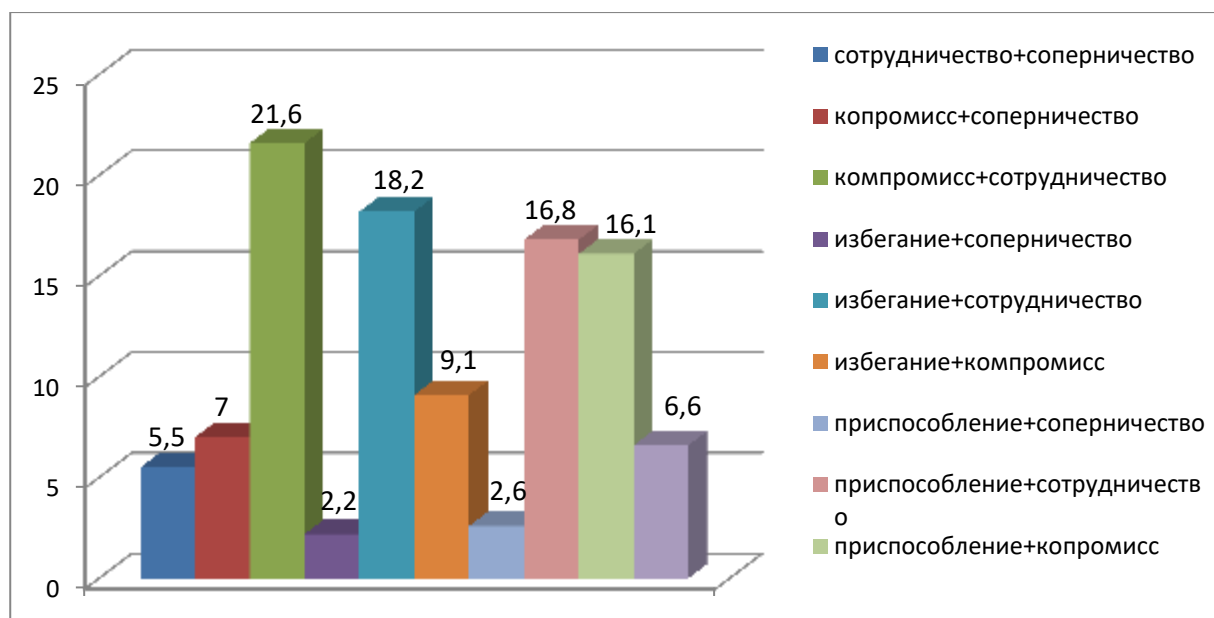


Рис. 3. Две ведущие стратегии поведения в конфликтной ситуации

Как видно из рис. 3 наиболее распространённое сочетание стратегий «компромисс + сотрудничество» — 21,6%. Так же часто встречающиеся стратегии: «избегание + сотрудничество» — 18,2%; «приспособление + сотрудничество» — 16,8%; «приспособление + компромисс» — 16,1%.

Представленные результаты исследования позволяют судить о недостаточной сформированности умения конструктивного разрешения конфликтных ситуаций среди подростков Самарской области.

Поведение подростков в конфликтной ситуации зависит как от ситуативных, так и от личностных причин, таких как:

1. Социально-психологическая некомпетентность, причина которой в отсутствии опыта нахождения в подобных ситуациях и неумение предотвращать их ещё до актуализации.

2. Повышенная чувствительность к внешнему отрицательному воздействию со стороны окружающих.

3. Отсутствие необходимых личностных качеств.

4. Особенности подростковой нервной системы.

Следовательно, необходимо активизировать работу, направленную на формирование умений разрешения конфликтных ситуаций и нивелирование негативных стратегий, таких как избегание, приспособление и соперничество, учитывая влияние вышеперечисленных факторов, являющихся одной из причин выбора определённой стратегии поведения.

Сведения об авторах:

Шарапова Анастасия Кирилловна — педагог-психолог,

Фирсова Ульяна Владимировна — младший научный сотрудник ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Лекерова С. А., Жадаева С. В.
Практическое применение метода цветосоциометрии при
изучении межличностных отношений классных коллективов

Эмоциональное состояние — важная составляющая взаимоотношений в группе. Примечательно, что в понятие «социально-психологический климат» не включены характеристики эмоционального состояния членов группы, хотя эмоциональное состояние отдельного члена группы и групповые взаимоотношения взаимно отражаются.

Исследование эмоционального состояния группы особенно актуально, если членство в группе носит принудительный характер, как например, в школьном классе [1]. Немаловажным фактором, влияющим на психологический климат, является также и личность формального лидера, например учителя.

Процедура проведения цветосоциометрии (далее — ЦСМ) носит индивидуальный характер и проходит в несколько этапов.

На первом этапе респондента просят проранжировать восемь цветов теста Люшера в порядке уменьшения предпочтения. На втором этапе, перемешав все цвета, респондента просят оценить, какой из предложенных цветов подходит по характеру тому или иному человеку (из заранее подготовленного списка группы). На третьем этапе респондента снова просят проранжировать цвета в порядке убывания предпочтения.

Полученные данные кодируются и заносятся в программу, которая позволяет проанализировать полученные результаты с многих, интересующих нас сторон. Объектами оценки, при исследовании в школьном коллективе, как правило, выступают: «классный руководитель, мама, лучший друг, настроение и сам класс.

Поступающие запросы на проведение, обработку и интерпретацию данной методики, позволяют судить о ее эффективности.

Так, *например*, по запросу одной ОО, в данном учреждении была проведена методика ЦСМ. Целью исследования являлось выявление морально-психологического микроклимата в коллективе, а так же наличие конфликтов и напряженности во взаимоотношениях.

По полученным результатам, можно сформулировать выводы:

— классный коллектив достаточно сплоченный, дети являются скорее единомышленниками, чем противниками друг друга. Понятия «школа» и «класс» эмоционально приятны;

— почти 100% класса согласны с ценностями группы в отношении того, кто «хороший», кто «плохой»;

— более 50% класса имеют адекватную самооценку, что способствует развитию личности ребенка;

— половина детей испытывает дискомфорт в общении с окружающими, но педагогам большинство детей импонирует;

— нарастающую эмоциональную дисгармонию испытывают 36% класса, что может сказаться на успеваемости;

— 28% класса утомлены и испытывают потребность в покое и отдыхе;

— несмотря на хорошие взаимоотношения, 60% класса по разным критериям входят в группу риска и при неблагоприятном стечении обстоятельств могут быть эмоционально изолированы классным коллективом;

— выявлено 2 отверженных ученика;

— в отношении одного ученика, не вошедшего в группу риска, наблюдается эмоциональное неприятие классом, завышенная самооценка, склонность к замкнутости, повышенная тревожность, быстрая смена настроения.

Согласно интерпретации цветового портрета, данный ученик в групповом сознании представляется как: «непривлекательный, слабый, молчаливый, лживый, замкнутый, несправедливый, нерешительный» человек. Аналогично, программа формирует вывод по таким характеристикам, как: комфортность эмоциональных предпочтений групповым оценкам, эмоциональное предпочтение со стороны группы, доброжелательность к окружению, самооценка, дисгармоничность эмоциональной сферы, эмоциональная лабильность, потребность в активности, оценка объекта, неоднозначность оценки объекта. Выделяются социометрические характеристики группы и группа риска.

Индивидуально, на каждого ученика группы риска, формируется заключение такого плана:

1) Признак возможной эмоциональной изоляции со стороны членов

группы: эмоционально отвергается большинством группы. Не «вписывается» в данное психологическое сообщество и/или не удовлетворяет эмоциональным ожиданиям большинства группы.

2) Низкая самооценка на момент обследования. Следует учесть, что этот показатель быстро изменяется во времени.

3) Признак повышенной напряженности на момент обследования: высокая вероятность понижения эмоциональной устойчивости, тревожности, боязливости, утомления, невротизации.

4) Признак пониженной эмоциональной устойчивости на момент обследования: склонность к быстрой смене эмоциональных предпочтений.

5) Признаки утомления либо потребности в спокойной бесконфликтной обстановке.

Количество признаков группы риска — 5.

Полученные результаты, позволяют скорректировать работу по классу, всему учреждению в целом, узнать более подробно индивидуально-личностные особенности каждого из коллектива.

Данной ОО рекомендуется изменение воспитательной работы для вовлечения в коллектив «отверженных» учеников, а так же детей группы риска. Индивидуальная коррекционная работа с психологом со всеми детьми группы риска должна быть направлена на развитие эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферы. Обязательно включение всех детей группы риска во внеурочную деятельность.

Список литературы

1. Яньшин, П.В. Исследование эмоционального состояния группы методом взаимного цветового оценивания / П.В. Яньшин // Вопросы психологии. — 2000. — № 3. — С. 128.

Сведения об авторах:

Лекерова Светлана Александровна — научный сотрудник,
Жадаева Светлана Викторовна — начальник отдела профилактики негативных зависимостей ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Барова С.Ю., Торская Е.А.
Авторская психологическая игра «Маяк»

Педагоги-психологи МБУ ДО «Центр детского творчества «Металлург» в течение 3-х лет, начиная с 2016 года, организуют летний палаточный лагерь «Форум «Дружная семья». Специфика этой смены заключается в том, что её участниками становятся родители и дети в возрасте от 2 до 18 лет. По продолжительности программа смены является краткосрочной и реализуется в течение 3-х дней. Всё это время с участниками работают педагоги и психологи, используя разнообразные формы и методы работы.

Совместная деятельность родителей и детей является приоритетным направлением работы в палаточном лагере. Такой подход способствует эмоциональному сближению родителей и детей, повышению педагогической культуры родителей, а также созданию благоприятной обстановки в семьях и выработке эффективных форм межличностного взаимодействия. Через совместные дела и игры со своими детьми родители могут открыть очень много нового в себе и в своих детях. С помощью совместных дел родители становятся союзниками детей и перестают относиться к образовательному и воспитательному процессу как сторонние наблюдатели.

Каждая смена становится настоящим приключением для участников палаточного лагеря. Для более эффективной работы участники смены делятся на разные группы в зависимости от целей предстоящего мероприятия: семейные команды, отряды по 3–4 семьи, отдельно родители, дети по возрастным категориям и так далее. Заезд начинается с игр на знакомство и занятий с элементами командообразующего тренинга. Познавательные семинары для родителей, настольные, подвижные и ролевые игры — все это неизменные атрибуты «Форума «Дружная семья».

И каждый год участников ожидает Большая психологическая игра. Специально для летнего палаточного лагеря, который проходил в 2018 году, педагоги-психологи Барова С.Ю. и Торская Е.А. придумали и провели психологическую игру «Маяк». В игре приняли участие свыше 80 человек.

Цель игры: создание условий для эффективного межличностного взаимодействия внутри семьи, мотивирование родителей на формирование и развитие досуговой культуры семьи.

Психологическая игра «Маяк» состоит из 3 этапов. Каждый этап является продолжением следующего, на каждом этапе происходят какие-либо изменения — условий игры или количества участников. Продолжительность — 8–9 часов. Одно из условий данной психологической игры — активное участие каждого члена палаточного лагеря.

Психологическая игра способствует решению следующих задач:

- повышение эмоциональной вовлеченности участников;
- выработка навыков межличностного взаимодействия в игровых условиях;
- актуализация важности эффективного детско-родительского взаимодействия в формировании личности ребенка;
- развитие способности к родительской рефлексии, анализу и оценке последствий воспитательных воздействий.

Первый этап: «Крушение»

Задачи: способствовать формированию умения выстраивать доброжелательные отношения внутри семьи и с окружающими; предупреждать конфликтные ситуации; брать ответственность и принимать решения в условиях ограниченных ресурсов.

Необходимые материалы: стопка газет на каждую семью, 3 ножниц и 3 катушки скотча на всех участников.

Каждая семья работает отдельно, всем участникам дается задание и необходимые материалы. Участники погружаются в среду построения межличностных коммуникаций, итогом становится видимый результат — сделанный руками участников маяк.

Участникам рассказывается легенда игры, им предлагают представить, что они всей семьей отправились в кругосветное путешествие на комфортабельном лайнере. Но, вследствие неблагоприятных погодных условий корабль терпит крушение, и участники оказываются выброшенными на остров.

Задание:

1. Построить из имеющихся материалов «Маяк», который бы могли увидеть проплывающие мимо корабли. Требования к сооружению: устойчивость, прочность, мобильность (можно переносить), высота не менее 1 метра, нельзя использовать дополнительные материалы.

2. Сделать торжественное открытие маяка (любой творческий номер).

На выполнение задания участникам дается 1 час. После того как сооружения построены, каждая семья представляет свой «Маяк» перед всеми участниками смены. Далее следует обсуждение результатов игры в группах (родители и дети отдельно друг от друга).

Второй этап: «Встреча на острове»

Задачи: способствовать раскрытию творческого потенциала участников; развитию техники живого и эмоционального общения внутри семьи и с другими людьми; формированию эффективной групповой коммуникации.

Участники слушают очередную легенду и представляют, что их зажжённые маяки увидели другие потерпевшие кораблекрушение. Итогом второго этапа должно стать счастливое воссоединение уцелевших мореплавателей.

Для работы на этом этапе участники объединяются в команды по 4–5 семей. Ведущие дают задание, на выполнение которого отводится 1,5 часа.

Задание:

1. Придумать и разыграть театральное представление «Встреча на острове». Использовать можно любые атрибуты (личные вещи участников, особенности ландшафта и др.)

У каждой команды получается своя авторская история, а театральное представление также показывается всем участникам смены. Обсуждение этого этапа проводится в командах.

Третий этап: «Маяк»

Задачи: способствовать созданию эффективной команды для решения ситуативных задач; развитию лидерских качеств и командного духа.

Очередная легенда гласит, что спасателей не стоит ждать в ближайшее время, и участникам необходимо рассчитывать только на свои силы. Итогом третьего этапа должны стать — эффективная команда, способная действовать в сложных условиях, и новое сооружение — Главный маяк.

На этом этапе участники работают в том же составе, но перед ними ставится задача выживания в непростых условиях. На выполнение задания отводится 1,5 часа.

Задачи:

1. Рассчитывать на помощь спасателей не приходится, необходимо продумать план выживания на острове, распределить обязанности между всеми членами команды, выбрать лидера.

2. Все имеющиеся в наличии маяки необходимо объединить в одну конструкцию — Главный маяк. Требования: устойчивость, эстетичный вид, высота (чем выше, тем лучше), можно использовать любые природные материалы.

3. Презентовать команду и план выживания.

Каждая команда презентует себя и свое творение перед всеми участниками смены. Затем ведущий объявляет, что свет маяков увидели спасатели и поздравляет всех со счастливым завершением приключения.

Игра длится практически целый день с небольшими перерывами на питание и отдых. В завершение дня обязательно проводится вечерняя «Свечка» для родителей и детей.

Сведения об авторах:

Барова Светлана Юрьевна — педагог-психолог,
Торская Елена Александровна — педагог-психолог МБУ ДО ЦДТ
«Металлург» г.о. Самара

Белова Л. И.
Эбру-терапия как инновационная технология в работе
с дошкольниками

В настоящее время использование разнообразных арт-терапевтических технологий приобретает все большее значение в сфере профилактической, развивающей и коррекционной работы с детьми дошкольного возраста. Это связано с тем, что данные технологии предоставляют огромные возможности для самовыражения и самореализации ребенка в продуктах творчества — рисунках, аппликациях, композициях, игрушках и т.п. Это становится возможным при создании комфортных условий для деятельности детей, в атмосфере творческого общения, сочувствия и сопереживания [2, с. 4].

Что такое Эбру? Это древнее искусство рисования на воде, которое представляет собой нанесение натуральных минеральных красок на поверхность воды определенной плотности и перенос полученного изображения на бумагу и другие материалы: шелк, кожу, дерево, керамику, пластмассу. Техника рисования на воде Эбру считается традиционным искусством Турции, так как эта страна стала местом новой волны развития и популяризации данного вида искусства.

С декабря 2014 года Эбру внесена в список мировых ценностей нематериального характера ЮНЕСКО. В переводе «Эбру» означает «облачный», «волнообразный», «ветер и облака», «летающие капли», «тихая мелодия», «танцующие краски на воде», «танец красок на воде». Поэтому в Европе рисунки Эбру стали называть «турецкая бумага» или «мраморная бумага» [1, с. 15].

Эбру-терапию специалисты считают одним из инновационных арт-терапевтических методов. Практика её применения в России молода, а терапевтический эффект основан на гармонизирующем, развивающем и релаксационном воздействии Эбру как искусства на психофизическое состояние и личностное развитие ребенка, раскрытие его индивидуальных задатков, способностей, открывает большие возможности для выражения

собственных фантазий, желаний, чувств, отреагирования эмоционального состояния [3, с. 24].

У нас давно возникла заинтересованность в применении этой технологии в работе с дошкольниками, а внедрение в практику произошло недавно. Был создан проект и выделена проблема, объект и предмет изменений, составлена смета расходов. В этапы реализации проекта (подготовительный) были включены:

- ознакомление с историей, происхождением техники Эбру;
- ознакомление с опытом работы в данном направлении;
- спроектировать систему работы по использованию технологии рисования на воде с детьми (этапы знакомства, структура занятий, технологические элементы рисования, тематический план мероприятий);
- подбор иллюстраций, рисунков, видеороликов (из опыта работы коллег). Это **подготовительный этап**.

Достаточное время уделялось приобретению необычного сочетания материалов и инструментов: загуститель для воды, краски для техники Эбру, всевозможные кисточки, палочки, спицы, гребни, специальные пипетки, бумага для акварели.

На этом этапе было проведено несколько занятий с воспитателями и семинар-практикум с целью ознакомления с нетрадиционной техникой рисования «Эбру», на снятие неблагоприятных эмоциональных состояний и повышение стрессоустойчивости. Была поставлена задача — показать педагогам основной способ рисования красками на воде, мраморирование, с элементами цветочного декора, упражнение в изготовлении творческих работ в технике «Эбру».

Основной этап — это непосредственно работа красками на воде с ребятами через знакомство с нетрадиционной техникой рисования, знакомство с инструментами и материалами, подготовка руки, развитие навыков и умений рисовать на воде; освоение основных приемов рисования: салют, ёлочки,

ромашки, сердечки и тюльпаны. В процессе творчества дети экспериментируют с водой, красками, водя палочкой (спицей) по поверхности воды, в дальнейшем начинают придумывать сюжетную композицию (например, букет из цветов и листьев, подводный мир, сказочную птицу). Детям нравится выполнять задания на воображение и развитие творческого мышления: определи, на что это похоже; угадай, что здесь нарисовано.

Чтобы получился красивый узор ребенку необходимо нанести небольшое количество краски на кисть или набрать в пипетку. Равномерно набрызгать краску на поверхность воды. Капли краски не растворяются в воде, а остаются на ее поверхности, расплываются, принимают причудливые формы, ежесекундно меняют очертания. Используя палочку или спицу, дети выполняют рисунок на поверхности воды. Красивые узоры, цветы, звезды получаются как бы сами собой, что не может не радовать маленьких художников. А полученные изображения могут выступать как собственный рисунок или послужат фоном для дальнейшего творчества (дорисовать образы, напечатать трафаретом нужные элементы).

Техника Эбру напоминает собой бесконечное медитативное движение, расслабляющее, успокаивающее и снимающее нервное напряжение. Такое занятие не только увлекает, но и прекрасно успокаивает активных и беспокойных, агрессивных детей, научит их концентрации внимания, а в роли инструмента коррекции подходит для замкнутых, тревожных детей, детей со страхами. Несколько минут контакта с волшебной водой хватает, чтобы ребенок выплеснул свои эмоции и отобразил свое настроение с помощью красок. Техника дает возможность не только стать автором уникального полотна, но принесет удовольствие от процесса творчества, начиная от подготовки водного раствора, создания рисунка и до отпечатывания его на бумаге, ткани или керамике.

Эта водная анимация интригующе создает проблемную ситуацию. Ребята задумываются над вопросом: что заставляет краски танцевать? Технология ее

выполнения интересна и доступна ребенку, он приобретает практические умения и навыки.

Заключительный этап предполагает анализ детьми своих работ и работ сверстников; раскрытие творческого замысла. В заключительной части занятия важна вербализация чувственного опыта ребенка, рефлексия и подведение итогов. После подведения итогов деятельности детские работы переносятся на бумагу и фотографируются. В конце занятий из лучших работ оформляются выставка и альбом для каждого ребенка.

Продолжая осваивать технику рисования на воде с детьми, мы пришли к выводу, что с помощью волшебного таинства Эбру можно развивать память, мышление, воображение, фантазию, художественные навыки у детей, а так же раскрывать творческий, личностный потенциал ребенка, талант, который дремлет в каждом из наших воспитанников.

Перспективную линию нашей работы мы видим в написании профилактической программы.

Таким образом, можно выделить лишь некоторые терапевтические аспекты рисования в технике эбру:

- творческий процесс рисования как освобождение от внутренних эмоций;
- успокаивающее для психики взаимодействие с водой;
- обретение внутреннего ритма и спокойствия в творческом процессе;
- полученный рисунок-узор как руководство для практикующего психолога;
- уникальность узора в технике Эбру как дополнительный стимулирующий и терапевтический эффект [3, с. 30].

Техника Эбру находит свое практическое применение:

- в области диагностики;

—в сфере профилактической, развивающей и коррекционной работы с различными категориями детей (в том числе, с ОВЗ и инвалидностью, а также трудностями социализации и обучения);

—в сфере дополнительного образования детей.

Список литературы

1. Дрезнина, М.Г. Навстречу друг другу (программа художественно-творческой деятельности детей) / М.Г.Дрезнина, О.А. Куревина. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. — 248 с.
2. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация/И.А. Коробейников. — М.: ПЕРСЭ, 2002. — 192 с.
3. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий/Л.Д. Лебедева. — СПб.: Речь, 2003. — 265с.
4. Технология традиционного эбру// Сайт «Искусство росписи на воде» - <http://ebru-art.ru/>
5. <http://galinadolgikh.com/ebru-risovanie-na-vode/>

Сведения об авторе:

Белова Людмила Ивановна — педагог-психолог МАДОУ «Детский сад № 374» г. о. Самара

Бокарева И. А., Мазур Г. И.
Дифференцированное обучение как одно из средств реализации
индивидуального подхода в образовательном процессе

Современная политика системы образования требует внедрения и активного использования индивидуального подхода в учебном процессе. Уже написано много книг и рекомендаций на эту тему. Дифференцированное обучение как одно из средств реализации индивидуального подхода активно используется педагогами, которые осуществляют образовательный процесс в группах, сформированных с учетом наличия у обучающихся каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств. Тем более что в психолого-педагогической, дидактической и методической литературе прописаны типы дифференциации содержания обучения — внешняя (профильная) и внутренняя (уровневая), критерии (обученность и обучаемость) и этапы.

По нашим наблюдениям, учителя обычно используют уровень обученности в качестве дифференциации и делят класс на 3 группы:

1. Дети с высокими способностями (обычно им дают дополнительные задания повышенной сложности);
2. Средний уровень способностей (стандартный урок);
3. Дети с пониженным уровнем обученности (как вариант им могут давать задания по образцу).

Но при этом остается ощущение формализованности. Это выражается в том, что сформированные педагогом подгруппы остаются неизменными на разных уроках на протяжении длительного времени. Однако нам видится, что статичности здесь быть не может и в данной статье попробуем обосновать почему.

Для начала хочется привести одно наблюдение из мира природы. Это из жизни муравьев. Случается так, что кто-то из них может пострадать по разным причинам. И вот раненый муравьишка, лишенный сил, лежит и не может встать. Его собратья, безмерно занятые своими, безусловно, очень важными делами, пробегая мимо, все же находят пару–другую секунд, чтобы подойти к раненому и прикоснуться к нему своими усиками. Возможно, это общение содержит некие формальные или дежурные сообщения, типа «держись», «все

будет хорошо» и т.д. Однако этого достаточно, чтобы через какое-то время наш израненный герой нашел в себе силы встать и включиться в обыденную жизнь своей семьи, снова заняться какими-то делами. Наши дети, как те муравьишки, порой падают, терпят неудачи и разочаровываются. И для всех нас будет лучше, если мы найдем время и возможности прикоснуться к такому ребенку, чтобы придать ему сил бороться дальше за успех.

А задача психологов здесь — помочь педагогу найти самый действенный способ «прикоснуться». Итак, мы будем исходить из того, что учитель, работая в рамках «урока для всех», создает «урок для каждого». Вариантов дифференциации обучения, как мы знаем, достаточно много.

Для себя нам нужно выбрать те варианты, которые мы можем предложить для использования педагогам в своей школе, в своих условиях и, работая по которым, мы можем оказать реальную помощь и поддержку своим коллегам по школе. Здесь огромную помощь и возможности нам дают результаты диагностик, проводимых в рамках мониторингов.

Используя эти данные, мы можем предложить педагогам дифференциацию по таким критериям, как: интеллектуальные способности, скорость обработки информации ребенком, способ обработки информации. Далее нам нужно продумать по шагам, как мы можем действовать в каждом отдельном случае.

Если это познавательные способности, то обычно класс делится на три подгруппы, или на четыре. Высокий уровень, норма и ниже нормы. В некоторых вариантах то, что ниже нормы может разделиться на две — просто заниженный уровень и «беда». При разделении по данному виду дифференциации огромным подспорьем являются известные всем нам методики: прогрессивные матрицы Равена, ГИТ, ШТУР и АСТУР.

Во-первых, важно донести до педагогов, что все эти подгруппы не должны быть статичными. Если мы имеем в виду первую подгруппу, то нужно учитывать, что дети, способные во всех учебных областях, встречаются редко. Следовательно, ребенок, попавший в первую подгруппу по математическим предметам, может оказаться в последней подгруппе на уроках русского или

иностранного языка. Это наиболее наглядно показывают графики «структуры интеллекта» (методика Векслера, ГИТ).

Далее, что касается второй подгруппы. Дети, попавшие в эту категорию, в большинстве случаев достаточно быстро могут перейти в первую подгруппу по каким-либо предметам. Для этого нужно выявить, какие именно функции недостаточно развиты у ребенка, и ставить упор на коррекцию именно этих моментов. Облегчить работу в этом направлении и нам и педагогам может программа, разработанная Н. П. Локаловой (Уроки психологического развития в начальной и средней школе).

По этой же схеме можно работать и с третьей подгруппой, но в несколько облегченном варианте. Что касается последней упомянутой категории, то здесь нет двух одинаковых детей. Нам нужно постараться выявить корень проблемы: это может быть высокая тревожность, педагогическая запущенность, мотивация, нейрофизиология и т.д. Для этих детей важно подобрать коррекционное воздействие с учетом выявленной проблемы. По сути, это наша группа риска, требующая особого внимания и отнимающая много времени и сил. Но ведь для этого мы с вами и работаем!

Следующий вариант — дифференциация по скорости обработки информации. Конечно же, здесь нам помогут результаты диагностики по методике Тулуз-Пьерона. Также обучающихся можно распределить на три основные подгруппы: быстрые и очень быстрые, средние и медленные. Однако и здесь нельзя подходить формально. Например, возьмем группу «медленных». Согласно Л.А. Ясюковой, автора методического руководства «Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций», их также можно разделить как минимум еще на три группы, каждая из которых требует своего коррекционного подхода.

Например, при высокой точности работы, но медленном темпе важно направить усилия на механическую отработку навыков письма. Если медлительность сопровождается повышенной тревожностью ребенка, его неуверенностью в себе (это определяем по результатам таких методик, как «Дерево», самооценка Дембо-Рубинштейна и т.п.), то нужно учитывать, что

такие дети особо медленно действуют в новых условиях и когда что-то приходится делать впервые. Значит, здесь необходима эмоциональная поддержка, снижение тревожности, и уже потом отработка навыков письма. Медлительность может быть вызвана и особенностями нейродинамики в целом. Тренировка двигательных навыков при таком типе медлительности (флегматик) дает незначительный результат. Необходимо систематизированное и методичное обучение, формирующее понятийное мышление.

Третий выбранный нами вариант — градация по типу восприятия. Выделяют три основных типа: визуальный, аудиальный и кинестетический. Эти группы являются наиболее статичными, хотя мы можем развивать у детей те системы, которыми он пользуется в меньшей степени, чтобы дети смогли научиться воспринимать информацию при любом способе ее подачи.

При таком подходе, во-первых, необходимо выявить в какой модальности работает сам педагог. Далее даем преподавателям информацию по модальности обучающихся. Нам важно проинформировать об особенностях каждого типа модальности. Педагогов необходимо обучить тому, как одну и ту же информацию можно преподнести на «языке» разных репрезентативных систем.

Мы предлагаем педагогам использовать заготовленные нами для этой цели таблицы с особенностями мышления, поведения и т.п. в качестве шпаргалок при подготовке к урокам.

То, насколько детям понятен излагаемый на уроках материал, отражается на их отношении к учебе и школе и их эмоциональном фоне в целом. Отследить этот момент помогает методика «Эмоциональное отношение к учению». Такая работа помогает учителям эффективнее взаимодействовать со своими обучающимися, общаясь с ними в рамках их репрезентативных систем.

Такой подход к дифференциации, по нашему мнению, делает нас, психологов и педагогов, более гибкими при поиске наиболее эффективных приемов обучения.

Стоит упомянуть, что нам не следует навязывать педагогам определенный тип дифференциации. Обязательно должен быть выбор. Это обусловлено тем, что у каждого педагога также есть свои личностные особенности, предпочтения

и профессиональные навыки. Главное, чтобы педагогу было комфортно работать в выбранном русле, и тогда повышается эффективность обучения и уровень комфортности у самих обучающихся.

Список литературы

1. Бетти Лу Ливер. Обучение всего класса. / Перевод с англ. О.Е. Биченковой. — М.:овая школа, 1995. — 48 с.
2. Локалова, Н.П. Уроки психологического развития в средней школе. — М.: Издательство «Ось-89», 2001.
3. Локалова, Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I-IV классов). — М.: Ось-89, 2006.
4. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие: В 2 кн. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — М.: Гуманитарное издательство «Центр «ВЛАДОС», 1998. — 348 с.
5. Смирнова, А.В. Индивидуальные различия детей. — М.: Психологический центр «Адолин», 2005.
6. Ясюкова, Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций: Методическое руководство. — СПб.: ГП «ИМАТОН», 1997.
7. Начальная школа. Проблемы в обучении. Аудиал, визуал, кинестетик. <http://vospitalka.narod.ru>
8. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. znayka-az.narod.ru/gipnoz/11sholkonver.htm
9. Осуществление дифференцированного подхода в обучении младших школьников. <http://www.depedu.yar.ru:8101/exp/konferenc/kurzina.shtml>

Сведения об авторах:

Бокарева Ирина Александровна — педагог-психолог,

Мазур Галина Ивановна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Вартанян Н. С.
Организация сопровождения детей с ОВЗ специалистами ТАСО
на базе ГБУ ЦППМСП «Доверие»

Улыбнитесь прохожему, обнимите родителей или друга, позвоните друзьям и скажите, какие они замечательные, смастерите и повесьте на улице кормушку для птиц. Всё это займет немного времени и мало усилий, но эффект будет колоссальным. Ведь от каждого такого простого по сути поступка, становится кому-то лучше, а значит — и больше доброты в мире.

На территории Северо-Западного округа по состоянию на 20 сентября 2018 года численность детей с ограниченными возможностями здоровья составляет 458 школьников, из них 131 обучаются в ГБОУ школе-интернате с. Старый Буюн. Численность детей-инвалидов, обучающихся в ОО, составляет 134 человек.

Работа с детьми-инвалидами осуществляется на основании индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА), согласно приказу Минтруда от 31.07.2015г. «Об утверждении порядка разработки ИПРА» о правах на образование детей инвалидов, вступившего в силу с 1 января 2016 г. На базе Центра «Доверие» создан банк данных ИПРА. С этим документом всё чаще обращаются родители к нам в ГБУ ЦППМСП «Доверие».

В Центре создано территориальное агентство специального образования — ТАСО. Цель: создание условий для инклюзии детей с ОВЗ в ОО.

Задачи деятельности ТАСО:

— Сопровождение деятельности педагогических работников по работе с детьми с ОВЗ и детей-инвалидов;

— Выявление детей с ОВЗ, проведение их комплексного обследования и подготовка рекомендаций по оказанию психолого-медико-педагогической помощи детям, организации их обучения и воспитания;

— Оказание адекватной коррекционной помощи каждому ребёнку с ОВЗ, находящемуся в условиях ОО СЗУ МОиН СО;

— Расширение информационного пространства и обеспечение свободного доступа к информации о структуре и формах психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ;

— Выполнение объемов оказания государственных услуг по комплексному психолого-медик-педагогического сопровождению детей с ОВЗ;

— Анализ статистических данных о состоянии возможностях инклюзии детей с отклонениями в развитии, в соответствие с их индивидуально типологическими особенностями;

— Формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ.

Функции:

— Комплексное, углублённое изучение общего развития ребёнка, выявление отклонений, определение индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей в процессе развития;

— Комплексное воздействие на развитие ребёнка, с учётом его индивидуальных особенностей, осуществляемое на основе совместной деятельности специалистов службы;

— Разработка и реализация развивающих и коррекционных программ, составленных на основе комплексной диагностики;

— Предупреждает возникновение отклонений в психическом развитии детей с момент рождения;

— Разработка конкретных рекомендаций родителям (лицам их заменяющим), педагогам для создания условий, для развития детей и своевременного предупреждения возможных нарушений в физическом и интеллектуальном развитии;

— Оказание помощи родителям (лицам их заменяющим), медицинским, педагогическим работникам, в вопросах развития детей.

В центре «Доверие» проводится просветительская работа с администрацией, педагогами, родителями. Тематика разнообразна:

— «Организация работы с детьми с ОВЗ»,

— «Развитие сенсорных и психомоторных функций с детьми с ОВЗ»,

— «Коррекционно-развивающая работа с детьми с ОВЗ»,

- «Разработка индивидуальных коррекционно-развивающих программ»,
- «Равный доступ детей с ОВЗ и детей-инвалидов к качественному образованию»,

- «Социализация детей с ОВЗ в условиях ОО»,
- «Обучение детей с ОВЗ посредством дистанционных форм»,
- «Ребёнок с ОВЗ со всех сторон»...

Этапы индивидуального сопровождения ребёнка в образовательных организациях

- диагностический этап: проведение квалифицированной диагностики уровня и особенностей развития ребёнка, составление индивидуальных заключений всеми специалистами консилиума,

- поисковый этап: сбор необходимой информации о путях, средствах и способах коррекционно-развивающего обучения, доведение этой информации до всех специалистов Консилиума и родителей ребёнка;

- консультативно-проективный этап: обсуждение со всеми заинтересованными лицами возможных вариантов обучения. Обсуждение позитивных и негативных сторон разных решений, выстраивание прогноза эффективности образовательного маршрута, выбор методов и форм работы;

- этап реализации адаптированной образовательной программы: реализация намеченных мероприятий и планов коррекционно-развивающей работы. Функции координатора (ведущего специалиста) на данном этапе принимает на себя в начальном звене ОО классный руководитель, в среднем звене психолог. Координатор (ведущий специалист) отслеживает динамику развития ребёнка и эффективности оказываемой ему помощи и выходит с инициативой повторных обсуждений на консилиуме.

- рефлексивный этап: оценка результатов деятельности специалистов сопровождения и учащегося по реализации индивидуального образовательного процесса.

Большое внимание при работе уделяется проблемному поведению детей:

- уточняется, что предшествовало проблемному поведению;
- что последовало за проблемным поведением.

Учим детей умению вести себя в социуме. Предотвратить появление проблем поведения, связанных с реакцией нарушения стереотипов, помогает работа, направленная на развитие гибкости поведения. Участие детей в совместных мероприятиях: «Рождественские встречи», «Праздник Снеговика»...

Также много внимания отводится обучению речевым навыкам и навыкам общения.

Формирование навыков экспрессивной речи начинается:

- с подражания звукам и артикуляционным движениям;
- обучения словам, выражающим просьбу;
- обучения функциональному значению предметов;
- понимания признаков предметов (цвет, величина)...

Анализируя информацию за истекший период, можно сказать о том, что деятельность ТАСО ведется в соответствии с планом работы на 2018 год по всем направлениям. В 2019 году необходимо продолжить работу по сопровождению с детьми с ОВЗ, с учетом анализа деятельности за прошедший год.

Сведения об авторе:

Вартанян Нарине Сосиковна — руководитель ТАСО, учитель-дефектолог ГБУ ЦППМСП «Доверие» м.р. Красноярский Самарской области

Гоголь Н.В.
**Особенности организации процесса профессионального
самоопределения обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов**

По данным [федерального реестра инвалидов](#), по состоянию на 1 ноября 2017 года в Российской Федерации насчитывается 12,12 млн. инвалидов, в том числе 643,1 тыс. детей-инвалидов [7]. При этом данные Федеральной службы государственной статистики РФ свидетельствуют, что 1,2 млн. человек трудоспособного возраста «выпадают» из общего трудового потенциала страны. В связи с этим, одним из важнейших направлений социальной политики государства должна стать разработка эффективных механизмов целенаправленной профессиональной ориентации и трудоустройства инвалидов в образовательных учреждениях [4, с. 67] и последующее их трудоустройство.

Сознательный выбор профессии, являясь результатом успешной профессиональной ориентации, предполагает необходимость проведения в образовательных учреждениях работ по профессиональному просвещению: информированию учащихся о наиболее распространенных видах трудовой деятельности, ознакомлению с требованиями, предъявляемыми в конкретных видах труда к субъектам трудовой деятельности, и путях приобретения той или иной профессии. В ходе такой работы должно уделяться внимание раскрытию экономических, технологических, медицинских и психологических характеристик профессиональной деятельности, знание которых необходимо учащимся для более детального анализа и понимания специфики избираемой профессии [1, с.25].

Профориентационную работу с детьми-инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья осложняет неоднородность состава группы (класса) по психологическим, познавательным, эмоциональным особенностям учащихся. Поэтому профориентационную работу с детьми и подростками должно предварять изучение специфики их заболеваний [6, с.5], и на первое место выходит задача проведения медицинского и психофизиологического обследования личности с целью выявления

противопоказаний к намеченной профессии и выдаче заключения о профпригодности [5, с.161].

Но органы службы занятости работают с инвалидами, не учитывая наличия у них значительных ограничений жизнедеятельности, что подчеркивается в проекте федерального закона о внесении изменений в Закон Российской Федерации «О занятости населения в Российской Федерации»[7]. Поэтому уже на этапе школьного ознакомления с профессиями необходимо учитывать психофизиологическое состояние обучающегося. Несомненно, что никто не может предсказать, до каких пределов может развиваться та или иная способность: она может развиваться беспредельно, ограничиваясь только временем человеческой жизни, методами воспитания и обучения. Для детей-инвалидов и лиц с ОВЗ развитие способностей во многом зависит от психологической поддержки со стороны взрослых [6, с. 10].

Необходимо, чтобы взрослые люди, понимающие сложные социально-экономические условия в стране, связанные с невозможностью создания специализированных рабочих мест в ряде отраслей для лиц с ОВЗ, приспособленных под их возможности и потребности, были готовы проявлять свою активность. Поэтому уже на этапе получения основного образования желательно выявлять возможности родственников ребенка-инвалида, их близких и знакомых по его возможному дальнейшему трудоустройству [4, с. 7]. Для этого важно адекватное восприятие способностей и возможностей ребенка.

Информацию о рекомендациях и противопоказаниях к получению профессиональных знаний и дальнейшему трудоустройству можно получить не только в Центрах занятости населения, но и на консультациях в Центре профессионального образования. На школьном уровне беседы со специалистами государственных учреждений могут быть дополнены встречами с выпускниками, с представителями организаций людей с ОВЗ (ВОГ, «Десница», ВОИ и т.д.).

Таким образом, школа выступает координатором работы по профессиональному ориентированию. Помимо этого на школьном уровне организуются:

- занятия по профориентации;

— трудовые декады (повышают ответственность, помогают определиться с выбором будущей профессии);

— экскурсии (непосредственное знакомство с профессиями и требованиями, предъявляемыми к определенным профессиям) [4, с. 169].

К отрицательным особенностям студентов с ОВЗ, которые отмечают преподаватели колледжей, относят то, что они:

—не адаптированы, у них недостаточно сформированы необходимые социальные и коммуникативные навыки.

—изолированность, безынициативность, инфантильность.

—иждивенческая позиция студента с ОВЗ к социуму.

—не готовность к труду, а так же несформированность представлений о ценности и значимости труда в жизни человека [3, с. 37-38].

С этими, в большинстве своем личностными характеристиками, необходимо работать с детского возраста. И помимо уже перечисленных мероприятий большое значение на первых этапах профессионального самоопределения школьников начальных классов и среднего звена имеет работа детей и подростков в кружках и секциях дополнительного образования. Занимаясь разнообразными видами деятельности: лепкой, резьбой, шитьем и т.д., дети не только развивают свои творческие способности, но и приобретают понятия о качестве изделий, требованиях к различным видам труда, знания о технике безопасности. В процессе занятий в кружках воспитывается положительное отношение к различным видам социально полезной и значимой деятельности.

В школьном возрасте правильнее говорить об индивидуальных психологических особенностях как предпосылках формирования способностей. Диагностика этих особенностей в школе снижает вероятность ошибки при выборе будущей профессии. При разработке и модификации профориентационных методик для учащихся с ОВЗ необходимо сузить выбор профессий до тех, которые доступны для освоения, чтобы снизить риск травматизации [6, с. 10-11].

Но даже при грамотно проведенной профориентационной работе не исключены ошибки, вызванные сложностью имеющихся сочетанных

отклонений в развитии ребенка-инвалида и их соответствие требованиям конкретной профессии. Поэтому необходимо внедрять в практику проведение профессиональных проб в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования на этапах профориентации.

В июле 2016 г. Правительство РФ своим распоряжением от № 1507-р утвердило план мероприятий по реализации в субъектах РФ программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве на 2016-2020 годы. Следует отметить, что со стороны государственных органов различного уровня проблема развитие системы профессиональной ориентации молодых людей с инвалидностью достаточно четко осознана и принимаются соответствующие меры в этом направлении [2, с. 43].

Таким образом, особенности организации процесса профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов заключаются в последовательности общепринятых этапов данного вида сопровождения:

1. учет состояния здоровья, соотнесение его с требованиями профессии;
2. знание рынка труда и перспектива трудоустройства после получения профессионального образования, информированность о профессиональных деятельности;
3. позиция родителей;
4. знание своих личностных особенностей, возможностей и способностей для дальнейшего выбора той профессии, которая соответствует индивидуальным способностям и возможностям.

Надеемся, что грамотная работа всех заинтересованных в успешной профессиональной социализации людей с ОВЗ и инвалидностью лиц и организаций, принесет свои положительные результаты.

Список литературы

1. Аверина, Н.Н. Роль профессионального самоопределения в социальной адаптации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью / Н.Н. Аверина, Е.О., Лаврова, С.В.Брайцева // Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 18

ноября 2016г./составители: Байрамов В.Д., Ореховская Н.А. — М.: МГГЭУ, 2016. — С. 20–27.

