

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

Образование и психологическое здоровье

Сборник материалов
XXIII областной научно-практической конференции
11-12 ноября 2020 г.

В 2-х томах

Том 1

Самара
2020

УДК 159.2
ББК 88.8
О-232

Печатается в соответствии с Государственным заданием Министерства образования и науки Самарской области ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» на 2020 год

О-232 Образование и психологическое здоровье: сборник материалов научно-практической конференции 11–12 ноября 2020 года: в 2-х томах. Т.1. — Самара: ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2020. — 270 с.

ISBN 978-5-901707-77-7

Том 1. ISBN 978-5-901707-78-4

В сборник включены научные статьи, представленные участниками XXIII областной научно-практической конференции «Образование и психологическое здоровье», состоявшейся 11–12 ноября 2020 года в г. Самара.

В материалах сборника отражен систематизированный практический опыт педагогов-психологов по организации в образовательных организациях разного вида мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся, психологическую безопасность образовательной среды, а также реализации авторских просветительских, профилактических, коррекционно-развивающих и развивающих психолого-педагогических программ. В сборнике также представлены результаты проведенных научных и мониторинговых исследований.

Сборник адресован педагогам-психологам школ и дошкольных образовательных организаций, педагогам, воспитателям, учителям-логопедам, дефектологам, специалистам служб практической психологии в системе образования, руководителям образовательных организаций, а также организаций дополнительного профессионального образования, студентам педагогических вузов.

ISBN 978-5-901707-77-7

ISBN 978-5-901707-78-4 (Том 1)

©Авторы, 2020

©Региональный социопсихологический
центр, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	7
Клюева Т.Н., Карамаева Л.А. Исследование сформированности познавательных и регулятивных универсальных учебных действий обучающихся 2-х классов общеобразовательных и специализированных школ в рамках реализации ФГОС НОО ОВЗ	9
Яньшин П.В. Исследование конструктивной валидности цвето-социометрического метода (ЦСМ) сравнением с результатами единой диагностической методики (ЕМ)	18
Минияров В.М, Миниярова В.А., Ушатова Т.Г. Проблемы формирования мотивации учения у обучающихся общеобразовательных школ	43
Глухова Т.Г., Солнцева Н.В. Коррекция ощущения «брошенности» у детей дошкольного возраста	48
Эстерле А.Е., Еграшкина Е.А. Сравнительный анализ уровня сформированности метапредметных и личностных образовательных результатов у обучающихся 3-х классов общеобразовательных и специализированных школ при введении ФГОС НОО ОВЗ	52
Шарапова А.К., Ефремова Е.В. Планирование специалистами профилактической работы в образовательных организациях с учетом результатов социально-психологического тестирования обучающихся (по результатам анализа планов профилактической работы образовательных организаций Самарской области)	58
Акимова М.Г., Константинова Л.А. Семья ребенка с ОВЗ в современном информационном пространстве	63
Амосова А.Е., Сухомлинова Т.А. Опыт реализации просветительских психолого-педагогических программ в рамках сопровождения проекта «Родительские университеты» в младшей и средней школе	66
Андреева И.В., Газизуллина Л.Р. Сопровождение слабослышащего ребенка-инвалида в детском саду (из опыта работы)	71
Ануфриева Л.В., Протопопова Е.А. Формирование социально-значимых компетенций у детей с расстройствами аутистического спектра	77
Арнаутов Д.Ю. Влияние уроков физической культуры на обучающихся в режиме самоизоляции, дистанционного обучения	82
Артамонова А.Б., Воробьева М.Ю. Использование развивающих игр В.В. Воскобовича в сказкотерапии для детей среднего дошкольного возраста	85

Барабанова Н.В. Планирование коррекционно-развивающей работы с ребенком младшего школьного возраста, имеющим ЗПР	89
Баринова Е.Н., Игнатенко М.Н. Корпоративная культура как фактор формирования психологического здоровья педагога	93
Боброва А.В. Игры для психокоррекции недостатков личностного развития дошкольников с ОВЗ (из опыта работы)	99
Бодягина М.А. Использование тренажеров для развития координационных способностей, равновесия и переключения произвольного внимания у старших дошкольников	102
Боженова Е.А. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов: из опыта работы МБУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г. о. Самара	108
Болясова Н.Н., Кучина Н.С., Щёлокова Т.Н. Эмоциональный интеллект как один из основных навыков в развитии дошкольников с ОВЗ в современном мире ...	113
Борисова И. С., Ежова Е.В., Кормухина Е.В. Мини-музей как средство духовно-нравственного воспитания дошкольников	117
Брюхова А.А. Факторы девиантного поведения дошкольников	122
Булькина Н.В., Мокраусова А.В. Гармонизация детско-родительских отношений в процессе развития связной речи старших дошкольников посредством мультипликации	126
Быкова О.П. Особенности формирования развивающей среды в дошкольных образовательных организациях	129
Вильдина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ во время дистанционного обучения (использование авторского курса «Какой я? Кто я? (саморефлексия)»)	134
Волкова С.Н., Гагарина Е.С. Сохранение психологического здоровья воспитанников с ОВЗ при помощи телесно-ориентированных практик	140
Воронкова Ю.А. Арт-терапия как здоровьесберегающая технология в работе с дошкольниками	145
Гамаюнова Э.Г., Слиткова Т.А. Иллюстрирование рассказов как повышение эффективности коррекционно-логопедической работы по формированию связной речи у детей с ОВЗ	150

Головкина Ю.В., Бердина Р.С. Роль игры в сохранении, укреплении, развитии физического и психического здоровья ребенка.....	153
Горунова И.М. Из опыта работы по развитию словесно-логического мышления двуязычных школьников начальных классов.....	156
Губанова Т.С. Физиологический и психологический аспект проблемы раздельного обучения мальчиков и девочек	160
Демина Т.Ю. Роль семьи в формировании девиантного поведения подростков	164
Денисова В.А. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся 5-х классов в период адаптации	169
Денисова М.В., Зумбадзе Э.А. Проект взаимоподдержки для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.....	173
Долгова М.В. Формирование развивающей образовательной среды в дошкольных образовательных организациях	179
Евграфова Н.Ю. Детская агрессия, или сигнал о помощи	182
Елизарова Е.Н. Профессиональное саморазвитие: мотивы и стимулы	187
Ерилова О.Ю. Работа специалистов с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях дистанционного обучения	193
Жижина Н.В., Хабибулина Х.Х. Опыт работы апробационной площадки «Растем вместе» по взаимодействию ДОО с семьей в рамках повышения родительской компетенции групп раннего возраста	196
Жукова Е.В. Психологическая готовность детей с ограниченными возможностями здоровья к школьному обучению	203
Забелина И.А. Организация учебной деятельности с учетом комплекса здоровьесберегающих технологий и основных требований к уроку, занятию ...	207
Зинченко А.В. Цикл занятий «Улыбнись! И мир улыбнется в ответ ...» по сопровождению периода адаптации обучающихся пятого класса	213
Иноземцева Е.И. Значение развивающей образовательной среды для эмоционального и интеллектуального развития младших дошкольников	217
Инчина Е.В. Арт-терапия как метод психологической разгрузки для детей с ограниченными возможностями здоровья.....	221
Кадасева Е.В., Щаева Н.П. Использование интерактивных игр в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда и педагога-психолога с детьми с ОВЗ	225

Казакова Н.В., Шашкина Ю.В., Варапаева Ю.В. Формы организации совместной и самостоятельной деятельности детей с ТНР, находящихся в условиях инклюзии, по формированию основ рационального питания	230
Казимова Е. Н., Потапова Л.В. Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога в работе с детьми с ОВЗ в ДОУ	235
Кайгародова А.В. Инклюзивное образование в начальной школе глазами педагога-психолога.....	239
Каргина Л.С. Влияние профессионального стресса на психологическое здоровье учителей	243
Карпова Л.И., Евграфова Н.А., Белоусова Е.В., Дирвук Т.С. Речевые игры для детей с ОВЗ (нарушением речи) с использованием LEGO-конструктора	248
Киндина Н.М. Технология «Умная стена» (авторская разработка)	255
Киретова Ю.В. Технология «Сказкотерапия» в работе педагога-психолога как средство повышения познавательной активности и стимуляции речи у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста.....	259
Кокина Н.А. Оказание коррекционно-психологической помощи детям с нарушением слуха в направлении речевого развития в условиях ДОУ	264

ПРЕДИСЛОВИЕ

11–12 ноября 2020 года ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» при поддержке Министерства образования и науки Самарской области провел XXIII ежегодную областную научно-практическую конференцию «Образование и психологическое здоровье».

Конференция была посвящена актуальным проблемам психолого-педагогического сопровождения современного образования, профессиональной деятельности по обеспечению психологической безопасности обучающихся, сохранению психологического здоровья всех участников образовательного процесса, повышению уровня профессиональной компетентности специалистов, работающих в области образования.

На конференции обсуждались вопросы психологической безопасности образовательной среды в условиях дистанционного обучения, деятельность ПМПК в современном социокультурном пространстве, рассмотрена региональная модель преемственности в рамках инклюзивного образования.

Кроме того, рассматривались вопросы влияния образовательной среды на формирование психологического здоровья обучающихся Самарской области, школьной адаптации и дезадаптации, обучения и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, формирования развивающей образовательной среды в дошкольных образовательных организациях, а также вопросы профилактической работы педагога-психолога с обучающимися с деструктивным поведением и логопедического сопровождения обучающихся в рамках образовательного процесса.

Участниками конференции стали руководители образовательных учреждений; педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи образовательных организаций; методисты, воспитатели дошкольных образовательных учреждений; руководители и специалисты организаций и учреждений, оказывающих психолого-педагогическую помощь обучающимся, педагогам, а также родителям (законным представителям). В этом году в работе

конференции приняли участие 350 человек, на конференции было представлено 145 докладов, авторами которых стали 229 человек.

В рамках заочного участия в конференции специалисты, работающие в сфере образования, получили возможность представить свой опыт работы в сборнике материалов по результатам проведения конференции.

Для публикации в сборнике было представлено 180 заявок. После проведения технической и содержательной экспертиз к публикации в сборнике по решению редакционно-издательского Совета ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» допущено 119 работ, авторами которых являются 176 человек. Согласно Положению о выпуске сборника материалов ежегодной областной 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 XXIII ежегодной областной научно-практической конференции издается в 2-х томах и размещается в сетевом издании «Региональный социопсихологический центр» по адресу: <http://rspcsamara.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 педагогам-психологам школ и дошкольных образовательных организаций, педагогам, воспитателям, учителям логопедам и дефектологам, специалистам служб практической психологии в системе образования, руководителям образовательных организаций, а также организаций дополнительного профессионального образования, студентам педагогических вузов.