2. Аллахвердиева, Л. М. Специфика профессиональной ориентации студентов с ОВЗ в процессе их обучения в высшем учебном заведении / Л.М. Аллахвердиева, М.К. Султанова // Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 18 ноября 2016г. / составители: Байрамов В.Д., Ореховская Н.А. — М.: МГГЭУ, 2016. — С. 35–42.

3. Андреева, А. А. Особенности профориентационной работы со студентами с ОВЗ в организации среднего профессионального образования/ А.А. Андреева // Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 18 ноября 2016г. / составители: Байрамов В.Д., Ореховская Н.А. — М.: МГГЭУ, 2016. — С. 42–49.

4. Анникова, Л.В. Условия профессионального самоопределения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях общего образования/Л.В. Анникова, Л.С. Кириллова // Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 18 ноября 2016г. / составители: Байрамов В.Д., Ореховская Н.А. — М.: МГГЭУ, 2016. — С. 65–74.

5. Володкина, Е.В. Профессиональная ориентация обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в организациях общего образования / Володкина Е.В., Ерифиренко О.Ф. , Ермилова Н.А., Колпакова Е.В. // Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 18 ноября 2016г. / составители: Байрамов В.Д., Ореховская Н.А. — М.: МГГЭУ, 2016. — С. 149–163.

6. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ: учебно-методический комплект/составитель Резапкина Г.В.; Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. – Сыктывкар: КРИРО, 2014. — 48 с.

7. Законопроект о сопровождаемой занятости инвалидов. <https://rosmintrud.ru/social/invalid-defence/404>(Дата обращения: 21.10.2018).

Сведения об авторе:

Гоголь Наталья Владимировна — педагог-психолог ГБОУ школа-интернат № 117 им. Т.С. Зыковой г.о. Самара

Горбанёва Л.А., Ханова А.М., Стрельцова В.И.
Агрессивное поведение подростков и его коррекция

Деструктивность подросткового девиантного поведения в современном обществе обретает новый уровень. Это уже не просто дворовые драки и школьные конфликты, а моббинг и нападение на школьников и учителей с оружием. Подростковая агрессия — эта та проблема, с которой сталкивается современная школа и которая требует комплексного подхода всех участников образовательного процесса.

Агрессия — целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.д.

Не стоит рассматривать агрессию лишь в негативном аспекте, поскольку в человеке она заложена биологически. Это механизм, позволивший человеку в древние времена выжить и приспособиться среди сильных животных. Решив задачу «выживания», агрессия в человеческой природе не исчезла, а попала под контроль социальных норм и функций.

Современные психологи отмечают и позитивную сторону агрессии, обеспечивающую индивиду, группе или обществу в целом возможность безопасности и развития, и агрессию негативную, направленную на удовлетворение влечений путем причинения вреда, как окружающим, так и себе. Грань между ними бывает иногда весьма тонкой. И важно, не подавить агрессию в подростке, а научить его конструктивно справляться с негативными эмоциями и переживаниями.

В подростковом возрасте выделяют следующие психологические особенности, провоцирующие агрессивное поведение: недостаточное развитие интеллекта, сниженная самооценка, низкий уровень самоконтроля, неразвитость коммуникативных навыков, повышенная возбудимость нервной системы вследствие различных причин (травмы, болезни и пр.)

В исследованиях Н. Б. Трофимовой и А. А. Реана (1999 г.) выявлена тенденция, которая состоит в том, что более агрессивные подростки чаще имеют крайнюю, экстремальную самооценку — либо чрезвычайно высокую, либо крайне низкую. Для неагрессивных подростков более характерной тенденцией является распространенность средней по уровню самооценки.

На основании данных исследований нами была разработана психологическая программа «Приручи свой гнев» для подростков, направленная на коррекцию агрессивного поведения. Цель программы достигается через такие задачи, как формирование адекватной самооценки у подростков, принятие подростками гнева как нормальной реакции человека на стрессовые ситуации, создание условий для осознания причин своего гнева и принятия ответственности за его проявление, нахождение альтернативных схем поведения в травмирующих ситуациях (уверенный стиль поведения), формирование индивидуального стиля совладания с гневом.

Программа рассчитана на 12 занятий для подростков в возрасте 11–14 лет. Частота проведения занятий максимально учтена и исходит из реальных потребностей и интересов обучающихся. Учитывая возрастную категорию, основными методами и техниками в данной программе являются различные виды арт-терапии: изотерапия, игровая терапия, сказкотерапия. Среди рисуночных техник основными в данной программе являются рисование своего гнева, рисунок «Я — реальный (-ая), Я — идеальный (-ая)» и рисунок «Победи своего дракона», где подростку дается шаблон дракона с тремя головами, в котором головы — это негативные качества подростка, мешающие ему совладать с собой. Подросток должен придумать и дорисовать 3 способа, чтобы справиться с каждой головой дракона, с учетом тех характеристик, которые он написал. После каждого рисунка психолог проводит беседу и задает уточняющие вопросы.

Также в ходе занятий заводится «сердитый журнал», в котором подросток заполняет таблицу своего гнева. В данной таблице 6 граф, которые помогают проанализировать наиболее типичные ситуации, вызывающие у подростка агрессивное поведение. В первой графе описывается, что случилось (ситуация),

во второй — насколько подросток был рассержен (по 5-бальной шкале), в третьей — «горячительные» мысли (что подумал подросток), в четвертой — что было сказано «в сердцах», в пятой — чего хотел добиться, и в шестой — последствия (ближайшие и отсроченные). Ведение данного дневника помогает подросткам увидеть и проанализировать вместе с психологом неконструктивные тактики своего поведения в состоянии агрессии.

Среди сказкотерапевтических методов коррекции особую роль занимает чтение и обсуждение таких притч, как «Волшебник» и «Два мудреца», с помощью которых подросток осознает об альтернативности стилей поведения в гневе.

Но, конечно, работая только с подростком, исключив семейный фактор из данной проблемы, психолог достигнет незначительных результатов. Ведь наиболее частой причиной подростковой агрессии являются отношения в семье и в близком окружении. Такие факторы семейного воспитания, как постоянный контроль родителя над подростком и оказание на него давления, необоснованная критика, отсутствие внимания и родительской любви, способствуют появлению агрессии в подростке к окружающему миру и озлобленности на людей в целом. Поэтому для достижения поставленных целей, нами также проводятся индивидуальные и групповые консультации с родителями агрессивных подростков, на которых корректируется стиль семейного воспитания и даются рекомендации для достижения гармонизации детско-родительских отношений.

Сведения об авторах:

Горбанёва Любовь Александровна — директор,
Ханова Алсу Минталиповна — заместитель директора, педагог-психолог,
Стрельцова Виктория Игоревна — методист, педагог-психолог ГБУ «ППЦ»
г.о. Тольятти Самарской области

Губинская Л. Б.
Использование авторского дидактического панно как маркера развивающей образовательной и игровой среды

Реализация требований ФГОС к организации предметно-развивающей среды в групповом помещении детского сада, таких как обеспечение ее полифункциональности и трансформируемости часто вызывает у педагогов проблемы, причиной которых являются:

- недостаточное финансирование для замены некоторых стационарных игровых модулей;
- невозможность внесения изменений в пространственную организацию группы в силу архитектурных особенностей здания и т.д.

Решить данные проблемы возможно при помощи создания разнообразных дидактических панно, которые, зачастую носят многофункциональный характер. Мы представляем вашему вниманию дидактическое панно «Корабль», которое в нашем случае выступает в роли маркера игрового и образовательного пространства. Наше панно отделяет в групповой комнате игровую зону от учебной.

Данное панно выполняет следующие функции: прежде всего образовательную, развивающую и организационную, а также в меньшей степени воспитательную.

Задачи:

1. Формирование коммуникативных навыков воспитанников при организации совместной деятельности с взрослыми и сверстниками.
2. Формирование социально-нравственных компетенций при взаимодействии с взрослыми и сверстниками.
3. Развитие познавательных процессов, направленных на компенсацию основного дефекта воспитанников (с нарушением зрения) и коррекцию вторичных отклонений.
4. Формирование зрительно-двигательных взаимосвязей через развитие мелкой моторики и координации движений рук воспитанников, а также предметно-практической двигательной деятельности.

5. Обогащение опыта игрового взаимодействия со сверстниками посредством расширения диапазона сюжетных линий.

Варианты использования материалов дидактического панно, как маркера образовательного или развивающего пространства, разнообразны.

1. Для развития зрительного восприятия детей организуются дидактические игры и упражнения:

- «Сколько раз сигналит маяк?»,
- «Разложи камушки по размеру»,
- «Кто быстрее соберет жемчуг»,
- «Собери предмет» и другие.

2. Для развития слухового восприятия проводятся упражнения:

- «Угадай шум волны»,
- «Хлопни, когда услышишь гудок корабля»,
- «Угадай, крик чайки».

3. Вкусовое восприятие данное панно помогает развивать при помощи следующих игр:

- «Помоги коку найти лимон»,
- «Что приготовил кок».

4. Развитие осязательного восприятия помогают развивать следующие игры, проводимые на «палубе корабля»:

- «Определи песок с заданными свойствами»,
- «Найди сокровища пиратов»,
- «Определи температуру воды».

5. Развитие мелкой моторики и координации движений рук осуществляется при помощи таких игровых упражнений:

- «Сплети шнурочки»,
- «Протяни веревочку в колечко»,
- «Застегни пуговицы, замочки»,
- «Сними флаг».

6. Для развития глазодвигательных функций на дидактическом панно предусмотрены следующие упражнения:

- «Проследи, куда плывет рыбка»,
- «Проплыви по волнам»,
- «Цветные флажки».

7. Кроме того, пособие «Корабль», как маркер игрового пространства, позволяет организовывать сюжетно-ролевые игры в пределах своего макространства, по следующим сюжетным линиям:

- «Построение на флаг»,
- «Обед на корабле»,
- «Загружаем корабль перед дальним путешествием»,
- «Радиорубка на корабле»,
- «Швартовка лодки к кораблю» и много – много других сюжетов.

Материалы «Корабля» также позволяют осуществлять взаимодействие с родителями наших воспитанников посредством проведения индивидуальных и подгрупповых практических консультаций. Такое совместное объединение усилий педагогов и родителей повышает результативность в коррекции или компенсации основных нарушений дошкольников.

Например, на этапе совершенствования глазодвигательных функций ребенка для родителей можно рекомендовать упражнения для выполнения в домашних условиях на примере упражнения «Проследи, куда плывет рыбка», «Проплыви по волнам».

Для развития мелкой моторики и тренировки силы пальцев рук родителям также предлагаются для примера изготовить дома такие дидактические материалы, как, «Щупальца медузы», «Сделай плавник и хвостик для рыбки».

Сведения об авторе:

Губинская Людмила Брониславовна — воспитатель муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 56 «Красная гвоздика» г.о. Тольятти Самарской области

Гульдерова А. В., Власова Н. Г., Долгих М. В.
Макеты как средство создания психологического комфорта
у дошкольников

Образовательная система выполняет жизненно важную функцию, а именно функцию помощи и поддержки при вхождении воспитанников в мир социального опыта. Главная задача ДОО — создание таких условий, которые гарантируют формирование и сохранение здоровья детей. Для этого необходимо:

- создавать ребенку общий положительный и устойчивый фон психологического состояния;
- обеспечивать развитие деятельной и жизнерадостной личности, обладающей чувством собственного достоинства [2].

Условия, составляющие психологическое здоровье детей:

- психологический комфорт;
- психологический климат.

Психологический комфорт для ребенка в детском саду определяется удобством развивающего пространства и положительного эмоционального фона, отсутствия напряжения психических и физиологических функций организма [3].

Одним из критериев, составляющих психологический комфорт ребенка в ДОО, является обеспечение комфортности предметно-развивающей среды. Задача педагогов — насытить среду таким образом, чтобы она носила не только развивающий характер и способствовала полноценному становлению детей, но и настраивала на эмоциональный лад, обеспечивала гармоничное отношение между ребенком и окружающим миром, предоставляла ребенку свободу, оказывала влияние на мироощущение, самочувствие, здоровье. Одним из таких развивающих средств является макет [5].

Макет — это творческая конструктивная деятельность детей, создание специального игрового пространства, в котором затем происходит развитие различных игровых ситуаций. Макет используется как специальная игровая среда. Он может быть напольным, настольным, мини-макетом, и даже настенным.

Игровые макеты мы расположили в местах, легкодоступных детям; они переносные (чтобы играть на столе, на полу, в любом удобном месте). Тематические наборы мелких фигурок-персонажей разместили в коробках, поблизости от макетов (так, чтобы макет мог быть легко и быстро «населен» по желанию играющих) [6].

Главное в создании макета, который самостоятельно создается детьми или в совместной деятельности с педагогом, что при размещении объектов природы, предметов окружающего мира, ребенок применяет полученные знания, обобщает информацию, полученную ранее, таким образом, происходит развитие связной речи детей. При составлении макета дети описывают какое-то явление, сравнивают объекты, происходит развитие доказательной речи, дошкольники учатся рассуждать, а значит, развивается логическое мышление, развивается словарь и выразительность речи. При составлении макета, дети знакомятся с планом, с правилами размещения предметов в зависимости от заданной темы.

В создании условий для развития игры наиболее оптимальным является «пустой» макет (т. е. тематически многозначный), который может быть «достроен» самими детьми. Именно целостные многозначные маркеры игрового пространства могут быть общей опорой для детей в их самостоятельной совместной игре. Отграничивая общее игровое пространство и задавая его относительные границы, они как бы предлагают детям — «архитекторам» предметно-пространственное воплощение воображаемой ситуации (наполнение и дополнение игрового пространства) и обеспечивают свободу сюжетного движения для детей — «повествователей» (через развертывание событий с персонажами, обживающими это игровое пространство).

Тематически многозначные макеты могут быть различными по своей форме. По признаку отображения пространства их можно разделить на макеты-модели, представляющие собой уменьшенные копии целостных объектов, и макеты-карты, отображающие определенную территорию с условным изображением ее ландшафта.

Макеты-модели направляют воображение ребенка в основном на события, происходящие «внутри» этих объектов и «вокруг» них, становясь как бы «центром» игры.

Макеты-карты направляют детей в русло развертывания сюжетных событий, происходящих на определенной территории, «между» ее условными объектами, становясь как бы «рамкой» игры, которая позволяет «вбирать» в себя новые объекты, внутренне уплотнять это пространство.

Круг, используемых в детской игре, тематически многозначных макетов не так широк, как казалось бы. К первому типу (макет-модель) относятся «кукольный дом» и «крепость-замок (дворец)»; ко второму типу (макет-карта) — «улицы города (дороги)» и ландшафтные макеты, обозначающие обобщенное природно-географическое пространство, которые мы пока не используем.

Особенно интересно совместное изготовление макета-модели, который представляет собой небольшую плоскость с закреплёнными на ней устойчивыми сооружениями (дома, деревья, горы и т.д.), дополнением служат тематические фигурки-персонажи и предметы, обозначающие события-действия, антураж (деревья). Кукольные дома нужно обеспечить необходимым «жизненно важным» набором, некоторые части которого закреплены, а другие части играющие дети расставляют по своему желанию.

В нашей группе имеется небольшой кукольный домик. С ним в основном играют дети с высоким уровнем игровой активности. Некоторые детали домика не закреплены, и дети могут по желанию расставлять мебель в комнате, использовать не всю мебель, а лишь некоторые детали. В качестве фигурок-персонажей используются не только пупсы, но и куклы из бумаги, и даже куклы, выполненные схематично из ткани.

Макеты-карты — большие плоскости с обозначенными на них местами для возможных объектов и несколькими ключевыми объектами — маркерами пространства. Так, на макете-карте «Улица города» цветом выделяются дороги, площадки для зданий, территория дополняется несколькими соразмерными объектами (дома, гаражи, мост-эстакада).

Ландшафтный макет-карта — это плоскость с обозначенной цветом природной территорией (лес, река), которая дополняется несколькими свободно размещаемыми на ней мелкими маркерами — деревья, домик, изгородь.

Макет словно оживает, наполняется и дополняется разнообразным предметным материалом в зависимости от игровых замыслов детей, их индивидуальных особенностей.

Для развития игры необходимо накапливать полифункциональный материал, разнообразный по содержанию [1].

В процессе таких игр развивается творческая инициатива детей, возникают разнообразные игровые замыслы. Они меняются, дополняются предметами, могут соединяться два или три макета. Дети придумывают сюжеты, соединяя реальные и сказочные, фантастические события, например, макеты «Парк динозавров», «Детский сад», «Наша улица» и др.

Осенью 2017 года, в рамках недели «Мое родное село», в нашей группе прошла выставка «Мой дом». Дети и родители изготовили макеты домов, в которых они живут. После окончания выставки мы решили использовать эти макеты в играх детей. Макетом-картой стал ковер, на котором уже были выделены дороги, мосты и площадки для зданий. Ребята с удовольствием выстраивали улицы по своему желанию, дополняя их деревьями и кустарником, изготовленных из картона. Так развивались сюжеты игр «Моя улица», «Дорожное движение». Чтобы расширить игровой сюжет, мы изготовили макет «Зоопарк». И теперь ребята в своей игре «Мое село» соединяют два макета.

Игры с макетами способствуют развитию инициативы и волевого усилия. Дети обозначают в игре конкретную цель, самостоятельно дополняют макеты по своему желанию, применяя продуктивную деятельность. У детей повышается уровень любознательности, они задают вопросы, касающиеся предметов и явлений, лежащих за кругом непосредственного наблюдения (о природе, исторических событиях, космосе, здоровье человека). Дети включают свои новые представления в сюжеты игр, в темы рисунков [4].

Существуют приёмы, способствующие повышению интереса детей к играм с макетами. Это, прежде всего, художественная литература, которая создаёт в воображении детей разнообразные «миры» с удивительными персонажами и

сюжетами. Обитатели-персонажи, дополнительные предметы к макету могут быть сделаны в процессе совместной продуктивной деятельности детей с воспитателем (из бумаги, картона, проволоки и другого бросового материала).

Подводя итоги, следует отметить, что макет — это центральный элемент, организующий предметную среду для игры с мелкими игрушками. Умело организованная предметно-развивающая среда, позволяет обеспечить максимальный психологический комфорт для каждого ребенка, создать возможности для развития познавательных процессов, речи и эмоционально-волевой сферы.

Список литературы

1. Бедерханова, В. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых / В. Бедерханова // Развитие личности. — 2000. — № 1.
2. Ильницкая, Ж. Творческая деятельность и психическое развитие ребенка / Ж. Ильницкая, Л. Остапенко // Дошкольное воспитание. — 2009. — № 5.
3. Корепанова, М.В. Теория и практика становления и развития образа Я дошкольника: Монография / М.В. Корепанова. — Волгоград, 2001.
4. Крынцылова, К. Дети выбирают / К. Крынцылова, О. Шапоренко // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 1.
5. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова // Дошкольное образование в России / Под ред. Р.Б. Стеркиной. — М.: АСТ, 1996.
6. Сорокина, А.К. Проектирование образовательной среды дошкольного учреждения: Автореферат, канд. пед. наук / А.К. Сорокина. — СПб.: СПбАППО, 2005.

Сведения об авторах:

Гульдерова Анастасия Владимировна – воспитатель,

Власова Надежда Геннадьевна – воспитатель,

Долгих Марина Владимировна – старший воспитатель

структурного подразделения государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы № 2 «Образовательный центр р» имени Героя Российской Федерации Немцова Павла Николаевича с. Борское м.р. Борский Самарской области — детский сад «Солнышко» с. Борское

Гусева Т. Н., Богатырева С. Ю.
Использование сюжетной игры для стимуляции речи
детей раннего возраста

Все дети, независимо от возраста, больше всего на свете любят играть. Подвижные игры, игры с предметами, игры развивающие и конечно, сюжетные – это не просто основа развития ребенка, но и бесконечный повод для радости, для самых разнообразных эмоций, которые поддерживают психику ребенка в положительном тоне, что создает благоприятнейшие условия для развития всех жизненно важных функций.

Сам термин «игра» на различных языках соответствует понятиям о шутке и смехе, легкости и удовольствии и указывает на связь этого процесса с положительными эмоциями. Когда нас спрашивают о том, как вы занимаетесь с неговорящими детьми раннего возраста, мы в шутку отвечаем, что мы кормим заек, укладываем мишек спать, катаем на машине собачек... Несмотря на долю иронии, в этой фразе есть ответ на вопрос: как стимулировать речь ребенка раннего возраста. Для того чтобы преодолеть задержку в речевом развитии, чтобы успешно стимулировать появление новых слов, нужно стать для малыша партнером по увлекательной сюжетной игре.

А для этого, в свою очередь, кроме желания помочь ребенку заговорить, нужно иметь базовые знания о закономерностях развития речи и игровых действий.

Игровая деятельность, также как и речь, проходит закономерные стадии развития. Вначале дети не столько играют с игрушками, сколько их исследуют: например, если дать ребенку, находящемуся на ранней стадии развития, игрушечную машинку, он будет трясти ее, бросать, брать в рот и т.п. Затем ребенок осознает назначение игрушки и начинает использовать ее функционально, например, катает машинку по полу. Но просто катать — это тоже еще не сюжетная игра, это пока только предметные действия. О появлении сюжетной игры можно говорить, когда ребенок, к примеру, сталкивает две

машинки и говорит: «Бум! Авария!», или когда грузит и везет кубики, катает кукол или мишек.

Сюжетная игра проходит стадии от самых простых действий, в которых роль воображения незначительна (например, игра в «питье» из пустой чашки), до целых представлений, в которых ребенок с возрастом разыгрывает сложные роли (например, игра в магазин или в почтальона). О задачах и целях сюжетной игры существуют различные мнения, однако все ученые сходятся на том, что в развитии ребенка она занимает чрезвычайно важное место. В сюжетной игре ребенок тренируется в использовании навыков, не опасаясь неудачи. Благодаря игре развивается его понимание мира, социальных ситуаций и человеческих отношений. Сюжетная игра развивает абстрактное мышление ребенка, воображение (спичечная коробка — лодка, а спичка — весло), формирует навыки планирования. Понятие «сюжетной игры» означает, что ребенок вводит в игру идеи, рожденные его воображением.

Но для нас очень значимым фактом является тот, что сюжетная игра невозможна без оречевления: для игры со сверстниками надо все время договариваться, распределять роли, придумывать правила, а для этого надо уметь так излагать свои мысли, чтобы другие дети тебя поняли.

Конечно, в раннем возрасте, на этапе становления речи и игры, озвучивание сюжета элементарно: машины гудят, молотки стучат, шипит вода в чайнике, куклы топают «топ-топ», просят есть и пить — и для всего этого требуется произносить простые звукоподражания, слоги и слова. Поэтому взрослому, как инициатору сюжетной игры, легко подобрать такие игры, которые станут базой для стимуляции речи каждого конкретного ребенка.

Собственную сюжетную игру, задуманную самим ребенком и начатую по его инициативе, не следует путать с сюжетными играми, которые предлагает ребенку взрослый. Например, ребенок любит грузить машинку, и возить ее, озвучивая простым «гудением». А взрослый предлагает новую игру: заправить машинку воображаемым бензином, и ребенок с удовольствием подхватывает

игру. И в ситуации заинтересованности, радости, удовольствия очень легко предложить малышу новые слова для повторения: машина приезжает на заправку и требовательно гудит: «би-би!», а когда «бак полон», сообщает: «Все! Пока!» Новая игра, интересный сюжет, какой-то новый предмет в качестве «шланга» заправки — и малыш готов повторить игру несколько раз. Психологи давно заметили тот факт, что новые звуки и слоги появляются у ребенка в момент двигательной активности, на фоне возбуждения, эмоций, радости. Очень важно помнить об этом, планируя занятия с ребенком.

Для ребенка игра — это основа развития, а для специалиста — важнейший инструмент, и от того, насколько умело, профессионально, интересно мы можем пользоваться этим инструментом, зависит успех нашей работы с детьми раннего возраста.

Начиная работу с ребенком раннего возраста с задержкой речевого развития, важно представлять себе последовательность появления речевых навыков и их временные рамки.

В конце первого – начале второго года жизни у ребенка появляется активная речь: лепетные звуко сочетания (слоги) приобретают свойство предметной соотнесенности. Тот или иной звуковой комплекс закрепляется для обозначения предмета окружающей действительности, слог приобретает функциональную нагрузку и выступает в качестве наименования, т.е. слова. Появление слов свидетельствует о развитии у ребенка номинативной (назывной) функции речи. Количество слов в конце первого – в начале второго года жизни ребенка весьма ограничено, и растет словарь поначалу не быстро. Количество звуков речи, произносимых ребенком, также ограничено: он произносит несколько гласных и согласных, преимущественно губных и переднеязычных смычных. С заметным опережением в этот период идет развитие понимания речи: ребенок узнает по предъявляемым названиям игрушки и предметы из знакомой ему действительности, воспринимает побудительную интонацию и адекватно реагирует на нее.

Далее ребенок осваивает произнесение двухсложного слова (тетя, ляля, киса) и простых глагольных слов: дай, иди, топ, сядь.

Следующий этап развития речи — появление элементарной фразы на базе имеющегося словаря, а за ним идет этап совершенствования фразовой речи — появление согласований (мне, маме, мишке), предлогов (в домике), форм множественного числа (кубики, чашки, ложки).

Начиная работу с ребенком с задержкой речевого развития, мы должны в первую очередь определить реальное состояние активной речи ребенка, выяснить, сколько слов (или звукоподражаний) имеется в его словаре, может ли он легко подхватывать за взрослым новые слова, начал ли произносить фразу. Определив уровень речевого развития малыша, мы запланируем работу по речевой стимуляции.

В условиях индивидуального или подгруппового занятия мы предлагаем ребенку такие игры, в которых будем стимулировать его повторять за взрослым слова из этого списка. Приведу примеры таких игр: «Ку-ку, кто пришел?»

Педагог показывает домик: «Вот какой домик. Кто в нем? В домике пусто... Кто будет в домике жить?»

Из коробки или корзинки, прикрытой платочком, или из-за спинки стула, небольшой ширмы появляется игрушка: «Кто пришел? Я позову кого-то: «Ку-ку!», — и ребенок «поселяет» ее в домик.

Затем в корзинке снова «кто-то шумит» «Как позовем? ... (делаем паузу — если ребенок не зовет, показываем образец: «Позову! Ку-ку!»)

Так «приходит» несколько игрушек. Заинтересованность, сюрпризный момент (кто там сейчас появится?) и очень простое для повторения слово очень часто дают эффект практически с первой игры.

Далее этот сюжет можно развивать с «голосами» животных, лепетными словами.

Если игра проходит не индивидуально, а в подгруппе, дети «зовут» игрушку по очереди, и тут возникает дополнительный стимул — ребенок может

повторить звукоподражание не за взрослым, а за сверстником, а для многих детей раннего возраста это легче.

Нравится малышам игра с инструментами — молоточками, отвертками. Игра «Чиним стул» очень популярна у мальчиков. В этой игре легко простимулировать малышей повторить за взрослым «тук-тук» и «чик-чик», а если в арсенале есть игрушечная дрель, то и звуки «джжжж» или «дрррр». Важно на первом этапе использовать в сюжетных играх все имеющиеся у ребенка слова — даже если их очень мало, следует выбрать такие игры, которые малыш сможет озвучить, вступить со взрослым в диалог, оказаться в ситуации успеха и получить от взрослого обязательное яркое эмоциональное одобрение.

Так, если ребенок пока произносит только «би-би», «мяу» и «мама», то сюжетные игры обязательно должны включить эти слова: можно поиграть в катание кота на машине, придумать игру с двумя кошками — кошкой-мамой и котенком, который будет мяукать и звать маму, а мама будет его целовать, обнимать, кормить... Ребенку будет легко озвучить игру, и ситуация успеха поможет нам простимулировать новые слова или звукоподражания.

Когда ребенок начал в игре подхватывать отдельные звукоподражания и элементарные лепетные слова, мы усложним задачу — включим в работу побудительные предикаты: дай! ешь! пей! спи! стой! иди! сиди! и слова из двух слогов самой простой структуры (два открытых слога, ударение на первый слог): дядя, ляля, киса, муха или из одного закрытого слога: конь, кот, пес, бык...

Только на материале сюжетной игры можно отработать с ребенком разнообразные глагольные слова: эту работу нельзя провести ни по картинкам, ни с помощью дидактических игр: разве можно убеждать картинку «На! Ешь!»? А вот угощать зайку морковкой, упрямую корову кормить яблочком — это весело, понятно и очень легко озвучивается.

Как только малыш в своей активной речи начинает использовать эти элементарные глаголы, мы даем образцы первых фраз: «Ляля, ешь! Дядя, сиди! Киса, пей!»

Хорошо знакомые игры: «Варим кашу», «Варим суп», «Чашепитие», «Укладываем спать», «Строим дом», «Катаем на машине» являются базовыми для формирования глагольной лексики, а затем и первых фраз.

Список литературы

1. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. — М.: ТЦ Сфера, 2007.
2. Дети-сироты: консультирование и развитие./ Под ред. Е.А. Стребелевой. — М., 1998.
3. Закревская О.В. Развивайся малыш!: система работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2007.
4. Лямина Г.М. Воспитание и развитие детей раннего возраста. — М., 1981.
5. Лямина Г.М. Развитие речи ребенка раннего возраста: метод. пособие. — М.: Айрис-пресс, 2006.
6. Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. — М., 1979.
7. Янушко Е.А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет. — М.: Теревинф, 2008.

Сведения об авторах:

Гусева Татьяна Николаевна — учитель-логопед,

Богатырева Светлана Юрьевна — учитель-дефектолог Государственного бюджетного учреждения — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Психолого-педагогический центр» городского округа Тольятти Самарской области

Денисова М. В., Некрасова Л. В.
Классный час по профилактике аутоагрессии
«Как сбываются и разбиваются мечты».
Из опыта работы

В данной статье представлен опыт работы по профилактике аутоагрессии — классный час «Как сбываются и разбиваются мечты».

Классный час проводится на базе образовательных учреждений г.о. Жигулевск в 8–9 классах.

Материал классного часа направлен на то, чтобы помочь подросткам определить свои жизненные ценности, познакомить с моделью поведения в кризисных ситуациях.

Для проведения классного часа проводится предварительная работа. Подростки делятся на творческие группы, которым предлагается на выбор подготовить презентацию о знаменитых людях (поэтах, музыкантах, танцорах и т.д.), трагически и преждевременно ушедших из жизни.

Классный час начинается с ранжирования ценностей по методике М. Рокича «Ценностные ориентации». Все названные подростками жизненные ценности фиксируются на доске. Каждый участник, выходя к доске, отмечает одну, самую важную для него ценность. В результате участники видят, какая из ценностей находится на первом месте в данном классе. Процесс обсуждения результатов ранжирования направлен на то, чтобы подвести подростков к осознанию того, что жизнь — самая главная общечеловеческая ценность.

Следующий этап классного часа — представление презентаций, что помогает подросткам сделать вывод: разные судьбы великих талантливых людей объединяет одно — жизнь не была их главной ценностью, и именно поэтому она закончилась трагически. Люди великого таланта не смогли противостоять ударам и искушениям судьбы.

Как выходить из кризисных ситуаций с меньшими потерями, сохранив себя, свою жизнь? Ответ на этот вопрос подростки получают на заключительном этапе классного часа, заполняя таблицу «Чувство» (из опыта работы

израильского психолога и специалиста в области психотравмы Мули Лаада) (Таблица 1).

Перед подростками ставится вопрос: «С какими кризисными ситуациями человек может столкнуться в жизни?».

Следующий вопрос: «Что могут делать люди в любой кризисной ситуации, чтобы облегчить свое состояние и найти выход?»

Ответы подростков заносятся в соответствующие графы таблицы, размещенной на доске:

1 столбец «**Чувства**» — эмоциональный канал — человек осознает и обсуждает свои ощущения и пытается сбросить напряжение с помощью описания чувств (*например: страх, грусть, обида, злость, разочарование и т.д.*);

2 столбец «**Ум**» — когнитивный канал — человек стремится получить информацию, составляет планы, устанавливает порядок действий (*сначала: ..., потом: ...*);

3 столбец «**Вера**» — система верований и убеждений — человек обращается к вере, общечеловеческой мудрости, мифам, придает смысл ситуации, испытывает надежду (*например: испытание послано свыше, «кривая вывезет всегда», «все пройдет, пройдет и это», «не я первый, не я последний» и т.д.*);

4 столбец «**Социум**» — социальная сфера — человек пытается найти поддержку у близких (*например: семья, друзья...*);

5 столбец «**Тело**» — телесный канал — человек стремится к физической активности, поддержке физического состояния (*например: еда, душ, плавание, массаж, физические упражнения...*);

6 столбец «**Воображение**» — сфера фантазии (*например: кино, музыка, юмор, шоппинг, хобби...*).

Внимание подростков обращается на то, что в данной таблице приведены ресурсы, которые помогают человеку выйти из кризиса, но необходимо задействовать все каналы. В противном случае кризисный период будет более длительным и тяжелым.

Заполненная таблица является алгоритмом действий в кризисных ситуациях. Только задействовав все свои резервные возможности, человек

может с минимальными потерями выйти из кризиса, сохранив самое ценное — свою ЖИЗНЬ.

Таблица 1.

«Чувство»

Ч	У	В	С	Т	Во
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>

Список литературы

1. Родина А.М. Искусство исцеления души: этюды о психологической помощи: пособие для практических психологов. — СПб: изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
2. Лаад, М. Как справиться с кризисом или бедствием (Шаг за шагом): Теория, практика и способы вмешательства / М. Лаад, Э. Хадоми. — Израиль: Центр предупреждения стресса (CSPC). [Электронный ресурс]. — <http://www.silk-highway.org/ru/>.
3. Пергаменщик, Л.А. Концепция самовосстанавливаемости: теоретические подходы и практические возможности / Л.А. Пергаменщик // Ананьевские чтения — 2008: Психология кризисных и экстремальных ситуаций: междисциплинарный подход: Материалы научно-практической конференции. — Санкт-Петербург, 21–23 октября 2008 г./ СПбГУ / Под ред. Л.А. Цветковой, Н.С. Хрустальной. — Санкт-Петербург, 2008. — С. 318 – 319.

Сведения об авторах:

Денисова Марина Васильевна — педагог-психолог,
Некрасова Людмила Всеволодьевна — педагог-психолог ГБУ ДПО
«Региональный социопсихологический центр»

Дюбина-Лайкова С. С., Алексеева Н. А., Костюченко В. П.
Психолого-педагогические игры и упражнения для
дошкольников с целью предупреждения конфликтных ситуаций

Ссоры, конфликты, драки становятся неизбежным явлением уже в младшем дошкольном возрасте. Поводом могут стать *игрушки, игровые атрибуты, любая предметно-развивающая среда*, привлекающая внимание одновременно несколько детей, а рассчитанная на одного–двух детей; *речевые барьеры*, когда дети не могут вербально сказать другому ребенку о своих намерениях; *вседозволенность и избалованность ребенка*, который не привык уступать другим людям и подчиняться правилам; *несформированные коммуникативные навыки* взаимодействия с людьми; *кризис 3-х лет*, одной из задач которого является осознание ребенком чувства злости и научение адекватного ее выражения [11]; *мышечное и эмоциональное напряжение*, возникающее из-за скопления негативных эмоций; *недостаток внимания со стороны взрослого...*

Младшие дошкольники только учатся взаимодействовать друг с другом. Трехлетний малыш еще не знаком с конструктивными способами разрешения конфликтных ситуаций, поэтому прибегает к единственному простому и доступному для него средству при достижении своей цели — агрессии (отнять, забрать, толкнуть, укусить, стукнуть...). В этом возрасте агрессия является механизмом самозащиты и преодоления препятствий, возникающих на пути дошкольника (Ковалева И.В., Степанов С.С.).

Проблема может возникнуть тогда, когда ребенок многократно прибегает к деструктивной агрессии как средству достижения своих целей и получает положительные результаты. Данное поведение может трансформироваться в личностное качество — агрессивность и прочно закрепиться в характере человека. Следовательно, задача взрослых — научить дошкольников конструктивным способам разрешения конфликтных ситуаций и правильно, экологично выплескивать свои негативные эмоции.

В нашем ДОО педагоги пришли к единому мнению, что эффективнее направить все свои силы на предотвращение споров в детском коллективе, чем довести ситуацию до конфликта с участием родителей, администрации МБДОУ и других сторонних лиц. Как же строится психолого-педагогическая работа? Рассмотрим на примере взаимодействия педагога-психолога с воспитателем и музыкальным руководителем.

Педагог-психолог с младшими дошкольниками в период адаптации к детскому саду проводит занятия по разработанной и рецензированной профилактической психолого-педагогической программе «Здравствуй, детский сад!» Программа рассчитана на 49 занятий (18 недель). Психолого-педагогическая работа проводится по 4-м блокам: 1) формирование эмоционального благополучия; 2) формирование позитивного отношения к детскому саду, группе; 3) формирование позитивного отношения к себе и другим детям; 4) формирование культуры общения и поведения.

На каждом групповом занятии есть *игры, позволяющие выплеснуть свои негативные эмоции* через двигательную активность («Мы ногами топ-топ-топ» [4], «Маленькие ножки — большие ноги» [3], «Паровозик» [9]), крик («Паровозик» [9], «Мы с ребятами гуляем» [7]). В программу входят *упражнения, где взрослый и дети проигрывают ситуацию различных детских ссор и находят способ помириться*, где в роли могут быть игрушки, взрослый и дети, сами дети («Девочки/мальчики поссорились» [2], «Хмурый Мишка» [2], «Пожалей» [12]). И конечно, на каждом занятии взрослый уделяет внимание эмоциям, которые испытывают дети и педагоги, проговаривает и закрепляет специальными упражнениями и играми («Изобрази эмоцию» [5], «Веселый старичок» [2], «Я изображу, ты отреагируй» [12]).

В индивидуальной работе с ребенком педагогом-психологом проводится комплексная работа, можно выплеснуть свой негатив («Коврик злости», «Мешочки злости», «Стаканчики-кричалки», «Пыльевые подушки», воздушные шары, «Снежные бумажные комочки», «Растительные обзывалки» [5]), понять свои эмоции и чувства (беседы, упражнения с пиктограммами, карточками

эмоций, чтение и обсуждение терапевтических сказок, просмотр мультфильмов с аналогичным сюжетом и проработкой ситуации, игры на сенсорное развитие, рисование, лепка), попробовать найти вместе с ребенком конструктивные способы разрешения споров из всех предлагаемых вариантов (разыгрывание игровых сюжетов, работа с карточками и ситуациями на хорошие и плохие поступки).

Как бы хорошо не была выстроена работа педагога-психолога, без взаимодействия с педагогами и родителями невозможно достичь результатов. С педагогами нашего детского сада постоянно происходит обмен методическими материалами по профилактике и разрешению детских конфликтных ситуаций. Так музыкальный руководитель информирует педагога-психолога о музыкальных играх для конкретного возраста, а педагог-психолог раскрывает психологические основы «неадекватного» детского поведения в том или ином случае.

В ходе такого тандема на музыкальных занятиях могут проводиться короткие психологические упражнения для выплеска агрессивных эмоций:

— Игра «Маленькое приведение» (музыка Н. Римского-Корсакова «Полет шмеля»): дети превращаются в добрых привидений и шуточно пугают друг друга «у-у-у», передвигаясь под музыку, слушая сигнал педагога: 1 хлопок — превратились в привидений и пугают тихо, 2 хлопка — пугают громче, 3 хлопка — превратились в детей [1].

— Игра музыкальная «Баба-Яга»: дети за кругом водят хоровод и сопровождают песню с движениями, а Баба-Яга стоит в центре круга, поет и при словах «полечу, засвищу», начинает ловить детей, которые впрыгивают и выпрыгивают из круга. С новым куплетом бабушка Яга меняется, даже если ребенок не смог никого заманить [8].

— Музыкальная игра «Шел король по лесу»: дети поют и выполняют движения по тексту, с каждым разом убыстряя темп песни и движений [10].

— «Путешествие в Африку» (звуки рычания льва, стука колес паровоза и мелодии из мультфильма «Король лев»): дети превращаются в паровозики и

начинают энергично передвигаться по залу, «стучать колесами» и «гудеть», добираясь до Африки, затем превращаются в львов, которые соревнуются в громкости своего голоса и затем настает праздник победителей, все танцуют и радуются (авторская игра Дюбиной-Лайковой С.С. и Алексеевой Н.А.).

— Пантомима «Борьба с ветром» (музыка А. Вивальди «Шторм») — дети делятся на две команды, одна начинает «сдувать с ног», другая пытается сопротивляться ветру, далее команды меняются ролями (авторское упражнение).

— Пантомима «Упрямый ребенок» (музыка Д. Кабалевского «Упрямый братишка», Г. Свиридов «Ласковая просьба»): в паре один ребенок изображает упрямого ребенка, который кричит «нет», мотает головой, стучит ногами, а второй ребенок изображает родителя, который ласково уговаривает [6].

Такие разминки занимают 2–3 минутки, зато потом все занятие дети сконцентрированы на педагоге. При этом если дети до музыкального занятия больше занимались пассивной деятельностью и начинают активно двигаться, толкаться, отвлекаться, то включаем игры, где дети могут потопать, похлопать, покричать, побегать, попрыгать. Если дошкольники пришли возбужденные с физкультуры или прогулки, тогда в работу больше включаем упражнения, пантомимы на релаксацию, расслабление, успокоение.

Но главная роль в предотвращении конфликтных ситуаций отводится воспитателям, которые ежеминутно находятся с детьми и видят, как появляются эти конфликты. Воспитатель является активным участником и помощником всех специалистов ДОУ, наблюдает, какие игры больше понравились детям, и применяет их в своей работе.

И конечно, большая часть ссор происходит в группе, когда воспитателю приходится принимать меры самостоятельно.

Чем младше ребенок, тем упражнения больше подбираются на выплеск негативных эмоций — упрямства, негативизма («Топни ножкой» [3], «Непослушные мышата» [4]). Если младшему дошкольнику требуется больше времени на выплеск бурных эмоций, то ему разрешается (под присмотром взрослого) в спальне покричать в мешочек «Злости», потопать на коврике

«Злости», побить пылевую подушку или посидеть на стульчике «Раздумий» молча 3 минутки (время соответствует возрасту ребенка), покомкать или порвать бумагу... [5]

Как только ребенок остыл и готов к беседе, воспитатель выясняет или рассказывает об эмоциональных состояниях пострадавшего и обидчика, говорит о всевозможных последствиях настоящего конфликта и ищет с детьми способы поведения в подобных ситуациях. В работу вводятся чтение и обсуждение художественных произведений, дидактические игры на нравственные поступки, проигрывание пантомим и этюдов, игры и упражнения на сплочение коллектива, сопереживание, сочувствие.

В старшем дошкольном возрасте воспитатель добивается более осознанного поведения: дети могут сами останавливать вспышки ссор (уступить), могут словами сказать противнику о своем плохом настроении и возможных агрессивных последствиях, могут попроситься у воспитателя пройти на коврик «Злости» или в уголок уединения. В этом возрасте дети любят играть в игры «Обзывалки» [12], «Снежки» [5], разыгрывать этюды, где воспитатель лишь зачитывает часть истории, где герои поссорились, а участники должны сами найти способ разрешения конфликта.

Если заметны вспышки ссор, то детей просят пройти на коврик Мира [5], где ребята должны в конце концов помириться, при этом трогать друг друга и разговаривать нельзя, можно лишь говорить одну фразу «Тух-тиби-дух», при этом роль взрослого — следить за соблюдением правил и в подходящий момент предложить провести ритуал примирения. Чаще проводятся с дошкольниками игры на формирование позитивного отношения друг к другу, чтобы ребенок понимал, что чувствует его сверстник («Я хороший, ты хороший» [12], «Назови ласково» [2], «Подарок» [3], «Комплимент» [12], «Мое настроение» [5], «Пожелай другому» [12]).

Таким образом, работа с дошкольниками по предотвращению конфликтов происходит за счет обогащения кругозора детей конструктивным моделям поведения в разнообразных ситуациях и многократного закрепления данных

способов на практике. При возникновении детских драк, споров сначала ребенку дается возможность выплеснуть свой негатив, затем подумать о чувствах всех участников, дать оценку поступкам, извиниться и предложить разные способы разрешения спора мирным путем.

Список литературы

1. Бирюкова Н.А. Роль музыки в здоровьесбережении детей дошкольного возраста <https://nsportal.ru/detskiy-sad/zdorovyy-obraz-zhizni/2017/09/04/rol-muzyki-v-zdorovesberezhenii>
2. Давай поиграем! Тренинговое развитие мира социальных взаимоотношений детей 3-4 лет/ Авт.-сост. И.А.Пазухина. — СПб.: Детство-Пресс, 2005. — 96 с.
3. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 349 с.
4. Ковалева И.В. Профилактика агрессивного поведения у детей раннего возраста. Коррекционная программа. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 48с.
5. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. — Ярославль: Академия развития, 1996. — 208с.
6. Музыка выражает настроения, чувства, характер людей: Три подружки <http://music-fantasy.ru/materials/muzyka-vyrazhaet-nastroeniya-chuvstva-harakter-lyudey-tri-podruzhki>
7. Музыкальная игра «Мы с ребятами гуляем, мы с ребятами играем» https://ipleer.fm/song/123177400/muz.igra_-_my_s_rebyatami_igraem/
8. Музыкальная игра с Бабой Ягой. <https://ipleer.fm/q/%D0%B8%D0%B3%D1%80%D1%8B+%D1%81+%D0%B1%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D0%B9+%D1%8F%D0%B3%D0%BE%D0%B9/>
9. Музыкальная игра «Паровозик Чух-чух-чух» <https://ipleer.fm/q/%D0%BF%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D0%BA+%D1%81+%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0%D0%BC%D0%B8/>
10. Музыкальная игра «Шел король по лесу». https://ipleer.fm/song/87044235/SHel_korol_po_lesu_-_1/
11. Смирнова С.С. Как построить отношения с ребенком 2,5–4 лет// Справочник педагога-психолога. — № 1. — 2013. — С. 46–52.
12. Хухлаева О. В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. — М.: Генезис, 2006. — 176 с.

Сведения об авторах:

Дюбина-Лайкова Светлана Сергеевна — педагог-психолог

Алексеева Наталья Алексеевна — музыкальный руководитель

Костюченко Вера Петровна — воспитатель МБДОУ «Детский сад № 290»

г. о. Самара

Ельмеева Т.Р., Назарова И.Л., Третьякова Л.В., Чернова Е.Е.
Роль и значение степени информированности педагогов
в предупреждении и пресечении ситуаций моббинга в классе

Среда образовательного учреждения является частью жизненной среды ребенка. Большое влияние образовательная среда оказывает на развитие личности ученика. При этом школьная среда не всегда комфортна для обучающихся. В ней могут присутствовать факторы, оказывающие негативное влияние на их психосоциальное благополучие. Одним из таких факторов является моббинг.

Педагог — важнейшее звено системы профилактики моббинга в образовательной среде. Передача знаний — далеко не единственная функция педагога. Педагоги оказывают большое влияние на эмоциональное развитие своих учеников, играют важную роль в их социальном развитии. Основная ответственность за присутствие травли в школе ложится на педагогов, прямо или косвенно дающих разрешение на подобную форму взаимоотношений.

Для эффективного пресечения ситуаций моббинга в школе педагогам необходимо, с одной стороны, иметь представление об основных его компонентах, знать и осознавать значение последствий моббинга в классе для всех её участников (преследователя, жертвы, наблюдателей, класса в целом), а с другой — уметь распознавать эти ситуации.

С целью изучения степени информированности педагогов о моббинге мы провели эмпирическое исследование, целью которого был поиск ответов на важные вопросы: Как классные руководители и все педагоги распознают и описывают моббинг? Как они объясняют моббинг, его причины и последствия? Как они реагируют на моббинг в школе, в классе?

В качестве метода исследования использовалась специально разработанная анкета, включающая 17 вопросов. Выборку составили 94 педагога из двух школ городского округа Тольятти. Так, из МБУ «Школа № 71» в исследовании участвовало 33 классных руководителей начального, среднего и старшего звена, 11 учителей-предметников. Из МБУ «Школа № 41» в

исследовании участвовало 29 классных руководителей начального, среднего и старшего звена и 21 учителей-предметников.

В поисках ответа на вопрос «Как классные руководители и все педагоги распознают и описывают моббинг?» мы анализировали следующие ответы педагогов: на вопрос «Я понимаю, что в классе происходит травля, если вижу следующее», 50% педагогов ответили, что если у обучающегося нет друзей.

2% педагогов отмечают, что у обучающегося появляется стремление находиться вблизи учителя. 2% педагогов распознают травлю, если в классе возрастают жалобы на других учеников. 14% педагогов считают, что в классе существует моббинг, если дети придумывают друг другу унижительные прозвища.

В поисках ответа на вопрос «Как они объясняют моббинг, его причины и последствия?», мы провели анализ следующих ответов педагогов.

Педагоги выделяют следующие последствия: для жертв травли последствием являются защитное агрессивное поведение обучающихся (44%), суицид обучающихся (21%), нарушения в эмоциональном и социальном развитии обучающихся (22%), тяжёлые психологические последствия для обучающихся (13%). Для преследователей последствием моббинга являются наказания родителей (5%), постановка обучающихся на внутришкольный учёт, либо на учёт по делам несовершеннолетних (91%), чувство превосходства (2%), нет ответа педагогов (2%).

Педагоги осознают большой спектр психологических последствий для жертв моббинга, однако, последствия для преследователей ушли в сторону наказания их действий (постановка на учёт – 91%). Это говорит о том, что педагоги не понимают, что «преследователю» в первую очередь нужна психолого-педагогическая помощь, а не «меры» наказания.

Для свидетелей травли последствием моббинга являются страх во время пребывания в школе (2%), снижение самооценки, повышение тревожности (2%) чувство вины, беспомощности (0%), ухудшение психологического климата в классе (3%), негативные нормы взаимоотношений обучающихся (2%), снижение сплочённости и взаимоподдержки (3%), ухудшение успеваемости (4%),

постановка на внутришкольный учёт, либо на учёт по делам несовершеннолетних (42%), нет ответа педагогов (42%).

Рассматривая последствия моббинга для его участников, педагоги выделяют, что для всего класса последствием является разобщённость коллектива (14%), неблагоприятная обстановка для учебной деятельности (21%), нет ответа педагогов (53%), снижение репутации класса в школе (12%).

Педагоги, а именно 50% из них, не смогли сформулировать и назвать последствия моббинга для класса, а значит, не осознают всю глубину проблемы, где нет чужих учеников, так как классный коллектив — это единый организм.

В поисках ответа на наш вопрос «Как они реагируют на моббинг в школе, в классе?», мы анализировали следующие ответы педагогов. На вопрос «Какие действия педагога могут усугубить травлю в классе?» мы получили следующие ответы: равнодушие педагогов (61%), поощрение насмешек педагогами (21%), если педагог подчёркивает недостатки вслух при учениках класса (6%), нет ответа педагогов (2%).

Ответ «равнодушие педагогов» определили для себя более половины педагогов, опять же не понимая, что дело не в равнодушии, а в педагогической пассивности, отсутствии или низком уровне работы, направленной на сплочение классного коллектива, повышения чувства взаимопомощи и взаимоподдержки всех без исключения.

На вопрос «Почему в классе может складываться ситуация травли одних детей другими» мнения педагогов распределились таким образом: неумение одних детей противостоять агрессии других (3%), непринятие ребёнка по каким-то причинам — учёба, одежда, внешний вид (70%), педагог не смог сплотить коллектив, таким образом организовались мини-группировки обучающихся (14%), разное социальное положение обучающихся (6%), нет ответа (7%).

Свыше 70% педагогов считают, что причиной моббинга в классе, в школе являются наличие проблем у самих обучающихся, то есть у них не сформировано умение отвечать на агрессию со стороны сверстников, низкая успеваемость, особенности внешнего вида. Полученные в ходе нашего исследования ответы показали достаточно низкую степень информированности педагогов в

предупреждении и пресечении ситуаций моббинга в классе. Почему? Потому что только 14% педагогов указывают на отсутствие сформированного классного коллектива и разобщенность учеников («Педагог не смог сплотить коллектив – организовались мини-группы»). В сплочении коллектива, в возможности создания условий для коллективного достижения успеха в каком-либо общем деле и находится источник дружбы и взаимопомощи учеников класса.

Большая часть педагогов, а именно 82%, считает, что чаще всего объектом травли становятся обучающиеся с отклонениями в физическом и психическом развитии. Такой взгляд педагогов говорит о перекладывании ответственности на самого ребенка, на то, что «он сам виноват», что «это данность и неизбежность». Конечно, это оправдывает педагога в упущении возникновения и разрастания моббинга в школьной среде.

Анализ ответов на вопрос «Почему некоторые ребята в классе ведут себя как агрессоры?» показал следующие результаты: обидчики, преследователи повышают свою самооценку, получают удовольствие от унижения (4%), завоёвывают лидерские позиции (83%), поскольку обучающиеся воспитываются в неблагополучных семьях (5%), отсутствует хорошее воспитание (3%), нет ответа (5%).

Ответ «Завоёвывают лидерские позиции» получил у педагогов самый большой процент. В этом есть доля истины. Но «лидер» получается со знаком «минус». Кто же виноват в том, что именно так обозначился лидер в классе? Почему не получилось создать ситуацию успеха, где «минус» для такого ученика превратился бы в «плюс?»

Результаты проведенного анкетирования в двух школах нашего города позволяют говорить о том, что:

1. Возникновение моббинга в классе имеет ряд причин, предпосылок которые педагоги не смогли сформулировать.

2. Педагоги не считают, что моббинг — это отрицательная оценка работы, прежде всего, классного руководителя по сплочению коллектива класса и других учителей, работающих на параллели, также имеющих возможность использовать приёмы для формирования навыков взаимовыручки и взаимоподдержки.

3. Педагоги не осознают тяжёлые последствия моббинга для всех его участников. Многие вызывает затруднение даже на стадии обдумывания и формулирования, а значит и глубина травмирующей ситуации не «видится».

Возвращаясь к вопросу «Как педагоги реагируют на моббинг в школе, в классе?», мы должны отметить, что 68% из них будут искать решение проблемы вне класса, а именно обратятся к педагогу психологу, социальному педагогу, администрации школы. 23% педагогов считают, что устранить моббинг в классе помогут индивидуальные беседы со всеми участниками моббинга, воспитательные беседы в классе. 7% педагогов вовлекут в процесс предотвращения моббинга в классе родителей обучающихся. 12% педагогов ничего не ответили. Конечно, такие результаты показывают о необходимости повышения компетентности педагогов в работе по профилактике моббинга в школьной среде.

Роль педагога в предупреждении и пресечении ситуаций моббинга в школьной среде очень велика. Однако для того, чтобы это происходило эффективно, необходимо донести до педагогов важность работы по сплочению классного коллектива, увеличения её объёма и качества. Крайне важна как работа с убеждениями отдельных учителей, так и согласование персональных педагогических и административных стратегий и их упорядочение в единую последовательную структуру системы профилактики, в которой также могут принимать участие ученики и их родители. Только при наличии критической и осознанной позиции педагогов школы к жизнедеятельности классного коллектива, возможны компетентные, действенные и открытые способы предупреждения и реагирования в ситуации моббинга.

Сведения об авторах:

Ельмеева Талия Равиловна — педагог-психолог,

Назарова Ирина Леонидовна — педагог-психолог,

Третьякова Людмила Владимировна — педагог-психолог,

Чернова Елена Евгеньевна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Ерилова О.Ю.
Логопедическая помощь
в условиях ГБУ ЦППМСП «Доверие» м.р. Красноярский

Центр «Доверие» оказывает коррекционную логопедическую помощь в рамках реализации услуги «Коррекционно-развивающая, компенсирующая и логопедическая помощь обучающимся» государственного задания ГБУ ЦППМСП «Доверие». Процесс воспитания, обучения и коррекции базируется на основе государственных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием современных технологий и технических средств, специального оборудования, которыми оснащен Центр.

Проводимые диагностические процедуры позволяют осуществить мониторинг физического, психического и речевого развития детей, с нарушением речи, проследить динамику, составить индивидуальные образовательные маршруты по заявкам образовательных организаций, самостоятельных обращений родителей (законных представителей), или в рамках реализации рекомендаций ПМПК, ИПРА.

В Центре реализуется комплексная система коррекционного воздействия. В штате Центра работают специалисты: логопед, психолог, дефектолог, невролог, психиатр, педиатр, которые в комплексе решают проблемы каждого ребёнка, обратившегося за помощью. Сочетание логопедических, психологических и медицинских рекомендаций позволяет повысить эффективность коррекционной работы, что значительно улучшает речевую готовность детей к поступлению в школу, их адаптацию к новым образовательным условиям, при необходимости освидетельствования Красноярской ПМПК для определения программы обучения.

На базе центра «Доверия» логопедическая помощь оказывается детям, начиная с раннего возраста, в рамках работы Кабинета ранней помощи. Система ранней логопедической коррекционной помощи детям младшего дошкольного возраста реализуется в рамках программы педагогом-дефектологом.

Работа логопеда направлена на диагностику, профилактику и коррекцию различных отклонений в психофизическом развитии детей. Оздоровительные технологии проводятся на всех образовательных и коррекционных занятиях, а также в процессе различных мероприятий: тренинги, семинары-практикумы, мастер-классы. Специалисты внедряют новые методы и приёмы работы, используют инновационные технологии, материалы специальных семинаров, вебинаров, разработаны и рецензированы авторские программы.

Одним из перспективных направлений работы является использование компьютерных программ. Кабинет программа «Волна». Этот метод оказывает положительное воздействие на различные стороны речевого, психического развития ребёнка, закрепляет полученные знания, умения и навыки, повышает мотивацию. Технология Биологической Обратной Связи формирует диафрагмально-релаксационный тип дыхания. На занятиях дети учатся контролировать, как работает организм, проводится формирование умения самоконтроля за приобретёнными навыками. Интерес к обучению, расширение коррекционных возможностей достигается так же с использованием современных мультимедийных технологий, логопедических программ: «Учимся говорить правильно», «Баба Яга — школа на курьих ножках», «Баба Яга пойдёшь туда, не знаю куда», разработанных специалистами центра презентаций. Использование презентаций делает коррекционный процесс интересным и выразительным. Дети получают одобрение не только от специалиста, но и со стороны компьютера в виде картинок-призов, звуковых сигналов. Грамотное сочетание традиционных форм работы с применением презентаций в программе PowerPoint позволяет существенно повысить мотивацию детей к занятиям и, следовательно, существенно сократить время на преодоление речевых нарушений.

Специальное оборудование центра «Доверие» позволяет логопеду успешно использовать в своей работе методы арттерапии: песочную терапию, акватерапию, музотерапию, изотерапию (рисование гуашью, мелками, акварелью, лепка из пластилина). В работе с детьми с нарушениями речи сенсорная комната позволяет повысить самооценку, укрепить уверенность в себе, гармонизировать отношения с родными и близкими, мотивировать ребенка

к занятиям. Занятия в сенсорной комнате проводят все специалисты центра. Особое внимание уделяется детям с гипо- и гиперкинетическим нарушениями. Влияние звуков природы в сочетании с классической музыкой, цветотерапия, ароматерапия, сенсорная дорожка, пузырьковая труба оказывают благоприятное воздействие на психоэмоциональное состояние детей в процессе коррекции.

В процессе коррекционных занятий специалистами центра широко используются: дифференцированный логопедический массаж, Су-Джок, специальная артикуляционная гимнастика, элементы логоритмики. Данный вид работы способствует развитию силы, точности движений артикуляционного аппарата, готовя к постановке и автоматизации звуков.

Коррекционная работа строится специалистами с учётом возрастных, речевых и индивидуальных особенностей детей, что способствует коррекции всех компонентов языковой системы, высших психических функций и профилактике нарушений письменной речи в дальнейшем: дислексии, дисграфии, дискалькулии.

Специалистами центра «Доверие» создаются благоприятные условия для информирования педагогов, родителей, специалистов и других заинтересованных лиц о современных технологиях развития речи: оформлены логопедические уголки, советы логопеда, психолога на доске объявлений, информационные папки с вкладышами-памятками, рекомендациями, папки-передвижки в образовательных организациях Северо-западного образовательного округа. Регулярно обновляется информация на сайте центра.

Стало традицией организация разнообразных мероприятий, праздников, экскурсий для детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти мероприятия позволяют вызвать у ребёнка интерес к коррекционной работе, способствуют обмену опытом и результатами способствуя мотивации не только детей, но и родителей. В процессе такой работы специалисты помогают родителям организовать занятия дома, вооружить их необходимыми знаниями, умениями и навыками. Формы работы с родителями разнообразны: видеомульттерапия, тренинги, Клуб активных родителей «Дочки-сыночки»,

совместные конкурсы, квест-игры, и традиционные родительские собрания, тематические консультации, открытые занятия.

Вся работа логопеда проводится на фоне положительных эмоциональных реакций, тесной взаимосвязи с родителями, другими специалистами и нашими социальными партнерами, это помогает нам разнообразить виды деятельности в коррекционной работе, что способствует достижению наилучших результатов наших детей

Сведения об авторе:

Ерилова Ольга Юрьевна — директор, учитель-логопед ГБУ ЦППМСП «Доверие» м.р. Красноярский Самарской области

Процесс становления полноценной личности ребенка происходит под влиянием различных факторов, первым из которых является семья. Интеграция семейного и общественного воспитания дошкольника — важнейшее условие сохранения и укрепления их социального, эмоционального и физического здоровья. От того, каким является уровень педагогической культуры родителей, зависит уровень семейного воспитания детей. К большому сожалению, наш опыт общения с родителями показал, что не все они склонны к позитивному восприятию психолого-педагогических знаний, и тем более не готовы к радикальным изменениям взаимоотношений с детьми. Зачастую родители не знают проблем и потребностей своих детей, и не задумываются о том, как нормализовать их психическое состояние. Многие взрослые представляют мир ребенка как свой собственный мир, но только уменьшенный в масштабе. По сравнению с проблемами самих взрослых: нехваткой денег, потерей работы, разводами и болезнями, — детские горе и радости порой кажутся им не заслуживающими серьезного внимания. Поэтому, по нашему убеждению, педагоги, работающие в образовательных учреждениях, должны в первую очередь концентрироваться на работе с родителями, постепенно формировать у них потребность в психолого-педагогической информации. Опыт нашей работы показал, что на сегодняшний день такие формы работы с родителями, как родительские собрания и групповые консультации, недостаточно эффективны, т.к. родители выступают на них формальными слушателями. Анализ проведенных индивидуальных консультаций, бесед свидетельствует о том, что родителям не хватает знаний об особенностях эмоционального мира детей. Все это определяет необходимость поиска новых подходов и методов работы психолога с семьей. Одна из них — акции.

Акция, в зависимости от цели, позволяет охватить как всех родителей одной группы, так и детского сада в целом. При том, что акция — групповой метод работы, она имеет сугубо индивидуальную направленность. Мероприятия затрагивают непосредственно каждого человека: ребенка, родителя, педагога.

Акция способствует сплочению семьи, позволяет родителям стать ближе к своим детям, укрепить отношения с ними, а детям — получить обратную позитивную связь от родителей, ощутить любовь и собственную нужность.

Для воспитателей, особенно молодых педагогов, акция — хорошее средство найти общий язык с родителями. Для опытных педагогов акции — безграничное поле для творческого поиска и самовыражения.

Психологические акции проводятся достаточно быстро, их результаты интересны, информативны и познавательны. Они действуют по методу погружения, ненавязчиво «сопровождают» детей, родителей и педагогов.

Основная цель проводимых в нашем детском саду акций — привлечение внимания родителей к проблемам, внутренним переживаниям и потребностям детей.

В соответствии с целью мы ставили перед собой следующие задачи:

- ориентировать родителей на размышления и анализ своих взаимоотношений с детьми,
- укрепление детско-родительских отношений,
- формирование ценностного отношения к близким людям.

Темы проводимых нами психологических акций разнообразны: *«Семья... как много в этом слове...»*, *«Как мы видим друг друга...»*, *«Письмо маме»*, *«Детский сад будущего»*, *«Размышление о здоровье»*, *«Летние пожелания»* и т.д.

Ожидаемый результат:

- привлечь внимание родителей к проблемам, внутренним переживаниям и потребностям детей;
- создать благоприятный психологический климат, способствующий профилактике нарушений психического здоровья дошкольников.

Нами разработан *алгоритм* подготовки и проведения акции:

1. Определение целей и задач
2. Формирование творческой группы
3. Отбор литературы, подбор методов и форм проведения
4. Составление плана акции
5. Проведение занятий, бесед, опросов, игр
6. Обсуждение итогов проведения акции на совещании творческой группы

Чтобы «снять» излишнее напряжение и тревогу, мы создаем в детском саду атмосферу праздника: оформляем группы плакатами с афоризмами, воздушными шарами. Наглядными итогами проведения акций становятся фотоотчеты, продукты творчества детей, педагогов, родителей, рефлексивные отчеты.

Достаточно откровенные результаты мы получили при проведении психологической акции «Летние пожелания». Мы спросили детей «от 6 до 7 лет» о том, какими они хотели бы видеть своих родителей этим летом. Сначала мы обращались к взрослым: «Как считаете вы, чего пожелает ваш ребенок?» И многие в ответ смущались, пожимали плечами или просто улыбались, не решаясь предположить, каких именно перемен их дети хотели бы для своих пап и мам этим летом.

Затем мы беседовали с самими детьми — попросили их закончить предложение: «Пусть этим летом мои родители...» Все отвечали по-разному, зато очень точно формулировали свою главную мысль.

Чтобы привлечь внимание родителей, мы украсили веранду, предложили дошкольникам цветными мелками разрисовать асфальт, что они с удовольствием и сделали.

Чего же хотят наши дети? Наши дети очень нуждаются в ощущении надежности, во внимании и доверии со стороны родителей. Их слова говорят о том, что дети не теряют нас из виду, что они не только все чувствуют и замечают наши промахи, недостатки, но и готовы рассказать об этом.

Настя: *«Хочу, чтобы мама меня любила, чтобы мама любила папу, обнимала его, а папа пусть любит маму и каждый день ей помогает, помогает мыть полы и дарит ей цветы и кольца, не говорит маме плохие слова и возит маму только на машине, а не на автобусе».*

Женя: *«Пусть этим летом им исполнится 150 лет, чтоб они были старше всех и всем указывали, что надо делать, а то указывают моей маме, чтоб не кричали на меня, покупали игрушки и пусть будут счастливы».*

Катя: *«Пусть у них будет много денег, пусть не ругаются между собой и пусть мама помирится с папой, и пусть они снова пожениются. Я их очень люблю».*

Все пожелания детей мы красочно оформили, и уже на следующий день родители могли с ними познакомиться. Некоторые родители улыбались, читая

ответы детей, другие пытались, как будто оправдаться: «Что ты выдумываешь, когда это я на тебя кричала?», третьи молча уходили. Наблюдая за реакцией родителей на ответы своих детей, мы еще раз убедились в преимуществах такой формы работы, как психологические акции. Подкупает их ненавязчивость и одновременно глубина. Для того, кто готов заглянуть в себя достаточно глубоко, они предоставляют такую возможность.

Положительным результатом проведения такой формы работы, как психологической акции стала наметившаяся тенденция увеличения количества обращений со стороны родителей к психологу, так как у многих родителей возникла потребность узнать более подробно о конструктивных способах взаимодействия с ребенком. Только за июнь месяц по сравнению с предыдущим периодом эта цифра увеличилась на 18%.

Таким образом, благодаря использованию такой формы работы, как акция, в детском саду можно создать единый творческий союз детей, родителей, педагогов, который строится на основе сотрудничества, педагогической компетентности, доверия друг к другу, искренности и доброты.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. — М., 2001.
2. Справочник педагога-психолога. —2013. — № 1. — С. 8–21.

Сведения об авторе:

Иванцова Галина Анатольевна — педагог-психолог муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 49 «Веселые нотки» г.о. Тольятти Самарской области

Качалова И. В.
Песочная терапия — путь в страну психологического здоровья
ребёнка

В современном мире вопрос о здоровьесбережении становится всё более актуальным. Не зря одним из основополагающих требований Федерального государственного образовательного стандарта является охрана и укрепление не только физического и психического здоровья детей, но и в том числе эмоционального благополучия. Это определяет здоровьесберегающую и здоровьесохраняющую направленность дошкольного образования в целом. Здоровый образ жизни уже нельзя рассматривать только через организацию правильного питания, соблюдения режима дня, закаливания, занятий спортом и т.д.

Жизнедеятельность человека в современных условиях сопряжена с повышенной стрессовой нагрузкой как на взрослых членов общества, так и на детей. Современные условия жизни можно считать стрессогенными, поскольку они очень часто приводят к росту психологических нарушений у детей. Одним из возможных психотравмирующих факторов является быстрота трансформации социальной ситуации (особенно это касается изменения социального статуса и благосостояния людей). Негативно влияют на здоровье ребенка и громадные нагрузки как следствие очень популярного в наше время раннего обучения дошкольников. Ещё один фактор — возрастающий и разнообразный информационный поток, в котором находятся дети. У современных детей изменились внешние формы активности, такие, как сюжетно-ролевая игра (она заметно потускнела), часто взаимодействие ребенка со взрослым ограничивается лишь формальным уходом за детьми, исключается возможность полноценного эмоционального общения между ребенком и взрослым человеком. В результате мы всё чаще наблюдаем ребёнка с внешними признаками взрослости (интеллектуализм, излишний рационализм) при внутренней социальной незрелости и инфантилизме. Вместе с тем, одной из важнейших задач

дошкольного периода была и остаётся социализация ребёнка, которая невозможна при отсутствии его психологического здоровья.

Обозначенная проблема актуализировалась среди детей старшего дошкольного возраста в МБУ детском саду № 34 «Золотая рыбка» г. о. Тольятти. В последнее время наблюдается негативная тенденция увеличения обращений родителей к педагогу-психологу с различными эмоциональными и поведенческими нарушениями у старших дошкольников (25% обратившихся в 2015–2016 г.): неуверенность в себе; нестабильная самооценка; высокий уровень тревожности, часто сочетающийся с агрессивностью; необходимость в постоянном признании, похвале, высокой оценке; мнительность, обидчивость, ригидность эмоциональных реакций, деятельности и поведения; стремление к признанию собственной исключительности; страх получить отказ, тревожность по поводу собственного социального статуса.

Это только часть психологических проблем, с которыми приходится сталкиваться педагогам и родителям. Дети, идущие в первый класс, оказываются более подготовленными умственно, и менее — личностно. В результате зачастую у детей возникают различные нарушения психологического здоровья, негативные последствия которых не только отражаются на особенностях данного этапа развития ребенка, но и накладывают отпечаток на всю его последующую жизнь. В дальнейшем в начальной школе психологическая дефективность ребенка становится вполне очевидной, и осуществляемая в дальнейшем психолого-педагогическая коррекция, направленная на тренировку неразвитых процессов, редко бывает успешной.

В то же время, особенности психики ребёнка 5–7 лет ещё не являются жёстко фиксированными и завершёнными, и поэтому, именно в этом возрасте, ещё возможна коррекция тех эмоциональных, личностных, поведенческих и других нарушений, которые значительно труднее будет преодолеть в дальнейшем.

В этой связи, в целях сохранения психологического здоровья подрастающего поколения, в современных условиях возникла острая необходимость эффективной организации психологического сопровождения старших дошкольников и их родителей.

Песочная терапия является одной из технологий здоровьесбережения. Песок — это природный материал, обладающий собственной энергетикой, имеющий множество преимуществ перед другими материалами. Песочная игра — самый привычный и хорошо знакомый для ребенка способ выразить свои переживания, исследовать мир, выстроить отношения. Преимущество песочной терапии состоит в том, что она позволяет ребёнку воссоздать в песке различные аспекты проблемы, используя символические объекты, которыми можно манипулировать и которые можно легко изменять. Возможность в реальности, но на территории психологической песочницы, проиграть конфликты, продумать и выстроить образ цели и способность её достижения, увидеть модели новых отношений — всё это способствует снятию тревог, проработке внутриличностных конфликтов и различных страхов, а также уменьшает проявление негативизма в отношениях с близкими и сверстниками.

На сегодняшний день наблюдается недоработанность Российской концепции песочной терапии, что создает, с одной стороны, немало трудностей для ее использования, с другой стороны, каждый специалист, кто практикует работу с песочницей, оказывается в пространстве творческого поиска.

Проанализировав авторские разработки, различные материалы, а также практический опыт работы с детьми, накопленный отечественными и зарубежными педагогами-практиками, мы сделали вывод о возможности интеграции двух направлений: технологии «Терапия песком» (предложенная психотерапевтом Карлом Густавом Юнгом) и песочной анимации (созданной аниматором Каролин Лиф).

Таким образом, проведение коррекционной работы по оптимизации эмоционального состояния старших дошкольников является одной из

актуальных задач педагога-психолога, работающего в условиях образовательного пространства.

Цель программы: оптимизировать эмоциональное состояние детей старшего дошкольного возраста посредством песочной терапии.

Задачи:

1. Способствовать нейтрализации негативных личностных и поведенческих особенностей.
2. Развивать способность свободно выражать эмоциональные состояния и чувства социально приемлемыми способами, формировать начальную коммуникативную компетентность.
3. Формировать у детей систему позитивных представлений о себе.
4. Способствовать творческой самореализации старших дошкольников.
5. Развивать навыки рефлексивных действий.
6. Формировать позитивные взаимоотношения между родителем и ребёнком.

Адресат: дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет) и их родители.

Продолжительность курса: 18 часов (36 занятий по 0,5 часа, периодичностью 1 раз в неделю).

Ожидаемый итоговый результат реализации программы:

- снижение доли детей с высоким уровнем тревожности;
- увеличение доли детей с адекватной самооценкой;
- снижение доли детей с высоким уровнем проявления агрессивности;
- увеличение количества детей с оптимальным уровнем эмоционального состояния.

Данная коррекционно-развивающая программа состоит из 3 тематических блоков.

I блок. «Чудо-песочница». Использование юнгианской песочницы. Благодаря игровой особенности метод «Sand-play», дословно «песочная игра», позволяет выстраивать на песке свои «миры» с использованием миниатюрных игрушек, проживать события этого мира, что способствует преодолению возникших у ребёнка психологических проблем.

II блок. «Волшебство искусства «Sand-Art», т.е. «рисование песком», предполагает использование светового планшета для создания песочных картин. Использование техники «Sand-Art» позволяет не только максимально выразить себя, но и интегрирует согласованное участие многих психических функций: мышления, воображения, внимания, моторной координации.

III блок. «Путешествие в песочную страну с мамой» ориентирован на модель взаимодействия «дети — родители — педагог-психолог» и представляет собой цикл занятий с использованием игровой песочной терапии, которая обеспечивает эмоционально-личностное развитие детей, гармонизирует детско-родительские отношения.

Методы и техники, используемые в программе:

— Метод «Sand – play» (сэнд – плэй). Один из разновидностей песочной терапии, метод коррекционного воздействия при наличии у ребенка эмоциональных и поведенческих нарушений обеспечивает эмоционально-личностное развитие детей, развитие коммуникативных навыков, создание гармоничных детско-родительских отношений.

— Техника «Sand-Art» (сенд-арт). Пескография, рисование песком на световых столах способствует отреагированию негативного эмоционального опыта в процессе творческого самовыражения, гармонизации эмоционального состояния ребёнка, развивает графические навыки, мелкую моторику, фантазию и творчество.

— Элементы сказкотерапии. Здоровьесберегающая технология в работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения.

— Функциональная музыка. Успокаивающая и восстанавливающая музыка способствует уменьшению эмоциональной напряжённости, переключает внимание.

— Игровая терапия. Используется для снижения напряженности, мышечных зажимов, тревожности, повышения уверенности в себе, снижения страхов.

— Релаксация. Подготовка тела и психики к деятельности, сосредоточение на своём внутреннем мире, освобождение от излишнего и нервного напряжения.

Данная программа прошла апробацию в МБУ детский сад № 34 «Золотая рыбка» г. о. Тольятти. В результате коррекционно-развивающей работы по программе (из опроса родителей и педагогов, диагностической работы) удалось оптимизировать эмоциональное состояние детей старшего дошкольного возраста, что проявилось в снижении тревожности детей (на 8%), повышении уверенности в себе (на 10%), в сформированном умении контролировать свой страх, в улучшении эмоционального состояния детей. Кроме того, дети, принимавшие участие в занятиях, стали более спокойными, открытыми, улучшились их взаимоотношения в группе (стали более частыми и дружелюбными) как с другими детьми, так и с взрослыми.

Однако взаимодействие психолога только с детьми, исключающее сотрудничество с педагогами, родителями, представлялось бы недостаточно продуктивным. Поэтому говорить об эффективности деятельности педагога-психолога можно лишь в том случае, если все субъекты воспитательно-образовательного процесса активно и содержательно взаимодействуют, разделяют ответственность за решение возникающих детских проблем.

Таким образом, участие родителей и педагогов в коррекционной работе психолога с детьми самым существенным образом сказывалось на процессе устранения эмоциональных нарушений дошкольников.

Комплексный анализ полученных данных позволяет констатировать позитивные изменения по ключевым показателям эффективности и результативности программного курса.

Сведения об авторе:

Качалова Ирина Викторовна — педагог-психолог МБУ детский сад № 34 «Золотая рыбка» г. о. Тольятти Самарской области

Козлова И. А., Шумилина М. Т.
Применение личностно-ориентированных технологий
в работе с детьми с ОНР

Одной из проблем современной системы дошкольного образования является снижение уровня здоровья детей и эмоциональной комфортности к старшему дошкольному возрасту вследствие возникающих учебных перегрузок. С другой стороны, одной из приоритетных задач развития системы дошкольного образования является развитие качества дошкольного образования, раскрытие индивидуальности каждого ребенка.

Личностно-ориентированные технологии представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. Применение ЛОТ — это организация воспитательного процесса на основе глубокого уважения к личности ребенка, учете особенностей его индивидуального развития, отношения к нему, как к сознательному, полноправному участнику образовательного процесса. В центре внимания педагога оказывается уникальная личность ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный, ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Ребенку нужна педагогическая помощь и поддержка. Педагогу необходимо понять ребенка — посмотреть на мир его глазами, увидеть побудительные мотивы его поведения, признать право ребенка на индивидуальное развитие, а так же учитывать право ребенка на решение тех или иных проблем.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, отличающиеся своей гуманистической сущностью, психолого-терапевтической направленностью на поддержку личности.

Используя в работе с детьми ситуации, ориентированные на личностное развитие, а именно: ситуации успеха, ситуации обращения к личному опыту ребенка, ситуации выбора задания и другие, важно не мешать ребёнку творить.

Нужно находиться рядом с ним во время процесса, принимать и понимать его позицию, бережно относиться к результатам детского творческого труда.

Ежедневно в своей работе мы используем групповые ритуалы: традиционные минутки приветствия, прощания, закрепления позитивных моментов, поздравления с праздниками и т.д. Это создаёт ощущение общности в группе, безопасности, поддержки, способствует более открытому выражению чувств и эмоций.

К личностно-ориентированным технологиям относятся:

— *Технология сотрудничества* реализует партнерство в системе взаимоотношений «Взрослый — ребенок». Этот способ педагогического воздействия помогает поставить ребенка в позицию активного субъекта детской деятельности. Использование игровых ситуаций, требующих оказания помощи любому персонажу, использование дидактических игр, моделирования, использование в старшем дошкольном возрасте занятий по интересам, которые не являются обязательными, а предполагают объединение взрослых и детей на основе свободного детского выбора, строятся по законам творческой деятельности, сотрудничества, сотворчества.

В образовательной деятельности применение технологии сотрудничества предполагает постановку проблемной ситуации, что побуждает детей к действию, организацию дискуссии, во время которой у каждого ребенка есть возможность высказаться, и проведение опыта для определения верного решения. Так же важна сама форма организации для решения задачи. Технология сотрудничества предполагает два вида взаимодействия детей друг с другом:

1. Работа в парах, в которой дошкольники осваивают один из видов сотрудничества: действие по правилу, или по роли (по функции).
2. Деятельность в микрогруппах совместно действующих детей.

Благодаря этим видам взаимодействия дети должны понять, что успешность выполнения задания зависит от планирования совместных действий, коллективного замысла будущего продукта, от работы каждого члена группы.

Таким образом, поддержка группы, возможность действовать заодно, сообщая с другими, вызывает у детей чувство защищенности. Очень важна в конце работы взаимопроверка и взаимооценка. При этом необходимо научить детей оценивать не только других, но и себя, то есть формировать самооценку.

— *Технология «Выбор»* — предоставление ребенку свободы выбора, приобретения индивидуального стиля деятельности (для этого используется методика обобщенных способов создания поделок из разных материалов, а также опорные схемы, модели, пошаговые карты, простейшие чертежи), детям предоставляется широкий выбор материалов, инструментов.

Эффективное применение личностно-ориентированных технологий невозможно без специально организованной развивающей среды. Специфика заключается в том, что созданная педагогами нашей группы развивающая среда дает ребенку чувство защищенности, доверия к миру, формирует предпосылки личностной культуры, развивает его индивидуальность. При формировании развивающей среды педагоги не придерживаются жесткого стандарта, они учитывают особенности детей, их познавательные интересы, подвижность, что особенно важно для детей с ОВЗ.

Использование разнообразных игровых методов позволяет создать необходимые условия для личностного развития дошкольника в ведущем для этого возраста виде деятельности — игре.

Наглядные методы реализуются в обучающих ситуациях, направленных на развитие социальных навыков и умений, а также на формирование социальных форм поведения. Показ используется воспитателем и при организации творческих заданий и игр на сотрудничество.

Словесные методы используются при проведении игры в обучающих ситуациях.

Практические методы являются ведущими при организации деятельности, направленной на освоение детьми личного социального опыта в ситуациях игрового взаимодействия, что является важнейшим условием развития социальных способностей и умений.

Средством развития социальных навыков являются различные виды игр:

- интерактивные (включают обмен действиями между участниками, направлены на психотехнические изменения состояния группы и каждого ее участника, получение обратной связи);

- ритмические (связаны с ритмичным проговариванием слов и выполнением движений в заданном ритме, а также с восприятием и передачей ритма);

- коммуникативные (включают обмен высказываниями, установление вербальных контактов);

- ситуативно-ролевые (направлены на разыгрывание детьми коммуникативных ситуаций в ролях),

- творческие (подразумевают самостоятельное развитие детьми игровых действий в рамках заданной темы);

- игры-инсценировки (включают проигрывание детьми проблемных ситуаций);

- игры-дискуссии (совместное обсуждение проблемы в игровой ситуации).

Применение личностно-ориентированных технологий в воспитании невозможно без участия семьи ребенка, поскольку в основе новой концепции взаимодействия семьи и ДОО лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность. От совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие ребенка. И именно от качества работы дошкольного учреждения зависит уровень педагогической культуры родителей, а, следовательно, и уровень семейного воспитания детей. Для того чтобы быть настоящим пропагандистом средств и методов дошкольного воспитания, детский сад в своей работе должен служить образцом такого воспитания. Только при этом условии родители с доверием отнесутся к рекомендациям педагогов, охотно будут устанавливать с ними контакт.

В нашей группе работает семейный клуб «Мамина школа». Цель работы данного клуба — повысить уровень педагогической грамотности родителей для обеспечения комфортных, бесконфликтных и безопасных условий развития личности ребенка. В числе задач клуба:

— Обучение родителей педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребёнком, приёмам и методам его воспитания и обучения в условиях семьи.

— Создание атмосферы взаимопонимания, доверительных отношений между родителями, педагогами и детьми.

— Создание атмосферы сотрудничества в плане преемственности в вопросах воспитания, обучения, коррекции.

— Создание благоприятной эмоциональной атмосферы между родителями и педагогами.

— Обеспечение обмена передовым опытом семейного воспитания между родителями.

— Обучение родителей анализу собственной воспитательной деятельности, критическому ее оцениванию, нахождению причин своих педагогических ошибок, осуществлению выбора методов воздействия на ребенка, адекватных его характеру и конкретной ситуации.

— Обеспечение совместного успеха в деле воспитания и обучения детей.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей системы образования личность ребенка, обеспечение ему комфортных условий дома и в детском саду для развития и реализации имеющихся природных потенциалов, что особенно важно при работе с детьми с ОВЗ.

Список литературы

1. Гуськова А.А. Подвижные и речевые игры для детей 5–7 лет. — Волгоград: Учитель, 2012.
2. Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками. — М., 2012.
3. Вахрушева Л.Н. Познавательные сказки для детей 4–7 лет. — М.: ТЦ «Сфера», 2012.

4. Веракса Н.Е., Галимов О.Р. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. — М.: Мозаика-синтез, 2015.
5. Смирнова О.Д. Метод проектирования в детском саду. — М.: Скрипторий 2003, 2011.
6. Основная образовательная Программа. — СП ГБОУ СОШ с. Богатое «Оц» детский сад «Ромашка», 2015.
7. Примерная общеобразовательная Программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: Мозаика-синтез, 2014.
8. Ованова Т.Н. Предметы народного быта в коррекционной работе с дошкольниками // Логопед. — № 5. — 2013.
9. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г.

Сведения об авторах:

Козлова Ирина Александровна — учитель-логопед,

Шумилина Марина Тимофеевна — воспитатель

структурного подразделения государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы «Образовательный центр» имени Героя Российской Федерации Павлова Валентина Васильевича с. Борское м.р. Борский Самарской области – детский сад «Ромашка»

Куликов С. В., Прянишникова Т. В.

Школьные службы примирения в Самарской области

В Самарской области с 2011 года активно работает Общественная организация «Ассоциация детских служб примирения Самарской области». Целью этой организации стало создание сети школьных служб примирения в Самарской области. До этого периода, начиная с 2007 года, были первые попытки укоренить существование школьных служб примирения. Но, не успев открыться и заработать, многие школьные службы примирения прекращали деятельность. В течение четырех лет шел поиск в регионе своей модели устойчивого существования школьных служб примирения.

Самым важным в модели является наличие общественной организации, которая объединила ресурсы такие как, опыт подростков и опыт профессионалов. Ассоциация выстраивает определенное сотрудничество с многими учреждениями и организациями. Межрегиональный Общественный Центр «Судебно-правовая реформа г. Москвы» обеспечивает регионы методологической базой, поддерживает изучение существования различных моделей. Неоднократно наша Самарская область была приглашена участвовать в межрегиональных проектах. Начиная с 2012 года, регион имел возможность делиться с другими регионами опытом существования практики примирения через создание и развитие сети школьных служб примирения.