Редакционно-издательский совет
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

КЛЮЕВА Т.Н., КАРАМАЕВА Л.А.

**ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ
И РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ
2-Х КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ШКОЛ
В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО ОВЗ**

Одной из важнейших целей начального образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования является формирование универсальных учебных действий в урочной деятельности. Изменения, происходящие в современной социальной жизни, вызвали необходимость разработки новых подходов к системе обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ. Овладение универсальными учебными действиями дает учащимся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия — это обобщенные действия, порождающие мотивацию к обучению и позволяющие учащимся ориентироваться в различных предметных областях познания.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития и не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья — это определенная группа детей, требующая особого внимания и подхода к воспитанию и обучению. Группа обучающихся с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят дети с разными особенностями развития.

Формирование жизненной компетенции является неотъемлемой частью общего образования ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья могут получить полезные для них знания, умения и навыки, освоить формы социального поведения, принятые в семье и гражданском обществе, только полноценно развиваясь в поле общечеловеческих базовых ценностей.

В данной статье мы более подробно рассмотрим формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий, от которых, на

наш взгляд, во многом зависит успешность обучения в начальной школе. Проведение сравнительного анализа уровня сформированности познавательных и регулятивных универсальных учебных действий обучающихся 2-х классов общеобразовательных и специализированных школ в рамках реализации ФГОС НОО ОВЗ являлось основной целью нашего исследования.

Исследование проводилось в 2018-2019 учебном году. В 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 приняли участие 161 ребенок. Из них с основным диагнозом «задержка 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 каждый из видов универсальных учебных действий подобран пакет психодиагностического инструментария. Причем для оценки формирования одних и тех же универсальных учебных действий у обучающихся применялись различные методики, позволяющие адекватно оценивать возможности каждого ребенка с ОВЗ.

Схема исследования универсальных учебных действий включает также методики, рекомендованные к применению Министерством образования и науки Российской Федерации (письмо «О совершенствовании деятельности центров

психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» от 10.02.2015 года № ВК – 268/07).

По результатам проведенного исследования можно выделить следующие тенденции в развитии универсальных учебных действий.

Процент детей с низким и очень низким уровнем невербального интеллекта высок как общеобразовательных школах-интернатах, так и в общеобразовательных школах. Необходимо указать, что количество респондентов с данным уровнем развития невербального интеллекта из общеобразовательных школ выросло на 7% и составило 76%, а в общеобразовательных школах-интернатах — на 24% и составило 75% учащихся. 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.

Педагогам и психологам необходимо разработать программу психокоррекционной работы для данной группы респондентов, направленную на формирование пространственного восприятия, образного мышления, мыслительных операций — анализа, сравнения, обобщения, а также способствовать развитию навыков самооценки, самоконтроля. Необходима активация внеурочной деятельности, в рамках которой возможно развивать регулятивные умения.

Выявлено значительное снижение количества второклассников с задержкой психического развития, у которых уровень развития невербального интеллекта соответствует возрастной норме или близкий к ней. Так в общеобразовательных школах число респондентов снизилось на 11% и составило 17% школьников, а в общеобразовательных школах-интернатах — на 20% и составило 22% учащихся.

Высоким и очень высоким уровнем развития невербального интеллекта обладают 3% второклассников из школ-интернатов и 7% обучающихся во вторых классах общеобразовательных школ. 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.

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.

Не стоит оставлять без внимания тот факт, что количество обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, обладающих низким и очень низким уровнем развития невербального интеллекта возросло на 9%, в сравнении с результатами прошлого учебного года.

По методике диагностики интеллекта по вербальному стимульному материалу («Простые аналогии» Н.Я. Семаго) получены следующие результаты: у большинства (58%) слабовидящих обучающихся был диагностирован средний уровень развития вербального интеллекта.

Стоит отметить, что на 7% увеличилось количество слабовидящих обучающихся с низким уровнем некоторых компонентов вербального интеллекта 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.

Анализ обследования обучающихся с ограничениями возможностей здоровья по зрительно-моторному тесту Л. Бендер показал, что у обучающихся с задержкой психического развития из общеобразовательных школ-интернатов прослеживается положительная динамика. Так, большинство (70%) обучающихся данной группы, показали низкий уровень развития зрительно-моторной координации. Стоит отметить, что данное количество школьников снизилось на 42%. Большинство второклассников (44%), обучающихся в общеобразовательных

школах-интернатах, успешно справились с выполнением теста и показали высокий уровень развития зрительно-моторной координации.

Второклассники с задержкой психического развития, обучающиеся в общеобразовательных школах, также как и в предыдущем учебном году показали низкий уровень развития зрительно-моторной координации. У данной группы респондентов развитие опознавательных и изобразительных навыков находится на низком уровне, поскольку было допущено значительно количество ошибок, превышающее допустимое значение возрастной нормы.

Зрительно-моторная координация на уровне возрастной нормы диагностирована у 28% обучающихся с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательных школах-интернатах, и у 19% учащихся с задержкой психического развития из общеобразовательных школ. Стоит отметить, что полученные данные в сравнении с прошлым учебным годом возросли на 9% и 4% соответственно.

Из результатов структурного анализа следует, что обучающиеся с задержкой психического развития из общеобразовательных школ-интернатов имеют высокий уровень практически по всем показателям. Обучающиеся с задержкой психического развития из общеобразовательных школ-интернатов показали средний уровень выполнения заданий.

Рассматривая результаты, полученные второклассниками с задержкой психического развития, обучающимися в общеобразовательных школах, приходим к выводу о том, что наибольшая процентная доля данной группы школьников имеет средний уровень по всем показателям кроме одного. У 59% опрошенных второклассников задача принята, сохранена, вызывает интерес и мотивационно обеспечена. Об этом свидетельствуют высокие результаты по показателю «Принятие задачи».

Из структурного анализа результатов следует, что у слабослышащих обучающихся практически по всем показателям диагностирован средний уровень выполнения заданий, что соответствует возрастной норме, прослеживается положительная динамика у слабослышащих обучающихся, которая в основном выражается в увеличение количества респондентов со средним и высоким уровнем

выполнения заданий. По шкале «План выполнения» у данной группы респондентов положительная динамика выражается за счет увеличения числа слабослышащих обучающихся с высоким уровнем выполнения на 30% и снижением процентной части респондентов с средним уровнем — на 23%.

Анализ динамики структуры показателей регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи выявил положительную динамику. Это связано со значительным ростом числа респондентов с высоким уровнем выполнения задания. Так, например, количество второклассников с высоким уровнем выполнения задания по шкале «Контроль» возросло на 16%, по шкале «Коррекция» — на 15%, по шкале «Оценка» — на 26%.

При анализе динамики уровня сформированности предпосылок регулятивных универсальных учебных действий выявлены серьезные изменения (по результатам методики Кубика Кооса). Так количество слабовидящих обучающихся с низким уровнем развития саморегуляции увеличилось на 10%, со средним на — 7%. Дети с высоким уровнем саморегуляции вообще отсутствуют.

Необходимо указать, что практически отсутствуют обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В связи с этим отсутствует возможность проследить их динамику.

По результатам методики Тулуз-Пьерона явно прослеживается положительная динамика в увеличении уровня скорости переработки информации у обучающихся с задержкой психического развития, как из школ-интернатов, так и из общеобразовательных школ.

Второклассники с задержкой психического развития, обучающиеся в общеобразовательных школах-интернатах, в большей степени (75%) показали результаты в пределах возрастной нормы и выше. Так количество респондентов данной группы с высокой и очень высокой скоростью переработки информации составило 35%, что в свою очередь больше на 22%, чем в предыдущем учебном году. Значительно снизилось (на 33%) число обучающихся с задержкой психического развития, которые показали низкий и очень низкий уровень скорости переработки информации.

Наибольшее количество (44%) второклассников с задержкой психического развития, обучающиеся в общеобразовательных школах, показали высокий и очень высокий уровень скорости переработки информации.

У учащихся с задержкой психического развития из школ-интернатов выявлена положительная динамика в точности переработки информации. Так число респондентов данной группы с низким и очень низким уровнем точности переработки информации снизилось на 38%, а с уровнем точности переработки информации в пределах возрастной нормы и выше возросло на 38%.

Оценка точности переработки информации показала, что у слабослышащих учащихся и обучающихся с тяжелыми нарушениями речи прослеживается положительная динамика по данному аспекту.

Так количество слабослышащих обучающихся с уровнем точности переработки информации в пределах возрастной нормы и выше возросло на 15%, а количество обучающихся с тяжелыми нарушениями речи — на 11%.

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

У обучающихся с задержкой психического развития из общеобразовательных школ и общеобразовательных школ-интернатов выявлена положительная динамика в сформированности внимания (функция контроля). Большинство респондентов данной группы показали результаты в пределах возрастной нормы. Так количество второклассников с задержкой психического развития из общеобразовательных школ-интернатов возросло на 41% и составило 80%, а обучающихся из общеобразовательных школ возросло на 4% и составило 71%.

У слабослышащих учащихся и обучающихся с тяжелыми нарушениями речи выявлена положительная динамика в развитии уровня сформированности внимания (функция контроля). Большинство слабослышащих учащихся и обучающихся с тяжелыми нарушениями речи показали уровень сформированности внимания в пределах возрастной нормы. Так количество таких слабослышащих школьников возросло на 13% и составило 81%, а обучающихся с тяжелыми нарушениями речи — на 3% и составило 71%.

По результатам проведенного исследования можно выделить следующие тенденции в развитии универсальных учебных действий. Процент детей с низким и очень низким уровнем невербального интеллекта высок как в общеобразовательных школах-интернатах, так и в общеобразовательных школах.

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.

Анализ обследования обучающихся с ограничениями возможностей здоровья Самарской области по зрительно-моторному тесту Л. Бендер показал, что у обучающихся с задержкой психического развития из общеобразовательных школ-интернатов прослеживается положительная динамика.

По результатам методики Тулуз-Пьерона явно прослеживается положительная динамика в увеличении уровня скорости переработки информации у обучающихся с задержкой психического развития, как из школ-интернатов, так и из общеобразовательных школ.

Исходя из данных, полученных по результатам обследования учащихся Самарской области по методике самооценки «Дерево», можно сказать, что наблюдалась положительная динамика в отношении развития у обучающихся «Я-концепции».