ГБОУ ДОД ЦРТДЮ ЦСМ г. Самара имеет областные педагогические программы, в том числе программу по сохранению и открытию новых школьных служб примирения. Именно этому учреждению принадлежит курирующая роль данной областной педагогической программы.

Что же лежит в основе работы Школьной службы примирения?

Такая служба открывается на базе общеобразовательной школы. Подростки вместе со своим педагогом обязаны пройти специальное обучение на семинарах. После обучения проходит первая встреча с директором, на которой обсуждаются планы работы такой школьной службы примирения. Детям необходимо учиться выстраивать диалог с администрацией школы, чтобы приблизить открытие

службы к своим сверстникам. Директор издает приказ о назначении куратора школьной службы примирения, им может выступать любой заинтересованный учитель, социальный педагог, заместитель по воспитательной работе, даже родитель. На педагогическом совете рассказывается педагогам школы о системе работы школьной службы примирения, и в решение педсовета вносится пункт о содействии деятельности ШСП. Принимается локальный акт, то есть положение о работе школьной службы примирения. Наша ассоциация предлагает образец такого положения кураторам, чтобы им было понятнее написание такого положения. Обязательно нужно учитывать специфику работы школы.

В каких направлениях работает школьная служба примирения?

Целью работы ШСП является решение конфликтных ситуаций или напряженных ситуаций с помощью восстановительной медиации. То есть медиаторы, они же подростки, прошедшие обучение, являются нейтральными, соблюдают определенные правила и процедуру работы.

Решение конфликта возможно только на добровольной основе. Каждый имеет право решать конфликт там, где ему кажется лучшим. Если подросток желает именно в ШСП, то создаются специальные условия: во-первых, встречи будут проходить в помещении, в которое не будет во время работы доступа посторонним. Во-вторых, медиаторами могут быть ровесники, то есть подростки. Если в конфликт втянуты взрослые, то уже решать будет куратор. Но если в конфликте только дети, то медиаторами будут тоже дети. Конфликты можно решать среди подростков и среди взрослых с подростками, если это необходимо. Школьная служба примирения не занимается решением конфликтов среди взрослых людей, это может происходить только, если куратор даст согласие на такой вид деятельности. Подростки-медиаторы при этом не задействуются.

Нужно ли приглашать к работе конфликтующие стороны?

Конечно, нужно. Ведь именно нужна встреча на добровольной основе, где права каждой стороны конфликта будут соблюдены. Даже если подросток

является обидчиком, все равно он имеет такое же право, как и жертва конфликта на решение своей проблемы.

Как смотрит педагог на конфликт?

На конфликт нужно смотреть как на педагогическую ситуацию. Нравственные нормы, ценности вырабатываются подростком постепенно в течение всего периода взросления. Через решение конфликта можно понять самого себя, свои ошибки, реакцию других людей и многое другое. Именно самостоятельно решив свой конфликт, будет понятнее как жить дальше. Возможность поговорить в безопасной спокойной обстановке позволяет задуматься о многом. Медиатор же создает поле для диалога, в его обязанности не входит решение конфликта за другого человека.

Какие задачи решает медиатор?

Медиатор является посредником в решении конфликтов, он нейтрален. В его задачи входит умение договориться о встречах. Медиатор проводит индивидуальную встречу сначала с обидчиком, затем индивидуальную встречу с жертвой конфликта. Иногда в школьных ситуациях в ходе работы выясняется, что обидчик и жертва поменялись местами. Затем, при наличии согласия от одной стороны и другой стороны конфликта происходит совместная встреча.

На индивидуальной встрече будет разговор о том, что произошло, что тревожит человека, о его переживаниях. Очень важным будет разговор о последствиях событий для жизни каждой стороны конфликта. Обязательно поднимаются вопросы, которые хотел бы подросток обсудить на совместной встрече. На совместной же встрече у медиатора есть три важных цели, над которыми он работает совместно с ребятами. Например, первое, что нужно организовать медиатору — это диалог между сторонами конфликта, без диалога невозможны извинения. Извинения нельзя медиатору навязывать, они должны родиться естественно в ходе диалога у сторон конфликта. Иногда извинения бывают взаимными, у каждого есть за что извиниться. Следующим важным шагом медиатора в работе то, что нужно сторонам конфликта обговорить будущие свои отношения, как подростки будут взаимодействовать на уроках, внеурочное время и т.п.

Чему учится медиатор, работая со сверстниками?

Медиатор при работе со сверстниками общается, он видит жизненный опыт других ребят. Видит их ошибки и не исправляет их, а через активное слушание проживает кусочек жизни этих подростков. Накопленный опыт «как нужно поступать и как лучше не поступать» скапливается и преобразуется в свой личный опыт. Медиатор не застрахован от ошибок в поведении, у него тоже могут быть конфликты по жизни. И не всегда он сможет выйти самостоятельно, иногда ему нужна помощь такого же медиатора, как он сам. Медиатор помогает решить конфликт мирным путем, не позволяет застрять человеку в переживаниях, поддерживает своим присутствием.

Однако, точно уже известно, что медиатором не сможет стать любой подросток. Лучше, если навыки коммуникации у подростка сформированы относительно его возраста. Хорошо, когда подросток умеет организовать вокруг себя пространство для работы, не ожидая помощи от других. Он умеет проникнуться активным слушанием к сверстнику. Постепенно такие навыки позволяют подросткам-медиаторам достичь успеха в работе медиатора.

Почему не каждый подросток может после обучения практиковать, то есть быть медиатором?

Для успешной практики нужно, чтобы многие показатели сошлись на максимуме. Например, очень важно как будет сопровождать подростка-медиатора куратор школьной службы примирения. Нужно доверять, но и помогать. Поддержка куратора необходима всегда, как на первых порах, так и далее. Умение планировать время и расставлять приоритеты в работе — это важный навык современного подростка. Возможно, станет медиатором тот подросток, который на первый план вынесет взаимопомощь сверстнику. Для решения конфликта нужно время, это время должно было отдано решению конфликта.

Зачем мы проводим ежегодную отчетно-выборную конференцию?

Все ШСП находятся далеко друг от друга, в таких городах как Самара, Тольятти, Сызрань, Новокуйбышевск, Кинель, Октябрьск, в муниципальных

районах — Кинель-Черкасский, Кинельский, Приволжский. Ребята не могут видаться часто, поэтому им предоставляется возможность побывать на отчетно-выборной конференции нашей ОО «Ассоциации детских служб примирения Самарской области». Каждая ШСП имеет право приехать и рассказать о своей работе, поделиться проблемами и опытом. Ежегодно выбирается правление из семи человек, туда открытым голосованием выбираются активные подростки и кураторы. Среди членов правления выбирается председатель, который представляет организацию далеко за пределами области. Активные и продвинутые подростки берут на себя часть работы внутри организации. Они могут наравне с взрослыми вести части занятий на обучающих семинарах. У некоторых подростков-медиаторов есть конкретный опыт решения конфликтов, и они готовы поделиться с сверстниками. Это дает очень хороший эффект для закрепления восстановительных практик в сознании подростков. По итогам отчетно-выборной конференции становится ясным численность членов ассоциации, строятся планы работы, и происходит поддержка единомышленников.

Нужен ли мониторинг, который проводит ОО «Центр «Судебно-правовая реформа» г. Москвы?

Если мы хотим видеть результаты нашей работы в общем результате работы всех регионов, то нужно отслеживать результаты работы каждой ШСП. В Самарской области по итогам 2017 года работало 47 школьных служб примирения. В них было 51 человек — это взрослые кураторы и специалисты, 204 подростка — медиаторы, 117 подростков помогают работать ШСП. Было получено 349 заявок, всего решено 337 конфликтов. Через ШСП прошли и решили свои конфликты 1392 подростка, 99 взрослых людей, а всего это 1491 человек. Таким образом, без отслеживания результатов работы невозможно увидеть грандиозные пласты работы нашей ассоциации.

Зачем нужны профильные смены для обучения подростков?

Кроме обучающих семинаров проводятся силами ассоциации профильные смены, которые финансируются Министерством образования и науки Самарской

области, департамент образования г. Самары. Таким образом, профильные смены имеют образовательную программу, на занятия приглашаются разнообразные специалисты для работы с обучающимися. Происходит формирование сообщества подростков с целью их социализации. Социализация происходит через работу внутри школьных служб примирения. Занятия проводятся по технологии «равный–равному». Именно подростки, имеющие опыт практической работы, могут вместе с куратором рассказать о тонкостях своей работы, и поэтому возникает чувство сообщества, где главным является взаимная поддержка подростков и кураторов.

Сведения об авторах:

Куликов Сергей Викторович — педагог-психолог,
Прянишникова Татьяна Вячеславовна — педагог-психолог
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Курапова Е. Ю., Федорова Т. К.
Использование нетрадиционного оборудования
в рамках здоровьесберегающих технологий с детьми
старшего дошкольного возраста

Достоинство нестандартного оборудования заключается в его оригинальности и необычности. Современных детей не удивишь магазинными, покупными материалами, пособиями, играми. Их интерес постепенно угасает, дошкольники уже меньше обращаются к покупному нестандартному оборудованию в свободной деятельности. А вот пособия, сделанные своими руками из необычного материала, вызывают у детей огромный интерес, даже если им принадлежит небольшая роль.

Такое оборудование можно использовать в решение многообразных образовательных задач (сенсорное, музыкальное, художественно-эстетическое, математическое, речевое, эмоциональное, физическое развитие). Рассмотрим применение нестандартного оборудования в рамках здоровьесберегающих технологий в деятельности педагогов МБДОУ «Детский сад № 290» г.о. Самара.

Воспитатели, инструктор по физической культуре в качестве физкультурно-оздоровительных технологий используют:

1. Массажные коврики из пуговиц, пластмассовых крышек, винных пробок, камешков «Марблс», гладкой гальки, голышей, толстых веревок, гладких деревянных реек, картонных трубок, карандашей, природного материала; следы из пластмассовых или пенопластовых панелей, губок; газонные блоки из искусственной травы, массажных аппликаторов и т.д.

2. Мешочки для бросания и хождения, где в качестве съемного наполнителя используется песок, крупа, бисер, бобовые, бусы, галька, камни «Марблс», пуговицы, синтепон и т.д.

3. Массажеры для стоп и рук из природного (каштаны, шишки, желуди, камни, ракушки и т.д.) и бросового (крышки, киндер-сюрпризы, пуговицы, массажные аппликаторы) материала, массажные шарики, перчатки с разными поверхностями.

4. Оборудование на развитие физических качеств (ловкость, быстрота, гибкость, сила, меткость) — перчатки с шариками на липучках, дартс с фетровыми геометрическими фигурами на липучках, палочки на скрутку

веревки, пластмассовые стаканчики для ловли шариков, ленты, султанчики, балансирующие качели и т.д.

Физкультурно-оздоровительное оборудование можно использовать для закрепления образовательных задач. К примеру, разнообразие природного и бросового материала позволяет закрепить информацию об их свойствах, форме, поверхности, цвете. Дополнительно можно закрепить счет, ориентировку в пространстве и временах года, связную речь. И конечно, взаимодействуя в коллективе, дети развивают игровые, коммуникативные навыки.

Здоровьесберегающие технологии также направлены на психическое здоровье детей. Педагоги используют технологии социально-психологического благополучия ребенка и коррекционные технологии. С целью создания эмоционального благополучия детей в группе воспитатели и педагог-психолог используют следующее оборудование:

- сухие бассейны с фасолью, нут, каштаном, коробка и поднос с манной крупой — для снижения тревожности;

- для выплеска негативных эмоций (гнев, злость, обида, страх) стаканчики злости, Дерево мудрости, коврик злости, островок Раздумий, грибок-теремок для уединения, плетеные человечки-талисманы;

- для создания положительных эмоций и развития коммуникативных навыков — парашют, эмоциональный дождик, разноцветное солнышко с длинными лентами, коврик с отверстиями для мяча;

- для развития мелкой моторики, сенсорной и эмоциональной сферы — развивающие стеновые панели, бизиборды, развивающие коврики и книжки, карточки с разными природными и бросовыми материалами, тканями, материями, смайлы с разными сенсорными наполнителями, пальчиковые тренажеры, сортер для фигур, сенсорные лабиринты;

- для речевого развития — человечки для дыхания, пальчиковый театр, вязанные эмоции-человечки.

Оборудование для психического здоровья второстепенно можно использовать для закрепления сведений об окружающем мире, математических представлений, речевых и моторных навыков, развития эмоционального интеллекта и сплочения коллектива.

Коррекционные здоровьесберегающие технологии применяются

педагогом-психологом в индивидуальной и подгрупповой работе. К ним относятся различные виды арт-терапии: песочная, игровая, сказкотерапия, музыкотерапия, изотерапия. Для этих целей подходят самые разнообразные нестандартные материалы (кисточки, губки, щетки, тесто, природные предметы, палочки, стеки, формы, крышки, нитки, пластилин, краски, мелки, карандаши, бумага, масса папье-маше и т.д.).

Помимо индивидуальных задач, направленных на коррекцию эмоциональных и поведенческих нарушений, педагогом могут решаться и второстепенные задачи на развитие психических процессов (внимание, воображение, мышление, речь, восприятие), мелкой моторики, коммуникативных навыков, межполушарного развития.

Исходя из опыта нашего учреждения (МБДОУ «Детский сад № 290» г.о. Самара), старшие дошкольники чаще используют нестандартное оборудование, сделанное руками их педагогов, родителей и с их помощью чаще, чем покупные однотипные пособия. Эти пособия используются не только в непосредственной образовательной деятельности, но и на праздниках, соревнованиях, развлекательных мероприятиях. Некоторые материалы, идеи воплощаются педагогами в развивающих лэпбуках, книжках, ковриках, пособиях.

Список литературы

1. Архипова Л.К. Виды здоровьесберегающих педагогических технологий и возможности их применения в ДОУ. http://www.kirov.spb.ru/dou/40/index.php?id=30&Itemid=49&option=com_content&task=blogcategory
2. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. — М.: Сфера, 2010. — 160с.
3. Деева Н.А. Занятия с детьми 3–7 лет. Игровые, здоровьесберегающие технологии. Упражнения, гимнастики, сказки-пьесы в стихах. — Волгоград: Учитель, 2018. — 48 с.
4. Дыбина О.В. Игры для дошкольников с использованием нетрадиционного оборудования. — М.: Сфера, 2012.— 64 с.
5. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков. — М.: Когито-Центр, 2017. — 197 с.

Сведения об авторах:

Курапова Елена Юрьевна — старший воспитатель,
Федорова Татьяна Константиновна — воспитатель муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 290» г.о. Самара

Лесникова Е. Д., Николаева Т. Ю.
Партнерство семьи и школы в реализации воспитательных задач
(из опыта работы МБОУ Школа № 20 г.о. Самара)

Одним из важнейших условий реализации задач, стоящих перед общим образованием на современном этапе, является выстраивание партнёрских взаимоотношений между родителями обучающихся и школой.

Нашему обществу относительно недавно пришлось пережить период, когда «динамичная и непредсказуемая социально-политическая обстановка в стране серьезно усложнила воспитательный процесс», в результате чего «подростающее поколение, вобрав в себя многие недостатки общества переломного периода, становится само все более непредсказуемым. Выход из создавшейся ситуации возможен в выработке механизмов эффективного взаимодействия семьи и системы образовательных организаций» [6].

Стоит отметить, что в МБОУ Школа № 20 г.о. Самара принцип партнёрства между родителями и школой закреплён её Уставом, в частности, в его пунктах, касающихся принятия решений об открытии группы продлённого дня, включения родителей в состав Совета Школы, выбора формы получения образования и формы обучения, факультативных и элективных учебных предметов, курсов и т.п. [7].

В качестве одного из практических примеров того, как, при правильной организации взаимодействия, процессы семейного и школьного воспитания начинают оказывать один на другой позитивное влияние и, подчиняясь одним задачам, проникать один в другой, сливаться в одно целое, может послужить духовно-нравственное развитие младших школьников посредством мультипликации, которое осуществляется в рамках авторской программы «Путешествие в волшебную страну Мультландия» [4]. В соответствии с данной программой «группы детей для участия в путешествии» организуются по желанию детей и родителей.

Реализуемая в течение четырёх лет программа приносит результаты, лучше всего характеризующиеся рядом отзывов самих родителей, отмечающих различия в ситуации «до», когда «дети бесконтрольно смотрят всё», предлагаемое современным телевидением, и «после», когда уже не только на внеурочных занятиях, но и в семье начинается осуществление отбора таких телевизионных программ, и, в частности, произведений мультипликации, в которых «для детей раскрываются такие значимые категории как добро и зло, любовь и ненависть, дружба и предательство, жизнь и смерть», в которых «они могут наблюдать, как злые поступки оборачиваются плохими последствиями для людей, их совершающих, а добрые могут привести к благоприятным последствиям» [3].

Другой пример — работа с детьми ОВЗ в рамках авторской программы «Здоровье», которая ведётся в нашей школе с 1995 года, и в рамках которой «совместная деятельность медиков, педагогов, психолога, логопеда, обучающихся и родителей,...позволяет дать детям заряд творческой энергии, запас положительных эмоций, знаний, умений и навыков, необходимых в их дальнейшей жизни» [5].

Неправильным было бы не упомянуть в контексте настоящей статьи о таких важных вопросах, как «работа по формированию психологической готовности обучающихся к ОГЭ», которая «организуется на уровне всех субъектов образовательного процесса: учащихся 9-х классов, учителей-предметников, классных руководителей, педагога-психолога, родителей» [1], и адаптация обучающихся в школе детей-мигрантов, которая без индивидуальной и групповой работы с родителями, пожалуй, вряд ли возможна в принципе, и в рамках которой как никогда актуальными представляются планирование, осуществление и корректировка работы с применением методик, направленных на диагностику сформированности личностных и коммуникативных универсальных учебных действий [2].

В заключение отметим, что перечисленные примеры не являются исчерпывающими, и администрация школы ограничиваться описанными

мероприятиями не намеревается. Чтобы в ещё более высокой степени систематизировать партнёрство семьи и образовательного учреждения, сделать его ещё более эффективным, школа активно поддержала новую инициативу — так называемые «Родительские университеты», которым уделяется вполне обоснованное немалое внимание на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Поскольку практика последних лет показывает, что без должной организации просветительской работы с родителями вряд ли стоит рассчитывать на успешное решение стоящих перед образованием задач. В рамках данной инициативы в МБОУ Школа № 20 г.о. Самара в настоящее время реализуется образовательная психолого-педагогическая программа для родителей обучающихся младшего подросткового возраста по снижению уровня тревожности, которой предусмотрено 16 занятий с родителями в течение октября и ноября 2018 года.

Список литературы

1. Лесникова Е.Д., Николаева Т.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение ОГЭ (из опыта работы МБОУ школа № 20 г. о. Самара) // Образование и психологическое здоровье: сборник материалов XX региональной научно-практической конференции 8 – 9 ноября 2017 года. – Самара: Региональный социопсихологический центр, 2017. – С. 187
2. Лесникова Е.Д., Николаева Т.Ю. Некоторые аспекты адаптации детей-мигрантов (из опыта работы МБОУ Школа № 20 г.о. Самара) // Образование и психологическое здоровье: сборник научных статей и докладов участников Поволжской научно-практической конференции. Самара, 9-10 ноября 2016 г. – Самара: Региональный социопсихологический центр, 2016. – С. 130
3. Лесникова Е.Д., Малинова Т.В., Янина А.В. Отечественные мультипликационные фильмы как средство формирования духовно-нравственного развития обучающихся // Образование и психологическое здоровье: сборник материалов научно-практической конференции 11 – 12 ноября 2015 года. Самара: Региональный социопсихологический центр – 2015. – С. 108
4. Лесникова Е.Д., Порунова Н.В. Путешествие в волшебную страну Мультландия: Развивающая психолого-педагогическая программа (аннотация) // Психология развития и адаптации: сборник материалов по результатам областного конкурса психолого-педагогических программ 2017 года. – Самара: ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2017. – С.83
5. Лесникова Е.Д., Тренина Т.В. Педагогические находки в работе с детьми ОВЗ (из опыта работы МБОУ СОШ № 20 г.о. Самара) // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы научно-практической

конференции (заочной) с международным участием: 21-22 октября 2015 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: ЗЕБРА, 2015. – С. 142

6. Разорвина А.С. Родительский университет как новая форма взаимодействия семьи и образовательных организаций // Историческая и социально-образовательная мысль – Краснодар, 2017. – С.167

7. Устав муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа № 20 имени Героя Советского Союза Н.Ф. Гастелло» городского округа Самара (новая редакция)

Сведения об авторах:

Лесникова Елена Джаудатовна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»;

Николаева Татьяна Юрьевна — директор МБОУ Школа № 20 г. о. Самара

Лукина Т. В., Немирова З. С., Гамалий Н. С.
Влияние психологической игры «Счастливый Я» на создание
«новой» реальности в период переходного возраста у детей

Игра — это для маленьких...

А может быть это не так? Как часто мы, родители подростков, играем с ними? Ведь когда они были маленькими детьми, за играми мы проводили весь день, и отношения между родителями и детками в этот период «тёплые», в них много живых эмоций, на которые не скупятся обе стороны.

Дети растут — совместные игры уходят из жизни, отношения «остывают», дистанция между родителями и детьми растёт, и все общение сводится, по данным статистики до 12 формальных фраз в день.

Где эмоции, которые были раньше? Как вернуть теплоту в отношения? Как восстановить эмоциональную связь? Ответ очевиден — вернуть игры в жизнь!

Тренинг-игра знакомит с эмоциональными состояниями, учит справляться с условно негативными переживаниями на разных уровнях: понимания, телесных ощущений, выражения в социум.

Тренинг-игра включает в себя большое количество актуальных для подростков ситуаций различной тематики. Выполняя задания, участники получают опыт и варианты решения вопросов, которые важны для них в данный момент.

Происходящие у старшего подростка серьезные сдвиги в физическом и духовном развитии ведут к усилению интереса к себе и своей личности. В свою очередь это приводит к тому, что в старшем подростковом возрасте возникает часто неточное, преувеличенное представление о себе самом и о своем месте среди окружающих и сверстников.

Расхождение между реальными достижениями и притязаниями подростка, его стремлением быть не только на уровне требований окружающих, но также и на уровне собственных требований и самооценки, в этом возрасте нередко ведет к острым переживаниям своей «неполноценности».

Одни отказываются от каких-либо активных попыток преодоления кризиса: замыкаются в себе, прогуливают уроки, не готовят домашних заданий по наиболее трудным для них предметам. Другие, напротив, становятся агрессивно дерзки со взрослыми и с готовностью дискредитируют учебную деятельность и преподавателей. За таким поведением скрывается мучительное состояние неуверенности в себе, невысказанное, быть может, даже скрываемое от самого себя стремление обрести во взрослом человеке поддержку, понимание.

Еще одной важной особенностью развития подростка является то, что рядом с этой, часто наносной формой поведения появляется уже серьезный интерес к собственной личности, к своим достоинствам и недостаткам. Иногда это приводит старшеклассника к придирчивому рассмотрению того, в чем он хорош, в чем плох, превращается в скрупулезный анализ своих «слабостей». И это ведет не только к переживанию, часто глубокому, своих недостатков, но и к стремлению улучшить какие-то свои качества, переделать себя, заняться самовоспитанием.

Оказание помощи подросткам в стабилизации их эмоционального состояния является актуальной задачей. Тренинг-игра «Счастливый Я» — форма игровой психологической работы с подростками среднего и старшего возраста, включающая такие упражнения и техники, которые вызывают живой интерес и позитивные эмоции, мотивирующие участников на искреннее выражение своих чувств, эмоций и мыслей в ходе игры и в жизни.

Важно понимать, что психологическая игра — это не терапия! Задача ведущего — легко, безопасно, на позитиве провести участников игры по тем историям, которые будут встречаться им на игровом поле. Важное условие для ведущего игры — обеспечить живое общение между участниками, чтобы во время игры они получили максимум удовольствия и информации по интересующим вопросам. Ведущий сопровождает игроков уточняющими вопросами, знакомит с тем, как правильно и адекватно справляться с возникающими в игре и в жизни эмоциями, чувствами и состояниями.

Очень непросто и родителям проживать период пубертатных изменений своих детей, когда такие любимые, ласковые, послушные дети вдруг

превращаются в неуправляемых, дерзких, нестабильных. Период взросления детей для некоторых родителей становится кошмаром из-за непонимания того, что же происходит с их детьми, что на самом деле кроется за агрессией или апатией, за «пофигизмом» и пристальным вниманием к какой-то теме. Тренинг-игра «Счастливый Я» поможет взрослым погрузиться в мир подростковых историй и переживаний, для того чтобы вспомнить себя в этом возрасте, встать на место своего ребенка и почувствовать, как ему сейчас живется, найти для себя какие-то новые варианты взаимодействия и сотрудничества со своим повзрослевшим чадом.

Эмоциональный интеллект является важной составляющей нашей жизни, способность управлять своими эмоциями определяет, насколько успешно и счастливо сложится будущее человека.

Основная задача игры — развитие эмоционального интеллекта у подростков и их родителей, выстраивание диалога между родителями и подростками.

В игре есть возможность:

- научиться распознавать свои эмоциональные состояния,
- научиться управлять своими эмоциями,
- найти мотивацию для счастливой настоящей жизни самому себе,
- научиться распознавать эмоциональные состояния других людей,
- научиться поддерживать правильные адекватные взаимоотношения.

Игра «Счастливый Я» предназначена для подростков и их родителей, то есть людей, находящихся не в самом стабильном и гармоничном эмоциональном состоянии. Круг — геометрически правильная гармоничная фигура. Для гармонизации состояния участников используется геометрическая фигура круг.

Сочетание трех окружностей — как сочетание трех важных в подростковый период сфер жизни — семья, учеба и свободное время. В игре эти сферы жизни объединены, как некий показатель того, что каждой из этих сфер необходимо равноценное внимание. Подростковый период отмечается тем, что семья и родители, школа уходят на второй план жизни, теряют свой авторитет, происходит становление личности, порой через уход в развлечения. Игра

показывает, что и семья, и школа могут быть ресурсными, могут помочь обрести себя. В игре много упражнений, которые помогут и подросткам, и родителям заговорить на одном языке, услышать друг друга, научат быть ресурсными друг для друга.

Все три сферы — «Семейные истории», «Школьная пора» и «Увлечения-Рзвлечения» — пресекаются друг с другом, создавая треугольник Рёло.

Франц Рёло — немецкий учёный в области механики и машиностроения не является первооткрывателем этой фигуры, хотя он подробно исследовал её. Некоторые математики считают, что первым продемонстрировал идею треугольника из равных дуг окружности Леонард Эйлер в XVIII веке. Тем не менее, подобная фигура встречается и раньше, в XV веке: её использовал в своих рукописях Леонардо да Винчи. Авторы позаимствовали идею гармоничного сочетания кругов для игры с целью гармонизации жизни участников. С точки зрения психологии фигура круг символизирует потребность в общении, контактности, доброжелательности, проявлении заботы о другом, способность к сопереживанию, спокойствию, что крайне необходимо подросткам.

Пересечение всех кругов является эпицентром игры и ее завершением. Называется эта часть — поле «Интерес». Подростки стремятся в центр, стремятся завладеть вниманием. Во всем, что происходит в жизни подростка, должен быть найден смысл или интерес. Почему? Потому, что запрос большинства родителей состоит в том, что «мой ребенок ничего не хочет, ничем не интересуется, не хочет учиться, не хочет вставать по утрам с кровати. Как вернуть его к жизни?» Самое страшное — апатия. Лучше, когда подросток выражает свои эмоции, пусть даже через злость и агрессию. В игре есть возможность прожить эти эмоциональные состояния осознанно, разыграть различные ситуации в игре, как на тренажере, научиться справляться с ними и выйти в настоящую жизнь после игры с практическим опытом и знаниями.

Результаты, которые может получить участник игры «Счастливый Я»

1. Понимание закономерностей его настоящей жизни, осознание причин, происходящих с ним событий.

2. Участник ассоциировано эмоционально проживает события, которые предлагает ему игра, эмоционально отреагирует вытесненные до этого события, воспоминания, переживания.

3. Участник на выходе из игры формирует понимание того, как он дальше будет действовать, что делать, как выстраивать взаимоотношения с собой и с окружающими.

Список литературы

1. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. – М., 1991. – 95-96 с.
2. Браткин А., Скоробогатова И. Чемоданчик тренера. 10 продаваемых тренингов. – М.: Генезис, 2004. – 205 с.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Ось-89», 2000. – 224 с. (Практическая психология).
4. Гиппенрейтер Ю.Б. «Общаться с ребенком. Как?»: ЧеРо, Сфера; Москва; 2003.
5. Долохов В., Гурангов В. Фейерверк волшебства (Роман-учебник веселого волшебства)
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. — СПб.: ООО «Речь», 2000. - 310с.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: 2001. – 752 с.: ил. – («Мастера психологии»)
8. Краткий психологический словарь / Ред. сост. Карпенко Л.А.; Под общ.ред. Петровского А.В., Ерошевского М.Г. – 2-изд.; расш., испр., доп. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1999, 512 с.
9. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 256 с.
10. Нагао, Тадахико и Сайто, Исаму. Кокология – 2. Новые игры, стимулирующие процесс самопознания. Пер. с англ. И. Мелдриса. – К.: «София»; М.: ИД «София», 2003. – 208 с.
11. Притча "Секрет гончара", сайт https://pritchi.ru/id_792
12. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
13. Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В. Дубровиной. – 2-е изд. – М., Издательский центр «Академия», 1997. – 128 с.
14. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. – ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с. (Серия «Психология – XX век»).
15. Степанов В.Г. психология трудных школьников. Учебное пособие для учителей и родителей. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 320 с.

- 16.Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. Пер. с нем. – М.: Генезис, 2002. – 336 с.
- 17.Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения. Пер. с нем. – М.: Генезис, 2002. – 240 с.
- 18.Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. – М, 1988. – С. 145 –170.

Сведения об авторах:

Лукина Татьяна Владимировна — психолог, телесно-ориентированный терапевт, игропрактик, Член Общероссийской Профессиональной Психотерапевтической Лиги, консультант по работе с личностными и семейными проблемами, консультант по метафорическим ассоциативным картам.

Немирова Зоя Сергеевна — соучредитель Центра психологического развития «Дар», психолог, телесно-ориентированный терапевт, арт-сказка-терапевт, игропрактик, специалист по работе с метафорическими картами, ведущая трансформационных процессов, тренингов для детей, подростков и взрослых.

Гамалий Надежда Сергеевна — директор, соучредитель Центра психологического развития «Дар», психолог, телесно-ориентированный терапевт, сертифицированный практик Холотропного Дыхания (международный сертификат GTT).

Маркина Н. Ю., Мазаева Е. Г.
Организация взаимодействия специалистов ДООУ
с родителями воспитанников с ОВЗ

В семье подрастает малыш с проблемами здоровья. У родителей появляются первые проблемы, связанные с его воспитанием и развитием. Становятся актуальными многие вопросы: чему нужно научить ребенка, как с ним играть, как оказать ему коррекционную помощь и поддержку, как справляться с его капризами и непослушанием.

Нарушение зрения оказывает серьезное влияние на интеллектуальное и личностное развитие ребенка. Задача ДООУ и родителей — помочь детям с такими нарушениями зрения как косоглазие и амблиопия интегрироваться и эмоционально адаптироваться к окружающей среде и эмоциогенным ситуациям, связанным с преодолением трудностей, возникающих в связи с дефектом зрения.

По данным социопсихологического мониторинга, проводимого ежегодно в ДООУ, именно родители детей с ОВЗ являются активными клиентами педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога ДООУ. Чаще всего в качестве трудных ими указываются ситуации, связанные с воспитанием и обучением ребенка с ОВЗ, выстраиванием с ним эффективного общения, нарушение взаимоотношений в семье после рождения ребенка с ОВЗ, личностные проблемы, в которые погружен родитель.

Обозначенная проблема актуализировалась среди родителей детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в МБУ № 56 «Красная гвоздика» г.о. Тольятти Самарской области. В этой связи перед педагогом-психологом, учителем-логопедом и учителем-дефектологом была обозначена задача по оптимизации сложившейся ситуации.

Для того чтобы родители могли не только узнавать о том, чем занимается их ребенок в дошкольной образовательной организации, но и непосредственно участвовать в совместной с ним деятельности, а также получать комплексную коррекционную, психолого-педагогическую поддержку и помощь в вопросах воспитания и развития детей, используются различные формы взаимодействия с семьями воспитанников с ОВЗ.

Одной из эффективных форм взаимодействия с семьей в нашем ДОУ является семейная вечерняя школа.

Некоторые думают, что вечерняя школа — это что-то из далёкого советского прошлого: фильмы «Весна на Заречной улице», «Большая перемена»... Это, однако, совсем не так. Сегодняшняя семейная вечерняя школа в ДОУ успешно занимает свою нишу, активно помогая и обучая родителей детей с ОВЗ.

Семейная вечерняя школа — это нетрадиционная форма работы с семьей, которая помогает ближе узнать каждого родителя, глубже прочувствовать проблемы семьи и совместными усилиями найти эффективные пути их решения. Успешность работы семейной вечерней школы заключается в том, что каждый участник может поделиться и воспользоваться положительным опытом друг друга, углубить понимание проблемы ребенка и семьи, а иногда и изменить свои жизненные представления.

Данная форма взаимодействия может быть использована педагогами-психологами, учителями-логопедами и учителями-дефектологами в ДОУ всех видов, а так же воспитателями детей старшего дошкольного возраста, родителями.

Семья — первоисточник и образец формирования межличностных отношений ребенка, а мама и папа — образцы для подражания. Наиболее точно предопределяет закономерности формирования будущего человека институт семьи. За поведенческими проблемами, особенностями детских взаимоотношений видны взрослые — их взгляд на мир, их позиция, их поведенческие стереотипы.

Маленький человек зависим от ситуации и окружения, в которых находится. Искренняя заинтересованность взрослых — родителей, педагогов — создает хорошую возможность для развития позитивных детско-родительских взаимоотношений.

Направление групповой работы с родителями основано детским психотерапевтом Х. Джайноттом и получило название «модель группового психологического консультирования». Основными методами работы являются:

групповая дискуссия, работа в подгруппах, ролевые игры.

Семейную вечернюю школу можно рассматривать как модель групповой консультативной работы с родителями, с элементами индивидуального подхода к каждой семье. Групповые методы работы с родителями широко освещены в работах отечественных психологов и психотерапевтов А. Я. Варги, А. С. Спиваковской, А. И. Захарова. Как утверждают авторы, понимание сути детских проблем и улучшение взаимоотношений родителей с детьми, которое происходит в процессе групповой работы в семейной вечерней школе, повышает эффективность психокоррекционных мероприятий с детьми в ДОУ.

Цель работы в семейной вечерней школе — квалифицированная помощь, поддержка и обучение родителей воспитанников с ОВЗ в период дошкольного детства. Основными задачами являются:

- обучение родителей использованию эффективных методов и приемов воспитания и развития ребенка с ОВЗ;
- обучение родителей самостоятельному решению психолого-педагогических задач;
- распространение положительного опыта семейного воспитания, формирование и развитие психолого-педагогической культуры родителей;
- установление доверительных отношений между родителями и ДОУ,
- популяризация деятельности дошкольного образовательного учреждения среди родительской общественности.

Количество занятий в семейной вечерней школе зависит от выявленных запросов родителей, психологических особенностей данного возраста и остроты обсуждаемой проблемы.

В работе используется диагностический инструментарий:

- Рефлексивные отчеты родителей по итогам полугодия.
- Анкетирование:
 - «Диагноз моего ребенка — что я об этом знаю?»
 - «Решим проблему вместе — кто в детском саду мне поможет?»
 - Анонимные опросы.
 - Тестирование

— «Методика диагностики взаимоотношений в семье и анализа нарушений семейного воспитания Э.Г. Эдемиллера — А.Е. Личко»:

- АСВ — опросник, с помощью которого анализируется процесс семейного воспитания и причины его нарушения

- МГОСО — методика графического обобщения данных психологического исследования семейных отношений.

— Диагностика родительского отношения, тест А.Д. Варга, В.В. Столина.

Формы организации работы:

— *семейный репетитор* (индивидуальная встреча специалиста с семьей или отдельными ее представителями для практической помощи и обучения приемам коррекционной работы с ребенком по западающим показателям);

— *брифинг* — краткая пресс-конференция (т.е. вопрос – ответ), посвященная одной теме;

— *дискуссия* — обмен мнениями по актуальной, заранее сформулированной теме;

— *творческая гостиная* — мастер-классы, где родители овладевают навыками коррекционной работы с ребенком в домашних условиях;

— *игровой тренинг* позволяет провести пропедевтическую работу с семьями воспитанников по предотвращению и предупреждению ошибок психологического и педагогического характера;

— *интегрированное занятие* проводится двумя или более специалистами, на котором происходит погружение родителей в физическое и психологическое состояние их ребенка с ОВЗ, с целью проследить его положительную динамику в коррекционной работе в разных областях со специалистами ДОУ.

По каждой форме работы нами разработаны технологические карты проведения, которые позволяют эффективно спланировать и организовать работу.

Выбранные нами формы работы мы модернизировали элементами коуч-технологии, которая позволяет:

— адекватно оценить родителям текущую ситуацию, используя

упражнения «Колесо», «Шкала»;

- проанализировать, что я (как родитель) хочу получить в результате занятий, используя упражнения «Спонсорство», «Круг совершенства»;

- спланировать, что я (как родитель) должен сделать для решения своей (или ребенка) проблемы.

Ожидаемый результат реализации программы.

- положительная динамика в построении продуктивного детско-родительского взаимодействия.

- повышение уровня родительской компетентности в вопросах коррекционно-развивающего воспитания ребенка с ОВЗ;

- повышение уровня активной заинтересованности родителей.

Сведения об авторах:

Маркина Наталья Юрьевна — педагог-психолог,

Мазаева Елена Геннадьевна — учитель-логопед муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 56 «Красная гвоздика» г.о. Тольятти Самарской области

Масляев Н. С.
Метаанализ исследований влияния онлайн активности
на личностные особенности

Интернет стал неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, поэтому проблема его грамотного использования является острой для общества. На основе предыдущих исследований предлагается гипотеза онлайн и автономной интеграции, позволяющая выстроить структуру для рассмотрения гармоничного и сбалансированного использования Интернета. Гипотеза интеграции предполагает, что более здоровые модели использования Интернета могут быть достигнуты благодаря гармоничной интеграции онлайн- и оффлайн-миров. Предложенная интеграция в режимах онлайн/оффлайн позволяет объединить самоидентификацию, межличностные отношения и социальное функционирование как с когнитивными, так и поведенческими аспектами, следуя принципам связи, передачи, согласованности и приоритетов «в автономном режиме». Для проверки гипотезы о взаимосвязи между уровнем интеграции и психологическими результатами были проанализированы результаты ряда научных исследований, рассматривающих данную проблему, в том числе:

- Department of Applied Psychology, School of Humanities and Social Sciences, Fuzhou University, Fuzhou, China
- Department of Sociology, Peking University, Beijing, China
- Institute of Psychological and Cognitive Sciences, Fuzhou University, Fuzhou, China
- Department of Psychiatry, Child Study Center, Department of Neuroscience, and the National Center on Addiction and Substance Abuse, Yale School of Medicine, New Haven, CT, United States
- Connecticut Mental Health Center, New Haven, CT, United States. (Front. Psychol., 13 April 2018)

Результаты, полученные в ходе указанных выше исследований, показали, что субъекты с более высоким уровнем интеграции в режиме онлайн / оффлайн

имеют более высокую удовлетворенность жизнью, большую экстраверсию и более позитивное восприятие Интернета, и меньшее одиночество, более низкую зависимость от Интернета и меньшее негативное восприятие Интернета. Интеграция опосредует связь между экстраверсией и психологическими исходами, и это может быть механизм, лежащий в основе различия между гипотезами социальной компенсации.

Введение

С момента возникновения Интернета стоял вопрос о том, оказывает ли он положительное или отрицательное воздействие на отдельных лиц. Интернет играет все более важную роль в жизни людей, и граница между Интернетом и реальной жизнью стала размытой; однако в научной среде растет обеспокоенность в отношении проблем, которые он может породить или способствовать их развитию. Также отсутствуют четкие руководящие принципы для здорового использования Интернета (Yau and Potenza, 2014; Suler, 2016; Anioke, 2017). Предыдущие исследования дали несколько гипотез (описанных ниже), чтобы помочь объяснить взаимосвязь между онлайн-и офлайн-мирами (Kraut et al., 2002; Ellison et al., 2007; Müller et al., 2016).

В «Rich Get Richer Hypothesis» (2002) предлагается, чтобы люди с более высокой экстраверсией или более комфортные в социальных ситуациях чаще пользовались Интернетом, чтобы расширить свои социальные связи и повысить их качество (Kraut et al., 2002; Peter et al., 2005). Согласно этой гипотезе, люди, которые экстравертированы и уже имеют сильные социальные навыки, будут лучше делиться своими радостями и просить о помощи в Интернете, тем самым достигая дополнительной социальной поддержки и более высокого удовлетворения жизнью через киберпространство (Lei and Liu, 2005; Selfhout et al., 2009; Desjarlais and Willoughby, 2010; Khan et al., 2016). Кроме того, игроки интернет-игр, которые сообщают о большем успехе в реальном мире, с большей вероятностью будут играть в игры, такие как World of Warcraft (WOW), в здоровой манере, чем те, кто воспринимает реальные ошибки (Snodgrass et al., 2011a). И наоборот, в соответствии с этой гипотезой. Люди, которые интровертированы, имеют более высокий уровень социальной тревожности и

имеют более плохие социальные навыки и уверенность, с большей вероятностью будут использовать Интернет, чтобы избежать проблем в реальной жизни, и это может привести к отрицательным результатам (Armstrong et al., 2000)

Гипотеза социальной компенсации

Напротив, гипотеза социальной компенсации предполагает, что люди с более высоким уровнем социальной тревожности или более низким уровнем социальной поддержки, которые пользуются Интернетом, демонстрируют большее благосостояние, чем те, у кого также есть высокая социальная тревога, но не пользуются Интернетом (Gross et al., 2002; Peris et al., 2002; Peter et al., 2005, 2006). Согласно этой гипотезе анонимность Интернета предоставляет людям более комфортную социальную ситуацию из-за предполагаемого более низкого риска самораскрытия из-за отсутствия невербальных сигналов (Schouten et al., 2007). Кроме того, Интернет может предоставить больше возможностей для некоторых людей получить социальную поддержку, изучить их самоидентичность и социальную идентичность (Peter et al., 2005) и улучшить свои социальные навыки (Shepherd and Edelman, 2005), а также большая возможность использовать ресурсы для онлайн-копирования (van Ingen and Wright, 2016). Кроме того, Ellison et al. (2007) предложили, чтобы онлайн-деятельность была полезной для людей, чтобы сформировать слабые связи в социальных сетях, что было бы очень полезно для людей с меньшей самооценкой для улучшения своего социального капитала, но было бы вредно для людей с более высокой самооценкой, поскольку это уменьшит их возможности для поддержания своих сильных автономных связей. Другими словами, «богатые становятся богаче» и «бедные становятся беднее».

Согласно вышеизложенным гипотезам, использование Интернета может иметь положительные или отрицательные последствия в зависимости от индивидуальных различий. Поскольку обе приведенные выше гипотезы содержат некоторые подтверждающие доказательства, важно понять факторы, определяющие, когда «богатые становятся богаче», «бедные становятся беднее», «бедные становятся богаче» и «богатые становятся беднее».

Перспектива онлайн и автономной интеграции

Концепция онлайн-и оффлайн интеграции была впервые предложена Сулером (2000). По его мнению, интеграция создает синергию, и интеграция онлайн-и оффлайновой жизни приведет к обогащению развития и процветанию. Он также изложил шесть стратегий интеграции о том, как подключить онлайн жизнь к жизни оффлайн (например, «рассказывать онлайн-компаньонам о своей реальной жизни» и «приводить онлайн-поведение в оффлайн-режиме»). Интеграционная перспектива подчеркивает гармонию и баланс между онлайн-и оффлайн-мирами; то есть жить в более крупном интегрированном мире было бы лучше, чем жить в двух изолированных мирах.

Тем не менее, интеграционная перспектива не признана академическим сообществом и требует дополнительного теоретического рассмотрения, особенно в отношении пропаганды здоровых моделей использования Интернета. Таким образом, настоящее исследование направлено на продвижение гипотезы онлайн и автономной интеграции, которая может служить руководством для интеграции кибер и реальных миров и продвижения здоровых моделей использования Интернета

Построение интернет-и автономной гипотезы интеграции

Почему должны быть интегрированы сетевые / автономные домены?

Теоретические основы

Теория системы фокусируется на расположении и отношениях между частями и как они могут работать вместе в целом (Bertalanffy, 1969). Одним из важных соображений теории системы является целостный взгляд на отношения онлайн / оффлайн. Общий принцип холизма был обобщен давно Аристотелем в утверждении, что «все больше, чем сумма его частей». Однако ясно, что целое может быть больше, чем сумма его частей или меньше, в зависимости от как организованы и взаимодействуют части. В целостном мировоззрении мир рассматривается как единое целое, а не диссоциированный сборник частей (Capra, 1997); поэтому онлайн-и оффлайн-миры следует рассматривать как единое целое. Если мы сосредоточимся исключительно на одном из них, могут возникнуть нежелательные последствия.

Второй взгляд на теорию системы - важность установления приоритета и сотрудничества частей внутри системы. Конкуренция может произойти, когда ресурсов недостаточно для всего, что произойдет, так что что-то происходит за счет чего-то еще (Mobus and Kalton, 2015). Онлайн-и оффлайн-миры могут в какой-то степени рассматриваться в конкуренции, потому что оба конкурируют за инвестиции времени и энергии людей. Если установление приоритетов четко не установлено, такое ограничение ресурсов может привести к разрушительной конкурентной динамике (Mobus and Kalton, 2015). Дисфункциональная конкуренция может привести к негативным результатам, таким как конфликты и неудачи, наблюдаемые в связи с интернет-зависимостью (Yau and Potenza, 2014). В системе онлайн-и оффлайн-миров важно, чтобы автономная жизнь имела более высокий приоритет при конкуренции за личные ресурсы, а это значит, что мы должны больше следить за требованиями нашей реальной жизни. В качестве альтернативы конкуренции, онлайн-и оффлайн-миры могут работать совместно для достижения общих целей. Мир онлайн мог бы стать катализатором для усиления и усиления реальной жизни людей. Система с кооперативным функционированием, вероятно, будет иметь больше преимуществ при конкуренции с системами с внутренней конкуренцией (Mobus and Kalton, 2015). Хотя сотрудничество не может дать максимальные окупаемости для отдельных частей, взаимное сотрудничество может привести к лучшему разрешению для всей системы (Majolo et al., 2006; Pothos et al., 2011), создавая будущие выгоды (Hauser et al., 2014). Поэтому интерактивная динамика между онлайн-и оффлайн-мирами может также способствовать личному развитию и адаптации в долгосрочной перспективе.

В заключении, согласно теории системы, интеграционный подход может представлять собой идеальный способ организации онлайн-и оффлайн-миров, который, как ожидается, принесет наибольшие преимущества для оптимального функционирования в современной цифровой среде.

Обзор гипотезы онлайн и автономной интеграции

Мы предлагаем гипотезу онлайн-и автономной интеграции, которая предполагает, что более здоровая модель интернет-использования может быть

достигнута благодаря гармоничной интеграции онлайн-онлайн-и оффлайн-миров людей в один полный мир посредством интеграции онлайн-автономных самоидентификации, межличностных отношений, и социальное функционирование в когнитивной и поведенческой областях.

Хотя кибер-мир и реальный мир отличаются друг от друга, мы предлагаем, чтобы они гармонично сочетались в один мир (см. Рис. 1А). Гипотеза предполагает, что более высокий уровень гармоничной интеграции может отражать более здоровую картину использования Интернета и привести к улучшению психологического здоровья и благополучия. Попытки избежать реального опыта или выхода из реального мира из мира онлайн могут вызвать проблемы психического здоровья и социальной адаптации.

Интеграция: три домена для онлайн-интеграции

Хотя шесть интерактивных и автономных стратегий интеграции, предложенные Сулером (2000), дали ценное представление о том, как сохранить гармонию и объединение кибер-мира и реального мира, они в основном были сосредоточены на сфере отношений и связанных с ними поведении. Также было описано важное значение интеграции самоидентификации и социальной функции (Weiser, 2001; Bessière et al., 2007; Li et al., 2011; Utz, 2015). Учитывая предыдущую литературу и теоретические предпосылки, мы предлагаем, чтобы содействовать интеграции, следует сосредоточиться на самоидентификации двух миров, межличностных отношениях и интеграции социальных функций в когнитивных и поведенческих сферах.

Интеграция с самоидентификацией

Интеграция самоидентификации подчеркивает баланс самооценки в познании и поддержание последовательности в самопрезентации поведения в онлайн-и оффлайн-мирах. Люди должны демонстрировать последовательность в самооценке и самопринятии между онлайн-и оффлайн-мирами, а также испытывать небольшие расхождения в оценках от других. Они также должны представить аналогичный личный образ и продемонстрировать сходные поведенческие стили как в онлайн-овых, так и в автономных доменах.

Исследования дали некоторые доказательства для поддержки этой концепции. Например, исследования показывают, что автономное самосогласование в автономном режиме (Bessière et al., 2007) или фактическое идеальное саморазрушение и эскапизм (Li et al., 2011) могут привести к снижению психологического благополучия и чрезмерному вовлечению в Интернет виды деятельности. Например, интернет-геймеры, которые имеют неадаптивные познания, связанные с кибер-миром, чаще имеют более высокую симптоматику расстройства интернет-игр (King and Delfabbro, 2016). Напротив, люди, которые лучше могут выразить и раскрыть свои истинные «я» через Интернет, как оказалось, с большей вероятностью заставили близких друзей в Интернете и переместить этих друзей в реальный мир (McKenna et al., 2002; Valkenburg и Peter, 2007b, Utz, 2015).

Интеграция межличностных отношений

Интеграция отношений включает онлайн-общение в качестве дополнения к личным отношениям реального мира и предпочтение онлайн-общения с известными и не анонимными друзьями по сравнению с неизвестными людьми. Люди должны передавать отношения через два мира посредством онлайн-общения с известными (против неизвестных) лиц и встречами с друзьями в Интернете в реальной жизни, чтобы добиться большего совпадения этих двух групп. Они также могут сообщать друзьям в автономном режиме о том, что происходит в их онлайн-жизни, и наоборот.

Интеграция онлайн / оффлайн может привести к лучшим результатам. Например, общение с существующими друзьями в Интернете может привести к повышению качества дружбы и повышению уровня благосостояния, но общение с незнакомыми людьми может не показать этого эффекта (Valkenburg and Peter, 2007a, 2009; van den Eijnden et al., 2008). Игра в онлайн-игры с известными друзьями в реальной жизни может помочь игрокам избежать проблемного использования Интернета и улучшить жизнь в автономном режиме благодаря их успеху и достижению в Интернете (Snodgrass et al., 2011b). Эти игроки также могут испытывать меньше одиночества в онлайн-мире, чем игроки, не играющие с известными людьми (Martonèik и Lokša, 2016). Эклунд (2015) объяснил, что

отношения трудно поддерживать только через онлайн-мир, если нет дополнительных связей, таких как автономные связи и другие сходства.

Интеграция социальных функций

Социальное функционирование связано с взаимодействием человека с окружающей средой и их выполнением ролей в среде (Weissman, 1975; Bosc, 2000). Интеграция социальных функций предполагает, что мотивация использования Интернета - служить реальным функциям (например, социальной, школьной, рабочей или семейной деятельности) и избегать видеть киберпространство как избавление от реальных проблем. С точки зрения поведения, онлайн-деятельность должна в значительной степени относиться к академической работе / работе / повседневной жизни и приниматься другими людьми вокруг (например, членами семьи) как способствующими реальному функционированию.

Социальные и психологические эффекты Интернета зависят от функций, которые он выполняет для пользователей (Weiser, 2001). Практическая или утилитарная ориентация использования Интернета могла бы благотворно повлиять на психологическое благополучие путем улучшения социальной интеграции (Weiser, 2001). Например, исследования показали, что использование Интернета в образовательных целях может улучшить успеваемость в школе (Kim et al., 2017). Кроме того, влияние социальных функций на академическую и профессиональную деятельность стало важным фактором проблематичного использования Интернета (Young, 1998; Chen et al., 2003; Lei and Yang, 2007), что свидетельствует о важности использования Интернета в качестве вспомогательного средства в реальной жизни, а не средства побега от нее.

Четыре принципа онлайн-интеграции

Мы предлагаем четыре общих принципа интеграции онлайн / оффлайн миров - принципы связи, передачи, согласованности и автономности (СТСО). Предполагается, что принципы СТСО являются основными подходами к интеграции в режиме онлайн / оффлайн.

Принцип коммуникации

Коммуникация представляет собой один важный фактор в отношении межсистемных отношений (Kuhn, 1974). Для гипотезы интеграции это означает, что онлайн-овые и автономные домены не должны разделяться на два изолированных мира, но они должны быть объединены путем обмена информацией. Согласно принципу связи, людям рекомендуется внедрять свой онлайн-мир (например, чувства, действия и друзья) в свой автономный мир и наоборот. Возможность обмена информацией свободно и открыто между двумя мирами является первым шагом на пути к интеграции.

Коммуникация помогает улучшить взаимопонимание в онлайн-овых и оффлайн-овых мирах, что сводит к минимуму различия, способствует взаимному обучению и способствует координации для функционирования в целом. Общение также может помочь людям установить более здоровые модели использования Интернета. Отсутствие скрытых моделей использования Интернета может способствовать здоровому использованию и предотвращать проблемное использование.

Принцип передачи

Основываясь на коммуникации между двумя мирами, люди могут далее добиваться интеграции посредством переноса. Принцип передачи охватывает понятие о том, что один мир (например, онлайн) может стать новым источником развития для другого мира (например, в автономном режиме), и они могут учиться друг у друга. Из-за различных особенностей онлайн-и оффлайн-миров они могут предоставить больше пространства и возможностей для человека, чтобы экспериментировать с новыми идентичностями, исследовать новые способности и знакомиться с новыми друзьями. При разработке или распространении из одного мира в другой люди могут передавать эти новые идеи, концепции или информацию. Практикуя принцип передачи, границы между мирами могут быть ослаблены, и их координация продвигается.

Принцип согласованности

Хотя особенности онлайн-и оффлайн-миров различны, важно, чтобы гармоничный союз обеспечивал их согласованность. Такая согласованность может включать сходство в представленных тождествах, эквивалентные оценки

и дополнительные цели, среди других факторов. Чем больше сходства, представленные в двух мирах, тем более вероятным может быть достигнуто полное и последовательное целое. Следует отметить, что согласованность не является статическим состоянием, а скорее динамическим процессом от несоответствия к последовательности, достигаемой посредством эффективной коммуникации и передачи.

Оффлайн принцип

Интеграция не означает, что онлайн-и оффлайн-миры являются параллельными и равными. Как люди, мы работаем в физическом мире, и никто не может выжить исключительно в цифровом мире. Кроме того, мы адаптировались к физическому миру в течение миллионов лет через эволюцию, тогда как кибер-мир существует всего несколько десятилетий. Вдобавок, люди, которые чрезмерно отрываются от реального мира, могут быть подвержены физическим и психическим расстройствам. В этом смысле онлайн-поведение должно служить реальной жизни людей и быть в основном интегрировано в основу реальной жизни, а не наоборот. Чтобы установить такой приоритет, необходима также конкуренция между онлайн-овыми / автономными доменами конкурируют в ресурсоемкой жизни человека (Mobus and Kalton, 2015).

Изучение гипотезы

Согласно нашей гипотезе о том, что более высокий уровень онлайн-и автономной интеграции Интернета приведет к улучшению психологических результатов, большая интеграция будет связана с меньшей потребностью в Интернете, большим количеством преимуществ и меньшим количеством недостатков в использовании Интернета, меньшим количеством одиночества и большей удовлетворенностью жизнью среди студентов в этом исследовании (H1). В предыдущих исследованиях экстравертированные люди получали больше пользы и имели лучшие психологические результаты, чем интровертные люди из интернет-использования (Kraut et al., 2002; Muller et al., 2014). Мы предположили, что экстраверсия будет коррелировать с более высоким уровнем интеграции (H2), а уровень интеграции будет способствовать взаимосвязи между экстраверсией и этими психологическими мерами (например, интернет-

зависимостью, одиночеством и удовлетворенностью жизнью, H3). Так как гипотеза «The Rich Get Richer Hypothesis (2002)» и гипотеза социальной компенсации имеют конфликты в прогнозировании того, ухудшится или улучшится психологическое состояние и социальное положение экстравертных и интровертных людей от использования Интернета, мы предположили, что в при рассмотрении этого явления должна учитываться интеграция, а также то, что и экстравертные, и интровертные индивидуумы могут «стать богаче» (лучше психологически коррелировать), находясь на более высоких уровнях интеграции, чем те из них, у кого этот показатель находится на низком уровне (они «становятся беднее», H4).

Обсуждение

Цель исследования состояла в том, чтобы попытаться внедрить и развить новую теоретическую перспективу в области киберпсихологии, основанной на более ранней работе Сулера (2000), а именно: гипотеза онлайн и автономной интеграции. Гипотеза соответствует Системной теории о том, как организовать отношения онлайн-и оффлайн-миров в кооперативном и продуктивном виде (Mobus and Kalton, 2015). Принципы СТСО предлагаются в качестве основных подходов к интеграции в режиме онлайн / офлайн, в которых принципы коммуникации и передачи помогают ослабить границы между онлайн-сетями и автономными мирами и способствовать их координации, в то время как принципы согласованности и автономности могут обеспечить направление интеграции. Основываясь на предыдущих выводах, гипотеза также предполагает, что самоидентификация, межличностные отношения и социальное функционирование являются важными областями, в которых люди должны выделять приоритетные направления интеграции. Гипотеза подчеркивает важность создания синергии между онлайн-и оффлайн-мирами, предполагая, что здоровый кибер-мир не заменяет реальный мир и не распространяется на него. Вместо этого индивидуумы нуждаются в интеграционном процессе, действующем в обоих направлениях, и должны демонстрировать баланс между онлайн-и офлайн-опытом.

Гипотеза предполагает, что лучшее интегрированное использование Интернета выгодно. Онлайн-интеграция положительно коррелировала с удовлетворенностью жизнью и позитивным восприятием Интернета (профи), а также негативно коррелировала с мерами интернет-зависимости, одиночества и негативного восприятия Интернета (минусы). (HYPOTHESIS AND THEORY ARTICLE Front. Psychol., 13 April 2018)

Наше исследование также может помочь объяснить очевидные противоречия между несколькими конкурирующими гипотезами, в том числе гипотезой «богатые, более богатые» (Kraut et al., 2002) и гипотезой социальной компенсации («бедные становятся богаче», Gross et al., 2002; Peter et al., 2005). Интровертные индивидуумы могут извлечь выгоду из высокой интеграции использования Интернета (бедные становятся богаче), а психологическое состояние и социальное положение экстравертированных людей может ухудшаться от низкой интеграции (богатые становятся беднее) в соответствии с гипотезой о социальной компенсации. С другой стороны, те же характеристики у интровертированных индивидуумов могут ухудшаться от низкой интеграции (бедные становятся беднее), а экстравертированные люди могут извлечь выгоду из высокой интеграции (богатые становятся богаче), что согласуется с гипотезой «богатые, более богатые». Следовательно, интеграция может быть механизмом, подчеркивающим разницу в выводах, следующих из гипотезы о социальной компенсации и гипотезы «богатые становятся богаче». То есть «богатая» (например, экстравертированная группа) или «бедная» (например, группа с интровертом) не обязательно становится более богатой или более бедной, причем уровень интеграции способствует направлению развития группы. Необходимо провести дополнительные исследования, чтобы изучить, как онлайн-и автономная интеграция могут относиться к психологическим переменным, особенно со временем, которые могут быть рассмотрены в ходе исследований.

Потенциальные применения интеграционной гипотезы

Гипотеза интеграции имеет важные последствия. Возможно, это поможет предотвратить интернет-зависимость, улучшив уровни интеграции поведения в

Интернете. У лиц с проблемным использованием Интернета могут возникнуть трудности с поддержанием баланса или контролем использования Интернета в повседневной жизни (Yau and Potenza, 2014). Такие люди могут иметь неадекватные познания в отношении двух миров, и они могут использовать Интернет, чтобы избежать трудностей в реальном мире (Greenfield, 1999). Они также могут игнорировать важные отношения (Young, 1998) и сталкиваются с проблемами на рабочем месте (Griffiths, 2010) или в школе (Akhter, 2013). Хотя несколько программ вмешательства для интернет-зависимостей были разработаны и протестированы в разной степени (King et al., 2011), интеграционная гипотеза имеет потенциальную ценность для привлечения новых идей для клинических или образовательных вмешательств для этой группы населения. Например, гипотеза подчеркивает важность самоидентификации, отношений и интеграции социальных функций для здорового использования Интернета, и наше исследование предоставило исходные данные, которые показали, что высокие уровни интеграции в этих трех доменах коррелируют с более низким уровнем интернет-зависимости. Вмешательства могут сосредоточиться на этих доменах и продвигать онлайн-интеграцию с принципами СТСО на практике. Интеграция должна стать автономной, как ориентация, и может упростить интеграционный уровень посредством коммуникации в качестве первого шага, с последующей работой, связанной с переносом каждого домена на другой, чтобы добиться большей согласованности и гармонии между онлайн-и реальным миром. Поскольку интернет-наркоманы обычно используют Интернет в качестве побега (Young and Brand, 2017), могут быть разработаны программы для снижения проблемного интернет-использования людей путем повышения уровня интеграции онлайн-и автономных пространств, и такие возможности следует изучать и анализировать напрямую,

Гипотеза — это не только теоретическая основа для оценки того, как люди используют Интернет, но и мощный инструмент для оценки потенциального влияния кибер-среды на интеграционные стратегии. Первая стратегия может быть связана с погружением: чем больше погружение в цифровой продукт, тем

больше склонности людей избегать реального мира (Snodgrass et al., 2011b); таким образом, они могут испытывать раскол между цифровой и реальной средой. Например, расширенная реальность (AR), которая объединяет киберпространство в реальном мире, может способствовать онлайн-интеграции (Suler, 2016, стр. 85), тогда как виртуальная реальность (VR), которая представляет собой захватывающий интерактивный опыт, созданный компьютер, может способствовать разлуке с реальным миром. Таким образом, последнее может с большей вероятностью привести к дезинтеграции и проблематичному использованию, хотя эта возможность требует прямого эмпирического изучения. Вторая стратегия предполагает наличие людей, которые взаимодействуют с социумом напрямую (в реальном мире), с учетом того, знакомы ли они друг с другом, а также поощряются ли идентифицированные или анонимные счета. Мобильные приложения, такие как LinkedIn и WhatsApp, которые в первую очередь были предназначены для общения с другими людьми, которых они уже знают (например, друзьями и коллегами), могут быть помечены как более высокоинтегрированный инструмент связи, чем социальные приложения, ориентированные на незнакомых / анонимных пользователей. Данные показывают, что игра с известными людьми в онлайн-игре может создать более низкий уровень восприятия одиночества, чем игра с неизвестными людьми (Martonèik и Lokša, 2016). Третья стратегия может включать в себя продукты для социальных сетей и коммуникационные сигналы. В приложениях, таких как Instagram или Skype, используются видеообъявления, которые используют большую визуальную или аудиальную информацию, более типичную для традиционных личных контактов, и теоретически более интегрированы, чем те, которые в основном основаны на тексте.. По сравнению с типичными визуальными и звуковыми сигналами, используемыми во взаимодействии, сетевые службы (SNS), такие как Facebook и Twitter могут формировать более высокое качество общения, улучшать дружеские отношения и уменьшать воспринимаемое одиночество (Martonèik and Lokša, 2016). В дополнение к вышесказанному, существуют другие возможные стратегии, которые могут быть получены из принципов

интеграции. Это исследование предполагает, что разработчики должны учитывать интеграционные стратегии при разработке продукта, особенно если они направлены на достижение баланса между развлечениями и связностью с реальной жизнью. Различные стратегии, используемые генераторами для продуктов, которые они разрабатывают, могут привести к тому, что люди будут использовать разные уровни интеграции онлайн / офлайн.

Вывод

В исследовании была представлена теоретическая перспектива киберпсихологии, интеграционной гипотезы, которая обеспечивает новую основу для изучения взаимосвязи между онлайн-и оффлайн-мирами. Предложена гипотеза объединить самоидентификацию, межличностные отношения и социальное функционирование в когнитивных и поведенческих областях, следуя принципам коммуникации, передачи, согласованности и приоритетов «в автономном режиме». Исследование предполагает, что более гармоничная интеграция онлайн-и оффлайнового опыта связана с меньшей зависимостью от интернета, большим количеством профессионалов и меньшим количеством минусов, связанных с использованием Интернета, меньшим количеством одиночества, большей экстраверсией и большей удовлетворенностью жизнью. Интеграция опосредует отношения между экстраверсией и психологическими результатами, а интеграция может быть механизмом, лежащим в основе, по-видимому, разных предсказаний из гипотез «The Rich Get Richer Hypothesis (2002)» и социальные компенсации. Предложенная интеграционная гипотеза имеет широкий спектр последствий для нашего понимания поведения в Интернете.

Список литературы

1. Akhter, N. (2013). Relationship between internet addiction and academic performance among university undergraduates. *Educ. Res. Rev.* 8, 1793–1796. doi: 10.5897/ERR2013.1539
2. Anioke, J. N. (2017). Media effects on children's social and moral development: a theological moral study in Africa. *Cult. Relig. Stud.* 5, 113–122. doi: 10.17265/2328-2177/2017.03.001
3. Armstrong, L., Phillips, J. G., and Saling, L. L. (2000). Potential determinants of heavier internet usage. *Int. J. Hum. Comput. Stud.* 53, 537–550. doi: 10.1006/ijhc.2000.0400

4. Bertalanffy, L. V. (1969). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York, NY: George Braziller.
5. Bessière, K., Seay, A. F., and Kiesler, S. (2007). The ideal elf: identity exploration in world of Warcraft. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* 10, 530–535. doi: 10.1089/cpb.2007.9994
6. Bosc, M. (2000). Assessment of social functioning in depression. *Compr. Psychiatry* 41, 63–69. doi: 10.1016/S0010-440X(00)90133-0
7. Capra, F. (1997). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. New York, NY: Anchor.
8. Chen, S.-H., Weng, L.-J., Su, Y.-J., Wu, H.-M., and Yang, P.-F. (2003). Development of a Chinese internet addiction scale and its psychometric study. *Chin. J. Psychol.* 45, 279–294.
9. Desjarlais, M., and Willoughby, T. (2010). A longitudinal study of the relation between adolescent boys and girls' computer use with friends and friendship quality: support for the social compensation or the rich-get-richer hypothesis? *Comput. Hum. Behav.* 26, 896–905. doi: 10.1016/j.chb.2010.02.004
10. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *J. Pers. Assess.* 49, 71–75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
11. Eklund, L. (2015). Bridging the online/offline divide: the example of digital gaming. *Comput. Hum. Behav.* 53, 527–535. doi: 10.1016/j.chb.2014.06.018
12. Ellison, N. B., Steinfield, C., and Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends:” social capital and college students' use of online social network sites. *J. Comput. Mediat. Commun.* 12, 1143–1168. doi: 10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
13. Greenfield, D. N. (1999). *Virtual Addiction*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
14. Griffiths, M. (2010). Internet abuse and internet addiction in the workplace. *J. Workplace Learn.* 22, 463–472. doi: 10.1108/13665621011071127
15. [CrossRef Full Text](#) | [Google Scholar](#)
16. Gross, E. F., Juvonen, J., and Gable, S. L. (2002). Internet use and well-being in adolescence. *J. Soc. Issues* 58, 75–90. doi: 10.1111/1540-4560.00249
17. Hauser, O. P., Rand, D. G., Peysakhovich, A., and Nowak, M. A. (2014). Cooperating with the future. *Nature* 511, 220–223. doi: 10.1038/nature13530
18. Hayes, A. F. (2017). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*, 2nd Edn. New York, NY: Guilford Press.
19. Khan, S., Gagné, M., Yang, L., and Shapka, J. (2016). Exploring the relationship between adolescents' self-concept and their offline and online social worlds. *Comput. Hum. Behav.* 55(Pt B), 940–945. doi: 10.1016/j.chb.2015.09.046
20. Kim, S. Y., Kim, M.-S., Park, B., Kim, J.-H., and Choi, H. G. (2017). The associations between internet use time and school performance among Korean adolescents differ according to the purpose of internet use. *PLoS One* 12:e0174878. doi: 10.1371/journal.pone.0174878
21. King, D. L., and Delfabbro, P. H. (2016). The cognitive psychopathology of internet gaming disorder in adolescence. *J. Abnorm. Child Psychol.* 44, 1635–1645. doi: 10.1007/s10802-016-0135-y
22. King, D. L., Delfabbro, P. H., Griffiths, M. D., and Gradisar, M. (2011). Assessing clinical trials of Internet addiction treatment: a systematic review and

- CONSORT evaluation. *Clin. Psychol. Rev.* 31, 1110–1116. doi: 10.1016/j.cpr.2011.06.009
23. Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., Crawford, A., et al. (2002). Internet paradox revisited. *J. Soc. Issues* 58, 49–74. doi: 10.1111/1540-4560.00248
24. Kubey, R. W., Lavin, M. J., and Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: early findings. *J. Commun.* 51, 366–382. doi: 10.1111/j.1460-2466.2001.tb02885.x
25. Kuhn, A. (1974). *The Logic of Social Systems*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
26. Lei, L., and Liu, M. (2005). The relationship of adolescents' personality with their using social service of internet. *Acta Psychol. Sin.* 37, 797–802.
27. Lei, L., and Yang, Y. (2007). The development and validation of adolescent pathological internet use scale. *Acta Psychol. Sin.* 39, 688–696. doi: 10.1089/cyber.2012.0689
28. Li, D., Liao, A., and Khoo, A. (2011). Examining the influence of actual-ideal self-discrepancies, depression, and escapism, on pathological gaming among massively multiplayer online adolescent gamers. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* 14, 535–539. doi: 10.1089/cyber.2010.0463
29. Liu, Q., Su, W., Fang, X., and Luo, Z. (2010). Constructing internet use decisional balance questionnaire in university students. *Psychol. Dev. Educ.* 26, 176–182. doi: 10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2010.02.010
30. Majolo, B., Ames, K., Brumpton, R., Garratt, R., Hall, K., and Wilson, N. (2006). Human friendship favours cooperation in the iterated prisoner's dilemma. *Behaviour* 143, 1383–1395. doi: 10.1163/156853906778987506
31. Martonėik, M., and Lokša, J. (2016). Do World of Warcraft (MMORPG) players experience less loneliness and social anxiety in online world (virtual environment) than in real world (offline)? *Comput. Hum. Behav.* 56, 127–134. doi: 10.1016/j.chb.2015.11.035
32. McKenna, K. Y., Green, A. S., and Gleason, M. E. (2002). Relationship formation on the internet: What's the big attraction? *J. Soc. Issues* 58, 9–31. doi: 10.1111/1540-4560.00246
33. Mobus, G. E., and Kalton, M. C. (2015). *Principles of Systems Science*. New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4939-1920-8
34. Muller, K. W., Beutel, M. E., Egloff, B., and Wolfling, K. (2014). Investigating risk factors for internet gaming disorder: a comparison of patients with addictive gaming, pathological gamblers and healthy controls regarding the big five personality traits. *Eur. Addict. Res.* 20, 129–136. doi: 10.1159/000355832
35. Müller, K. W., Dreier, M., Beutel, M. E., Duven, E., Giralt, S., and Wölfling, K. (2016). A hidden type of internet addiction? Intense and addictive use of social networking sites in adolescents. *Comput. Hum. Behav.* 55(Pt A), 172–177. doi: 10.1016/j.chb.2015.09.007
36. Peris, R., Gimeno, M. A., Pinazo, D., Ortet, G., Carrero, V., Sanchiz, M., et al. (2002). Online chat rooms: virtual spaces of interaction for socially oriented people. *Cyberpsychol. Behav.* 5, 43–51. doi: 10.1089/109493102753685872

37. Peter, J., Valkenburg, P. M., and Schouten, A. P. (2005). Developing a model of adolescent friendship formation on the internet. *Cyberpsychol. Behav.* 8, 423–430. doi: 10.1089/cpb.2005.8.423
38. Peter, J., Valkenburg, P. M., and Schouten, A. P. (2006). Characteristics and motives of adolescents talking with strangers on the internet. *Cyberpsychol. Behav.* 9, 526–530. doi: 10.1089/cpb.2006.9.526
39. Pothos, E. M., Perry, G., Corr, P. J., Matthew, M. R., and Busemeyer, J. R. (2011). Understanding cooperation in the Prisoner's Dilemma game. *Pers. Individ. Dif.* 51, 210–215. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.002
40. Prochaska, J. O., Diclemente, C. C., and Norcross, J. C. (1992). In search of how people change: applications to addictive behaviors. *Am. Psychol.* 47, 2–16. doi: 10.1037/0003-066X.47.9.1102
41. Russell, D. W. (1996). UCLA loneliness scale (version 3): reliability. Validity, and factor structure. *J. Pers. Assess.* 66, 20–40. doi: 10.1207/s15327752jpa6601_2
42. Schouten, A. P., Valkenburg, P. M., and Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Dev. Psychol.* 43:267. doi: 10.1037/0012-1649.43.2.267
43. Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T., Delsing, M., ter Bogt, T. F. M., and Meeus, W. H. J. (2009). Different types of internet use, depression, and social anxiety: the role of perceived friendship quality. *J. Adolesc.* 32, 819–833. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.10.011
44. Shepherd, R.-M., and Edelman, R. J. (2005). Reasons for internet use and social anxiety. *Pers. Individ. Dif.* 39, 949–958. doi: 10.1016/j.paid.2005.04.001
45. Snodgrass, J. G., Lacy, M. G., Dengah, H. J. F. II, and Fagan, J. (2011a). Cultural consonance and mental wellness in the World of Warcraft: online games as cognitive technologies of 'absorption-immersion'. *Cogn. Technol.* 16, 11–23.
46. Snodgrass, J. G., Lacy, M. G., Dengah, H. J. F. II, and Fagan, J. (2011b). Enhancing one life rather than living two: playing MMOs with offline friends. *Comput. Hum. Behav.* 27, 1211–1222. doi: 10.1016/j.chb.2011.01.001
47. Suler, J. R. (2000). *Bringing Online and Offline Living Together: The Integration Principle. The Psychology of Cyberspace.* Available at: <http://users.rider.edu/~suler/psycyber/integrate.html> [accessed September 10, 2006].
48. Suler, J. R. (2016). *Psychology of the Digital Age: Humans Become Electric.* New York, NY: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781316424070
49. Utz, S. (2015). The function of self-disclosure on social network sites: not only intimate, but also positive and entertaining self-disclosures increase the feeling of connection. *Comput. Hum. Behav.* 45, 1–10. doi: 10.1016/j.chb.2014.11.076
50. Valkenburg, P. M., and Peter, J. (2007a). Online communication and adolescent well-being: testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *J. Comput. Mediat. Commun.* 12, 1169–1182. doi: 10.1111/j.1083-6101.2007.00368.x
51. Valkenburg, P. M., and Peter, J. (2007b). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Dev. Psychol.* 43:267. doi: 10.1037/0012-1649.43.2.267
52. Valkenburg, P. M., and Peter, J. (2009). Social consequences of the internet for adolescents a decade of research. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 18, 1–5. doi: 10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x

53. van den Eijnden, R. J., Meerkerk, G.-J., Vermulst, A. A., Spijkerman, R., and Engels, R. C. (2008). Online communication, compulsive internet use, and psychosocial well-being among adolescents: a longitudinal study. *Dev. Psychol.* 44:655. doi: 10.1037/0012-1649.44.3.655
54. van Ingen, E., and Wright, K. B. (2016). Predictors of mobilizing online coping versus offline coping resources after negative life events. *Comput. Hum. Behav.* 59, 431–439. doi: 10.1016/j.chb.2016.02.048
55. Wang, M., Dai, X., and Yao, S. (2011). Development of the Chinese big five personality inventory (CBF-PI) III: psychometric properties of CBF-PI brief version. *Chin. J. Clin. Psychol.* 19, 454–457. doi: 10.16128/j.cnki.1005-3611.2011.04.004
56. Weiser, E. B. (2001). The functions of internet use and their social and psychological consequences. *Cyberpsychol. Behav.* 4, 723–743. doi: 10.1089/109493101753376678
57. Weissman, M. M. (1975). The assessment of social adjustment: a review of techniques. *Arch. Gen. Psychiatry* 32, 357–365. doi: 10.1001/archpsyc.1975.01760210091006
58. Yau, Y. H. C., and Potenza, M. N. (2014). Problematic internet use and behavioral addictions. *Psychiatr. Ann.* 44, 365–367. doi: 10.3928/00485713-20140806-03
59. Young, K. S. (1998). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychol. Behav.* 1, 237–244. doi: 10.1089/cpb.1998.1.237
60. Young, K. S., and Brand, M. (2017). Merging theoretical models and therapy approaches in the context of internet gaming disorder: a personal perspective. *Front. Psychol.* 8:1853. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01853

Сведения об авторе:

Масляев Никита Сергеевич — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Некрасова Г. Н., Михальченко Е. Д., Таркина А. В.
«Наши волшебные помощники».
Развивающая игра для детей дошкольного возраста,
направленная на развитие эмоционального интеллекта

Педагогами-психологами ГБОУ Самарской области СОШ № 22 г. о. Чапаевск Самарской области СП – Детский сад № 26 «Золотой улей» разработана и успешно применяется в работе с воспитанниками развивающая игра «Наши волшебные помощники».

Эмоциональный интеллект — важное интегральное образование психики, которое включает совокупность способностей к распознаванию, пониманию и управлению своими эмоциями и эмоциями других людей. Высокий эмоциональный интеллект обеспечивает социальную успешность человека, коммуникативную компетентность, развитие личности в целом. Эмоциональный интеллект закладывается в детстве и интенсивно развивается в дошкольном возрасте. Современные младшие школьники, к сожалению, часто имеют невысокий уровень эмоционального интеллекта, что затрудняет им адаптацию к школе, установление межличностных отношений с одноклассниками и учителями. Для достижения состояния психологического благополучия, адаптированности ребенка к условиям школьного обучения, очень важно развивать у детей эмоциональный интеллект на этапе дошкольного детства, до поступления в первый класс.

Дети с развитым эмоциональным интеллектом (EQ):

- уверены в себе;
- отличаются более высокой самооценкой;
- быстро адаптируются к новым обстоятельствам;
- готовы следовать принятым правилам поведения в обществе и при этом имеют собственное мнение, которое готовы защищать;
- много читают и учатся с интересом;
- быстрее устанавливают контакт со сверстниками и со взрослыми людьми;
- умеют разрешать конфликты и находят выход из сложных ситуаций.

С целью развития эмоционального интеллекта дошкольников и была разработана игра «Наши волшебные помощники».

Игра рассчитана на детей в возрасте 5–7 лет.

Форма проведения может быть как групповая, так и индивидуальная.

Участие в игре могут принимать до 12 человек.

В комплект игры входит: мешок с камешками (12 шт.), карточки с описанием Волшебных Помощников, вопросами и заданиями (14 шт.).

В начале игры детям предлагается выбрать себе Волшебного Помощника. Ребенок достает из мешка любой камешек с изображением эмоции и находит соответствующую карточку. Взрослый знакомит ребенка с Помощником (эмоцией), а затем ребенку предлагается выполнить пять заданий, которые написаны на обороте карточки.

После успешного выполнения заданий, ребенок выбирает следующий камешек, либо передает мешок для выбора своего Волшебного Помощника другому участнику. Таким образом, происходит ознакомление детей со всеми доступными в игре эмоциями. Перечень эмоций, используемых в игре: радость, печаль, злость, интерес, гордость, стыд, скука, удивление, доверие, тревога, смелость, страх.

Волшебные Помощники	Характеристика эмоции	Задания
	Дорогой друг! Каждый день ты переживаешь множество эмоций. Все они важны и нужны в твоей жизни. Ты добился уже очень многого. А впереди тебя ждет долгий путь. И пусть эмоции будут твоими друзьями! Мы всегда придем к тебе на помощь! Спасибо, что ты есть! Твои Волшебные Помощники	
Радость	Приходит к нам, когда мы занимаемся тем, что нам нравится, когда у нас всё получается, когда рядом с нами близкие люди. Радость помогает нам чувствовать, что мы важны и нужны друг другу. И она же поддерживает нас в стремлении двигаться к цели.	Радоваться хорошо или плохо? Почему? Рассмейся как медведь (свинья, кошка, обезьяна и т. д.) Покажи пять смешных рожиц. Изобрази танец веселых пингвинов. Нарисуй то, что доставляет тебе радость.
Грусть	Приходит к нам, когда мы что-то теряем или у нас что-то не получается. Для грусти много поводов, но это не значит, что мир окрашен исключительно в серые тона. Ведь грусть иногда называют светлой. Кроме того, она помогает нам понять, чему еще нужно научиться.	Изобрази грустного человека. Вспомни грустных сказочных героев. Как можно улучшить настроение, если тебе грустно? Как помочь грустному человеку? Нарисуй свою грусть.

Злость	Возникает, когда происходит что-то несправедливое. Она дает нам силы бороться с опасностями, отстаивать свои границы. Но очень важно не дать ей захватить тебя.	Опиши злого человека. Изобрази злость на лице. Можно ли злиться? Почему? Почему никто не любит злых людей? Как злиться, чтобы не навредить окружающим?
Удивление	Приходит к нам внезапно и ненадолго. Удивление – это ключик от эмоций. Помогает подниматься выше, учит с восхищением смотреть на мир и открывать для себя новое.	Покажи, как ты умеешь удивляться? Что может удивить человека? Вспомни ситуацию, когда ты удивлялся. Удивление – легкое или тяжелое? На какое природное явление похоже удивление?
Стыд	Приходит к нам, когда мы понимаем, что сделали что-то неодобрительное. Позволяет нам правильно взаимодействовать с окружающими, учит нас анализировать свои поступки. Помогает меняться, развиваться и побеждать.	Как выглядит человек, которому стыдно? Когда нам бывает стыдно? Какую пользу приносит стыд? На что по вкусу похож стыд? (фрукт, овощ) Что делать, когда тебе стыдно?
Скука	Приходит к нам, когда нам ничего не хочется делать. Подталкивает нас на поиск новых интересных занятий и заставляет проявлять фантазию.	Изобрази скуку на лице. Почему нам бывает скучно? Что ты делаешь, когда тебе скучно? Скука – тяжелая или легкая? На какое время года похожа скука? Почему?
Интерес	Помогает нам делать большие и маленькие открытия, он подталкивает нас узнать, как и что в этом мире устроено. Благодаря интересу мы переживаем жизнь как увлекательное приключение.	Вспомни и расскажи о своем интересном дне. С кем тебе бывает интересно? Где тебе интереснее всего находиться? На что похож интерес? (цвет, вкус, запах) Вспомни и расскажи интересную сказку.
Тревога	Приходит к нам, когда мы испытываем внутреннее волнение или ожидаем что-то неизвестное, предчувствуем неудачу или опасность. Помогает нам оценить свои силы и возможности.	Изобрази тревожного человека. Как ведет себя тревожный человек? Когда ты испытывал тревогу? Мешает ли тревога человеку? Чем? Что можно сделать, чтобы избавиться от тревоги?
Гордость	Приходит к нам, когда мы сделали что-то хорошее или совершили	Когда ты последний раз испытывал гордость?

	одобрительный поступок. Доставляет нам чувство удовлетворения от проделанного и подталкивает нас к новым достижениям.	Может ли гордость навредить? В каких случаях? Пройдись гордой походкой. Какое животное ты считаешь гордым? Почему? Нарисуй то, чем ты гордишься.
Страх	Неприятное чувство, но он, когда мы подключаем осторожность, оберегает нас от опасностей. Страх не дает нам принять неверные решения и совершить необдуманные поступки.	Как выглядит испуганный человек? Произнеси испуганно звуки: «А, О, У» Закончи предложения: «Когда я боюсь я...» На что похож страх (звук, цвет, запах)? Нарисуй испуганного поросенка.
Доверие	Возникает, когда мы хорошо кого-то узнаем, а значит, оно лежит в основе дружбы. Без доверия невозможно жить в семье, а вне семьи доверие помогает успешно действовать всем вместе, быть в одной команде.	Опиши доверчивого человека. Как ты думаешь: доверять это хорошо или плохо? Кому можно доверять? Как заслужить к себе доверие близких? Вспомни и назови самого доверчивого сказочного героя.
Смелость	Приходит к нам в ситуации сложного выбора. Смелость учит нас побеждать свои страхи, не бояться трудностей и действовать решительно.	Что такое смелость? Опиши смелого человека. На какое природное явление похожа смелость? Вспомни и назови самого смелого сказочного героя. А бывает так, что очень смелый человек где-то струсил? Почему?

Игра проста в применении, красиво оформлена, интересна, позволяет развивать основные составляющие эмоционального интеллекта: способность распознавать эмоцию, называть ее; давать характеристику эмоции; демонстрировать экспрессивное выражение эмоций; определять причины различных эмоциональных состояний; беседовать о своих эмоциях и внутренних переживаниях. Игра способствует формированию навыков саморегуляции и просоциального поведения, развитию эмпатии у дошкольников.

Данная игра была успешно апробирована с детьми старшего и подготовительного возраста, получила положительные отзывы администрации образовательного учреждения. На игру «Наши волшебные помощники» имеется

рецензия доцента кафедры педагоги и психологии СИПКРО, кандидата психологических наук А.Л. Плотниковой.