Стоит отметить, что практически отсутствуют респонденты, у которых преобладает негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Таким образом, универсальные учебные действия, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности, усвоения знаний, формирование умений, образа мира и основных видов компетенций учащегося с ограничениями возможностей здоровья, в том числе социальной и личностной. Развитие универсальных учебных действий обеспечивает формирование психологических новообразований и способностей учащегося с

ограничениями возможностей здоровья, которые в свою очередь определяют условия высокой успешности учебной деятельности и освоения учебных дисциплин. Если в начальной школе у учащихся универсальные учебные действия будут сформированы в полной мере, то есть учащиеся научатся контролировать свою учебную деятельность, то им будет абсолютно несложно учиться на всех других возрастных этапах получения образования.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития личности / А.Г. Асмолов. – М., 2007.
2. Диагностика учащихся, испытывающих трудности в обучении. Методические рекомендации для педагогов, специалистов образовательных учреждений, родителей. – Новокуйбышевск, 2009.
3. Дудьев, В.П. Психомоторика: словарь-справочник. – М.: Владос, 2008.
4. Дудковская, О.А. Особенности самооценки детей с легкой степенью умственной отсталости младшего школьного возраста / О.А. Дудковская, Н.Н. Шельшакова. — М.: Речь, 2005.
5. 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.
6. Кондракова, О.Г. Готовность к школе: зрительно-моторная координация. – М., 2012.
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

Клюева Татьяна Николаевна — директор ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», кандидат психологических наук

Кармаева Любовь Александровна — заместитель директора ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», кандидат психологических наук

Яньшин П.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ВАЛИДНОСТИ ЦВЕТО-СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО МЕТОДА (ЦСМ) СРАВНЕНИЕМ С РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕДИНОЙ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ (ЕМ)

Аннотация. Результаты Единой методики (ЕМ) использованы в качестве внешнего критерия валидности Цвето-социометрического метода (ЦСМ). Подтверждена конструктивная валидность показателей индикатор группы риска, «количество взаимных выборов», «конформность оценок», «принятие группой», «доброжелательность». Подтверждена критериальная валидность многих показателей ЦСМ, в том числе цветового портрета, цветового спектра восприятия, цветовых выборов. Поставлена под сомнение валидность показателя «Фактор риска» ЕМ.

Предварительные замечания. В ноябре 2019, на основании распоряжения министерства образования и науки Самарской области, в качестве мер, направленных на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ (см. Методические рекомендации..., 2020) было проведено социально-психологическое обследование 7-х – 11-х классов Академии для одаренных детей (Наянковой) – далее Академии. Практически одновременно с этим, в ноябре – декабре нами было проведено плановое обследование эмоционального состояния классов Академии с помощью «Цветосоциометрического метода» (ЦСМ). Многие психологические характеристики, измеряемые этими методами, имеют сходство, что позволяет использовать связи между ними для подтверждения конструктивной валидности ЦСМ и углубления понимания психологического смысла ряда его психодиагностических индикаторов.

Актуальность исследования. Цветосоциометрический метод (ЦСМ) используется в Академии более 20 лет. За это время он прошел всестороннюю проверку на валидность его диагностических параметров (см. список литературы). Суммарный размер выборки валидизации – около 700 человек. К настоящему времени стандартизация проведена на 389 классах в 9 учебных заведениях на

более 8000 учениках и преподавателях. Выборка стандартизации ежегодно пополняется на базе Академии.

Одной из задач ежегодного мониторинга эмоционального состояния классов с помощью «Единой методики» является выявление группы риска психологической дезадаптации учащихся на основании их индивидуально- и социально-психологических характеристик (Методические рекомендации..., 2020). «Единая методика» (далее ЕМ), по утверждению ее авторов, также предназначена для выявления группы риска раннего вовлечения в употребление и распространение психотропных веществ. Авторы пытаются этого достичь, опираясь на выявление совокупности психологических особенностей, характерных для контингента подростков, имеющих соответствующие склонности.

По своему характеру ЕМ относится к субъективным методам психодиагностики, т.е. опросником. Общеизвестным недостатком субъективного подхода является его чувствительность к индивидуальным различиям в уровне рефлексии респондентов и в слабой защищенности от намеренных искажений при ответах. «Нельзя сказать, что самоотчет неаккуратен, но эта аккуратность неточна, и может основываться на информации, отличающейся от реальных причин поведения. Идентификация причинной связи между мыслями и поведением (с точки зрения испытуемого) есть выводной процесс (an inference process) который, скорее всего, работает при оценивании себя во многом так же, как и при оценивании другого, и даже сама эта связь может быть иллюзорной. Как следствие, методы измерения, которые не полагаются на интроспективный опыт, не только полезны с прагматической точки зрения, но в первую очередь важны теоретически для прояснения психических механизмов социального поведения» (Nosek B. A., et al., 2011, с. 152). Так как официально психометрический паспорт (валидность, надежность) методики ЕМ не опубликован, остается только надеяться на то, что, поскольку ЕМ принята на федеральном уровне и запущена для использования во всех учебных заведениях, она обладает приемлемыми психометрическими характеристиками. В отличие от ЕМ, ЦСМ основан на косвенном шкалировании и проективной методике цветовых выборов М. Люшера. ЦСМ в меньшей степени зависит от рефлексии и лучше защищен от намеренного искажения. Хотя

валидность всех диагностических показателей ЦСМ неоднократно проверена, ЕМ создает дополнительную возможность ее подтверждения и уточнения.

В отличие от ЕМ, ЦСМ не имеет собственных диагностических индикаторов «выявления группы риска раннего вовлечения в употребление и распространение психотропных веществ», но лишь индикаторы выявления группы риска психологической дезадаптации учащихся на основании их индивидуально- и социально-психологических характеристик. Есть вероятность, что ЦСМ можно будет использовать и для первой цели. Как бы то ни было, даже подтверждение уже имеющихся индикаторов риска дезадаптации – достаточно серьезное основание для проведения корреляционного исследования данных этих двух методик.

Согласно Я. Тер Лааку, «понятие *валидности* предполагает, что тестовые результаты должны соответствовать изучаемым феноменам, что возможна их интерпретация, и что они практически полезны (для конкретных целей).» (Лаак Тер Я., 1996, с. 129). Критерий валидности – это независимый от теста внешний по отношению к нему источник информации об измеряемом психическом свойстве (Основы психодиагностики, 1996, с. 144). Такая валидность еще носит название «*критериальной внешней валидности*» и обычно доказывается с помощью корреляционного исследования. В нашем случае внешним критерием послужит результат ЕМ. *Конструктивная валидность* имеет сложную структуру. Для ее подтверждения некий психологический параметр должен удовлетворять, как минимум, двум условиям. Во-первых, он должен *положительно коррелировать* с известными, сходными с ним по диагностическому смыслу, внешними критериями (это так называемая «*конвергентная валидность*»). Во-вторых – *не коррелировать* с нейтральными ему по диагностическому смыслу внешними критериями (это - «*дискриминантная валидность*»). По сути, это эмпирическое доказательство логического условия: если $A=B$ и $B \neq C$, то $C \neq A$.

ЕМ не измеряет специфическую мотивацию либо факт употребления наркосодержащих веществ. Таковой риск измеряется через ряд *косвенных* признаков. *Факторы риска по ЕМ* — социально-психологические условия, повышающие угрозу вовлечения в зависимое поведение («Методические рекомендации..., 2020», 2020, с. 8-9). В ЕМ этот фактор анализируются на двух уровнях:

1) качества и условия, регулирующие взаимоотношения личности и социума:

- потребность в одобрении,
- принятие асоциальных установок социума,
- подверженность влиянию группы,
- наркопотребление в социальном окружении.

2) качества, влияющие на индивидуальные особенности поведения:

- склонность к риску (опасности),
- импульсивность,
- тревожность,
- фрустрация.

«Факторы защиты» по ЕМ (протективные факторы) — обстоятельства, повышающие социально-психологическую устойчивость к воздействию факторов риска:

- принятие родителями,
- принятие одноклассниками,
- социальная активность,
- самоконтроль поведения,
- самооффективность.

В нашем исследовании мы будем исходить из того соображения, что ЕМ измеряет *соотношение просоциальных и асоциальных установок* респондента либо его социального окружения, а также индивидуально-психологические качества и социально-психологические условия, повышающие риск вовлечения в наркоупотребление при наличии асоциальных установок либо при неблагоприятном социальном окружении.

К индикаторам *просоциальной установки* ЕМ мы отнесем весь «Фактор защиты» и потребность в одобрении. К индикаторам *асоциальной установки* – принятие асоциальных установок социума. «Наркопотребление в социальном окружении» – фактор, повышающий риск вовлечения в наркопотребление. Важно понимать, что этот фактор нам известен лишь со слов испытуемого, если подросток не скрывает данный факт либо даже бравирует им. Это тоже индикатор асоциальной установки. Асоциальная установка повышает вероятность

девиантного поведения. К индивидуально-психологическим характеристикам, повышающим риск негативного влияния социума, относятся склонность к риску и импульсивность.

На основании ЦСМ *индикатор группы риска психологической дезадаптации* также строится из комбинации социально-психологических и индивидуально-психологических характеристик. В группу риска испытуемые относятся при наличии двух или более признаков из следующего списка:

1) социально-психологические характеристики:

- обособленность (неконформность) эмоциональных установок к одноклассникам,
- отвержение группой (социометрический индекс),
- неудовлетворенность общением (недоброжелательность, отвержение одноклассников учеником),

2) индивидуально-психологические характеристики:

- низкая самооценка,
- личностная дисгармоничность (тревожность: отклонение цветового выбора от «аутогенной нормы»),
- эмоциональная неустойчивость (лабильность цветового выбора),
- потребность в покое (утомление: низкий вегетативный коэффициент Шипоша).

Помимо перечисленных, в ЦСМ имеются и другие показатели, важные для составления психологического портрета, но не включенные в индикатор группы риска.

Сравнив содержание показателей ЦСМ и ЕМ легко заметить большее сходство между их социально-психологическими характеристиками, нежели между индивидуально-психологическими. В социально-психологических показателях ЦСМ без особой натяжки можно усмотреть как про-, так и асоциальную составляющую. Важным плюсом ЦСМ является то, что эти установки выявляются методом косвенного шкалирования и подсчетом реальных совпадений социометрических показателей и взаимных оценок учениками друг друга. Индивидуально-психологические индикаторы ЦСМ выводятся из особенностей цветовых выборов

учеников в проективном 8-цветовом тесте М.Люшера. Различие методологии двух методов может накладывать ограничение на анализ сходства/различия их с похожими характеристиками ЕМ.