Сведения об авторах:

Некрасова Галия Нурлановна — педагог-психолог,

Михальченко Екатерина Дмитриевна — педагог-психолог,

Таркина Анна Валериевна — педагог-психолог ГБОУ Самарской области СОШ № 22 г. о. Чапаевск Самарской области СП – Детский сад № 26 «Золотой улей»

**Осовик Е. А., Рыжкина С. Ф., Татарова О. А.,
Ермакова Т. П., Неверова И. В.
Психолого-педагогическое просвещение родителей
в рамках работы семейного клуба «Малышок»**

Ранний возраст — поистине уникальный период. За короткий промежуток времени ребенок овладевает своим телом, учится ходить, понимать речь взрослого, говорить, активно познает окружающий мир. Именно в этот период мозг запрограммирован на интенсивное формирование и развитие. Нужно быть очень осторожным и деликатным в вопросах развития и образования малышей раннего возраста. Педагогами и родителями отмечено, с какой радостью малыш через игру усваивает любую информацию, приобретает любые навыки без дополнительной мотивации с легкостью и азартом. Когда ребенок начинает посещать детский сад все родители хотят, чтобы их малыша не просто покормили, погуляли с ним и уложили спать. Родители ждут от дошкольного учреждения помощи в процессе воспитания и развития ребенка. Часть родителей активно интересуется пребыванием ребенка в детском саду, задают много вопросов, спрашивают мнения педагогов. Другим родителям постоянно некогда, и они полностью доверяют процесс воспитания педагогам. Конечно же, семья — первоисточник и образец формирования межличностных отношений ребенка, а мама и папа — образцы для подражания. Не существует другого такого института, кроме института семьи, так точно предопределяющего закономерности формирования будущего человека. За поведенческими проблемами, особенностями детских взаимоотношений видны взрослые — их взгляд на мир, их позиция, их поведенческие стереотипы.

Для укрепления детско-родительских отношений, более эффективного процесса воспитания и развития детей мы стараемся как можно чаще привлекать родителей в образовательный процесс. В этом нам очень помогает организованный в нашем дошкольном учреждении семейный клуб «Малышок». В рамках работы клуба участниками процесса воспитания становятся все: воспитатели групп, узкие специалисты, психологи и конечно законные представители ребенка — родители.

Опыт работы клуба, используется в саду на протяжении более 5 лет. Работа ведется по рецензированной психолого-педагогической программе, составленной авторским коллективом педагогов и педагогом-психологом детского сада.

Основная цель родительского клуба «Малышок» — социализировать ребёнка через поиск и внедрение новых эффективных форм работы с родителями.

Задачи семейного клуба «Малышок»:

- Повысить компетентность родителей в области педагогического и психологического развития ребенка и его индивидуальных особенностей.
- Создать условия для эффективного взаимодействия родителей и детей.
- Активно включать родителей в процесс социального воспитания детей.
- Приобщать родителей к участию в жизни ДОО через разные формы и методы работы.
- Развивать коммуникативные способности родителей и детей, умение работать с партнером.
- Актуализировать личный опыт воспитания детей каждого родителя.
- Установить доверительные партнёрские отношения между родителями через диалог и сотрудничество в вопросах воспитания детей дошкольного возраста.
- Способствовать гармонизации детско-родительских взаимоотношений.
- Сплотить группу родителей через совместные игры и создать положительную эмоциональную атмосферу.

Работа семейного клуба «Малышок» проходит с октября по май — два раза в месяц. Заседания клуба проводятся в групповой комнате, музыкальном зале, физкультурном зале. Особенностью и эффективной формой работы клуба считаем проведение занятий, состоящих из 2-х частей: теоретической и практической. В первой части занятия родители с педагогом-психологом

разбирают теоретические вопросы воспитания и развития детей. Стараемся использовать разные формы работы: тренинги, мини-лекции, мастер-классы, дискуссии, тесты, просмотр видеороликов и тематических презентаций. Во второй части занятия к родителям присоединяются дети. Воспитатели групп предлагают родителям закрепить теоретические знания через практическую деятельность с детьми. В этой части занятия семейного клуба родители вместе с детьми играют, рисуют, поют, делают зарядку.

Клуб работает ежегодно. Для воспитателей адаптационных групп авторский коллектив перед началом работы проводит инструктаж, организуются коммуникативные тренинги. Только после этого формируются новые группы с детьми и родителями в возрасте от 2-х до 4-х лет. Проводится анкетирование родителей для изучения тем, которые родители хотели бы обсудить на заседаниях клуба.

По запросам родителей в 2017–2018 учебном году на заседаниях клуба обсуждались следующие темы:

- «Я шагаю в детский сад. Адаптация, что это значит?»
- «Посмотрите, какой я большой, и хочу делать все сам. Возрастные особенности детей».
- «Красный — желтый — зеленый! Что такое сенсорное развитие детей?»
- «Как развить музыкальность детей с двух лет?»
- «В гостях у сказки».
- «Новый год у ворот. Готовимся к празднику всей семьей».
- «Мир игрушек. Подбор игрушек с учетом возрастных особенностей детей».
- «Непослушные пальчики. Развиваем мелкую моторику руки».
- «Такие разные детки. Влияние темперамента на поведение ребенка».
- «Я родитель! Функции, права и обязанности родителей».
- «Мама, папа, я — спортивная семья. Физическое развитие и закаливание детей».
- «Веселые игры на улице и дома».

Мы считаем, что работа клуба помогает быстро и безболезненно адаптировать детей к детскому саду. Родители понимают свою первостепенную значимость в воспитании своих детей, что помогает в деятельности педагогов. При анкетировании родителей в конце работы клуба выявлено:

— 100% родителей считают создание родительского клуба необходимым, так как клуб помогает сотрудничать взрослым друг с другом и с детьми.

— 75% родителей считают эффективной форму проведения заседаний совместно с детьми.

Мы рекомендуем такую форму работы с родителями. Занятия семейного клуба дают хорошую возможность для всестороннего развития ребенка, развития позитивных детско-родительских взаимоотношений создаёт искренняя заинтересованность взрослых – родителей, педагогов.

Сведения об авторах:

Осовик Елена Анатольевна — педагог-психолог,

Рыжкина Светлана Федоровна — педагог-психолог,

Татарова Ольга Александровна — педагог-психолог,

Ермакова Татьяна Петровна — педагог-психолог,

Неверова Ирина Владиславовна — педагог-психолог

Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов структурное подразделение детский сад «Красная Шапочка» г.о. Жигулевск г. Жигулевск Самарской области

Полева Г. П.
Формирование психологической компетентности педагогов
при публичном выступлении

Современный педагог дошкольного образования является участником большого педагогического сообщества, в котором, на настоящем этапе развития образования, активно осуществляется профессиональный обмен опытом работы. Обмен практическим опытом ведется как через сеть «Интернет» посредством различного участия педагога на образовательных сайтах, так и традиционно, путем обмена опытом работы в процессе участия в педагогических конференциях, семинарах, методических объединениях, педагогических советах, мастер-классах, открытом проведении образовательной деятельности и т.д. Кроме того, педагогом дошкольного образования осуществляется просветительская, консультативная работа среди родителей обучающихся. Таким образом, каждому современному педагогу необходимо владеть навыком успешного публичного выступления.

В процессе работы часто приходится сталкиваться с тем, что не каждый педагог, каждодневно успешно осуществляющий свою педагогическую деятельность, психологически готов публично поделиться интересным педагогическим опытом. В чем причины? Очень часто — в страхе публичного выступления. Многие педагоги испытывают страх перед любым публичным выступлением, но кто-то может сам справиться с данной проблемой, а кому-то необходима помощь психолога в преодолении страха выступления перед публикой взрослых. В психологии данному виду страха дали название «голософобия», или «пейрафобия». Но современному педагогу необходимо уметь успешно публично выступать, так как это является необходимой частью профессиональной деятельности.

Для преодоления пейрафобии психологи рекомендуют специальные приемы, помогающие в этой борьбе. Среди данных приемов можно указать такие, как: пара глотков воды, серия глубоких вдохов-выдохов, перенос веса тела с пятки на носок и обратно, растирание ладоней, выбор максимально

удобной позы, расслабление и напряжение всех мышц усилием воли, преуменьшение события, преувеличение события.

Данные приемы педагоги подбирают и затем используют «под себя» практическим путем, выбирая тот, который наиболее им помогает. Но так как боязнь публичных выступлений является страхом, то и работать по его преодолению у педагогов педагогу-психологу продуктивнее как с проблемой над преодолением страха.

В своей профессиональной деятельности для преодоления страха публичных выступлений у педагогов я успешно применяю арт-терапевтическую технику «Мандорла», предложенную психологом А. Максимовой.

Выполнение данной техники состоит из двух взаимосвязанных частей: определение страха и работа с бессознательным.

1 часть. Определение страха.

Педагогу необходимо честно в письменном виде ответить себе на вопросы, который предлагает психолог:

1. Что страшного в моём страхе? Это боязнь не понравиться публике и получить негативную обратную связь, страх показаться глупым и неуверенным или боязнь замешкаться и не дать ответ на неожиданный вопрос?

Психолог при этом дает и следующее указание: «Нащупайте основу вашего страха и напишите в комментариях, что вы нашли за этой эмоцией».

2. Подумайте над тем, откуда взялся этот страх?

3. Что самого страшного может случиться, если произойдет то, чего вы боитесь? Подумайте и запишите, какие выходы могут быть из пугающей ситуации.

Далее психолог проводит с педагогами *упражнение «Прогноз»*.

Психолог: «Выберите предстоящее событие, вызывающее волнение или страх. Представьте наилучший вариант развития событий. Настройтесь на его реализацию. Представьте нейтральный вариант развития событий. Скажите себе: «Если это произойдет, значит, так тому и быть. Я восприму эту ситуацию из точки внутреннего комфорта. И все же я настраиваюсь на максимально успешное развитие событий».

Представьте плохой вариант развития событий. Скажите себе: «Если это произойдет, значит, так тому и быть. Я восприму эту ситуацию из точки внутреннего комфорта. И все же я настраиваюсь на максимально успешное развитие событий».

При необходимости повторите пункт № 3 несколько раз.

2 часть. Работа с бессознательным. Арт-терапевтическая техника «Мандорла».

Для выполнения данной техники понадобятся три листа формата А4 и что-нибудь круглое, например тарелка, чтобы приложить это к бумаге и обвести карандашом. В итоге необходимо нарисовать три круга. Как будут готовы круги, психолог дает указание:

«На первом круге карандашами, мелками или красками изобразите образ того, как вы боитесь публичного выступления сейчас. На втором — образ того, как/какой вы хотите себя чувствовать после преодоления страха. На третьем круге изобразите метафору пути из одного состояния в другое. Вырежьте ваши рисунки (получится 3 изображения в круге). Положите образ себя сегодняшнего рядом с образом себя, преодолевшей страх публичного выступления и выступающей успешно — получится восьмерка, лежащая на боку или знак бесконечности. Соедините эти образы в единое целое при помощи третьего рисунка — образа пути, положив его сверху между кругами. Поздравляю — вы настроили свое подсознание: получилось с образами, получится и в реальной жизни!» [1].

Применение арт-терапевтической техники «Мандорла» в совокупности с приемами по преодолению страха публичного выступления, перечисленными выше, дали положительные результаты у большего числа педагогов, применивших данный подход. Педагоги, ранее испытывающие панический страх перед проведением открытой образовательной деятельности, перед выступлением на педагогическом совете, родительском собрании стали чувствовать себя эмоционально комфортнее и увереннее.

Сведения об авторе:

Полева Галина Петровна — педагог-психолог СП «Детский сад «Солнышко» ГБОУ СОШ №1 «ОЦ» п.г.т. Стройкерамика м.р. Волжский Самарской области

Полубоярова Е. В.
Использование современных технологий
в профориентационной работе педагога-психолога

Первая серьезная жизненная проблема, с которой сталкивается человек — это выбор будущей профессии. Вопрос «Кем я буду?» волнует и заставляет задуматься каждого старшеклассника. И здесь главное — не растеряться, сориентироваться. Как сделать верный выбор, который будет соответствовать интересам, способностям, возможностям, ценностным установкам, и, наконец, требованиям, предъявляемым профессией к личности кандидата. Правильный выбор профессии — это начало пути к успеху, к самореализации, к психологическому и материальному благополучию в будущем.

Сложность социально-экономических процессов в обществе, связанных с переходом в сферу рыночных отношений, существенно сказались на образовании молодежи и ее профессиональном самоопределении. Старшеклассники в настоящее время в большей степени ориентированы на работу в коммерческих структурах и предпринимательство. Рабочие же специальности совершенно не привлекают сегодняшнюю молодёжь.

Одной из главных целей профориентационной работы является оптимизация выбора профессии в соответствии с личными интересами индивидуума и потребностями рынка труда. Знания старшеклассников о возможностях выбора профессии и о многообразии профессий должны расширяться и углубляться, а решение о выборе профессии приобрести более осознанный характер.

У нас родилась идея внедрить в работу со школьниками в области профориентации элементы сказкотерапии.

Сказкотерапия — это метод, который использует ролевую форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром [3]. Сказку используют и врачи, и психологи, и педагоги, и каждый специалист находит в сказке тот ресурс,

который помогает ему решать его профессиональные задачи [1]. При изучении вопроса оказалось, что многие психологи-практики используют сказкотерапию и другие виды арт-терапии в профориентационной работе.

Описывая свой опыт применения сказкотерапии, Чалая О.Е. отмечает, что приняв участие в сочинении сказки, каждый старшеклассник может найти для себя единственно верный путь в ситуации выбора профессии [5].

Если мы обратимся к классикам в вопросах профориентации, то у Пряжникова Н.С. найдем игру «Эпитафия», цель которой повысить готовность осознанно выстраивать свои жизненные и профессиональные перспективы, выделяя и логически связывая основные (ключевые) события собственной жизни [4]. И суть этой игры заключается в сочинении истории, которая напоминает сказку или былинку.

Так в «Сказании о профориентации на новый лад» Михеевой Е.В. предлагается трансформационно-профориентационный подход, который является попыткой взглянуть на привычные вопросы с неожиданной, возможно, даже очень сказочной стороны. И ни в коем случае этот подход не является альтернативой каким-либо привычным рациональным методам диагностики и профориентации. «Вырастая из другой сферы, трансформационно-профориентационный подход создает условия для глубокого самостоятельного анализа участниками своих качеств, состояний, новых возможностей, предлагая человеку серьезно задуматься над вопросами: «Кто я?», «Что я могу?», «Чего я хочу?», формируя стремление к самопознанию, саморазвитию и осознанной трансформации собственных взглядов, представлений, ограничивающих убеждений, личных качеств, стратегий взаимодействия с окружающим миром. И на этом пути самооткрытия человеку может оказаться очень нужной помощь специалиста, как в процессе проведения игры-сказки, так и на пути интеграции осознанного, актуализированного в трансформационном процессе ресурса для воплощения задуманного» [2].

Как еще можно задействовать сказку в профориентационной работе? Оказывается, что у всех сказочных персонажей есть профессии и специальности. И для многих этот факт стал открытием — оказывается волшебству нужно тоже учиться. Вспомним сказку-фильм «Золушка», где помощник феи несколько раз повторяет: «Я не волшебник, я только учусь». В мультфильме «Вовка в тридевятом царстве» веселые Василисы объясняют герою, что волшебству тоже надо учиться. А если мы обратимся к сказам Бажова, то там обнаруживается не только наличие профессий у героев, но весь путь становления Данилы-мастера в профессии. Начиная от стадии оптанта до наставника.

В чем же суть предлагаемого метода? На первом этапе идет обсуждение о том, какими профессиями владеют сказочные персонажи. Оказывается, что у Бабы-Яги их несколько. Она и повар, и лекарь, и психолог, и даже водитель, ведь ступой нужно уметь управлять. Кащей Бессмертный чаще всего выступает в роли банкира, финансиста. Этот процесс вызывает бурю эмоций у подростков и их фантазии и воображению нет предела.

На следующем этапе нужно придумать сказку, попытаться пройти весь путь становления героя в профессии: что послужило выбором, где и у кого мог обучаться герой, как сложилась его судьба, какие еще события происходили в его жизни, и какое влияние они оказывали на становление героя.

Выбор сказочного персонажа осуществлялся путем исключения. Сначала предлагалось вспомнить трех сказочных персонажей и записать их на листочке. Затем вычеркнуть двух нижних. Подумать с какими профессиями ассоциируется оставшийся персонаж. Придумать три–четыре профессии и записать. И опять оставляем только первую зафиксированную профессию.

А дальше начинается творчество. Сказки получаются и длинные и короткие, содержательные и не очень. Но все они интересные. И в первую очередь интересны самим авторам.

Затем желающие зачитывают свои сказки. Целесообразно интерпретировать сказки на индивидуальной консультации, но если

«сказочники» не против, то это происходит в классе. Так же предлагается участникам отметить наиболее понравившуюся сказку, обсудить, на что они обратили внимание, что необычного произошло и т.д.

Главным моментом всех сочиненных сказок является то, что до окончания обучения профессии почти у всех героев бурная жизнь, море событий. А вот дальнейшая судьба получается не у всех. Конечно, это во многом связано с возрастными особенностями «сказочников». Но есть и проблема у подрастающего поколения с целеполаганием, постановкой задач. Во многих историях герои выбирают профессию под чьим-то влиянием или давлением. И это тоже проблема.

Кто-то не может выделить профессии. Например, подросток придумал героя — Розовая Пантера. В его сказке было всего два предложения: жил-был и сделал то-то. В конце жизни он снял про себя мультфильм. А про что кино, что происходило в жизни? Стали разбираться, оказывается, чтобы снять мультфильм или кино нужно владеть целым набором профессий. Это и сценарист, и режиссер, и художник-мультипликатор, и менеджер, и оператор.

Даже выбирая одного персонажа и придумывая для него одну и ту же профессию, сказки получаются разными. У всех разные проблемы, и они обязательно обнаруживаются. Разный словарный запас, разное отношение к жизни, разные ценности и приоритеты.

Одними из первых моих «сказочников» были учащиеся технического класса, то есть ребята как минимум определились с профилем образования. Но в их сказках основными профессиями были — артисты, повара, банкиры. Возможно, это связано с тем, что эти профессии сейчас на виду и про них много информации, легче придумать весь жизненный путь.

Хочется отметить, что сочинение сказок у школьников вызвало неподдельный интерес. После интерпретаций сказок многие из них задумались не только о профессии, но и о жизни в целом. Они с удовольствием и волнением слушали сказки друг друга.

Сочинение сказок — это качественный инструмент для создания условий и повод задуматься о себе самом, своих возможностях, способностях, истинных желаниях, о готовности выбрать направление и реализовывать свой потенциал.

Список литературы

1. Вачков, И.В. Введение в сказкотерапию или «Избушка, избушка, повернись ко мне передом» / И.В. Вачков. — М.: Генезис, 2015.— 288 с.
2. Михеева, Е.В. Сказания о профориентации на новый лад / Е.В. Михеева // Восьмой Международный сказкотерапевтический фестиваль «Психология сказки и Сказка в психологии»: Материалы фестиваля. — М., 2016. — С. 45–48.
3. Осипова, А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов / А.А. Осипова. — М.: ТЦ «Сфера», 2001.— 512 с.
4. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. / Н.С. Пряжников. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 320 с.
5. Чалая, О.Е. Сказочный выбор профессии / О.Е. Чалая // Девятый Международный сказкотерапевтический фестиваль «Психология сказки и Сказка в психологии»: Материалы фестиваля. — М., 2017. — С. 89–91.

Сведения об авторе:

Полубоярова Елена Владимировна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Попова В. А., Ахтемирова Н. С.
Особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников
с тяжелыми системными нарушениями речи

Количество детей, имеющих нарушения речи различного генеза, с каждым годом увеличивается. Для успешной реализации индивидуально-дифференцированного подхода в ходе организации коррекционно-развивающей работы по исправлению речевого нарушения необходима совместная работа логопеда, психолога и воспитателя.

М.Е. Хватцев впервые разделил причины речевых нарушений на внешние и внутренние, обозначив их тесное взаимодействие. Он также выделил органические (анатомо-физиологические, морфологические), функциональные (психогенные), социально-психологические и психоневрологические причины.

Важную роль ученый отвел социально-психологическим причинам, понимая под ними различные неблагоприятные влияния окружающей среды, такие как недостаточность эмоционального и речевого общения ребенка со взрослыми. Эмоциональная (аффективная) депривация — ограничение или обеднение контактов ребенка с близкими людьми, в основном с матерью. «Лишение ребенка эмоциональной теплоты и поддержки приводит к тяжелым последствиям в развитии эмоциональной сферы ребенка и его личности в целом» [1, с. 65].

В условиях обедненной эмоциональной среды у ребенка возникают комплексы, тревожность, плаксивость, отказ от общения, что позднее приводит к нарушению нормального речевого развития и может негативно сказаться на формировании высших форм познавательных процессов, таких как словесно-логическое мышление, вербальная паять и другие.

«Волевые качества — специальные личностные свойства, влияющие на стремление человека к достижению поставленных целей» [3, с. 78]. Ребенок с нарушением волевой сферы становится безынициативным, пассивным, замкнутым, у него отсутствует способность к волевому усилию по преодолению речевого нарушения.

Нарушения эмоционально-волевой сферы детей с тяжелыми системными нарушениями речи встречаются часто и имеют стойкий характер.

«У детей дошкольного возраста с тяжелыми системными нарушениями речи отмечаются пассивность, низкая речевая активность, вялость, отсутствие инициативы, инфантильное чувство зависти к другим детям, подавленность и уклончивость, отсутствие или недостаточность сформированности признаков ролевого поведения» [3, с.78].

Для исследования эмоционально-волевой сферы старшего дошкольника (6–7 лет) с тяжелыми системными нарушениями речи использовались методики:

1. «Лесенка» Автор В. Щур. Цель – выявление системы представлений ребенка о себе и о том, как его оценивают окружающие люди;
2. «Рисунок человека». Модификация А. Прихожан. Цель – оценка общего психологического состояния ребенка.

Всего было обследовано 25 детей старшей и подготовительной к школе группы. Анализ результатов методики «Лесенка» показал, что

- 48% детей имеют адекватную самооценку;
- 36 % дошкольников показывают завышенную самооценку;
- 16% детей имеют низкую самооценку.

Из результатов проведенного исследования видно, что почти половина (48%) детей старшего дошкольного возраста адекватно оценивают себя и свои возможности, а 52% детей вследствие недостаточно сформированных навыков рефлексии демонстрируют неадекватный уровень самооценки.

Анализ результатов методики «Рисунок человека» показал, что

- у 68% дошкольников данной группы встречается неустойчивый психомоторный тонус, который служит показателем повышенной эмоциональной лабильности, то есть тенденции к частой смене настроения по незначительному поводу или вообще без видимого повода;

- у 16% детей навязчивые страхи, которые часто формируются при повышенном уровне тревоги, наблюдаются;

- 24% дошкольников продемонстрировали признаки ситуативной тревожности;

- у 36% детей проявляются признаки нарушения общения;
- 75 % обследуемых детей являются экстравертами;
- у 25% дошкольников наблюдается специфический вариант сочетания экстравертности с признаками нарушения общения;
- у 16% детей выявляется потребность во внимании к себе.

Результаты проведенных методик показали, что для эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми системными нарушениями речи характерны:

- 1) неустойчивость эмоций;
- 2) тревожность;
- 3) нарушение общения (замкнутость, нежелание общаться);
- 4) потребность во внимании к себе.

Они больше, чем нормально развивающиеся сверстники, нуждаются в эмоциональном тепле и поддержке, что обусловлено спецификой их нарушения.

Кроме того, у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи наблюдаются слабость самоконтроля, недостаточный уровень сформированности навыков рефлексии, имеются проблемы в становлении социально-коммуникативной компетенции.

Полученные результаты обсуждались на ПМПк детского сада, и были обозначены направления работы специалистов по сопровождению детей с нарушением речи.

Направления работы

Для психолога:

1. Формирование социально-коммуникативных компетенций.
2. Формирование представлений о себе и других (формирование модели психического).
3. Формирование функций программирования и контроля.
4. Работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами.
5. Работа со сверстниками ребенка.

Для учителя-логопеда:

1. Развитие всех сторон речи.

2. Развитие коммуникативных компетенций.
3. Формирование мотивации к преодолению нарушений речи.

Для воспитателя:

1. Создание адекватно организованной воспитательной среды.
2. Структурирование всех видов деятельности (общение, игровая деятельность, продуктивная деятельность).
3. Организация режима коммуникативного общения. Особое внимание должно уделяться работе над расширением словарного запаса и развитием понятийной стороны речи.
4. Помощь ребенку в освоении программного материала.
5. Мониторинг развития ребенка в образовательной и социальной областях.

Таким образом, только совместная работа специалистов будет способствовать развитию как познавательных процессов, так и становлению личностной сферы дошкольников.

Список литературы

1. Валитова, И.Е. Специальная психология / И.Е. Валитова. — Минск: Изд. Гревцова, 2014. — 64 с.
2. Волкова, Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова. — М.: Владос, 2006. — 41 с.
3. Лауткина, С.В. Логопсихология: учебно-методическое пособие / Л.С. Лауткина. — Витебск: Изд. УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. — 77 с.

Сведения об авторах:

Попова Валентина Александровна — учитель-логопед муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 18» г.о. Самара;

Ахтемирова Наталья Сергеевна — педагог-психолог государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа «Образовательный центр № 1» структурное подразделение детский сад «Сказка» г. Сергиевск Самарской области

Потапова Е. И.
Исследование готовности к саморазвитию
у учителей начальной школы

Современное состояние общества предполагает цифровизацию экономики и многих социальных процессов (например, дистантное образование), несомненно в таких условиях требования к специалистам возрастают, и учителей это касается в первую очередь.

Вопрос о том, что учитель должен постоянно личностно и профессионально самосовершенствоваться обсуждается в педагогической практике давно, и не является изобретением наших дней, но, тем не менее, остается насущной проблемой. Приоритетная роль учителя в воспитании подрастающего поколения неоспорима, но в последнее время учителю приходится конкурировать с новой информационной средой, в которой поступательное накопление знаний в непосредственном контакте педагога и учеников и перевод их в навыки перестает быть единственной парадигмой обучения человека. Диверсификация источников информации, появление сети Интернет лишает учителя роли единственного ретранслятора знаний.

В этой связи также стоит вспомнить про профессиональный стандарт педагога, который является инструментом реализации стратегии образования в меняющемся мире.

Реальная ситуация в образовании на сегодняшний день требует, чтобы учитель овладел компетенциями, которые включены в профессиональный стандарт педагога:

1. Работа с одаренными учащимися.
2. Работа в условиях реализации школой программ инклюзивного образования.
3. Преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным.
4. Работа с учащимися массовых школ, имеющими проблемы в развитии.
5. Работа с девиантными социально запущенными учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении.

Пересматривая набор необходимых современному учителю компетенций, мы реально должны осознавать, что освоение их потребует от педагогов значительных ресурсов и привлечение творческого подхода для их реализации на практике. Таким образом, по замыслу разработчиков данной концепции, профессиональный стандарт — это некий симбиоз ремесла и творчества педагога [4].

Естественно, что одним из путей решения предлагается life-long education (обучение всю жизнь), что конечно имеет свои особенности при реализации на практике. Закономерно возникают вопросы: чему учиться? как отбирать материал? на какие цели ориентироваться: на «сиюминутные» кратковременные или долговременные? как предсказать, что будет приоритетным в профессии в течение следующих пяти лет? какую форму обучения выбрать?

Понятно, что формальное образование не может удовлетворить быстро возникающие запросы. Поэтому единственный вариант для профессионального роста специалиста — это активность самого индивида, его желание самосовершенствоваться. Все это может быть реализовано в условиях неформального образования. Стоит заметить, что неформальное образование — это индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и не носящая целенаправленный характер; спонтанное образование, реализующееся за счет собственной активности индивидов в насыщенной культурно-образовательной среде; чтение, общение, посещение культурных мероприятий, путешествие, ведение блога, просмотр вебинаров и т.д., когда взрослый превращает образовательные потенциалы общества в действенные факторы своего развития, не имеет определенной структуры [2]. Оно может порождаться тремя мотивами: наличием стойкого или сиюминутного интереса к чему-то; возникновением ситуации, которая побуждает к поиску ответов, а значит обучению; случайностью.

Но с другой стороны, учителя имеют значительный профессиональный опыт и оправданно могут считать, «что нет необходимости изобретать велосипед», если и старые подходы вполне работают.

Таким образом, выявляется противоречие между потребностью общества в учителях готовых профессионально самосовершенствоваться и неготовностью, незнанием учителями особенностей процесса профессионального саморазвития. Конечно, не стоит забывать, что многочисленные конкурсы профессионального мастерства, аттестация «вынуждают» учителей демонстрировать свои новые наработки, применение инновационных методов в профессиональной практике. Но в ряде случаев учителя разделяют повседневную профессиональную практику и официальную отчетность по своим профессиональным достижениям. Несомненно, большой объем отчетной документации, по словам учителей, требует много времени и затрудняет процесс творческого саморазвития педагога. Тем не менее, на практике мы наблюдаем много учителей, работающих в условиях «бумажной» загруженности и реализующих творческий подход в своей профессиональной деятельности.

В научной литературе проблему «творческого саморазвития личности» изучали В.И. Андреев, М.М. Гумерова, Г.А. Медяник, Н.Ш. Чинкина и др. Зарубежные ученые также обращаются к проблемам самоактуализации и творческого саморазвития личности (Р. Бернс, Ш. Бюлер, Д. Гилфорд, К. Гольдштейн, Т. Грининг, У. Джемс, М. Кун, А. Маслоу, Дж. Мид, Р. Мэй, Г. Олпорт, Ф. Осборн, К. Роджерс, Е.П. Торранс, Э. Фромм, В. Штерн и др.), в том числе в профессиональной деятельности (Д. Джордан, Д. Крайт, Л. Тайлер, Д. Тидеман и др.).

В своем исследовании мы ориентируемся на взгляды В.И. Андреева.

Творческое саморазвитие — это сложный вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленный на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самоактуализация, самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности [1].

Рассматривая вопрос творческого саморазвития педагогов, по нашему мнению, следует начинать с «готовности к саморазвитию» как необходимого компонента всего процесса саморазвития.

Организованное нами исследование было нацелено на определение готовности учителей начальной школы к творческому саморазвитию. Учителям (выборка — 27 человек) было предложено ответить на вопросы анкеты «Готовность к самосовершенствованию» (С. Грачева, модификация). При этом учитывался и возраст опрашиваемых.

В данной анкете можно выделить несколько значимых для нашего исследования параметров:

1. «могу самосовершенствоваться»
2. «хочу знать себя»
3. «уверен в себе и своих силах»
4. «мои неудачи не связаны с неумением делать что-либо необходимое»

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что почти все учителя (85%) заявляют *о своей способности самосовершенствоваться*, демонстрируя наличие у себя работоспособности, умения, если надо быстро включиться в работу, действовать вопреки мешающим обстоятельствам. Особенно показательно, что количество уверенных в наличии данного качества возрастает у опрашиваемых возрастного диапазона 40–50 лет и достигает своего максимума у оптантов 50–60 лет (см. таблицу). Примечательным фактом является повторение предыдущего распределения количественных показателей по параметру *«уверен в себе и своих силах»*, показатели возрастают с возрастом опрашиваемых. А опрашиваемые в возрастном диапазоне от 20–30 лет показали по данному параметру низкие баллы (см. таблицу). Этот параметр в данной возрастной группе обратно коррелирует с параметром *«хочу знать себя»*, мы предполагаем, что неуверенность в своих силах, свойственная молодым специалистам, актуализирует у них потребность в самопознании, в ориентации в своих профессиональных взглядах на мнение более опытных коллег. Этим могут быть объяснены и низкие показатели у данной возрастной группы по параметру *«мои неудачи не связаны с неумением делать что-либо необходимое»*. Это может быть также объяснено комплексом психологических причин: неуверенностью в своих силах, недостаточным знанием своих слабых и сильных сторон личности, недостатком опыта, когда любая профессиональная неудача

связывается с отсутствием опыта, некомпетентностью, что конечно не всегда соответствует объективной оценке.

Напротив, в других возрастных группах показатели по параметру *«мои неудачи не связаны с неумением делать что-либо необходимое»* повышались от группы 40–50 лет к группе 50–60 лет, заметнее становилась тенденция — любые неудачи в профессиональной деятельности связывать с действием факторов, не зависящих от учителя, что может в некоторых случаях не соответствовать действительности.

Анализируя данные, мы предположили, что с накоплением профессионального опыта у учителей соответственно возрастает уверенность в своих силах, снижается потребность в знаниях о себе, но в некоторых случаях подобная уверенность может сослужить плохую службу — когда все неудачи на профессиональном поприще могут быть объяснены действием внешних причин. Среди опрашиваемых в возрастном диапазоне 20–30 лет тенденция обратная — склонность приписывать себе причины всех неудач в профессиональной деятельности.

Таблица «Готовность к саморазвитию»

Параметр	20–30 лет	30–40 лет	40–50 лет	50–60 лет	Всего
Могу самосовершенствоваться	83%	80%	88%	86%	85%
Хочу знать о себе	83%	60%	55%	57%	63%
Уверен в себе и своих силах	66%	80%	77%	86%	77%
Мои неудачи не связаны с неумением делать что-либо необходимое	50%	60%	88%	86%	74%

Одним из важных критериев саморазвития является способность к рефлексии, объективному анализу результатов своей деятельности. Способность объективно оценивать факты, относящиеся к делу, свой «вклад» в полученный результат, в том числе и ошибки, позволяет накапливать опыт эффективного решения профессиональных задач.

И данный навык можно назвать той точкой роста, к которой необходимо стремиться учителям начальной школы и психологам, сопровождающим образовательный процесс. Нам кажется целесообразно разработать алгоритм, позволяющий объективно оценивать ситуацию, сделанную работу, повышающий уровень саморефлексии. Другим важным фактором, способствующим объективной оценке деятельности, может быть экспертная оценка, разностороннее мнение опытных коллег, для этого необходимы условия для обмена профессиональным опытом.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. —Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. —566 с.
2. Илакавичус М.Р. Неформальное общекультурное образование взрослых — ресурс развития личности и общества // Актуальные вопросы современной педагогики. Материалы IV научной конференции — Уфа: Лайм, 2013. — с. 212.
3. Щербакова Е.В. Качественное самообразование педагогов — залог самореализации личности // Педагогическое мастерство: материалы IV международной научной конференции. — М.: Буки-Веди, 2014. — с. 271.
4. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? — М.: Просвещение, 2014. — 175 с.

Сведения об авторе:

Потапова Екатерина Игоревна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Пьянова Л. А.
Нейрогимнастика в коррекции нарушений речевого развития
и оздоровления детей дошкольного возраста

Постоянный рост числа детей с отклонениями в речевом и психическом развитии предполагает применение разных методик коррекции, а также разных приёмов, методов и средств коррекционного обучения в дошкольном образовательном учреждении.

Доказано, чем выше двигательная активность ребёнка, тем лучше развивается его речь, и наоборот, если развитие моторных функций отстаёт, задерживается и развитие речи [3]. Поэтому в своей работе мы решили использовать «Гимнастику мозга», которая была разработана в 70-х годах прошлого века Полом Деннисом. Эти простые и доставляющие наслаждение движения не требуют огромных затрат сил и энергии, воспитывают, учат и лечат и ребёнка, и взрослого.

В чём секрет такого масштабного действия каких-то простых упражнений можно понять, изучив хоть немного нейрофизиологическое устройство нашего организма и, конечно, испытав их действия на себе.

Детям для правильного развития мозга необходимо двигаться. Тело должно пробовать, а мозг вдогонку за мышцами осознаёт и запечатлевает навык. Такая тренировка формирует в мозге связи, без которых человек в будущем не сможет успешно обучаться чему бы то ни было.

Если происходит некорректная работа центральной нервной системы, то есть по какой-то причине мозг неправильно воспринимает и обрабатывает информацию (и неважно в какой зоне мозга это происходит у ребёнка, важно то, что он делает это неправильно), то с органическими поражениями мозга мы ничего сделать не можем и сопровождаем ребёнка в этом процессе из его точки роста и в дальнейшем даём толчок к его развитию. Но зато мы можем помогать детям, у которых идёт некорректная и нестабильная работа восприятия и переработки информации, которая осуществляется мозгом.

Например, ребёнок получил какую-то стресс-реакцию. Как мы можем в этом ему помочь?

У японского педагога Шичида есть удивительные предложения «8 секундные объятия»: дело в том, что когда мы обнимаем ребёнка, то если у нас нормальная частота сердечных сокращений, то и у ребёнка, соответственно, он поймает эту волну, и его стресс-реакция снизится. То есть обыкновенные «8 секундные объятия» полностью переформатируют организм и стресс-реакции не произойдёт.

В психологии уже давно известно понятие телесно ориентированной терапии, когда тело человека, его движения рассматриваются как эффективное средство воздействия на психику, на сознание.

Поэтому, применяя упражнения «гимнастики мозга» в своей работе, мы способствуем развитию творчества ребёнка, увеличения его концентрации внимания, мышления, памяти. Эти упражнения помогают в коррекции нарушений речевого развития, в учебной деятельности, в улучшении осанки, эмоционально успокаивают центральную нервную систему, а также повышают работоспособность ребёнка, активизируют работу мозга. Достаточно поиграть с ребёнком один час в день, чтобы со временем исчезли симптомы дислексии, гиперактивности, нарушений вестибулярного аппарата.

Действительно, эти упражнения очень просты, забавны, интересны для детей. Мы проводим их ежедневно в спокойной, доброжелательной обстановке, в форме игры проводя утреннюю гимнастику, перед и во время занятия, на индивидуальных занятиях, в совместной деятельности, на прогулке и после нее, перед сном, во второй половине дня. Важно точное выполнение каждого упражнения. Занятия начинаются с изучения упражнений, которые постепенно усложняются, и увеличивается объём выполняемых заданий.

Пьём воду. Вода комнатной температуры для ребёнка в дошкольной организации должна быть доступна всегда. Она является основным проводником всех процессов в организме. Когда мы пьём воду, клетки начинают менять свой электрический заряд, и соответственно наша энергия повышается.

«Включаем кнопки мозга»: с помощью этого упражнения всего за пару минут приводим в готовность вестибулярный аппарат, повышаем энергию тела. Кладём левую руку на пупок, а правой рукой массируем точки под ключицами

между первыми и вторыми рёбрами, слева и справа от грудины. Затем меняем руки местами и повторяем упражнение в течение одной минуты. Рука на пупке позволяет сосредоточить внимание на центре тяжести тела. Здесь расположены мышцы, играющие важную роль в поддержании равновесия тела. Массируем точки под ключицами, где находятся сонные артерии, которые питают мозг кровью, по которой идёт кислород. Вследствие чего, у детей улучшается восприятие информации.

«Перекрёстные шаги» — это перекрёстно-латеральная ходьба на месте. Поднимая согнутую в колене правую ногу, касаемся колена локтем левой руки, и наоборот. Очень важно выполнять это упражнение как можно медленнее. Когда ребенок касается правым локтем левого колена, а затем левым локтем правого колена, то активируются одновременно обширные зоны обоих полушарий мозга, то есть мы включаем левое и правое полушарие, нужно чтобы они работали вместе, очень активно. Если будет работать одно полушарие, то второе будет спать. Это упражнение способствует улучшению умственных способностей.

«Энергетическая зевота»: изображая зевание, плотно закрываем глаза и массируем зоны, где соединяются челюсти (в районе нижних и верхних коренных зубов). Массаж сопровождается глубоким расслабляющим звуком зевания. Делаем в течение 1–2 минут. Это упражнение повышает умственную энергию. Улучшаются функции голосовых связок, речь становится чётче.

«Крюки»: перекрещиваем ноги, перекрещиваем руки. Детям говорим так: «Ручки поссорились, ручки подружились, и ручки помирились». Во время выполнения этого упражнения, активно вырабатывается гамма-аминомасляная кислота, которая успокаивает, даёт возможность мозгу хорошо работать, воспринимать информацию, концентрироваться, которая в 100% не хватает нашим детям, и особенно детям с ОВЗ. Это та кислота, без которой наши дети не могут быть спокойными, концентрированными, внимательными. Мы направляем гамма-аминомасляную кислоту в левое и в правое полушарие. Но при этом, когда мы дышим — язык поднимаем к нёбу, а когда мы выдыхаем — он опускается. Это упражнение приводит к снижению выработки адреналина, способствует сознательному переключению внимания, и поэтому вместо наказания ребёнка за

чрезмерную его активность мы играем с ним в «Крюки». Через три минуты ребёнок успокаивается и понимает, почему мы им недовольны.

Вторая часть упражнения «Крюки»: мы говорим и показываем руками:

«Вот левое наше полушарие (показали левую ладошку), вот правое (показали правую ладошку) наше полушарие, и мы всё соединяем (пальчики). И сейчас всё будет работать активно, вместе и в едином содружестве». Стоим в течение 1 минуты.

Следующее упражнение связано с чувством равновесия. У многих детей очень сильный дисбаланс равновесия. Если на организм действуют какие-то внешние силы, то в первую очередь разбалансируется вестибулярный аппарат. «Точки баланса» — конечные точки черепа, две ямочки, они ещё очень часто бывают болезненными, особенно у тех детей, у которых сильный дисбаланс вестибулярной системы. В этих точках находятся внутреннее ухо, структура вестибулярной системы, которая отвечает за координацию положения тела в пространстве. Если активно потирать эти точки, а при этом другая рука будет лежать на пупке, то восстанавливается баланс вестибулярной системы.

Упражнения «Кнопки земли и кнопки космоса» делаем в комплексе — повышают энергию. «Кнопка Земля» находится в ямочке на подбородке. Потираем ямочку одной рукой, а вторую ручку положим на пупочек, а пальчики смотрят вниз. Держим руки на точках, делая глубокий вдох и выдох. Идёт очень мощный поток энергии. Затем прокачаем эту энергию руками вверх.

«Кнопки космоса»: прикасаемся двумя пальцами правой руки над верхней губой, а левую руку положим на копчик. Стоим так в течение минуты, «вдыхая» энергию вверх по позвоночному столбу. Смена рук помогает активизировать оба полушария мозга.

Упражнение «Заземлитель»: стоя свободно, разводим ноги в стороны, перпендикулярно друг другу. Правую ступню направляем вправо, а левую прямо вперед. Корпус зафиксирован, не двигается, только тянемся ножками. Выдох, сгибаем правое колено; вдох — выпрямляем правое колено. Во время упражнения плотно прижимаем руки к пояснице, это усиливает работу мышц

пояса. Делаем упражнение трижды, а потом повторяем его по отношению к левой ноге.

Упражнение «Марионетка» (упражнение выполняется перед сном): Представьте куклу, у которой к левому колену и левой руке привязана ниточка, тоже самое с правой стороны, когда кукловод тянет нитку вверх, рука поднимается вверх, нога, согнутая в колене, тоже поднимается вверх. Упражнение делаем попеременно: левая рука — левая нога, затем правая рука — правая нога.

Упражнение «Мамины ладошки»: если ребёнок очень расстроен, нервничает, кладём ладошки на его лобные бугорки, прикасаемся к его «Позитивным точкам». Менее чем через минуту он успокоится, и вы легко решите все проблемы.

«Гравитационное скольжение»: с помощью этого упражнения мы из мышц выгоняем стресс: ножки скрещиваем, руки поднимаем вверх, затем опускаем голову, руки, туловище вниз, в наклоне мы расслабляемся, у нас вытягивается позвоночник, все части туловища как будто висят, тело расслаблено, затем медленно поднимаемся.

Таким образом, с одной стороны, выполняя эти упражнения, значительно повысилась способность детей концентрироваться на выполняемом задании. С другой стороны, дети становятся более уравновешенными, рассудительными, у них улучшаются коммуникативные навыки. А обыгрывая и играя вместе с ними, мы (взрослые) совершенствуем себя и свои способности, улучшаем взаимоотношения, что в свою очередь положительно сказывается на оздоровлении и обучении детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Деннисон П.И., Деннисон Г.И.. Гимнастика Мозга. Книга для педагогов и родителей. — М., 1997.
2. Ефименко Н.Н., Измайлова Т.Н. Коррекция нарушений речевого развития в «Театре физического воспитания и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста». — Таганрог: изд-во «Центр развития личности», 2007. — 48 с.
3. Кольцова М.М. Ребёнок учится говорить. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Советская Россия, 1979. — 192 с.

4. Крупенникова О. Как развивать мозг через движение [Электронный ресурс] URL: semeynoe.com>magazine/theory/psy... kineziologiya/
5. Сиротюк А.Л.. Обучение детей с учётом психофизиологии. Практическое руководство для учителей и родителей. — М.: Сфера, 2001. — 128 с. — Серия: Практическая психология.
6. Турова И.В.. «Гимнастика мозга» для детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] URL: goroddetstva.ru>centers/article...mozga...doshkolnogo...
7. Фатхи О.Г. Семинар-тренинг «Гимнастика мозга» [Электронный ресурс] URL: peschanobr.gauro-riacro.ru/...fathi...

Сведения об авторе:

Пьянова Людмила Александровна — учитель-логопед государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа п. Луначарский имени Героя Российской Федерации Олега Николаевича Долгова м.р. Ставропольский Самарской области СПДС «Дружная семейка»

Рыбак Л. И.
Программа профилактики асоциального поведения подростков
«Учимся жить по правилам»

Асоциальное поведение — поведение, противоречащее общественным нормам и принципам, выступающее в форме безнравственных или противоправных деяний. В условиях кризиса современного общества и изменениях моральных и ценностных установок возросло число подростков, склонных к асоциальному поведению, поэтому проблема профилактики асоциального поведения детей и подростков становится все более значимой. Растет социальная неоднородность семей учащихся, увеличивается количество детей, находящихся в социально-опасном положении. Появилась необходимость усиления роли школы и педагогов в охране физического, психологического и нравственного здоровья детей.

Обеспечение полноценного образования и воспитания предполагает создание условий, направленных на профилактику асоциальных явлений в среде несовершеннолетних. Невозможно изменить уровень воспитанности и педагогической грамотности родителей ученика, исправить среду обитания, их образ воспитания и жизни; но вполне вероятно изменить отношение ребёнка к негативным факторам, окружающим его, дать возможность проявить свои положительные качества, уберечь от необдуманных поступков, приводящих порою к правонарушениям. Меры снижения количества правонарушений среди подростков недостаточно эффективны, т.к. зачастую носят «карательный» характер и слабо учитывают специфические психологические особенности данной возрастной категории. Для повышения результативности профилактической и просветительской деятельности по предотвращению асоциального поведения с несовершеннолетними необходима планомерная работа по программам, в которых заложена информация по вопросам права, доступная для восприятия и понимания подростков.

Данная тема мной выбрана в связи с тем, что среди учащихся нашей школы с каждым годом увеличивалось количество подростков с отклоняющимся поведением, которое характеризовалось систематическим совершением

различного рода проступков во время занятий в школе и вне школы, употреблением спиртных напитков, курением, сквернословием, агрессией и другими правонарушениями. Это подтолкнуло меня серьезно отнестись к этой проблеме и начать профилактическую работу в данном направлении, потому что именно в переходном возрасте возникает потребность у подростков в новых ощущениях, рискованном поведении. Школьники этого возраста нуждаются в знаниях о правах, ответственности и обязанностях, границах дозволенного, существующих запретах. По материалам программы Г.И. Макарычевой «Профилактика асоциального поведения с основами правовых знаний» составила и реализую профилактическую программу «Учимся жить по правилам». Программа разработана в 2015 году и реализовывалась на базе ГБОУ СОШ № 3 г. Нефтегорска в течение 2-х лет. Данная программа является одним из звеньев системы комплексной работы по профилактике правонарушений.

Цель: повышение ответственности за собственное поведение, развитие самосознания, саморегуляции и способности к планированию поступков.

В ходе реализации программы решаются следующие задачи:

- развитие личностных качеств, способствующих самопознанию, саморазвитию, самовоспитанию;
- развитие навыков конструктивного межличностного взаимодействия;
- информирование участников о правах и обязанностях несовершеннолетних, их правовой и уголовной ответственности;
- сопротивление давлению сверстников, умение отказать в ситуациях вовлечения в правонарушающие действия;
- мотивация подростков к ведению здорового образа жизни.

Данная программа ориентирована на групповую форму работы с подростками 12–14 лет. Программа включает в себя 10 занятий. Частота групповых встреч — 1 раз в неделю. Программа реализовывалась в классах, в которых были подростки, склонные к асоциальному поведению. При работе с целым классом его целесообразно делить на две подгруппы. Деление лучше всего производить методом «случайного выбора», это позволит разбить уже сложившиеся микрогруппы в классе и исключить возможные обиды по поводу

деления. На первых занятиях ведущему желательно работать в кругу со всеми, отвечая на вопросы упражнений. Это создает атмосферу доверия и принятия взрослого в группу. Если в ходе работы возникает необходимость дать учащимся домашнее задание (подумать над проблемой, посоветоваться с родителями, узнать их мнение) то следующее занятие надо начать именно с материала домашнего задания. Программа «Учимся жить по правилам» имеет следующие направления:

1. Развитие социально-психологических навыков взаимодействия, цель которого развитие у подростков социальных навыков, позволяющих эффективно существовать в меняющемся мире, совершенствование коммуникативных умений. Это направление является особенно актуальным, так как у подростков с асоциальным поведением вследствие негативного социального опыта формируется позиция активного неприятия окружающего мира, других людей, своей собственной жизни.

2. Профилактика асоциального поведения.

Важным направлением данной работы является повышение мотивации подростков, повышение личной ответственности подростков за свои действия.

Программа состоит из 3-х разделов:

1. Диагностический: психологическое обследование подростков.

Диагностический инструментарий:

—методика «Изучение самооценки и уровня притязаний» (Дембо-Рубинштейн).

—опросник «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова В.И).

2. Тренинговые занятия. Сюда входят 3 блока:

а) Блок на формирование коммуникативных навыков.

Темы: «Учимся находить свои сильные и слабые качества», «Модели поведения в различных ситуациях», «Учимся преодолевать страх перед неприятной ситуацией, отстаивать свою позицию».

б) Информационная часть с основами правовых знаний.

Рассматриваются следующие темы: «Знакомство с Конвенцией о правах ребенка», «Знакомство с правовой ответственностью», «Конфликты и способы

их разрешения», «Как избежать конфликтов с родителями», «Как научиться противостоять негативному влиянию», «Ответственность за правонарушения, совершенные группой», «Правовая ответственность за хранение, распространение, изготовление и употребление наркотических веществ», «Ответственность за правонарушения в состоянии алкогольного опьянения», «Личный план безопасности», «Основные законы РФ», «Положительные и отрицательные качества современного подростка».

в) Блок на формирование понятий о позитивных жизненных целях.

Темы: «Учимся оценивать других и понимать себя», «Учимся принимать мнение о себе и давать оценку товарищу», «Собираем чемодан».

3. Аналитический: проведение анкетирования с участниками программы с целью оценки эффективности проделанной работы.

Каждое занятие выстроено по общему плану:

1. Приветствие.
2. Разминка.
3. Упражнения.
4. Групповые дискуссии и ролевые игры.
5. Информационная часть.
6. Рефлексия.

Каждое занятие включает в себя следующие виды упражнений и формы групповой работы, представленные в определенной последовательности:

— Упражнения-активаторы, используемые для создания доброжелательной рабочей обстановки и снятия психологических барьеров в общении.

— Обсуждение происходящего в промежутки между занятиями, направленное на анализ изменений в поведении подростков.

— Разминка в виде игры или упражнения, способствующая включению в групповую работу.

— Упражнения, направленные на формирование адекватной самооценки.

— Упражнения, предназначенные для развития способностей планирования поведения и анализа ситуации с прогнозом их разрешения.

— Упражнения, способствующие формированию позитивных жизненных целей и развитию мотивации к их достижению.

— Групповые дискуссии и мозговые штурмы как способ развития способностей к анализу и прогнозу ситуаций.

— Информационно-правовая часть, направленная на усвоение правовых знаний.

— Рефлексия — подведение итогов занятия, получение обратной связи

Обучение базируется на модели, включающей 4 элемента: собственный опыт (деятельность, благодаря которой участники накапливают опыт); размышления (приобретенный опыт); обобщение (приобретенный опыт); применение приобретенного опыта.

Каждое занятие содержит теоретическую и практическую части. Теоретическая часть направлена на выявление знаний и представлений учащихся по конкретной проблеме и сообщение новой информации. Практическая часть направлена на отработку различных навыков и включение их контекст поведения в конкретных ситуациях. Задача психолога на занятиях: активизировать интерес подростка к своей личности, преодолеть в сознании подростков представления о его ненужности и никчемности как личности. Важно участникам дать представление о структурных компонентах личности и показать важность знаний о самом себе:

— «Я — физическое» (тело, возраст, пол, особенности внешности);

— «Я — интеллектуальное» (ум, представления, интересы);

— «Я — эмоциональное» (чувства, переживания);

— «Я — социальное» (в школе — ученик, дома — сын, дочь, внук, сестра; еще может быть — коллекционер, спортсмен, танцор, чтец и т.д.).

Вооружившись знаниями, подростки могут сознательно и разумно принимать решения, связанные с преодолением препятствий и с приложением усилий для их реализации. Очень эффективна в этом направлении графическая беседа «Круг воли» и упражнение «Я — центр воли».

В программе приводится правовая информация для ведущего. Подросткам необходимо давать эту информацию в виде, доступном их возрасту и

пониманию. В информационно-правовой части «Правовая ответственность несовершеннолетних» знакомство с основными законами РФ проходило с использованием презентации. Эпиграфом к занятию были взяты слова Л.Н. Толстого: «Один из самых обычных и ведущих к самым большим бедствиям соблазнов есть соблазн словами: «Все так делают». Знакомясь с уголовной ответственностью несовершеннолетних, подростки рассуждали, действительно ли «Все так делают», почему «невинные шалости» часто превращаются в правонарушение. Размышляли, опасно ли играть с законом. В практической части обучающиеся на конкретных примерах через разбор ситуаций закрепляли знания, полученные в теоретической части. Проведенное занятие не только пропагандировало правовые знания, но и формировало у учащихся навыки самостоятельного принятия ответственного решения; навыки критического анализа сложных ситуаций.

В ходе реализации программы анализируются такие понятия как «конфликт», «конфликтная ситуация» и предлагаются варианты конструктивного разрешения конфликтов. Ролевая игра «Конфликт» и дискуссия «Ответственность за исход конфликта» знакомят подростков с правовыми нормами в отношении ответственности за причинение морального и физического ущерба. Несколько занятий направлены на выработку умения противостоять негативному влиянию группы, на привитие правовых знаний об ответственности за групповые правонарушения. Упражнения «Учимся противостоять влиянию», «Учимся говорить «Нет», ролевая игра «Ситуация принуждения» помогают подросткам обучаться навыкам сопротивления давлению, разобраться в различных исходах ситуаций, опробовать приемы в реальных жизненных ситуациях.

В программе используются методы: беседа, групповая диагностика, мозговой штурм, ролевая игра, групповая дискуссия, ролевое проигрывание, анализ ситуаций, информирование, релаксация.

Критериями эффективности проведенных занятий будут выступать следующие изменения:

1. У подростков сформируется адекватная самооценка, снизится потребность в самоутверждении посредством демонстративного отклоняющегося поведения.

2. Сформируется способность к планированию своего поведения и прогнозу разрешения конфликтных ситуаций.

3. Выработаются позитивные жизненные цели и мотивация к их достижению.

4. Повысится правовая грамотность и ответственность за свое поведение.

5. Снизится риск повторных правонарушений, направленных на самоутверждение.

Ответственность за реализацию программы возлагается на ведущего. Контроль над реализацией осуществляется через заполнение «Журнала групповых форм работы» и «Журнала посещаемости», через проведение промежуточного анкетирования, а также входной и итоговой диагностики. По окончании работы собираются отзывы участников. Ведущий подводит итог, оформляя его в виде рефлексивного отчета, включающего в себя качественный и количественный анализ. Основным негативным последствием реализации программы может выступать ее низкая результативность, обусловленная (как показывает опыт), прежде всего:

— Отсутствием преемственности в учреждении (так необходимой для закрепления у школьников, полученных на занятиях навыков и умений) между реализуемыми педагогом – психологом профилактическими мероприятиями и действиями других педагогов в учебно-воспитательном процессе.

— Отрицательным примером грубого поведения других участников учебно-воспитательного процесса (родителей, отдельных педагогов), который создает «благоприятную почву» для закрепления нежелательных форм поведения у детей.

Для снижения влияния данных негативных тенденций необходимо осуществление следующих мер:

— мотивирование педагогов и родителей на оптимальное и продуктивное взаимодействие;

— проведение индивидуальной работы с участниками образовательного процесса, оказывающими негативное влияние на школьников посредством собственного примера неприемлемого поведения.

В качестве диагностического инструментария в начале и в конце занятий использовались следующие методики: методика «Изучение самооценки и уровня притязаний» (Дембо-Рубинштейн) и опросник «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова В.И). Для определения изменений в уровне самооценки подростков проведена повторная диагностика с помощью методики изучения уровня притязаний и самооценки школьника (Дембо-Рубинштейн). Качественный анализ данных, полученных при помощи методики изучения уровня притязаний и самооценки школьников «до» и «после» профилактических занятий, позволил увидеть положительную динамику самооценки по группе. До реализации программы в группе было 5 чел. (21%) с низким уровнем самооценки. После проведенных занятий остался 1 чел. (4%) с низким уровнем самооценки при норме самооценки от 60 до 87 баллов. В результате реализации программы ученики были обеспечены средствами самопознания, повысилось представление о собственной значимости, укрепилось чувство достоинства, развилась положительная самооценка. С помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова В.И) диагностировалось развитие индивидуальной саморегуляции и её индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств — гибкости и самостоятельности. Почти у половины подростков наблюдался средний уровень общей саморегуляции. В ходе реализации программы изменились и уровни протекания регуляторных процессов. Повысился уровень регуляторных процессов, что позволяет говорить и о повышении уровня осознанности в управлении собственным поведением, значительном участии самосознания в построении поведения и деятельности социально-дезадаптированных подростков. Подростки научились прогнозировать последствия своих поступков и соответствующим образом планировать их.

В процессе работы по программе «Учимся жить по правилам» наблюдалась положительная динамика поведенческих проявлений подростков по результатам включенного наблюдения во время занятий. Через групповую дискуссию «Что хотелось бы изменить в образе подростка» подростки выделяли отрицательные черты, от которых хорошо бы избавиться, так как они могут привести к столкновению с законом. Рефлексия «Что изменилось во мне» помогла оценить каждому участнику изменения в каждом из них: убеждения, установки. А чтобы не ошибиться в стратегии поведения, нужен жизненный опыт и знания, которые они получили на занятиях.

Программа направлена на первичную профилактику подростков и на работу с подростками с асоциальным поведением. Важным направлением программы представляется повышение мотивации подростков к освоению правовых знаний, обучение их тому, как воспринимать необходимость жить в рамках, предусмотренных законом. Несмотря на то, что профилактический эффект от занятий статистически исследовать не представляется возможным, анкетирование по результатам их проведения позволяет увидеть, что он действительно есть. Положительная обратная связь от педагогов и родителей об изменениях в поведении детей во время работы по программе, сразу после окончания группы и по истечении 1–2 месяцев после окончания занятий с использованием анкеты для родителей и в свободной форме (беседа, отзывы в письменной форме). У подростков, по наблюдениям педагогов, снизилась потребность в самоутверждении посредством демонстративного отклоняющегося поведения; меньше стало конфликтных ситуаций. Программа «Учимся жить по правилам» прошла положительную апробацию в образовательном учреждении, способствует как личностному развитию подростков, так и профилактике асоциального поведения; снижению количества учащихся с асоциальным поведением в нашем образовательном учреждении. Данная программа может иметь различные аспекты практического применения. Разработанная программа является готовым инструментом практической работы для педагогов-психологов, социальных педагогов, сталкивающихся с подобной проблемой, а также для классных руководителей. Анализ деятельности образовательного учреждения по профилактике асоциального поведения детей

показал значимость первичной профилактики асоциального поведения подростков и внедрения его результатов в практику работы школы. По программе «Учимся жить по правилам» планирую работать с подростками «группы риска», стоящими на внутришкольном учете, чтобы дать мотивацию на ответственность за свои действия.

Необходимо, чтобы не только педагог-психолог, но и педагоги, и родители участвовали в воспитательном процессе и были задействованы в программе профилактики. Наиболее важным в организации профилактической работы является убеждение всех участников учебно-воспитательного процесса в необходимости этой деятельности, отказе от прежних поведенческих традиций, декларативной формы общения с учащимися; ориентации на то, что ребенок в этом процессе — активный участник, а не пассивный объект образовательной деятельности.

Список литературы:

1. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. — М.: Магистр, 1999.
2. Волков Б.С. Психология подростка. — М.: Педагогическое общество России, 2001.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. — М.: Сфера, 2001.
4. Кузнецова И. Принципы работы с детьми и подростками с отклонениями в поведении // Школьный психолог. — 2000. — № 29, 30, 31.
5. Макарычева Г.И. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения. — СПб., 2006.
6. Миронова Г.И., Андрияхина Н.В. Основные направления работы школы по профилактике правонарушений и преступлений», методические рекомендации. — Калуга, 2005.
7. Перешина Н.В. Девиантный школьник: профилактика и коррекция отклонений. — М.: Творческий центр, 2006.
8. Ромашкина Г.А. Система работы по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних в образовательных учреждениях. — Волгоград: ИТД «Корифей», 2006.

Сведения об авторе:

Рыбак Любовь Ивановна — педагог-психолог Государственного бюджетного учреждения — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи муниципального района Борский Самарской области

Трагические события, повлекшие гибель подростков в Керчинском колледже в октябре 2018 года, стали еще одним тревожным сигналом, свидетельствующим о необходимости актуализации психопрофилактической работы с молодёжью в соответствии с новыми вызовами. Очевидно, что проблема предупреждения девиантности подростков приобретает сегодня совершенно иное звучание, обусловленное не только необходимостью сохранения психологического здоровья обучающихся, но и, прежде всего, потребностью в сохранении их реальных жизней. Трагическая статистика свидетельствует о том, что помимо школьной неуспешности, на предупреждение которой традиционно ориентировалась профилактическая работа в ОО, сегодня особую актуальность приобретают проблемы профилактики суицидального поведения и экстремизма, а также проявления особой жестокости и агрессивности подростков.

Чтобы ответить на вызовы времени и качественно организовать профилактическую работу, необходимо верно расставить акценты в анализе причин все более возрастающей агрессивности детей и подростков. И здесь очень важно обратить внимание на то, что помимо целого ряда других причин фактором, провоцирующим девиантность подростков, зачастую является поведение взрослых, и педагогов в том числе. Дело в том, что самой распространенной мерой борьбы с девиантностью являются санкции: «двойки» за поведение, нарушающее общепринятые нормы, замечания, выговоры, постановка на учет, а со стороны родителей еще и физическое наказание. Однако, как показывают реалии сегодняшней жизни страны в целом, с помощью санкций практически невозможно добиться желаемого результата. Педагогические санкции зачастую только усугубляют ситуацию, закрепляя тенденции девиантности, т.к. вызывают у ребенка ощущение безнадежности, раздражения, оттого что взрослые не пытаются понять причину его бунтарства, разобраться в имеющихся проблемах и помочь ему справиться с личными и жизненными трудностями. Безусловно, в педагогической практике полностью

отменить санкции нельзя: ребенку нужны четкие и ясные сигналы, свидетельствующие о нарушении им общепринятых норм. Однако потребность в поиске альтернативных путей решения проблемы девиантности очевидна.

Особую тревогу вызывает тот факт, что, стремясь обеспечить подросткам успешность сдачи ГИА и ЕГЭ, педагоги уделяют огромное внимание формированию предметных и метапредметных компетенций, зачастую практически не придавая значения работе по развитию у обучающихся личностных компетенций, которые, согласно ФГОС, включают такое понятие, как «система значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции...»[9]. Таким образом, государственные Стандарты содержат чёткое указание на необходимость формирования у подростков таких жизненных установок, которые бы способствовали выработке навыков конструктивного взаимодействия и толерантной жизненной стратегии. Именно этот аспект педагогической деятельности акцентируется и в Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» [8], где говорится, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми....». Научить детей жить в мире с собой и с миром — вот основная и актуальнейшая задача, стоящая сегодня перед педагогическим сообществом.

Чтобы правильно выстроить работу, важно понимать: каков он сегодняшний подросток? Исследования ценностных ориентаций современных подростков констатируют, что в качестве неактуальных молодые люди называют такие понятия, как: дисциплинированность, выполнение долга, самообладание, бескорыстие, самоотверженность, т. е. все те качества, которые могли бы стать залогом их успешной социализации и самореализации. В качестве актуальных подростки, участвовавшие в исследовании, определяют такие ориентиры, как: свобода от авторитетов, индивидуальность, самореализация, личная неприкосновенность. К сожалению, когда подобные жизненные установки гиперболизируются, а возможностей для социально приемлемой самореализации ребенок не видит, т.к. этому не научен, формируются тенденции к девиантности

как проявление стремления выделиться, самоутвердиться, доказать собственную «особость».

Чтобы выстроить систему действенной поддержки формирующейся личности, очень важно учитывать факторы, влияющие на процесс становления подростка, определить особенности менталитета современных школьников.

Безусловно, актуальность проблемы профилактики проявлений жестокости в молодежной среде связана с тем, что современные дети растут в атмосфере аномии [6], связанной с перестройкой общества, т.е. в атмосфере размытости критериев и границ дозволенного. Причем огромную роль в этом плане играют средства массовой информации, пропагандирующие индивидуализм (вспомним известный рекламный слоган: «и пусть весь мир подождет!»), жестокость и распущенность. Сегодня, чтобы стать известным на всю страну, вовсе не обязательно много учиться и работать: любой вызывающий поступок может стать причиной для приглашения на ток-шоу и получения мгновенной известности. А ведь именно это очень важно для подростков, ведущим мотивом деятельности которых, помимо стремления к принятию, к интеграции в значимой группе, является тенденция к выделению, индивидуализации, поиск пределов допустимого. Таким образом, не уделяя этому аспекту (роли СМИ в жизни людей) должного внимания в организации воспитательной работы (обсуждение рекламных роликов, ток-шоу, передач ТВ, фильмов), мы упускаем шанс коррекции ценностных установок, играющих основополагающую роль в выработке жизненной стратегии человека.

Кроме того, важнейшим фактором, влияющим на процесс социализации, является микросоциум, в котором растёт ребёнок, а именно семейная обстановка. Во всемирном докладе по мониторингу образования (ВДМО) ЮНЕСКО за 2017 г. отмечается, что образование — это коллективная ответственность правительств, школ, учителей, родителей [2]. Социологи отмечают, что после 1985 г. в нашей стране в системе воспитания обозначилась чёткая тенденция, которую можно определить как «Культ детей» [5]. Лишённые того опыта конструктивного взаимодействия в ходе решения жизненных задач, который советские дети обретали в период «дворового» детства, пионерской и комсомольской

деятельности, современные дети, с самого рождения имеющие опыт, в основном, только виртуального общения и ориентированные при решении жизненных задач на получение поддержки со стороны взрослых или возможности дополнительной перспективы в качестве «2-й, 3-й жизни», как в компьютерной игре, не приспособлены, не приучены к преодолению жизненных сложностей, не готовы к трудностям в реализации планов и мечтаний. Благодаря сформировавшейся системе домашнего воспитания, включающей домашних тьюторов в лице довольно молодых бабушек – дедушек, а также обязательных репетиторов, уверенные, благодаря СМИ, в том, что весь мир «их должен подождать», современные подростки оказываются не подготовленными к жизненным вызовам и лишены — в силу объективных обстоятельств — качественно сформированной системы психологической самоподдержки, от которой во многом зависит жизненная устойчивость и успешность человека. Таким образом, подростки, переживающие кризис идентичности, находящиеся — в силу возрастных особенностей — в состоянии внутреннего конфликта, не имеющие чётких представлений о добре и зле, но стремящиеся к самоутверждению, самореализации, оказываются зачастую социально-психологически дезадаптированными, что и вызывает приступы необузданной агрессивности.

Поэтому сегодня очень важно сосредоточиться на разработке системы по развитию личностных компетенций обучающихся, умения понимать и принимать свои собственные достоинства и недостатки, управлять своими эмоциями, ставить достижимые цели и понимать и уважать чувства других людей, выстраивать толерантную жизненную стратегию.

Современные дети растут в атмосфере негативной информации, что также является фактором, провоцирующим агрессивность, поэтому очень важно научить детей акцентировать внимание на позитивных аспектах действительности, на маленьких успехах, нюансах, из которых бы складывалась позитивная картина мира. При формировании системы профилактической работы важно помнить, что, как свидетельствуют международные научные исследования, жизненная успешность человека только на 15% зависит от уровня IQ, от интеллектуального развития, и на 85% — от уровня «EQ», от уровня

эмоционального развития личности. Именно поэтому очень важно вести работу в этом направлении, развивать эмоциональный интеллект, который включает такие понятия, как: понимание себя, способность к позитивному мировосприятию (самопознание); управление собой (саморегуляция); умение понимать других (социальная чуткость, эмпатия); социальная умелость (социально-психологическая компетентность).

Согласно концепции EQ, разработанной такими американскими психологами как Рувен Бар-Он и Дэниел Гоулман, эмоциональный интеллект — это «набор когнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды» [3]. Гоулман уточняет, что эмоциональный интеллект — это «способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя и других и чтобы хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими» [4]. Понятие EQ было сформировано в процессе поиска решения проблемы невозможности на основе традиционных тестов на выявление уровня интеллекта просчитать жизненную и профессиональную успешность человека. Проведенные исследования показывали, что успешность во многом обусловлена способностью человека к эффективному взаимодействию с другими людьми, основанному на эмоциональных связях, и к эффективному управлению своими эмоциями. Как показывает практика, люди с низким уровнем эмоционального интеллекта осуществляют пассивно-агрессивные коммуникации, осуждают других людей, находят оправдания неудачам и бездействию, живут в позиции «жертв», тогда как люди с высокоразвитым эмоциональным интеллектом успешно справляются со сложными ситуациями, действуют как «эмоциональные магниты», вызывают уважение окружающих, способны к самомотивации для достижения успеха, остаются позитивными в трудных обстоятельствах. Именно эти навыки очень важно сформировать у обучающихся в ходе профилактической работы, так как это позволит им научиться управлять страхами, унынием, гневом, интересами, радостью. Повышение уровня EQ, развитие личностных компетенций будет способствовать формированию системы психологической самоподдержки, основы жизненной стойкости. С этой целью необходимо

использовать различные технологии снижения эффекта отрицательных и закрепления положительных факторов [7], такие как:

- соблюдение психологической диеты (приятное начало и конец дня, урока и т.д.);

- фиксирование положительных импульсов (ведение «Дневничков позитива» в течение нескольких месяцев позволит выработать автоматизм в акцентировании на положительных аспектах, важно ежедневно записывать не менее 3-х позитивных событий);

- регулярное чтение актуальных аффирмаций («каждый день я обретаю новый жизненный опыт, который делает меня сильнее» и др.);

- соблюдение пропорций труда и отдыха.

Важно обучить детей технике «Я-высказывание», так как это позволит сделать общение более конструктивным; техника «5 пальцев» может быть использована на любом уроке с целью выработки навыков позитивного мышления и основ тайм-менеджмента. Техника «SMART» даст возможность выработать у обучающихся навыки постановки достижимой цели.

Наличие правильно поставленной цели — мощный стимул личностного развития, преодоления трудностей. Акцент на мысли о том, что путь к успеху всегда не прост — очень важный момент формирования навыка выстраивания конструктивной жизненной стратегии. В ходе изучения любых школьных дисциплин всегда есть возможность обратить внимание на жизненную стойкость ученого, писателя, литературного героя. Достойное преодоление жизненных трудностей, умение взаимодействовать с другими людьми — вот залог жизненного успеха; агрессия и индивидуализм — это путь к разрушению личности. Очень важно уделять разъяснению этих аспектов должное внимание в ходе профилактической работы. Планируя деятельность по предупреждению девиаций, важно помнить: акцентирование внимания обучающихся на позитивных аспектах действительности, соблюдения принципа безопасности предоставляемой информации, разъяснения роли СМИ в формировании жизненных установок, интерактивность и системность взаимодействия, стимулирование личностных ресурсов, развитие эмоционального интеллекта и

выявление возможностей для позитивной самореализации, а не опора на санкции — вот те аспекты профилактической работы, которые сегодня особенно актуальны.

Список литературы

1. Большая российская энциклопедия, в 35 томах/ Осипов Ю.С. и др. — М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 200. — 413 с.
2. Всемирный доклад по мониторингу образования (ВДМО) за 2017 год. — URL:<http://ru.unesco.kz/global-education-monitoring-gem-report-2017>
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; Пер. с англ. — 3-изд. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. — 301 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. — Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2017. — 544 с.
5. Драгунский Д.. Культ ребёнка обернётся бунтом — URL:<http://www.rosbalt.ru/moscow/2016/05/04/1511682.html>
6. Кара-Мурза С.Г. Аномия в России: причины и проявления. — М.: Научный эксперт, 2013.— 264 с.
7. Муштастая Н. В. Суприянов В. В. Смыслотехники самоподдержки: сценарии и программы тренингов.— Ростов–на–Дону, 2007. — 329 с.
8. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897)
10. Ценностные ориентации современной молодежи: обзор социол. исслед. / Рос.гос. юнош. б-ка; составитель В.П. Вдовиченко. — М., 2015. — 2017 с.

Сведения об авторах:

Сойнова Светлана Вадимовна — методист,

Ушатова Татьяна Геннадьевна — директор муниципального бюджетного учреждения дошкольного образования «Психолого-педагогический центр «Помощь» г.о. Самара

Проблема зависимости достаточно актуальна сегодня. Формирование у студентов независимого поведения, устойчивости к внешнему воздействию — наша общая задача. Важным фактором, на наш взгляд, является осмысление этого понятия. Выявление динамики отношения студентов к зависимости стало основой нашего исследования. Студентам второго и четвертого курсов предлагалось представить их понимание зависимости, дифференцировать зависимости на просоциальные и асоциальные и проранжировать их, обозначить факторы, влияющие на формирование зависимостей и подумать, какие социальные институты могут повлиять на формирование зависимостей, а так же предлагалось зафиксировать имеющиеся у самих студентов зависимости. Понятие независимость так же подвергалось анализу в ходе исследования, в котором принимало участие 78 студентов колледжа. Качественный анализ полученных материалов позволяет отметить, что зависимость ассоциируется у студентов с отсутствием свободы, отсутствием самоконтроля. «Зависимость — это навязчивая потребность совершать определенные действия», «это подчиненность кому-либо или чему-либо при отсутствии свободы», «это привязанность к чему-либо», «это невозможность жить без чего-то». К негативным зависимостям студенты относят те, «которые наносят вред здоровью человека», «мешают жизнедеятельности его или других». В рейтинге негативных зависимостей лидируют информационная и зависимость от внешней оценки (социальная). Эти зависимости опередили алкогольную и наркотическую. Были обозначены и просоциальные зависимости, а так же нейтральные, «не влияющие на окружающих людей, заметные только для самого человека». К ним относятся такие, как кофе, шоколад, просмотр сериалов.

К факторам, влияющим на формирование зависимостей, студенты отнесли социальное давление, специфичность воспитания, генетическую предрасположенность, низкую самооценку и проч. Всем социальным институтам необходимо прикладывать усилия для того, чтобы зависимости не формировались. Студенты считают, что базовое отношение к зависимости и

сама зависимость формируются в семье. Социум, в свою очередь, должен демонстрировать ограничения и устанавливать рамки. И, безусловно, важная роль отводится самому человеку: самовоспитание, правильная жизненная позиция, выбор круга общения, проявление воли.

Описывая состояние независимости, студенты отмечают, что это «самостоятельность, свобода от влияния различных факторов», «вера в себя», «полное отсутствие подчиненности» и в то же время «это зависимость от самого себя». Оценивая независимость по отношению к социуму, студенты констатируют, что это, казалось бы, положительное качество может быть как полезно так и вредно: «50 на 50», «возникают конфликты», «с такими сложно». Студенты 4-го курса рассматривают это понятие шире: «абсолютной независимости не существует».

Сравнивая высказывания студентов разных курсов, следует отметить, что формируется определенность понятия «зависимость», расширяется диапазон вариаций зависимости, уходит бинарное восприятие зависимости.

Становится важным, как и в каких условиях проявляется зависимость и независимость. Студенты старших курсов более критичны по отношению к себе и выделяют наличие большего разнообразия зависимостей. Приходит понимание важности собственной роли в профилактике зависимостей.

Хотелось бы завершить высказыванием студентки 4-го курса: «Независимость — это иллюзия. Мы всегда зависимы хотя бы от самих себя. Все остальное — это наш выбор, и он должен быть правильным».

Список литературы

1. wuzzup.ru/zhiznennye-tsitatyi-ot-marka-tvena/html

Сведения об авторе:

Сураева Светлана Георгиевна — педагог-психолог Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Самарской области «Губернский колледж г. Сызрани»

Тумашова Т. А., Гусева А. В.
Психолого-педагогические условия развития у дошкольников
пространственной ориентировки

Современная педагогика рассматривает дошкольный возраст как ценный и особо значимый период в развитии психики ребенка. В этот период ребенок овладевает культурными формами сознания и деятельности, в том числе и способами познания окружающего мира. Важнейшей ступенью познания в это время выступает развитие пространственного мышления у ребенка.

Развитие пространственных представлений начинается с первых дней жизни и является важнейшим показателем умственного развития ребенка. В ходе становления сенсомоторного интеллекта, ребенок научается рассматривать себя как часть мира, существующего вне себя лично. У ребенка начинают возникать объективные понятия в качестве когнитивных проекций объектов окружающего мира. Ребенок начинает понимать, что эти объекты находятся в пространственном взаимодействии друг с другом. В процессе взаимодействия приобретаемого в общении с окружающим миром опыта и его когнитивной переработки у ребенка формируются определенные представления о закономерностях окружающего пространства.

Своевременное развитие у детей пространственных представлений и умения ориентироваться в предметно-пространственном окружении имеет два важных значения:

во-первых, это общеразвивающий аспект, он связан с особой ролью пространственных восприятий, представлений и умения ориентироваться в пространстве в развитии познавательной деятельности ребёнка, в совершенствовании его сенсорных, интеллектуальных, творческих способностей. Формирование у ребёнка пространственных представлений повышает результативность и качество его деятельности (продуктивно-творческой, познавательной, трудовой);

во-вторых, математический аспект: развитие у детей способности владения различными способами пространственной ориентировки (в том числе на микроплоскости, в макропространстве, а так же «по схеме тела», «по схеме

предметов», по направлениям пространства «от себя» и с изменением точки отсчёта), служит основой успешного усвоения соответствующих математических разделов в школе.

Так же установлено, что недостаточная сформированность пространственных представлений у детей 6–7 лет является одной из причин, определяющих низкий уровень социальной адаптации ребенка дошкольного возраста, снижение его мобильности и контакта с окружающим миром.

Общеизвестно, что лучшим способом развития познавательных способностей, к которым относятся, в том числе, и пространственные ориентировки, являются игры и игровые упражнения. Разыгрывая тот или иной сюжет в игре, дети используют пространственные термины, моделируют взаимоотношения взрослых людей. В лепке дети так же используют опыт ориентировки на себе, на другом человеке, на любых объектах. Способствуют формированию у детей пространственных представлений и занимательные упражнения с использованием дидактического материала.

Подходы к развитию пространственных ориентировок в разных возрастных периодах отличаются между собой.

Так, в возрасте 3–4 лет, ребенок изначально выделяет «верхнее» направление, затем противоположное ему — «нижнее», после этого появляются понятия «впереди» и «сзади» и только после этого «справа» и «слева». В этом возрасте ребенок может определить пространственное расположение предметов лишь на точных линиях (вертикальной, горизонтальной).

Для формирования пространственной ориентировки в возрасте 3–4 лет можно использовать игру «В лесу», игру с цветным парашютом «Разложи игрушки». Во время физкультурного занятия при прокатывании и бросании мячей, формируются представления ОТ СЕБЯ, ВПЕРЕД, НАЗАД, ВВЕРХ. При игровом самомассаже закрепляются понятия ориентировки на себе.

1. Описание игры «В лесу»: Дети встают ДРУГ ЗА ДРУГОМ и отправляются на «паровозике» в лес. Оказавшись в лесу, дети показывают, что солнышко — СВЕРХУ, а грибочки — СНИЗУ. В лесу малышам предстоит преодолеть несколько препятствий: подлезть ПОД дерево, пройти ПО мостику, обойти елочки С ОДНОЙ

И ДРУГОЙ СТОРОНЫ (справа и слева), прыгнуть ЧЕРЕЗ ручек. В детский сад ребята возвращаются опять на паровозике ДРУГ ЗА ДРУГОМ.

2. Описание игры с цветным парашютом «Разложи игрушки»: Детям дается задание разложить игрушки по цветным секторам.

3. Игровой самомассаж «Дождик». Дети встают по парам и изображают дождик (постукивают кончиками пальцев друг по другу): сначала дождик капает на голову, затем по плечам, потом по спинке, потом постукивает по ножкам и в последнюю очередь по полу. Такой игровой массаж способствует не только развитию ориентировки «на другом человеке», но и помогает закреплять название частей тела.

В возрасте 4–5 лет площадь, на которой ребенок способен ориентироваться в пространстве, увеличивается. Пространственное примеривание заменяется поворотом корпуса и указательным движением руки, а затем только взглядом в сторону объекта. Ребенок уже воспринимает пространство в узких секторах, но не ориентируется вне их. Развитию пространственных ориентировок в данном периоде способствуют игры: «Найди, кто, где спрятался», «Построй и расскажи». Эти игры способствуют формированию понятий ЗА, ПОД, НА, НАД, В.

1. Описание игры «Найди, кто, где спрятался»: Воспитатель показывает ребенку несколько зверят-игрушек. После этого педагог раскладывает игрушки в импровизированном лесу: лисичка – ЗА деревом, ёжик – ПОД кустиком, зайчик – НА пенечке, белочка – В дупле. Ребенок ищет зверят и рассказывает, где они находятся.

2. Описание игры «Построй и расскажи»: педагог предлагает ребенку построить домик для игрушки. По ходу обустройства домика можно направлять действия ребенка вопросами: ГДЕ, НА ЧЕМ игрушка будет спать, есть, купаться, гулять, играть и т.д.

В возрасте 5–6 лет ребенок способен определять положение предметов относительно себя на любом большом расстоянии, а в 6–7 лет способен выделять две зоны, в каждой из которых по два участка — «впереди слева», «впереди справа».

Для детей старшего дошкольного возраста отличным средством для развития пространственной ориентировки будут игры «Твистер», «Клетки», «Прыгай по следам», «Колечки», «Повтори фигуру», «Флэшмоб».

У детей 6–7 лет пространственная ориентировка прекрасно развивается в квест-играх, где ключевым моментом является следование детей по маршрутным картам. Так же в этом возрасте уже доступны так называемые «режиссерские» игры, в которых ребенок сам может моделировать пространство и решать, кто, что будет делать и где находиться.

Описание игры «Клетки». Мы используем два варианта этой игры: двигательный — на специально расчерченном поле и письменный — на листе бумаги. Игра может проводиться на прогулке и в помещении. Для игры понадобятся игровое поле (плотный белый материал 2 м * 1,5 м, расчерченный на клетки 4 * 3, площадь одной клетки 50 * 50 см), которое раскладывается на полу, и карточки-образцы с закрасенными в разных комбинациях клетками. Детям предъявляется карта-образец и предлагается встать на определенные сектора поля в соответствии с изображением. Эта игра имеет большой потенциал для усложнения и дополнения. Самый простой вариант (для детей 4-х лет): на игровом поле в разных клеточках лежат несколько игрушек (яблоки, грибы, орешки, кубики), которые нужно собрать в корзинку. Ребенок осваивает понятия ВПЕРЕД, НАЗАД, РЯДОМ, БЛИЗКО, ДАЛЕКО. Следующий этап — обучение детей соотносить местоположение предмета относительно другого: расположить большую игрушку в центре поля, еще 4 игрушки положить спереди, сзади, слева, справа от центральной игрушки. Дети осваивают представления В ЦЕНТРЕ, В УГЛУ, МЕЖДУ.

В 5 лет обучаем детей ориентироваться по карте-образцу и вставать на игровое поле в соответствующем порядке. Сначала на карточке закрасены только 4 клетки, затем 6 и 8. Соответственно увеличивается количество детей, одновременно выполняющих задание (4–6–8), дети учатся решать задачу сообща. Также можно ввести два цвета клеток, которые вводят для удвоения инструкции — не просто встать на клетку поля, но и сделать это определенным

образом (например, мальчики и девочки встают на разные цвета или лицом – спиной, руки вверх – руки вниз, ноги вместе – врозь).

Далее игровое поле может быть увеличено до 5 * 5 клеток, образцы усложняются до узоров и различных симметричных и несимметричных комбинаций. Кроме усложнения карт-образцов, меняется и инструкция для заданий: занять место, выполнить действия (для чего предлагаем детям карточки нейропсихологической игры «Попробуй, повтори!»)

Письменный вариант: дети должны закрасить клетки по карточке-образцу. Сначала все вместе проговариваем последовательность комбинации, затем дети работают самостоятельно.

Таким образом, описанная игра «Клетки» развивает комплексно внимание, зрительное и пространственное восприятие и мышление, социально-коммуникативные навыки.

Продолжением игры «Клетки» является игра «Флешмоб», объединяющая принцип известной игры в слова и той же «Клетки». Дети берут в руки мяч или кубик с приклеенной буквой. В картах-образцах предлагается не просто комбинация клеток, а слова, которые получаются, если дети верно выберут место на игровом поле.

Систематическое использование представленных игр, а так же создание соответствующей предметно-пространственной среды позволяет, в значительной степени, развивать и совершенствовать навыки пространственной ориентировки у дошкольников, а, значит, повышает уровень их умственного развития, расширяет кругозор, способствует позитивной социализации и успешной обучаемости в дальнейшем в школе.