Практический смысл подтверждения конструктивной валидности теста в том, что «если новый тест обнаруживает высокую конвергентность результатов со старым и одновременно оказывается более компактным и экономичным в проведении и подсчете, то психодиагносты получают возможность использовать новый тест вместо старого» (Бодалев А.А. с соавт., 2000, с. 117). В нашем случае диагностические характеристики хорошо защищенного и более универсального ЦСМ должны подтвердиться, уточниться и расшириться их сравнением с одобренной для всероссийского использования Российской министерством образования «Единой Методикой».

Объект исследования: конструктивная валидность ЦСМ.

Предмет исследования: конвергентная и дискриминантная валидность ЕМ и ЦСМ.

Цель исследования:

1) расширение и углубление психологического смысла интерпретации диагностических параметров ЦСМ;

2) уточнение критериев выявления группы риска по данным ЦСМ.

Поскольку группа риска, выявленная в Академии с помощью ЕМ, очень малочисленна, использовать метод контрастных групп не представляется возможным. Поэтому наше исследование строится по корреляционному экспериментальному плану.

Гипотезы исследования:

1) существуют одноименные корреляции между индикаторами просоциальной установки, выявляемыми с помощью ЕМ и ЦСМ;

2) существуют одноименные корреляции между индикаторами асоциальной установки, выявляемыми с помощью ЕМ и ЦСМ;

3) существуют одноименные корреляции между сходными индивидуально-психологическими характеристиками, выявляемыми ЕМ и ЦСМ;

4) не существует разноименных корреляций между сходными социально- и индивидуально-психологическими характеристиками ЕМ и ЦСМ.

Характеристики выборки испытуемых

Класс	Ср. возраст.	Количество
7	13	46
8	13.8	44
9	14.9	42
10	15.9	33
11	16.5	28
Общее	14.5	193

В нашем распоряжении имелись только результаты ЕМ, признанные достоверными. С 7-й по 9-й класс ЕМ содержит 110 вопросов; в 10-11-м классах к ним добавлены 30 однотипных вопросов, касающихся фактов употребления наркосодержащих веществ в социальном окружении ученика. Это значит, что некоторые характеристики сравнивались для выборки не в 193, а в 61 испытуемых.

Результаты исследования и анализ

Конструктивная валидность показателей ЦСМ

Согласно корреляционному анализу, между характеристиками ЕМ и ЦСМ (Таблица 1) имеются очевидные смысловые пересечения, что дает основание для подтверждения конвергентной валидности. Корреляции присутствуют как для социально-психологических, так и для индивидуально-психологических характеристик.

Таблица 1.

Корреляции показателей ЕМ (столбцы) с ЦСМ (строки)

	Факторы защиты	Факторы риска	Принятие асоциальных установок социума	Наркопотребление в социальном окружении	Принятие родителями	Принятие одноклассниками	Самоеффективность
Взаим.выбор	0,22**	-0,01	-0,12	-0,21	0,20**	0,27**	0,35**
Взаим.отверж.	-0,05	-0,02	0,11	0,37**	-0,14	-0,07	-0,14
Его+/он-	-0,13	-0,01	0,11	0,46**	-0,03	-0,12	-0,22**

Его-/он+	0,04	0,08	-0,00	0,15	0,03	0,04	0,30**
Конформность оценок	0,11	-0,12	-0,12	-0,06	0,12	0,19**	0,33**
Принятие группой*	-0,15*	0,07	0,11	0,20	-0,22**	-0,20**	0,01
Доброжелательность*	-0,23**	0,00	0,19**	0,38**	-0,18*	-0,30**	-0,40**
Дисгармоничность	-0,14	0,13	0,27**	0,40**	-0,16*	-0,14	-0,33*
Потр.в активности	0,02	-0,05	-0,15*	-0,27*	0,11	0,05	0,04
Чуткость	-0,09	0,20**	0,27	0,20	-0,06	-0,09	-0,20
Риск ЦСМ	-0,15*	0,14	0,27	0,40**	-0,19**	-0,18*	-0,24

Примечание к таблице: 1) значок «*» в заголовках строк означает, что знак корреляции следует менять на противоположный; 2) значок «*» над величиной корреляции – $p < 0,05$, значок «**» - $p < 0,01$; 3) шкалы ЕМ «Наркопотребление в социальном окружении» и «Самозффективность» присутствуют только для 10-11 классов ($n = 61$), для остальных шкал $n = 193$.

Как видим, между индикаторами просоциальной установки ЦСМ (*взаимный выбор, конформность оценок, принятие группой, доброжелательность*) и таковыми в ЕМ (*факторы защиты, принятие родителями, принятие одноклассниками, самозффективность*) имеются одноименные статистически значимые корреляции. Это подтверждает первую гипотезу исследования, указывая также на конвергентную валидность ЦСМ.

Индикатор асоциальной установки ЦСМ (*доброжелательность с обратным знаком*) отрицательно коррелирует с перечисленными индикатором просоциальной установки ЕМ и положительно – с индикатором асоциальной установки: «Принятие асоциальных установок социума» и с подтверждением наркопотребления в социальном окружении. Индикаторы просоциальной установки ЦСМ не коррелируют с индикаторами асоциальной установки ЕМ.

Перечисленные результаты подтверждают вторую и третью гипотезу исследования и, в сочетании с подтвержденной первой гипотезой, указывают

на конструктивную валидность перечисленных психологических показателей ЦСМ.

Валидность индивидуально-психологических индикаторов ЦСМ

Между индивидуально-психологическими характеристиками ЦСМ и таковыми ЕМ корреляции немногочисленны. Их существенно меньше, чем таковых для социально-психологических характеристик ЦСМ. Полученные результаты следует рассматривать в качестве дополнения и расширения их интерпретации. Они не позволяют в полной мере подтвердить конструктивную валидность этих показателей ЦСМ. Вместе с тем, результаты исследования свидетельствуют об их диагностической критериальной валидности.

Самооценка ЦСМ коррелирует лишь со шкалой «Социальная активность» (Таблица 3). Социальная активность в ЕМ понимается как «активная жизненная позиция, выражающаяся в стремлении влиять на свою жизнь и окружающие условия» (Методические рекомендации..., 2020, с. 25).

Дисгармоничность (отклонение от аутогенной нормы) ЦСМ *положительно* коррелирует со «Склонностью к риску», с «Принятием асоциальных установок социума», «Наркопотреблением в социальном окружении» (Таблица 3) и *отрицательно* – с «Социальной желательностью ответов» ($r = -0.178, p < 0.02$), «Принятием родителями», «Самозффективностью» (Таблица 1), «Потребностью в одобрении» ($r = -0.169, p < 0.02$), и «Социальной активностью» ($r = -0.149, p < 0.05$), что подтверждает его использование в качестве *индикатора личностной дезадаптации*, дополняя его диагностический смысл *признаками асоциальной установки*. Он не коррелирует с «Тревожностью» и «Фрустрацией» ЕМ, что свидетельствует о том, что в его психологическое содержание не включены «предрасположенность воспринимать достаточно широкий спектр ситуаций как угрожающие, приводящая к плохому настроению, мрачным предчувствиям, беспокойству» и «психическое состояние переживания неудачи, обусловленное невозможностью реализации намерений и удовлетворения потребностей, возникающее при наличии реальных или мнимых непреодолимых препятствий на пути к некоей цели» (Методические рекомендации..., 2020, с. 23).

Потребность в активности/потребность в покое (вегетативный коэффициент Шипоша) *положительно* коррелирует с «Социальной желательностью ответов» ($r = 0.188, p < 0.01$) и «Подверженностью влиянию группы» ($r = 0.168, p < 0.02$), и *отрицательно* с «Принятием асоциальных установок социума» ($r = -0.149, p < 0.05$) и «Наркопотреблением в социальном окружении» ($r = -0.267, p < 0.05$), что дополняет его интерпретацию признаками просоциальной / асоциальной установок.

Валидность группы риска по ЦСМ

В связи с целью уточнения критериев выделения **группы риска по ЦСМ**, приведем полный перечень корреляций этого критерия со шкалами ЕМ (Таблица 2).

Таблица 2.

Корреляция критерия группы риска по ЦСМ со шкалами ЕМ

	Риск (ЦСМ)
<u>Социальная желательность ответов</u>	<u>-0,26**</u>
Контроль соответствия	0,05
Время тестирования	-0,10
Нежелание сотрудничать	0,05
<u>Факторы защиты</u>	<u>-0,15*</u>
Факторы риска	0,14
<u>Потребность в одобрении</u>	<u>-0,25**</u>
<u>Потребность в одобрении – 1</u>	<u>-0,23**</u>
Подверженность влиянию группы	-0,03
<u>Принятие асоциальных установок социума</u>	<u>0,27**</u>
<u>Склонность к риску</u>	<u>0,21**</u>
<u>Импульсивность</u>	<u>0,18**</u>
Тревожность	0,06
Фрустрация	0,13
<u>Наркопотребление в социальном окружении</u>	<u>0,40**</u>
<u>Потребность в одобрении – 2</u>	<u>-0,26**</u>
<u>Принятие родителями</u>	<u>-0,19**</u>
<u>Принятие одноклассниками</u>	<u>-0,18*</u>
Социальная активность	-0,07
Самоконтроль поведения	-0,09
Самоэффективность	-0,24

Примечание к таблице: 1) значок «*» над величиной корреляции – $p < 0.05$, значок «**» - $p < 0.01$; 2) шкалы ЕМ «Наркопотребление в социальном окружении» и «Самоэффективность» присутствуют только для 10-11 классов ($n = 61$), для остальных шкал $n = 193$.

Как видно из Таблицы 2, критерий группы риска по ЦСМ коррелирует с семью из тринадцати индикаторов социально-психологических условий, повышающих (согласно концепции авторов ЕМ) угрозу вовлечения в зависимое поведение либо этому препятствующих. Это (1) качества и условия, регулирующие взаимоотношения личности и социума (*потребность в одобрении, принятие асоциальных установок социума, наркопотребление в социальном окружении*) (2) качества, влияющие на индивидуальные особенности поведения (*склонность к риску (опасности) и импульсивность*) и (3) обстоятельствами, повышающими социально-психологическую устойчивость к воздействию факторов риска (*Факторы защиты, принятие родителями и принятие одноклассниками*). Все корреляции соответствуют по знаку гипотезам нашего исследования. В целом из этих результатов правомерно вытекает **вывод о конструктивной валидности (подтвержден теоретический конструкт) критерия группы риска ЦСМ как признака социально-психологической и внутриличностной дезадаптации ученика.**

Не выявлена связь критерия группы риска по ЦСМ с интегративным показателем ЕМ «Факторы риска», хотя с отдельными его компонентами связь есть. Так, «Наркопотребление в социальном окружении» ЕМ связано с (1) *параметрами личностной дисгармонии ЦСМ* и (2) *активностью/потребностью в покое*. Эти корреляции соответствуют по знаку гипотезам исследования. Корреляции «Риск» ЦСМ с такими шкалами ЕМ, как *подверженность влиянию группы, тревожность, фрустрация, социальная активность, самоконтроль поведения, самооффективность* отсутствовали. Представляется, что общим радикалом перечисленных характеристик является «зрелость личностных установок». Из этого следует, что критерии группы риска ЦСМ нечувствительны к таким характеристикам личности. Неполное совпадение между «Риском» ЦСМ и «Риском вовлечения в наркопотребление» ЕМ легко объясняется различием в диагностической направленности методик.

Следует учитывать, что показатели ЕМ «факторы защиты», «потребность в одобрении», «принятие родителями», «принятие одноклассниками» отражают

просоциальную установку ученика и положительно коррелируют с субшкалой ЕМ «Социальная желательность ответов». Высока вероятность, что повышение просоциальной направленности ответов сопровождается снижением валидности ЕМ в связи с намеренным отрицанием социально порицаемых особенностей своей личности в ходе анкетирования. Но при этом они *отрицательно* коррелировали с **индикаторами группы риска по ЦСМ** (Таблица 2), которая лучше, чем ЕМ, защищена от влияния на результаты подобной установки, из чего можно заключить, что полученные корреляции свидетельствуют о конвергентной валидности обеих методик по индикаторам выявления риска психологической дезадаптации. Следует также учитывать, что в обработке участвовали только результаты ЕМ, признанные достоверными. Напротив, принятие асоциальных установок социума, склонность к риску, импульсивность и подтверждение учеником фактов наркопотребления в своем социальном окружении коррелировали с **индикатором группы риска по ЦСМ положительно** (Таблица 2). Сочетание этих характеристик ЕМ может свидетельствовать о **слабой выраженности просоциальной установки у учеников, не склонных отрицать факты наркоупотребления в своем социальном окружении**. Это подтверждают данные из Таблицы 1: для таких учеников также характерен повышенный процент **взаимного отвержения в классе**, отрицательное отношение к одноклассникам в целом. Более того, такие ученики склонны отвергать и тех одноклассников, которые, согласно ЦСМ, проявляют к ним симпатию. Обобщая **сказанное**, правомерно делать вывод о конструктивной валидности индикатора группы риска ЦСМ *вне зависимости от наличия либо отсутствия желания придать ответам социально одобряемое содержание, и его в связи с про- / асоциальными установками испытуемых*.

Проверка консистентности показателя «Факторы риска» Единой методики

При сопоставлении результатов корреляций ЦСМ с параметром «Потребность в одобрении» ЕМ возникают сомнения в правильности его интерпретации авторами ЕМ. Потребность в одобрении – «это желание получать

позитивный отклик в ответ на свое поведение. В гипертрофированном виде переходит в неразборчивое стремление угождать и нравиться всем подряд, лгать, создавать о себе преувеличенно хорошее мнение с целью быть принятым (понравиться)» (Методические рекомендации..., 2020, с. 21). В ЕМ присутствует три шкалы с одинаковыми названиями, что объясняется вычислением на их основе степени достоверности результатов. В «Методических рекомендациях» к методике этот параметр относится к признакам риска вовлечение в наркопотребление: «социально-психологические условия, повышающие угрозу вовлечения в зависимое поведение». Результаты проделанного нами исследования, напротив, свидетельствуют о **повышении баллов по «Потребности в одобрении» как о просоциальном благоприятном признаке, препятствующем вовлечению в наркопотребление.** Хотя исследование внутренней валидности ЕМ не входило в задачи нашего исследования, столь явное противоречие потребовало дополнительной проверки согласованности субшкал ЕМ.

Дополнительная проверка согласованности характеристик **ЕМ выявила сомнительную валидность комплексного индикатора «Факторов риска» ЕМ. Факторный анализ не подтвердил правомерность однозначного толкования таких характеристик ЕМ, как «Потребность в одобрении» и «Склонность к риску» в качестве признаков риска вовлечения в наркопотребление.** Так, «Потребность в одобрении» вместе со всеми характеристиками «Фактора защиты» нагружала полюс фактора, *противоположный* таковому, нагруженному характеристиками «Принятие асоциальных установок социума», «Склонность к риску», «Импульсивность» и «Наркопотребление в социальном окружении». При этом «Потребность в одобрении» положительно коррелировала с комплексным показателем ЕМ «Фактором защиты» ($r = 0.425, p < 0.0001, n = 193$), но отрицательно – с «Наркопотреблением в социальном окружении» ($r = -0.528, p < 0.0001, n = 63$). Одновременно характеристика «Потребность в одобрении» соседствовала в одном факторе с такими позитивными просоциальными характеристиками ЕМ, как «Социальная активность», «Самоконтроль поведения» и «Самозффективность». К этому же полюсу примыкала и характеристика «Склонность к риску». Таким образом, «Потребность в одобрении» служит, скорее,

противовесом риску наркопотребления (по крайней мере, в исследованной выборке Академии). Аналогично, и склонность к рискованному поведению не может однозначно трактоваться как индикатор риска вовлечения в наркопотребление, хотя положительно коррелирует и со шкалой «Наркопотребление в социальном окружении» ($r = 0.325$, $p < 0.01$, $n = 63$).

Расширение диагностического смысла показателей ЦСМ

Проанализируем корреляции всех показателей ЦСМ с показателями ЕМ «Фактор риска», «Факторы защиты», «Склонность к риску», «Импульсивность», «Тревожность», «Фрустрированность», «Социальная активность», «Самоконтроль поведения», «Самозффективность» (Таблица 3).

Таблица 3.

Корреляции полного списка показателей ЦСМ (строки) с выборкой шкал ЕМ (столбцы)

	Факторы защиты	Факторы риска	Склонность к риску	Импульсивность	Тревожность	Фрустрация	Социальная активность	Самоконтроль поведения	Самозффективность
Пложит.выбор	0,14	-0,03	-0,02	-0,04	-0,07	-0,19	0,02	-0,06	0,04
Отриц.выбор	-0,07	0,07	0,10	0,05	0,02	0,00	0,07	0,01	0,08
Взами.выбор	0,22**	-0,01	0,00	-0,06	-0,14	-0,23	0,18**	0,04	0,35**
Взаим.отверж.	-0,05	-0,02	0,09	-0,05	-0,08	0,04	0,06	-0,03	-0,14
Его+/он-	-0,13	-0,01	0,03	0,07	0,09	0,04	-0,20**	-0,15*	-0,22
Его-/он+	0,04	0,08	0,06	-0,01	0,04	-0,21	0,11	0,03	0,30*
Конформность оценок	0,11	-0,12	-0,08	-0,10	-0,15*	-0,17	0,10	0,01	0,33**
Принятие группой*	-0,15*	0,07	0,07	0,09	0,07	0,18	0,01	0,05	0,01
Доброжелательность*	-0,23**	0,00	0,02	0,09	0,11	0,27*	-0,16*	-0,13	-0,40**
Самооценка*	-0,08	0,10	0,02	0,04	0,07	-0,19	-0,15*	-0,11	-0,03
Дисгармоничность	-0,14	0,13	0,18*	0,09	0,05	0,19	-0,15*	-0,02	-0,33**
Лабильность	-0,07	0,03	0,03	0,07	-0,03	-0,11	0,02	-0,10	-0,05
Потр.в активности	0,02	-0,05	-0,13	-0,02	0,01	0,04	0,09	-0,05	0,04
Автономность	0,02	-0,07	-0,09	-0,05	0,01	-0,03	0,01	0,05	-0,01
Дифференцированность оценок	-0,09	-0,08	-0,06	0,01	0,02	0,11	0,03	-0,12	-0,11
Неоднозначность оценок	0,05	0,11	0,13	0,08	0,05	-0,06	0,16*	-0,03	0,23
Чуткость	-0,09	0,20**	0,13	0,17*	0,08	0,21	-0,04	-0,09	-0,20
Риск дезадаптации	-0,15*	0,14	0,21**	0,18*	0,06	0,13	-0,07	-0,09	-0,24

Примечание к таблице: 1) значок «*» в заголовках строк означает, что знак корреляции следует менять на противоположный; 2) значок «*» над величиной корреляции – $p < 0.05$, значок «**» – $p < 0.01$; 3) шкалы ЕМ «Наркопотребление в социальном окружении», «Фрустрация» и «Самоэффективность» присутствуют только для 10-11 классов ($n = 61$), для остальных шкал $n = 193$.

Из Таблицы 3 видно, что «Факторы защиты» ЕМ связаны с социально-психологическими показателями ЦСМ: *принятие со стороны одноклассников, доброжелательность (принятие учеником своих одноклассников), количество взаимных социометрических выборов*. Таким образом, эти показатели ЦСМ позволяют измерить те особенности личности, которые, по мнению авторов ЕМ, противодействуют формированию асоциальных тенденций и склонности к наркопотреблению, даже несмотря на негативное влияние социального окружения.

«Факторы риска» ЕМ коррелируют только с одним показателем ЦСМ – «Чуткость» (Таблица 3). Это интегрированный показатель, имеющий также название «**Когнитивный компонент отношений**». Он вычисляется путем суммирования коэффициентов детерминации индивидуального предпочтения респондентом других участников группы психологическими характеристиками этих участников. В качестве таковых психологических характеристик фигурируют большинство базовых показателей ЦСМ: «Самооценка», «Эмоциональная лабильность», «Доброжелательность», «Конформность», «Дисгармоничность», «Потребность в автономии». Психологический смысл его состоит в *определении того, насколько индивидуальные особенности оцениваемых членов группы влияют на формирование эмоционального отношения к ним у данного ученика*. Например, «чуткому» ученику одноклассник не просто симпатичен или не симпатичен. Он ему нравится или не нравится, например, из-за своей высокой или низкой самооценки, эмоциональной устойчивости и т.п. Многолетний опыт применения ЦСМ свидетельствует, что «чуткость» (когнитивный компонент отношений), как это не парадоксально, более характерна для учеников, отвергаемых классом. В качестве подтверждения служит полученная положительная корреляция «Когнитивного компонента отношений» с показателями

ЕМ «Принятие асоциальных установок социума» ($r = 0.276$, $p < 0.001$, $n = 193$), и «Импульсивность» ($r = 0.168$, $p < 0.02$, $n = 193$).