Сведения об авторах:

Тумашова Татьяна Александровна — инструктор по физической культуре,
Гусева Александра Васильевна — педагог-психолог Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа № 7 имени Героя Советского Союза Ф.И. Ткачева г. Жигулевска г.о. Жигулевск Самарской области структурное подразделение «детский сад "Дружные ребята"»

Подростковый возраст является наиболее сенситивным к развитию эмоциональной саморегуляции. За счет амбивалентности данного периода, проявляющегося в противоречиях чувств подростка, приводят к дисгармонии личности, к ситуации психологического дискомфорта. В связи с этим любая здоровая личность начинает искать пути преодоления этих противоречий. Основное назначение эмоциональной саморегуляции — это ослабление внутриличностного конфликта, оптимизация состояния человека.

Включаясь в психотравмирующей ситуации, эмоциональная саморегуляция подключает механизмы психологической защиты, которые выступают в роли своеобразного барьера на пути продвижения информации. В результате взаимодействия с ними тревожная для личности информация либо игнорируется, либо искажается, либо фальсифицируется. Тем самым формируется специфическое состояние сознания, позволяющее человеку сохранить гармоничность и уравновешенность структуры своей личности.

Обычно юмор используется либо во время неблагоприятной ситуации, либо после нее. Поскольку юмор существует в социальном контексте и строится на интерпретации различных несоответствий и несовпадений, он может помочь человеку по-иному взглянуть на сложившуюся ситуацию, переоценить стрессовое воздействие с новой, юмористической точки зрения, которая в силу этого кажется менее угрожающей и более управляемой. Подростковый возраст, в связи с нестабильностью состояний наиболее острее воспринимает происходящее, и травмирующие их ситуации подростки переживают чаще людей других возрастных групп. Этот же фактор указывает и на то, что дети в данном переходном возрасте имеют сложности использования юмора для стабилизации эмоционального состояния. К эффективности юмора для саморегуляции они приходят неосознанно к старшему подростковому или юношескому возрасту. Позитивная эмоция радости, сопровождающая юмор, помогает снять напряжение, замещает или вытесняет чувство тревоги или гнева, которое могло бы возникнуть, что позволяет мыслить более широко и гибко, творчески решая возникающие проблемы. Вероятно, за счет того, что с течением

подросткового кризиса, человек переходит в наиболее стабильное состояние, юмор становится доступней для человека, а юмор, в свою очередь, способствует укреплению психического здоровья.

Чувство юмора — это продукт, как наследственности, так и окружения. Подход на основе темперамента, при котором чувство юмора определяется в терминах положительной эмоциональности и склонности часто смеяться и улыбаться, подразумевает, что генетические факторы играют большую роль, хотя важны также общие и различающиеся внешние факторы.

Что касается влияния семьи на развитие чувства юмора, то это рассматривается с бихевиоральной точки зрения как моделирование/подкрепление. В подростковом возрасте юмор начинает использоваться чаще, поскольку благодаря юмору процесс социализации протекает наиболее благоприятно. Подростки, находящиеся в разных подростковых группах, чаще всего имеют разные типы чувства юмора. Человек с чувством юмора удивляет и восхищает, люди к нему тянутся. Уже в подростковом возрасте люди замечают эту закономерность и стараются использовать свои навыки в деле, для того чтобы удовлетворить свою главную потребность — общение.

Итак, делая выводы можно говорить о том, что юмор имеет свое место в системе эмоциональной саморегуляции человека. Чувство юмора как форма психологической защиты кажется весьма безобидной, но, как и любая форма защиты никакого конструктивного решения проблемы она не дает. Главное достоинство юмора — это его позитивный окрас и возможность взглянуть по-новому на ситуацию. Психологические процессы, связанные с юмором, включают и когнитивные аспекты, и эмоционально-оценочные аспекты, и поведенческие проявления — в социальном контексте. Это в свою очередь сказывается на взаимоотношениях человека со средой. Для подросткового возраста данный факт имеет особую ценность, поскольку ведущей деятельностью является межличностное общение.

Сведения об авторе:

Федюкова Дарья Александровна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Влияние семейного воспитания на формирование познавательной активности детей раннего и дошкольного возраста

Сейчас, как и во все времена, перед родителями и педагогами стоит задача организации работы с детьми по развитию их познавательной активности. Ранний возраст уникален в плане решения развивающих, обучающих, и воспитательных задач. Всего за 2–3 года у ребенка происходит огромный скачок в физическом, моторном, интеллектуальном, речевом и эмоциональном развитии. Поэтому в первые годы жизни так важно обеспечить физическое, умственное, нравственное и эстетическое образование детей.

Если упустить это время, наверстать его будет очень трудно, а иногда и невозможно. Уже с рождения у ребенка формируется познавательная активность. Как отмечает Н.А. Менчинская, познавательная активность выражается: в заинтересованном принятии информации, желании углубить свои знания, в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы; в умении усваивать способ познания и применять его на другом материале [3]. Родители, посещающие занятия с детьми раннего возраста в нашем центре, часто спрашивают: «что же такое познавательная активность? Как пробудить в ребенке интерес к познанию, как вызвать желание исследовать, трудиться?»

Семья может многое сделать для развития познавательных способностей ребенка. Кто, как не родители, которые ежедневно наблюдают за ребёнком в разных ситуациях, могут заметить своеобразные индикаторы способностей, к какому виду деятельности малыш проявляет склонность, к чему у ребёнка есть особый интерес? Не удивительно, что на возникновение интереса, развитие способностей к определённому виду деятельности у ребёнка влияет атмосфера увлеченности родителей и близкого окружения. Если родители — музыканты, ребенок часто также проявляет интерес к музыке, родители — ученые и ребенок увлекается наукой. Развивая способности ребёнка, необходимо подумать и о формировании его воображения и фантазии, без которых невозможно творчество. Чтобы этого добиться нужно помочь ребенку овладеть простейшими навыками и умениями. Помогаем ребенку обучиться определённой технике

рисования, конструирования из бумаги, приёмам лепки, танцевальным движениям и т.д. Овладение умениями и навыками будет положительно влиять на дальнейшее развитие способностей ребенка, отсутствие же их сделает ребенка неуспешным, не интересным.

Развитие познавательной активности ребёнка в раннем возрасте проходит в основном в процессе так называемого детского экспериментирования. Именно в свободной исследовательской деятельности ребёнок получает новую для него информацию, устанавливает практические связи между собственными действиями и явлениями мира, окружающего его, совершает так называемые открытия. Самостоятельное экспериментирование даёт возможность ребенку применять разные способы действия, не бояться при этом ошибиться и проявить фантазию. Свободно изучая и знакомясь с окружающим миром, дети становятся любознательными и самостоятельными.

Малыш исследует и познает мир, экспериментирует, манипулируя его предметным содержанием, по принципу: с чем действую, то и познаю.

Для развития познавательных способностей детей в раннем возрасте советуем родителям организовать дома развивающую среду и создать все условия для такого нужного и полезного экспериментирования.

Где и с чего начинается развивающая среда в доме? Ребенок с рождения попадает в определенную среду в своем доме. Он живет, взаимодействует с ней. Но границы этой среды выходят далеко за пределы дома. Это и парк, и детская площадка, и дача, и магазин, и лес. С помощью зрительного и слухового восприятия, тактильных и вкусовых ощущений ребенок впитывает все, что его окружает. Поэтому следует организовать пространство жизни ребенка с наибольшей пользой. Что и кто участвует в создании развивающей среды: люди, окружающие ребенка; дом; интерьер; улица; пособия; игрушки. Сделать разные интересные зоны, что бы привлекали взгляд, и хотелось там поиграть, пофантазировать. Главное преимущество и достоинство развивающей среды — это доступность и использование подручных материалов. Например, можно организовать «Сенсорную коробку»: насыпаем в емкость мелкую крупу, закапываем в ней разные мелочи: маленькие игрушки, пуговицы, фигурки

животных, камешки и т.д. Ребенку весело и интересно: что же там спряталось. Игра способствует развитию мелкой моторики.

Мы знаем как благоприятно воздействует на детей вода, как она успокаивает и в то же время заряжает энергией, завораживает и привлекает. Используя игры с водой, мы решаем различные задачи: снятие напряжения и агрессии; развитие мелкой моторики, зрительной и двигательной координации; расширение и обогащение словарного запаса; знакомство с окружающим миром, свойствами воды; овладение математическими понятиями; развитие наглядно-действенного мышления; формирование представлений о геометрических фигурах, размере и величине; развитие тактильных ощущений.

Поэкспериментируем с водой

Игра называется «Цветок лотоса»: вырезаем из цветной бумаги цветочки с длинными и узкими лепестками. С помощью карандаша закручиваем лепестки к центру, опускаем разноцветные цветы в воду (небольшая емкость с водой). Постепенно цветки начинают распускаться, так как бумага намокает, становится тяжелее.

Полезные игры в ванной

Превращаем купание в веселое и познавательное времяпровождение. Дети очень любят булькаться в воде, почему не сделать это занятие еще и полезным. Делаем цветные мочалки в виде геометрических фигур. Из цветной губки вырезаем квадрат, треугольник, круг и т.д. Важно, чтобы фигуры были разного цвета. Используем различные баночки, стаканчики, ложки, чашечки, бутылочки для переливания воды. Можно использовать камешки, ракушки, привезенные с моря. Бросаем в воду и сортируем.

Следующая игра-эксперимент называется «Поймай рыбку»: при помощи сачка, (а может быть это ложка, может быть даже половник) ребенок вылавливает рыбок, уточек, черепашек, лягушек. Используем игрушки разной величины и окраски.

Например, «Тонет — не тонет»: в таз с водой погружаем разные по весу предметы: камешки, шишки, пуговицы, мячики. Ребенок знакомится с

понятиями: тяжелый и легкий. Рассматриваем предметы и обращаем внимание ребенка на то, что тяжелые предметы тонут, а легкие — нет.

«Растворяем все вокруг»: в емкость с теплой водой вместе с ребенком, бросаем все, что по мнению малыша, может раствориться в воде. Пусть это будут игрушки, а может это будут ложки, платочки, бумага. Вместе с этими предметами бросаем сахар, соль, соду, молоко. Объясняем ребенку, какие предметы растворяются, а какие нет. Такой эксперимент обязательно понравится малышу.

Правильно организуя и используя пространство, окружающее ребенка, мы не только поможем ребенку получить новую информацию и опыт, но и сделать процесс обучения увлекательным и интересным.

Список литературы

1. Баранова Е. В. Развивающие занятия и игры с водой в детском саду и дома. — М.: Академия Развития, 2009.
2. Гилева А.В. Игра И Развитие Ребенка В Дошкольном Возрасте. — СПб.: Питер — Москва, 2007.
3. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития ученика. — М.: Просвещение, 2006. — С. 90.

Сведения об авторе:

Франива Анастасия Викторовна — педагог-психолог ГБУ «ППЦ» г.о. Тольятти Самарской области

Фурман В. О., Богданова Г. И.
Психолого-педагогическое просвещение
в условиях образовательного учреждения

О возрастании интереса к психологическим знаниям в современном мире свидетельствуют многие факты: многочисленные телевизионные передачи с неизменным участием психологов; увеличение научной и популярной литературы на книжных прилавках; ссылки на авторитетных психологов на многочисленных сайтах и в обиходной речи; огромное количество предложений о проведении тренингов, мастер-классов и их востребованность среди различных категорий населения и профессиональной принадлежности и т.п.

Проводя анализ обращений за учебный год к школьному педагогическому психологу за консультативной помощью, мы можем отметить не только возрастающее количество обращений, разнообразную тематику и причины обращений, но и заинтересованность в получении профессиональной психологической помощи со стороны всех участников образовательного процесса. Таким образом, можно сделать вывод о сложившихся благоприятных условиях для содействия в приобретении необходимых психологических знаний и формировании психологической культуры учащихся, педагогов и родителей.

Исходя из опыта работы, активное использование разнообразных форм воздействия и форм организации психологического просвещения раскрывает перед педагогом-психологом образовательного учреждения следующие перспективы:

— предупреждение возможных отклонений, проблем, снижение влияния негативных факторов и как следствие формирование безопасной среды и сохранение психологического здоровья;

— возможность привлечения внимания и распространения психологических знаний среди большого количества участников образовательного процесса;

— активное участие и взаимодействие всех субъектов образовательного процесса;

— проведение психологического просвещения, начиная с младшего школьного возраста;

- разнообразие тематического содержания просветительской работы с учетом актуальных проблем и анализа запросов;
- возможность обращения к конкретной целевой аудитории;
- саморазвитие и самосовершенствование педагога-психолога;
- поиски, подбор, апробация и внедрение новых интересных и практически значимых форм работы.

Кроме того, немаловажным и привлекательным фактором использования преимуществ психологического просвещения по сравнению с другими видами направлений работы педагога-психолога с точки зрения участников образовательного процесса является:

- отсутствие ситуации оценивания;
- использование не только вербальных, но и наглядных средств;
- активность самих участников в повышении психологической компетентности и использовании знаний в практической деятельности.

Психологическое просвещение осуществляется нами в форме выступлений на педагогических советах и классных часах, родительских собраниях, беседах, подготовки и распространения брошюр и памяток, проведения тренингов.

Наряду с традиционными формами психологического просвещения нами постоянно осуществляется поиск, апробация и внедрение новых эффективных и востребованных форм работы.

Таким образом, уже накоплен и активно внедряется опыт использования разнообразных форм психологического просвещения, а именно:

- Создание раздела психолого-педагогической службы на школьном сайте. Данная форма работы позволяет не только популяризировать психологические знания среди большого количества участников образовательного процесса, но размещать информацию, востребованную для участников и по запросу именно данного учебного заведения.

- Проведение внутришкольной олимпиады по психологии и профориентации. В этом учебном году была проведена первая пробная

внутришкольная олимпиада. Положительный опыт внедрения и отзывы участников позволяют и в дальнейшем использовать эту форму работы.

— Выпуск школьной психологической газеты. Первый выпуск школьной психологической газеты предназначался для педагогов и администрации школы, где в интересной и доступной форме преподносятся психологические знания для организации эффективного педагогического взаимодействия.

— Организация клуба родительских встреч. С этого учебного года составлена и реализуется авторская образовательная (просветительская) психолого-педагогическая программа для родителей по повышению психологической компетентности родителей, в вопросах воспитания подростков.

— Выставка психологической литературы. По запросу родителей в ходе родительских встреч возникла идея организации выставки психологической литературы по теме «Почитаем, поиграем».

— Проведение психологической коммуникативной игры для учащихся начальной школы «Вместе лучше».

— Проведение деловой игры по профориентации «Бизнес – план».

— Оформление странички психолога на классном стенде. В сотрудничестве с классными руководителями для учащихся начальной школы размещается увлекательная и полезная информация в доступном и привычном для них уголке классного кабинета.

— Проведение встреч учащихся старших классов со студентами педагогического института. Свободное общение учащихся выпускных классов со студентами позволяет им задать не только действительно интересующие вопросы по профессиональному ориентированию и организации студенческой жизни, но и является возможностью для педагога-психолога определить проблемное поле.

На стадии разработки, подготовки и реализации в этом учебном году планируется апробация таких форм просветительской работы как:

— Создание методического пособия для педагогов с целью профилактики профессионального выгорания.

— Подготовка выставки для родителей на тему «Идеи для досуга» и выставки предметов – антистресс.

— Подготовка мероприятия «Школьная неделя психологии».

Самоанализ работы в данном направлении позволяет сделать вывод о необходимости, востребованности и результативности использования новых, нетрадиционных форм психологического просвещения. Кроме того, поиск, разработка и совершенствование данных форм способствует личностному и профессиональному развитию практического психолога. Данное направление профессиональной деятельности практического психолога образовательного учреждения нам представляется перспективным и требующим творческого подхода в реализации задач психологического просвещения.

Сведения об авторах:

Фурман Виктория Олеговна — педагог-психолог,

Богданова Галина Ивановна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Чебуренкова Т. В., Долганина Е. М.
Интегрированная деятельность логопеда и психолога
в работе с детьми с ТНР. Песочная терапия

Детей, имеющих разные уровни недоразвития речи, могут объединять одни и те же проблемы такие как: нарушение звукопроизношения, недостатки фонематического слуха, недоразвитие лексико-грамматического строя речи, связной речи.

С психологической стороны у детей с ТНР часто возникают проблемы по поводу своего дефекта, речевой негативизм, низкая коммуникативная потребность в общении с окружающими и как следствие — замкнутость и малообщительность, низкая речевая активность, отсюда и трудности в усвоении программного материала по разным видам деятельности.

Для того чтобы преодолеть эти трудности и помочь детям приобрести уверенность в себе, активизировать речь, вызвать интерес к речевому общению и повысить активность на занятиях, необходимо использовать слаженную работу психолога и логопеда.

Недостаточная сформированность уровня речевого и психологического развития является актуальной проблемой на современном этапе дошкольного развития ребенка. Для решения поставленных задач нами был задуман цикл занятий коррекционного взаимодействия педагог-психолог и учитель-логопед с использованием светового стола и песка, где каждый решает свои коррекционные задачи. Игры с песком помогают решать следующие психологические проблемы:

- переживание возрастного кризиса;
- неспособность изложить словами свои переживания;
- наличие психологической травмы;
- неспособность самостоятельно принять решение;
- задержка психоречевого развития;
- эмоциональная заторможенность,
- уменьшение напряженности;
- развитие всех видов чувств;
- нормализация мышечного тонуса;
- расширение кругозора;

— повышенная тревожность, эмоциональная лабильность.

В логопедической работе использование песка решает нижеследующие задачи:

- развитие диафрагмального дыхания;
- развитие фонематического слуха и восприятия;
- артикуляционные упражнения;
- автоматизация поставленного звука;
- регуляция мышечного тонуса, совершенствование мелкой моторики,

снятие напряжение с мышц пальцев рук;

- формирование слоговой структуры слова;
- анализ слов и предложения;
- обогащение словарного запаса;
- совершенствование грамматического строя речи;
- подготовка к обучению грамоте;
- развитие связной речи.

Для игр с песком нам понадобятся: световой стол, песок (или, по желанию, могут быть использованы и другие наполнители: рис, морская соль, манка, горох и т.п.), метелка, лопатка, ситечко, мелкие игрушки, растения, наборы животных (транспорт, дома и т.п.), камешки, ракушки и многое другое.

Наши занятия строятся по следующей структуре:

- Ориентировочный этап
- Этап прикосновений к песку
- Дидактические игры и упражнения
- Выведение из игровой среды, определение перспективы
- Рефлексия

На *ориентировочном этапе* обычно мы включаем ритуалы приветствия, которые настраивают ребят на творческую, позитивную работу. Один из таких ритуалов:

Дети встают в круг и берутся за руки. Проговаривают хором слова:

*Здравствуй друг! (пожимают друг другу руки)
Как ты тут? (удивленно разводят руками)
Я скучал (прижимают руки к груди.)
Ты пришёл (снова берутся за руки.)
Хорошо! (сходятся в центр, обнимаясь.)*

Работа с песком требует соблюдения определенных условий, поэтому ни одно занятие не проходит без повторения правил работы с песком. Для этого мы подготовили алгоритм, который помогает нам соблюдать технику безопасности и дисциплинировать ребят.

Этап прикосновения к песку носит элементы релаксации, снятия мышечного напряжения, упражнения на развитие мелкой моторики.

— *Давайте опустим ладошки в песочек, погладим его, переберём пальчиками.*

— *Какой он на ощупь? (Тёплый, сыпучий, интересный, мокрый, холодный).*

— *Давайте аккуратно пересыплем песочек из одной ладошки в другую и почувствуем, как приятно стало нашим ладошкам.*

— *А теперь давайте представим, что наши пальчики, как ножки, пойдут гулять по тёплому песочку от края стола к центру и затем обратно.*

*Пошли пальчики гулять,
Долго, долго шли пешком,
А затем бегом, бегом,
Немного поскакали
И в конце пути упали.*

Основная часть занятия на световом столе включает в себя различные дидактические игры и упражнения на развитие диафрагмального дыхания, фонематического слуха, автоматизацию поставленного звука, формирование слоговой структуры слова, регуляцию мышечного тонуса, совершенствование мелкой моторики, снятие напряжение с мышц пальцев рук и многое другое.

В конце работы необходимо провести рефлекссию, узнать, что понравилось больше всего, какие трудности встретили, что интересного узнали. И в заключении я предлагаю немного отдохнуть (релаксационные упражнения), помечтать, загадать свои желания и доверить их песку, либо, наоборот, оставить ему свою усталость и негатив.

Перед началом работы по развитию дыхания детей обучаем следующему: «Сглотни слюни. Воздух набирай через нос. Плечи опущены (не поднимай). Живот надувай «шариком». Вдыхай медленно и плавно. Воздушная струя должна получиться очень долгой».

Для развития диафрагмального дыхания использую такие игры, как: «Песочный ветер», «Выровняй дорогу», «Осенние листочки», «Птицы улетают», «Зимняя вьюга», «Что под песком?», «Дорога к другу», «Птицы улетают», «Зимняя вьюга».

Для развития фонематического слуха и восприятия — «Спрячь ручки», «Слоговые дорожки», «Водолаз», «Два моря», «Два короля», «Выложи узор».

«Два города»: под толстым слоем песка спрятаны предметы, игрушки или защищённые картинки с дифференцируемыми звуками. Ребёнок откапывает их и раскладывает на две группы.

Артикуляционные упражнения с движениями пальцев или рук в такт движениям языка: «Индюк», «Качели», «Часики».

«Лошадка»: щёлкать языком, одновременно пальцами ритмично, в такт щелчкам, «скакать по песку».

Автоматизация поставленного звука происходит с такими упражнениями, как «Сильный мотор», «Слабый моторчик», «Горочка», «Дорожка», «Совпадение» [4].

Регуляция мышечного тонуса, совершенствование мелкой моторики, снятие напряжение с мышц пальцев рук — это пальчиковые игры, узоры на песке.

Игра-упражнение «Секретные задания кротов»: предварительно необходимо познакомить ребенка с животными, обитающими под землей.

Песочная фея: «Сегодня наши руки могут превращаться в кротов. Вот так. (Взрослый взмахивает руками и складывает их «уточкой», показывая ребенку нарисованные на костяшках пальцев глаза, нос и два зуба.) Хочешь превратить свои ручки в кротов? Надо помочь моему кроту выполнить важное секретное задание под землей. Ну, что погружаемся в песок? Смотри и делай, как мой крот».

Взрослый погружает одну руку в песок, шевелит ею под песком (обращает внимание ребенка на изменения поверхности песка), а затем осторожно раскапывает каждый палец. Затем то же самое проделывает ребенок. После этого они раскапывают руки друг друга (можно дуть на песок, использовать перышко, палочки, кисточки).

Вариант: все действия осуществлять с закрытыми глазами — искать в песке пальцы друг друга, пожимать их (кроты здороваются ласково или с силой пожимают друг другу лапки) [2].

Формирование слоговой структуры слова: «Исправь ошибку», «Раздели слово на слоги», «Художник».

«Полоски»: ребёнок чертит на песке заданное количество полосок, а затем придумывает слово с таким же количеством слогов.

Анализ слов и предложения: начертить схемы слов и предложений разной степени сложности.

Обогащение словарного запаса: «Кто больше назовёт», «Словародственники», «Я делал — я сделал».

Совершенствование грамматического строя речи: «Чей? Чья? Чьё? Чьи?», «Кого/Чего не стало?», «Подбери слово».

«Мы едем в гости к...»: взрослый в игровой форме знакомит ребенка с пространственными представлениями верх-низ, право-лево, над-под, из-за, из-под, центр, угол. Ребенок по словесной инструкции взрослого пальчиками «ходит, прыгает, ползает» по песку, изображая различных персонажей [5].

Обучение грамоте: «Путешествие к звукам» [1], «Живые буквы» [1], «Найди букву и назови», «Напиши на песке».

«Город волшебных букв»: перед началом игры взрослый и ребенок берут из набора каждый себе по букве. Называют их, а потом обмениваются, говоря: «Вылепи, пожалуйста, мою букву!». Сгребая песок ребрами ладоней, на поверхности песочницы ребенок и взрослый формируют, лепят буквы. Закончив работу, сверяют песочную букву с оригиналом, и идут за следующей. И так, пока в песочнице не образуется целый Город Букв [1].

«Секреты колдовства»: логопед совместно с детьми строит в песочнице реку и устанавливает через нее два мостика: одни из буквы Ж, другой из буквы Ш.

*Сейчас река
На ней для вас есть два мостика:
Из буквы Ж и буквы Ш
Спокойно вспомните слова,
Где буква Ж и буква Ш.
(дети должны назвать не менее пяти слов, которые содержат отдельно
буквы Ж и Ш) [1].*

Развитие связной речи: «Друзья», «Что случилось?», «Начни предложение», «Две игрушки», «Мой клад»

«Дорисуй картинку и составь предложение»: логопед рисует на песке мяч, скакалку, воздушный шар или другие предметы. Задача ребёнка — дорисовать песочную картинку и составить по ней предложение («Таня держит в руках воздушный шар»). Фраза проговаривается в момент действия [4].

Использование игр с песком позволяют логопеду повысить интерес к логопедическим занятиям, наладить эмоциональное общение со сверстниками и взрослыми, развивать все компоненты речи, мышление, познавательные процессы и творческие способности детей.

Список литературы

1. Грабенко, Т.М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия/ Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. — СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1988. — 50 с.
2. Кузуб, Н.В. В гостях у песочной феи. Организация «педагогической песочницы» и игры с песком дошкольного возраста / Н.В. Кузуб, Э.И. Осипук. — Издательство Речь, 2011.
3. Новиковская, О.А. Сборник развивающих игр с водой и песком для дошкольников. / О.А. Новиковская. — СПб.: Детство-Пресс, 2008. — 64 с., илл.
4. Романцова Н.Ю. Делимся опытом «Песочная терапия» // Коррекционная работа в ДОУ. — № 2 (2). — 2015. — с. 10–21.
5. Сакович, Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н. А. Сакович. — Издательство «Речь», 2006. — 176 с.
6. Сапожникова, О.Б. Песочная терапия в развитии дошкольников / О.Б. Сапожникова, Е.В. Гарнова Е. — ООО ТЦ Сфера, 2014. — 113 с.

Сведения об авторах:

Чебуренкова Татьяна Владимировна — педагог-психолог,
Долганина Евгения Михайловна — учитель-логопед муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 120 «Сказочный» г.о. Тольятти Самарской области

Чемирева Т. В.
**Психологическое сопровождение индивидуально-личностного
развития учащихся: подросток-интроверт**

Принято считать, что наш мир подстроен под экстравертов и именно они добиваются большего успеха. Экстраверты склонны к лидерству, любят общение и постоянно ищут новые впечатления. Современная жизнь построена на постоянном общении с людьми, деятельность требует командной работы. В мире по-прежнему интроверт в лучшем случае ассоциируется со скромностью и деликатностью, а в худшем — с нерешительностью, эгоцентричностью и мизантропией.

Первое описание психотипов личности принадлежит известным психологам К.Г. Юнгу и Г. Айзенку. Экстраверты — люди, ориентированные на внешний мир, и интроверты — с направленностью на сферы своей внутренней жизни. Для интроверта его мысли, гораздо важнее реальных событий, происходящих в жизни. Он воспринимает окружающее через призму его внутреннего состояния и все, что происходит, он ощущает не напрямую, а, будто бы смотрит в окно. Общение интроверта имеет конкретную цель, даже если она не видна со стороны. Для них важна защита границы своей личности. Такие люди тщательно обдумывают свои действия, поступки. Они наблюдательны, склонны к частому анализу своих и сторонних действий. Целеустремленны. Обладают богатой фантазией и воображением. Терпеливы. Держат эмоции под контролем, внешне часто проявляется эмоциональная бедность. Интроверту ближе одиночество. По признанию многих интровертов, они часто испытывают стыд за то, кем являются, не редко желая измениться. Таким людям трудно объяснять свою точку зрения, подобрать нужные слова.

Обстановка в классической школе часто отрицательно влияет на способности интровертов. Учебному процессу мешают излишнее количество шума, людей, яркого света и т.п. Дети-интроверты испытывают трудности в обдумывании, сосредоточении на том, что они делают и, как следствие, не всегда успевают выполнить работу к сроку.

В средней школе между детьми начинают строиться определенные социальные правила и порядки. Популярны дети негласно получают права контролировать и принимать решения практически во всех сферах жизни. В

школьной жизни, а часто и за ее пределами, популярные дети-экстраверты оставляют последнее слово в различных вопросах и спорах. Интроверты чаще становятся аутсайдерами и могут лишаться права голоса. Умственные способности, задумчивость и сочувствие, проявляемые такими детьми, не ценятся экстравертами. Впоследствии, это приводит к снижению мотивации, проявляются признаки депрессии, некоторые подростки замыкаются в себе. В дальнейшем, возможно проявление скрытого девиантного поведения, как вида психологической защиты (потребление алкоголя, наркотиков).

Педагоги часто не задумываются об интровертивности некоторых своих учеников. Большинство учителей начальных и средних школ — экстраверты. Это требования профессии. Они путают два абсолютно ни как не сопряженных друг с другом понятия — «знание» и «скорость». Педагог на решение поставленной проблемы предоставляет в целом несколько секунд. Интроверты в таких условиях чувствуют себя частью соревнования, их скорость реакции не соответствует темпу класса. При такой организации учебного процесса выявляется только незначительная доля возможностей ребенка-интроверта.

Некоторые педагоги неверно трактуют действия учащихся-интровертов и принимают их за акт неповиновения, глупости, уклонения от контакта. В конечном итоге и педагогический состав и одноклассники формируют мнение о таких учениках, как о людях-эгоистах, игнорирующих все вокруг. В действительности интроверту необходимо преобразовать полученные извне данные. Следует иметь в виду, что поведение такого человека не всегда отражает его внутреннее состояние. Интроверты зачастую являются образцовыми учащимися: они размеренны, сконцентрированы, соблюдают установленный порядок. Все внимание учителя направлено на попытку проконтролировать не всегда должное поведение активных одноклассников.

Школьному психологу, важно уделить внимание «психотипу» личности.

На методических объединениях, с учителями и руководством школы необходимо провести мастер-класс «Учитываются ли интересы интровертов?» В работу с учителями включить семинар, целью которого будет напоминание о том, что около трети учеников средних школ — интроверты, показать на практике, как важно учитывать интересы интроверта в процессе образовательной деятельности.

Психологу совместно с учителями следует разработать такую схему работы на уроках, которая предусматривает:

- выделение времени для чтения, ведения записей и обратной связи;
- работу в малых группах, где каждый может высказать свое мнение, поделиться идеями, не ощущая давления со стороны большого количества учеников;
- взаимопомощь в обучении, когда два ученика делают одно задание и при этом плотно взаимодействуют;
- возможность подбора учащимися индивидуальных видов работы.

Продуктивный метод — использовать на уроках «время ожидания». Это небольшой перерыв между тем, когда учитель определяет проблему, и тем, когда он дает кому-то возможность ответить. Такая техника позволяет любому ученику — и экстраверту, и интроверту — обдумать ответ и подготовиться к его озвучиванию. С целью эффективного применения данного метода во время занятий не должно быть ответов «с места», ученики должны поднимать руки и ждать разрешения учителя.

Внеклассная работа. Школьному психологу, совместно с педагогическим составом следует разработать положение о внеклассной деятельности, которое бы включало занятия, учитывая интересы интровертов. Считается, что интроверты избегают участия во внеурочной жизни класса. Это не совсем так. Подростки-интроверты выбирают работу, отвечающую их индивидуальным увлечениям. Среди них популярностью пользуются робототехника, фотография. На уроках физкультуры, кроме основных командных видов спорта стоит предоставить возможность заниматься одиночными видами. Так же необходимы спортивные занятия, которые не имеют главную цель — соревнование.

В работе с классом, на семинарах, тренингах, психологу стоит уделить внимание индивидуальности каждого ученика. Разработать тренинг толерантности. Мастер-классы на темы: «Различия — не порок», «Знакомство с одиночеством», «Я слушаю и слышу». Обсудить преимущества различий, показать привлекательность мира, наполненного разными по психотипу людьми.

В процессе индивидуальной работы с подростком-интровертом, психологу стоит обратить внимание на следующее:

— работа с чувствами. Помочь подростку ясно формулировать свои чувства. «Осознанное чувство — это очень сильное переживание, мощный и действенный опыт, особенно для того, кто сосредоточен на своем внутреннем мире. Интроверты в высшей степени восприимчивы к реакции на их слова. Чем понятнее для окружающих будут его чувства, тем скорее ребенок раскроется. Более того, со временем он научится лучше контролировать свои чувства и поведение» [Цт. по кн. Лейн Марти «Мой ребенок интроверт»];

— работа по принятию себя, своих особенностей как интроверта, преимущества интроверта;

— способы взаимодействия с окружающим миром (не заставлять себя притворяться тем, кем не являешься и при этом не нарушать границы окружающих, улаживание конфликтов, работа со стрессом);

— разработать совместно с учеником возможность социализации и уровня его социальной активности;

— предпрофильное консультирование. Интроверту очень важно грамотно подобрать себе профессию, они предпочитают работу с малым количеством сотрудников. Небольшие коллективы дают возможность ощущать себя комфортно, и это однозначно скажется на итоге работы. В исполнении собственных обязательств интроверты стремятся быть ответственными вплоть до окончания. Многие основательные интроверты выбирают надомную службу.

Работа с родителями. Характерные черты интроверта находятся в прямой зависимости от воспитания и сформированной самооценки. Семья экстравертов старается изменить собственное дитя, подстроить его под себя. Они негативно воспринимают естественную скрытность, стеснительность, стремление к долговременному обдумыванию собственных операций и действий. Подросток-интроверт старается отвечать условиям, пытается «образумиться», ведет себя вопреки собственной натуре, и такими действиями истощается его нервная система. Формируется неуверенность в собственных силах, негативный образ «Я» и заниженная самооценка. На протяжении всей жизни интроверты имеют все шансы рассматривать себя «ошибкой природы», вследствие того, что они никогда не станут такими, как их родители.

Гармоничная личность интроверта возможна только лишь в том случае, когда его индивидуальность будет принимаема семьей и близким окружением.

Если родители никак не стараются его «разрушить», а помогают развивать особенности характера, направленные на взаимодействие с миром. Подросток-интроверт развивает коммуникативные навыки, учится устанавливать связь, грамотно отстаивать свои собственные границы. В жизни ребенка-интроверта необходимо наличие ресурсов для восполнения энергетического запаса: личное пространство, время для размышлений в одиночестве, своеобразных медитаций. Психологическая поддержка подростка-интроверта сталкивается со значительными проблемами: довольно сложно принять, что личность ребенка, не вписывается в установленный образец. Важно показать подростку его сильные стороны, на которые он может опереться, развить высокую самооценку. Научить интроверта жить в мире с особенностями своего характера, требованиями социума. Подвести ребенка к принятию собственного права быть самим собой, существовать в гармонии с энергетическими запросами внешнего мира. Все это, без исключения раскроет перед подростком-интровертом наиболее ясную будущность.

Список литературы

1. Козлов Н.И. Интроверсия — Экстраверсия по Юнгу [www.psychologos.ru]: Психологос — энциклопедия практической психологии/ Козлов Н.И.: 2014. — Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/introversiya---ekstraversiya-po-yungu>
2. Кейн Сьюзан. Интроверты/ Кейн С. — М.: МИФ, 2014.
3. Лейни М. Олсен. Непобедимый интроверт/ Лейни М. Олсен. — М.: Эксмо, 2003.
4. Лейни М.Олсен. Мой ребенок Интроверт/ Лейни М. Олсен. — М.: МИФ, 2014.

Сведения об авторе:

Чемирева Тамара Викторовна — педагог-психолог Государственного бюджетного учреждения — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Психолого-педагогический центр» г.о. Тольятти Самарской области

Шабалова О. В.
Сказкотерапия как средство формирования у ребёнка
культуры психологической безопасности

Одним из важнейших направлений в работе педагога-психолога, является формирование у ребенка культуры психологической безопасности. Но как это сделать, какие слова найти, чтоб донести до ребенка все то, что так понятно для взрослого?

В своей работе, обучая дошкольников навыкам безопасного поведения в социуме, использую сказки, дополняя их различными элементами из игровой терапии, арт-терапии, пескотерапии, музыкотерапии и многих других направлений психологии. В сказке можно найти полный перечень человеческих проблем и волшебные способы их решения. Формы работы со сказками разнообразны: интерпретация сказок, рассказывание сказок, сочинение сказок, переписывание (или дописывание) сказок, сказочная куклотерапия, постановка (разыгрывание) сказок, сказочная имидж-терапия, сказочное рисование, медитации на сказку, использование танцев в сказкотерапии.

Особый интерес вызывают у детей авторские сказки — так называемые, сказки «из головы». На примере героев, сказка учит главному. Важно создать ситуацию, в которой ребенок может задуматься над смыслом. В этот момент ребенок понимает: нет однозначных событий, даже неприятная ситуация может через некоторое время обернуться благом. Приобретая опыт решения проблем «сказочными» способами, ребенок переносит его на реальные ситуации.

Авторская сказка Шабаловой О.В. «Стремительный дельфинчик»
(для гиперактивных детей)

Эта история о стремительном дельфинчике. Так называли нашего героя за то, что он умел очень быстро плавать и высоко прыгать по волнам. Это здорово, если ты участвуешь в спортивных состязаниях, или играешь с друзьями в догонялки. Но беда в том, что дельфинчик вообще ни минуты не мог оставаться на одном месте. Его хвостик беспрестанно крутился, тело извивалось и у дельфина не было никакой возможности полюбоваться красотами подводного

мира, поиграть с другими рыбками, ведь никто не мог так быстро передвигаться... Попробовал он плавать помедленнее, но у него ничего не вышло из этой затеи! Хвостик совсем не хотел его слушаться и словно выталкивал его из воды.

И вот однажды, в подводном королевстве Морская Звезда объявила танцевальный конкурс. Победителей отправят на экскурсию в открытый океан!!! А это была мечта всей его жизни! Он, радостный, отправился на репетицию балльных танцев к своим друзьям. Но беда в том, что он не умел медленно двигаться... Хвостик предательски дрожал и все движения у него получались быстрыми и некрасивыми. Заплакал наш герой и стал опускаться на дно морское всё глубже и глубже. Испугался дельфинчик, ведь он ещё никогда не заплывал так глубоко...замер...и, к своему удивлению заметил, что хвостик и плавнички стали его слушаться! Попробовал он снова замереть неподвижно... и снова у него получилось управлять своими плавничками! Радостный, отправился он к своим друзьям. И теперь он научился красиво танцевать. Они с друзьями блестяще выступили на конкурсе и выиграли главный приз! Сбылась его мечта! Но самое главное, что теперь он умел управлять своим телом, мог любоваться красотами подводного мира, играть в любимые игры с друзьями и обсуждать с ними свои впечатления.

**Авторская сказка Шабаловой О.В. к образовательной деятельности
«Помоги найти альфиков»**

На одной сказочной планете жили счастливые, добрые альфики. Каждый день они весело играли, бегали, веселились. И вдруг откуда-то налетел ветер, закружил вихрь, подхватил альфов и унёс их далеко, далеко. Их друзья-теплышки погоревали, погоревали и отправились искать альфов. Пришли они к Волшебнице и попросили помочь найти своих друзей. Волшебница обещала помочь, но для этого нужно было выполнить задания. Вручила она им волшебный ларец. Посмотрели теплышки на задания и пригорюнились — не могут справиться самостоятельно. Давайте поможем им выполнить задания: *психолог достаёт из ларца задание и читает его детям.* (Любые, не очень

привлекательные для детей задания можно чередовать с мультимедиа). Важно помнить об ограничении занятий с ПК по времени 10–15 минут, с целью сохранения здоровья. Применение обучающих мультимедийных дидактических пособий позволяет повысить эффективность процесса обучения и развития ребёнка, поддерживает педагогов в состоянии творческого поиска!

Авторская сказка Шабаловой О.В
(Для детей, испытывающих страхи)

За лесами, за горами, за морями и полями течёт Клубничная река-Сливочные берега. Как вы думаете, что будет с тем, кто в ней искупается?

Это не простая река, а волшебная! И с теми, кто искупается в ней, происходят чудесные превращения!!! Слабые становятся сильными, больные — здоровыми, некрасивые преображаются в красавцев!

Так вот, в одном городке жил был мальчик с чистой и доброй душой. Звали его Кирюша. Он любил своих родных и друзей, слушался маму с папой, но был он большим трусишкой. Он боялся всего на свете: громких звуков, темноты, сказочных героев и всего, всего, всего на свете!

Ему было стыдно за свои страхи. И он больше всего на свете хотел стать смелым! И когда мудрая сова рассказала ему о волшебной реке, сомнений у него не оставалось. Конечно же, он пойдёт к ней, искупается и НАВСЕГДА избавится от своих страхов!!!

И вот в один прекрасный денёк он отправиться к волшебной реке. Это было очень далеко, но его это не смущало. Надоело ему всего бояться! Путь лежал через болото, при этом надо было идти по непроходимым тропам... Вышел он на полянку. Здесь было очень жутко, кругом лежали обломанные ветки, каркали вороны. Всё это нагоняло на него дикий страх... Но, делать нечего, назад пути нет! Кирюша потихоньку продвигался всё ближе к цели. Ему казалось, будто над его головой сгущаются мрачные тучи. Сверкают молнии, гремит гром!!! Становилось всё страшнее и страшнее... Деревья стали иссиня-чёрными, похожими на страшилища... Ему очень захотелось закричать, повернуть назад и бежать изо всех сил назад, домой, в привычное, знакомое ...

Но тут листья на деревьях зашелестели, кусты зашевелились, и из них вышел Старичок-Лесовичок. Он был вовсе не страшный, а очень даже добрый. (Похож на его дедушку). Рассказал мальчик Лесовичку про свою беду и попросил его проводить к волшебной реке.

Вдвоём идти совсем не страшно, Кирюша и не заметил, как оказался на берегу Клубничной реки. После длительного путешествия наш герой с удовольствием плескался в воде! А когда он вышел на берег, то понял, что случилось чудо! Он совсем ничего не боится! Радостный Кирюша отправился домой. Но теперь всё волшебным образом все изменилось. Дорога домой стала солнечной, радостной. Птицы пели, бабочки порхали, а солнечные зайчики провожали мальчика домой.

В городок вернулся не трусишка, а смелый, отважный, уверенный в себе мальчик-герой!

**Авторская сказка Шабаловой О.В. «Звёздочка»
(Для детей, испытывающих страхи)**

Жила-была на небе звездочка. Она больше всего на свете хотела помогать людям: освещать их путь, защищать. Но она очень боялась темноты и поэтому её мечта не осуществлялась. Тогда решила она пойти к волшебнику Месяцу и попросить у него смелости. Пожалел Месяц Звездочку и создал много звёзд-помощников. Они дружили, а с друзьями ничего не страшно. И от света звёзд небо перестало быть пугающе тёмным. Теперь ничего не мешало нашей Звёздочке для осуществления её важной мечты.

На небе у каждого есть своя звезда. Важно знать, что это волшебная звезда! Она всегда освещает нам путь, помогает, когда тяжело или страшно. А на Земле много друзей, которые не оставят в беде! Помните об этом и вершите добрые дела!!!

Сведения об авторе:

Шабалова Ольга Витальевна — педагог-психолог муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 384» г.о. Самара