Количество взаимных социометрических выборов в ЦСМ положительно связано с «Социальной активностью» и «Самозффективностью» ЕМ (Таблица 3). Социальная активность, по свидетельству авторов ЕМ, – «активная жизненная позиция, выражающаяся в стремлении влиять на свою жизнь и окружающие условия», а самозффективность – «уверенность в своих силах достигать поставленные цели, даже если это потребует больших физических и эмоциональных затрат». Термин введен А. Бандурой и представляет собой один из центральных компонентов его социально-когнитивной теории (Руководство по использованию методики..., 2019). Выявленная связь вполне логична.

Социально-психологический показатель **«Его+/он-»** ЦСМ расшифровывается: «отрицательное отношение ученика к тем, кто относится к нему положительно». Этот показатель был *положительно* связан с «Наркопотреблением в социальном окружении» (Таблица 1) и *отрицательно* - с «Потребностью в одобрении» ($r = -0.156$, $p < 0.05$), «Социальной активностью» и «Самоконтролем поведения» (Таблица 3). Таким образом, даже интуитивно понимаемая как парадоксальная и неправильная, подобная психологическая установка по отношению к окружающим оказалась связана с дефицитом субъектности (внутренней интенции) в отношении как себя, как и окружения, неуверенностью в своих силах, непринятием традиционных социальных норм и с асоциальной установкой ученика в целом. Социально-психологический показатель **«Его-/он+»** ЦСМ расшифровывается: «положительное отношение ученика к тем, кто относится к нему отрицательно». Этот показатель был *положительно* связан с «Подверженностью влиянию группы» ($r = 0.156$, $p < 0.05$) и «Самозффективностью» (Таблица 1 и 3). Таким образом, такая толерантная доброжелательная установка ученика оказалась связана с повышенной конформностью и уверенностью в своих силах. Обращает на себя внимание тот факт, что эти противоположные социально-психологические установки оказались,

согласно ЕМ, связаны, одна с асоциальной, другая – с просоциальной направленностью личности.

Конформность оценок ЦСМ вычисляется как суммарный коэффициент детерминации отданных учеником предпочтений/отвержений усредненным социометрическим рейтингом учеников в классе. Он высок у учеников, имеющих сходные эмоциональные предпочтения с остальными учениками, и наоборот. Этот показатель оказался *положительно* связан с «Принятием одноклассниками» и «Самоеффективностью» (Таблица 1 и 3) и *отрицательно* – с «Тревожностью» (Таблица 3). Как и в случае двух предыдущих показателей, предсказать подобные связи заранее было бы затруднительно, но они вполне соответствуют просоциальному смыслу «конформности оценок». Например, высокий балл по шкале «Принятие одноклассниками» будет у тех учеников, кто уверен, что он принят одноклассниками: «субъективная оценка поведения сверстников, формирующая у учащегося чувство принадлежности к группе и причастности» (Методические рекомендации..., 2020, с. 25). Такое вряд ли возможно, если ученик внутренне не согласен с эмоциональными предпочтениями в классе. При этом высока вероятность высокой оценки своих возможностей и низкой тревожности.

В связи со специфической направленностью ЕМ, расширение диагностического смысла показателей ЦСМ в первую очередь может быть связано с двумя шкалами ЕМ: «Принятие асоциальных установок социума» и «Наркопотребление в социальном окружении» (Таблица 4). «Принятие асоциальных установок социума — согласие, убежденность в приемлемости для себя отрицательных примеров поведения, распространенных в маргинальной части общества. В частности, оправдание своих социально неодобряемых поступков идеализированными и героизированными примерами поведения, достойного порицания» (Руководство по использованию методики..., 2019, с. 24). *Наркопотребление в социальном окружении — распространенность наркопотребляющих среди знакомых и близких, создающая опасность приобщения к наркотикам и формирования референтной группы из наркопотребляющих»* (Руководство по использованию методики..., 2019, с. 26).

Таблица 4.

Корреляция показателей ЦСМ (строки) со шкалами ЕМ «Принятие асоциальных установок социума» и «Наркопотребление в социальном окружении»

	Принятие асоциальных установок социума (n = 193)	Наркопотребление в социальном окружении (n = 61)
Пложит.выбор	-0,08	0,00
Отриц.выбор	0,08	0,39**
Взаим.выбор	-0,12	-0,21
Взаим.отвержение	0,11	0,37**
Его+/он-	0,11	0,46**
Его-/он+	-0,00	0,15
Конформность оценок	-0,12	-0,06
Принятие группой*	0,11	0,20
Доброжелательность*	0,19**	0,38**
Самооценка*	-0,01	0,12
Дисгармоничность	0,27**	0,40**
Лабильность	-0,02	-0,02
Потр.в активности	-0,15*	-0,27*
Автономность	-0,06	-0,01
Дифференцированность оценок	0,08	0,22
Неоднозначность оценок	0,02	0,19
Чуткость	0,27**	0,20
Риск	0,27**	0,40*

Примечание к таблице: 1) значок «*» в заголовках строк означает, что знак корреляции следует менять на противоположный; 2) значок «*» над величиной корреляции – $p < 0.05$, значок «**» - $p < 0.01$.

Как следует из анализа Таблицы 4, «Принятие асоциальных установок социума» в первую очередь характерно для учеников, согласно ЦСМ:

- *низко оценивающих своих одноклассников,*
- *склонных ориентироваться на психологические характеристики одноклассников при формировании к ним эмоционального отношения (чуткость, когнитивный компонент отношений),*
- *характеризующихся дисгармоничным выбором цветов теста М. Люшера («дисгармоничность личности») и*

- *предпочитающих темные цвета ярким (низкий вегетативный индекс: потребность в отдыхе).*

Подтверждают «Наркопотребление в социальном окружении» старшекласники, которые по ЦСМ:

- *получающие большое количество отрицательных социометрических выборов,*

- *часто эмоционально отвергающие своих одноклассников,*

- *имеющих большое количество взаимных социометрических отвержений,*

- *склонные эмоционально отвергать даже тех из своих одноклассников, кто им симпатизирует,*

- *склонных ориентироваться на психологические характеристики одноклассников при формировании к ним эмоционального отношения (чуткость, когнитивный компонент отношений),*

- *характеризующихся дисгармоничным выбором цветов теста М. Люшера («дисгармоничность личности») и*

- *предпочитающих темные цвета ярким (низкий вегетативный индекс: потребность в отдыхе).*

И в случае «Принятия асоциальных установок социума», и в случае «Наркопотребления в социальном окружении» по данным ЦСМ эти ученики характеризуются сочетанием социально-психологических признаков асоциальной установки с индивидуально-психологическими признаками неблагополучия, и чаще других попадают в группу риска психологической дезадаптации.

Валидность второй раскладки теста М.Люшера как основы косвенного шкалирования

Все социально-психологические индикаторы в ЦСМ, измеряющие эмоциональные установки к одноклассникам, основаны на процедуре косвенного шкалирования. Основой шкалы является вторая раскладка 8-цветового теста М.Люшера. В нашем исследовании выявлено 24 значимых корреляции

показателей ЕМ с рангами предпочтения цветов в 1-й раскладке и 28 корреляций – со 2-раскладкой, при чем в 96% случаев корреляции в обеих раскладках совпадали. **Это подтверждает предпочтительность второй раскладки в качестве основы шкалирования.**

Валидность показателей «Цветового портрета», «Цветового спектра восприятия» и «Цветового выбора»

Индивидуально-психологические показатели ЦСМ являются обобщенными (формульными) индикаторами 8-цветового теста М. Люшера. Два из них: «Дисгармоничность» и «Потребность в активности / покое» также получили свое уточнение. Но, помимо перечисленных психологических индикаторов, в ЦСМ используются еще три: «Цветовой портрет», «Цветовой спектр восприятия» и цветное предпочтение (аналогично тесту М. Люшера).

Цветовой портрет является цветовым аналогом ГОЛ (групповой оценки личности). Он суммирует цвета теста М. Люшера, которые были атрибутированы данному ученику. Например, один ученик «окрашен для одноклассников» в яркие цвета, другой – в темные. Естественно предполагать, что цветовой портрет выражает определенное эмоциональное отношение со стороны одноклассников. Интерпретация цветового портрета используется при составлении индивидуальных заключений на учеников по ЦСМ.

Таблица 5.

Корреляция цветового портрета со шкалами ЕМ

	Желтый	Зеленый	Малиновый	Синий	Коричневый	Серый
Социальная желательность ответов	0.02	0.15*	0.21**	-0.18*	-0.15*	-0.08
Факторы риска	-0.04	-0.08	0.18*	-0.10	0.00	-0.14
Потребность в одобрении	0.04	0.13	0.15*	-0.15*	-0.12	-0.06
Подверженность влиянию группы	0.17*	-0.03	0.18*	-0.17*	-0.08	-0.12
Склонность к риску	-0.10	-0.04	0.14	0.06	-0.01	-0.15*
Импульсивность	-0.01	-0.14	-0.05	-0.06	0.15*	-0.07
Принятие одноклассниками	-0.03	0.17*	0.02	0.06	-0.01	-0.03

Пояснение к таблице: 1) корреляции с красным и черным цветами отсутствовали; 2) значок «*» над величиной корреляции соответствует уровню статистической значимости $p < 0.05$, «**» - $p < 0.01$.

В связи с невысокими значениями даже статистически значимых корреляций их содержательная интерпретация может быть сомнительной, если бы не совпадала с психологической интерпретацией цветовых значений в целом (Яньшин П.В., 2006). Так, *синим цветом* часто оцениваются ученики, не проявляющие потребности в одобрении и не заботящиеся о социальной желательности ответов. Напротив, *малиновым цветом* оцениваются одноклассники, подверженные влиянию группы, стремящиеся к одобрению со стороны окружающих и искажающие свои ответы в сторону социальной желательности. Ученики, оцениваемые *желтым* подвержены влиянию группы, оцениваемые *серым* не склонны к риску, *коричневым* – импульсивны и не задумываются о социальной желательности ответов; оцениваемые *зеленым* – контролируют социальную желательность ответов и принимаются одноклассниками.

Цветовой спектр восприятия, в отличие от цветового портрета, отражает набор цветов, которые данный ученик выбирал для оценки своих одноклассников. Правомерно предположение, что «спектр» отражает индивидуально-психологические особенности самого оценивающего.

Таблица 6.

Корреляция цветового спектра восприятия со шкалами ЕМ

	Зеленый	Синий	Коричневый	Серый
Факторы защиты	0.06	0.20**	-0.24**	0.11
Факторы риска	0.01	0.01	0.04	-0.14
Потребность в одобрении	0.08	0.07	-0.15*	0.07
Импульсивность	-0.03	-0.04	0.16*	-0.17*
Тревожность	-0.18*	-0.06	0.08	-0.11
Фрустрация	-0.31*	0.03	0.31*	0.15
Наркопотребление в социальном окружении	-0.15	-0.22	0.37*	-0.13
Принятие родителями	0.00	0.15*	-0.28**	0.04
Принятие одноклассниками	0.09	0.15*	-0.20**	0.15*
Самоконтроль поведения	0.15*	0.02	-0.09	0.04
Самоэффективность	0.25	-0.07	-0.29*	0.05

Пояснение к таблице: 1) корреляции с красным, черным, малиновым и желтым цветами отсутствовали; 2) значок «*» над величиной корреляции соответствует уровню статистической значимости $p < 0.05$, «**» - $p < 0.01$.

Сдвиг в *зеленую область* спектра чаще встречается у учеников с низкой тревожностью и фрустрированностью и повышенным контролем поведения. Сдвиг в *синюю область* спектра чаще встречается у учеников с высоким «Фактором защиты», в частности – это ученики, уверенные в принятии их родителями и одноклассниками. *Коричневый цвет* в восприятии одноклассников, напротив, сигнализирует о низком «Факторе защиты» (неуверенность в принятии родителями и одноклассниками), повышенной тревожности и фрустрированности, низкой самооценки, низкой потребности в одобрении и наличии наркопотребления в социальном окружении. *Серый цвет* в оценках чаще используют ученики, не склонные к импульсивности и уверенные в принятии их одноклассниками.

Цветовое предпочтение – это классическая процедура теста М.Люшера.

Таблица 7.

Корреляции рангов цветов 8-цветового теста М. Люшера со шкалами ЕМ

Ранги цвета во второй раскладке	Зеленый	Красный	Желтый	Малиновый	Черный	Серый
Социальная желательность ответов	0.05	-0.14	-0.15*	-0.10	0.19**	0.07
Время тестирования	0.03	-0.02	-0.10	-0.06	0.15*	-0.07
Нежелание сотрудничать	-0.17*	0.06	0.14	0.06	-0.02	-0.07
Факторы защиты	-0.16*	-0.02	-0.08	-0.07	0.19**	0.03
Факторы риска	0.17*	0.08	0.08	-0.06	-0.09	-0.08
Потребность в одобрении	-0.05	-0.12	-0.08	-0.10	0.19**	0.05
Принятие асоциальных установок социума	0.14	0.21**	0.14	0.00	-0.20**	-0.12
Импульсивность	0.18*	0.00	0.11	-0.06	-0.14	0.00
Наркопотребление в социальном окружении	0.11	0.31*	0.37**	0.00	-0.40**	-0.25
Принятие родителями	-0.10	0.01	-0.15*	-0.09	0.18*	0.01
Принятие одноклассниками	-0.09	-0.07	-0.01	-0.14	0.22**	0.09
Самоэффективность	-0.11	-0.15	-0.23	-0.26*	0.25*	0.31*

Пояснение к таблице: 1) ранг цвета увеличивается по мере его отвержения, поэтому отрицательный знак корреляции следует интерпретировать как положительную связь с предпочтением цвета; 2) корреляции с синим и коричневым цветами отсутствовали; 3) значок «*» над величиной корреляции соответствует уровню статистической значимости $p < 0.05$, «**» - $p < 0.01$.

Наиболее информативными по числу корреляций оказалось предпочтение/отвержение черного, зеленого и желтого цветов. Предпочитают *зеленый* цвет ученики, склонные к сотрудничеству, с высокими «Факторами защиты» и низкими «Факторами риска», не склонные к импульсивным реакциям. Предпочтение *желтого* цвета характерно для учеников, отрицающих наркопотребление в своем социальном окружении (т.е. ориентированных просоциально), склонных давать социально желательные ответы и уверенных в их принятии родителями. Ученики, предпочитающие *красный* цвет, тоже не склонны принимать асоциальные установки социума и отрицают наркопотребление в своем социальном окружении. Те, кто предпочитает *малиновый* цвет, уверены в своей самооффективности, а предпочитающие *серый* – в ней, напротив, не уверены. *Черный* цвет предпочитают ученики, подтверждающие факт наркопотребления в своем социальном окружении, принимающие асоциальные установки социума, не заботящиеся о социальной желательности своих ответов и не стремящиеся к одобрению, имеющие низкие факторы защиты (не уверенные в принятии их родителями и одноклассниками), низко оценивающие свою самооффективность. В целом, полученные корреляции совпадают с психологической интерпретацией предпочтения/отвержения цветов теста М.Люшера.

Заключение

В результате проделанного исследования была подтверждена конструктивная валидность опорных социально-психологических показателей ЦСМ: «количество взаимных выборов», «конформность оценок», «принятие группой», «доброжелательность», интегрального показателя риска психологической дезадаптации. Была подтверждена конвергентная валидность показателей: «дисгармоничность», «потребность в активности / покое», а также некоторых социально-психологических показателей, признаков цветового портрета, спектра восприятия и ранга предпочтения некоторых цветов 8-цветового теста М. Люшера.

Выявлены факты, противоречащие уверенности авторов ЕМ в согласованности интегрального показателя «Фактор риска»: «Потребность в одобрении» не должна рассматриваться как признак риска наркоупотребления.

По совокупности результатов корреляционного исследования можно сделать выводы:

1. Подтверждена конструктивная валидность для следующих социально-психологических индикаторов ЦСМ: индикатор группы риска, «количество взаимных выборов», «конформность оценок», «принятие группой», «доброжелательность».

2. Шкалы ЕМ «Наркопотребление в социальном окружении» и «Принятие асоциальных установок социума» коррелируют с интегральным индикатором риска психологической адаптации ЦСМ и рядом его частных индикаторов психологической дезадаптации.

3. Проведенный анализ позволяет расширить диагностические возможности большинства показателей ЦСМ относительно про- и асоциального смысла выражаемых ими установок.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Столин В.В. Аванесов В.С. Общая психодиагностика. СПб.: Изд-во «Речь», 2000.
2. Методические рекомендации по использованию результатов единой методики социально-психологического тестирования для организации профилактической работы с обучающимися образовательных организаций Самарской области / сост.: А.К. Шарапова, Е.В. Ефремова, У.В. Фирсова; научн. ред.: Т.Н. Ключева. — Самара: ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2020.
3. Основы психодиагностики (Под ред. А.Г. Шмелева). Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
4. Лаак Тер Я. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996
5. Руководство по использованию методики социально-психологического тестирования. Министерство просвещения Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Центр защиты прав и интересов детей». Москва, 2019.
6. Яньшин П.В. О двух важных социально-психологических параметрах неблагополучия ученика // «Наука. Творчество». Сборник научных статей. XIV Международная научная конференция. 9-15 апреля 2018. - Самара: изд-во Самарской государственной областной академии (Наянковой). – 2018. С. 133-138.
7. Яньшин П.В., Яньшина Е.А. Аннотация диагностической психолого-педагогической программы «Цвето-социометрический метод диагностики психологического состояния учебного коллектива (ЦСМ) (Метод взаимной цветовой оценки) // Психология развития и адаптации: сборник материалов по результатам областного конкурса психолого-педагогических программ 2017 г. Самара, 2017. Стр. 101-105.

8. Яньшин П.В. Цветосоциометрия. Исследование эмоционального состояния группы // Сборник научных трудов ученых Московского городского педагогического университета и Бакинского славянского университета / Ред. М.А. Мыльникова. – М.: МГПУ, 2010. С. 278-288.
9. Яньшин П.В. Цвето-социометрия как метод социальной психологии. Учебно-методическое пособие. СамГПУ, 2002. 86 стр.
10. Яньшин П.В. Психосемантика цвета. СПб: Изд-во «Речь», 2006.
11. Яньшин П.В. Исследование эмоционального состояния группы методом взаимного цветового оценивания // Вопросы психологии. 2000, № 3. С. 128-138.
12. Яньшин П.В. Влияние характеристик учителя на состояние класса / Профессиональная подготовка будущего учителя в процессе обучения в ВУЗе. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (27 января 2000 г.). Самара: СамГПУ, 2000.
13. Яньшин П.В. Новый метод исследования динамики эмоционального состояния школьных классов // Актуальные вопросы развития высшего и среднего образования на современном этапе. Материалы областной научно-практической конференции / Ред. О.И. Сердюкова. - Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. С. 112-118.
14. Яньшин П.В. Универсальный метод изучения школьной адаптации // Методы психологии. Ежегодник российского психологического общества. Ростов-на-дону, 1997. Т.3. Вып.1. С. 297-299.
15. Nosek B. A., Hawkins C. B., Frazier R. S. Implicit social cognition: from measures to mechanisms. Trends in Cognitive Sciences, April 2011, Vol. 15, No. 4. P. 152-159.

Сведения об авторе

Яньшин Пётр Всеволодович — зав. отделом психолого-педагогического сопровождения образования Государственного бюджетного нетипового общеобразовательного учреждения Самарской области «Академия для одаренных детей (Наяновой)», доктор психологических наук

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

Для решения проблемы формирования мотивации учения у обучающихся общеобразовательных школ необходимо решить две задачи. Первая – побудить обучающихся к самостоятельному выполнению учебных занятий, и вторая – научить обучающихся учиться в условиях общеобразовательных учреждений и домашних условиях.

На первый взгляд очень простые задачи, однако требующие для обучающихся создания психолого-педагогических условий по формированию и актуализации таких личностных качеств, как: ответственность, любознательность и сосредоточенность. Для решения второй задачи педагогу необходимо создать для обучающихся такие педагогические условия, которые позволят сформировать универсальные учебные действия: познавательные, коммуникативные и регулятивные. Решение этих двух задач может взять на себя педагог, хотя на этом пути встретятся новые трудности, связанные с созданием психолого-педагогических условий, направленных на актуализацию педагогом знаний, т.е. содержание образования. Так как это последнее условие является решающим в решении первых двух задач, то рассмотрим проблему актуализации знаний для учащихся как основную, базовую, которая напрямую формирует у обучающихся мотивацию на учение. Для актуализации содержания образования необходимо провести ряд мероприятий.

Изменить содержание образования в контексте существующей современной парадигмы, которая состоит из знаниево-центрированного подхода овладения социокультурным опытом в рамках постфигуративной культуры. Новое представление о содержании образования связано с ценностями научных достижений сегодняшнего дня, которое должно строится в рамках конфигуративной культуры, где образование центрировано на личности школьника, учитывает его интересы, интеллектуальные возможности, характерологические и индивидуально-типологические особенности [1].

Новый федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предусматривает переход на новую парадигму образования, но не может уйти от старого знаниево-центрированного подхода, в котором знания остаются главным критерием оценки индивидуального развития личности. Эти несоответствия или противоречия между заявленными целями и средствами их достижения тормозят процесс перехода к личностно-центрированному образованию и способствуют тому, что по-прежнему сохраняется педагогический консерватизм, который складывался столетиями [2]. Современная школа пытается преодолеть этот разрыв между прошлым и настоящим за счет увеличения объема содержания образования. Министерство просвещения ежегодно выпускает все новые и новые стандарты, программы, учебники, которые не укладываются во временные рамки школьного обучения, и этим самым раздувает содержание образования, учебные планы за счет увеличения объема домашних заданий по каждому предмету. С учетом того, что издание учебников превратилось в бизнес, то каждый раз предлагается усложнение содержания учебного материала заинтересованными лицами, что требует, естественно, создания новых учебных пособий. Эти новые пособия не обеспечивают интерес обучающихся, так как подаваемый учебный материал не всегда актуален для той или иной возрастной группы обучающихся. Хотя для детского мозга все равно с чего мы будем начинать образование, с прошлого или настоящего, или несуществующего будущего, сложного или простого. Для детского мозга важно понимание для чего ему необходимо то или иное знание. Важно, какие задачи он сможет решать здесь и сейчас, так как для обучения учащегося важно его увлеченность этим видом учебной деятельности. Об этом свидетельствует раннее проявление способностей, как по предметам, так и по видам деятельности: конструированию, моделированию и другим. Особо следует отметить, что содержание образования, которое сегодня хотим передать детям, не связано с той деятельностью, в которую они включены. На самом же деле знания — это всегда воплощение человеческого опыта, действия, а не абстрактной конструкции слов и понятий, требующих зазубривания. Поэтому перед образованием стоит здравая мысль о том, что обучающихся надо учить учиться,

что позволяет не только решить задачу освоения сегодняшних достижений, но и подготовить его к освоению знаний будущего [3]. Умение учиться позволяет самому обучающемуся определять, чему учиться, если он знает, как это надо делать. Свобода выбора содержания образования превращает его в средство, а не в самоцель. Надо учитывать, что мозг уже от рождения имеет первичный ассортимент нейронов, обеспечивающих передачу информации предыдущего опыта действия, который позволяет более успешно специализировать нейроны мозга в том виде деятельности, которым занимались ранее родители. Об этом свидетельствуют достижения в спорте, науке, трудовой деятельности династическими кланами до тех пор, пока не вымирает профессия.

Такой подход снимает вопрос об объеме учебного материала. Встает вопрос, на каком материале лучше надо учить обучающегося для того, чтобы в последующем он мог самостоятельно специализировать себя в определенном виде деятельности, которую востребует мир будущего и позволит ему найти свое предназначение в нем. А так как все время встает вопрос мотивации обучающегося, то это содержание должно быть актуальным для него, понятным, исполняемым в действии, т.к. знания — это опыт действия, а не сумма теоретических положений. Следовательно, образование в школе должно быть инструментальным, с поиском направлений, в которых хочет реализоваться обучающийся, а не насильем обучаемого к тому, к чему не лежит душа. Проблема мотивации — это вопрос свободного выбора, где насилие вызывает отвращение предлагаемых ему знаний, навязываемых сверху из расчета, что эти знания пригодятся ему когда-то где-то в будущем, но которого в сознании обучающегося нет, т.к. оно складывается только к 21 году. Поэтому мы сталкиваемся с сопротивлением мозга, хотя может быть и не самого ученика, который часто говорит, что «я бы может быть и хотел бы обучаться этим знаниям, но как-то во мне все сопротивляется». Мозг никогда не хочет учиться впрок, поэтому и сопротивляется [4]. Часто мы сталкиваемся в домашних условиях с тем, что ребенок не хочет изучать историю своей страны, но не против и с удовольствием

изучает историю других стран, потому что его связывает интерес с какой-то конкретной другой страной, или ученик капризничает в школе «не хочу учить это стихотворение, а хочу другое, которое мне нравится». Разве учителю было бы не все равно, на каком материале учить учиться. Конечно все равно, но т.к. с учителя сегодня спрашивают ЕГЭ, ОГЭ, знания конкретного содержания, стихов или фрагментов истории, то, согласно Министерству, учитель обязан творить чудеса героизма, для того чтобы принудить ученика выучить то, что кто-то когда-то решил, что это важный и необходимый учебный материал. Учителя считают, что изучение стихов необходимо для развития памяти, тогда тем более, зачем учить то, что не имеет смысла для ученика, так как память хранит лишь то, с чем соприкоснулась его душа, а не душа давно умершего поэта. Но выполнять учебный план учитель обязан, а также выставять за неуспехи учеников двойки, унижая обучающихся перед сверстниками, снижая у них статус, считая, что это будет стимулировать обучающихся на повышение их успеваемости. Сегодня положение учителя, как у надзирателя, за успешным выполнением учебного плана учащегося теряется смысл, все это приводит к тому, что занижается статус самого учителя, т.к. он вынужден перераспределять свои обязанности между родителями, репетиторами, т.к. не в состоянии справиться со всевозрастающим отчуждением обучающегося от учебной деятельности.

Таким образом, в таких условиях обучения в психологической помощи нуждаются учителя, родители, их дети, но и это не спасет и не решает проблемы мотивации обучающихся на учение, так как учитель не понимает значимости оценки и отметки для жизни ученика.

Следовательно, только смена содержания образования в контексте современной жизни, в которой находятся учащиеся, использование нового содержания образования, как средство для того, чтобы научить обучающегося учиться, и смена отметочной системы оценки знаний на развитие мыслительных способностей у обучающихся позволит создать условия для актуализации содержания образования.

Список литературы

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителей / А.Г. Асмолов., Г.В. Бурменская., Володарская и др., под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.
2. Зиновьева, Д.М. Психология отчуждения: монография/ Д.М Зиновьева : ГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы». – Волгоград: Изд-во ГОУ ВПО «ВАГС», 2005.
3. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М: Просвещение, 1998.
4. Савельев, С.В. Возникновение мозга человека / Савельев С.В. – М.: Изд-во «Веди», 2017.

Сведения об авторах

Минияров Валерий Максимович — методист муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Психолого-педагогический центр «Помощь» городского округа Самара, профессор, доктор педагогических наук

Миниярова Валерия Анатольевна — доцент кафедры психологии и социальной педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет», кандидат психологических наук

Ушатова Татьяна Геннадьевна — директор муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Психолого-педагогический центр «Помощь» городского округа Самара

ГЛУХОВА Т.Г., СОЛНЦЕВА Н.В.

**КОРРЕКЦИЯ ОЩУЩЕНИЯ «БРОШЕННОСТИ»
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время все чаще воспитатели и психологи дошкольных образовательных учреждений отмечают ситуации, когда ребенок, приходя в детский сад, спрашивает у своих родителей, заберут ли его сегодня, не забудут ли, капризничает и даже постоянно повторяет, что у родителей совсем нет на него времени, он им не нужен. Ощущение брошенности возникает в связи с тем, что у современных родителей постоянный дефицит времени, они в силу темпа деятельности, большого числа дел и обязанностей и других причин, в том числе и опыта семейного воспитания в их родительских семьях, не уделяют достаточного внимания своим детям. Возникает ощущение брошенности, при этом отметим, что брошенные дети не умеют в силу возраста переживать это, а ощущение присутствует, и ребенку приходится жить с ним, личность формируется под этим влиянием.

Ребенок ощущает себя покинутым, когда его чувства и состояние не замечают и не принимают родители, в особенности, его мать. Ребенок, оставленный один на один со своими чувствами, переживает остро дефицит безопасности и защищенности. Эмоциональная брошенность формирует у него сомнение в отношении своих чувств — неуверенность, что они ему необходимы и что они у него есть.

Это может продолжаться в будущей взрослой жизни и ведет к появлению ощущения, что человек вообще не имеет права чувствовать, и превращается в постоянный отказ от себя как личности, появляется неустойчивость, ориентация на рациональность, чрезмерное и постоянное стремление приспособливаться к принятым в социуме ценностям.

В то же время следует отметить, что дети полностью зависят от эмоциональной заботы взрослых, прежде всего родителей. Принимающие ребенка таким, какой он есть, понимающие, чувствующие ребёнка родители развивают у

ребёнка безопасную привязанность, когда он верит в то, что нужен, очень важен на этом свете и любим.

Брошенный ребенок, лишенный любящего присутствия матери, не может развиваться и быть самостоятельным, ощущать свою ценность.

Это нарциссические нарушения, которые описаны многими авторами, в том числе психоаналитиками, означают искажение любви человека к самому себе и самооценности.

Если родители понимают, что ребёнок должен жить с ощущением безусловной любви, что с ним всё в порядке, что окружающим людям можно доверять, его уважают и ценят, а отношения с людьми создают удовольствие, ощущение тепла и радости, что безопасно быть самим собой, люди принимают его особенности и характер, что у всех и у него есть право ошибаться, нормально просить других о помощи, что важно показывать свои чувства, то можно говорить о благополучии личностного развития ребенка.

В беседе с родителями нам пришлось убедиться в том, что у некоторых из них есть страх, что если удовлетворять эмоциональные потребности ребёнка, то можно его избаловать. Это не так.

Ощущение брошенности у ребенка может возникнуть и в так называемых благополучных семьях, где ребенка постоянно воспитывают, но при этом покидают эмоционально, его чувства не замечают и не принимают, и ребенку, чтобы соответствовать ожиданиям родителей, приходится глубоко в себе прятать свои чувства, быть образцово-показательным, чтобы не огорчать близких. Это навязывание родителями ребенку правильного, хорошего поведения ведет к серьезным проблемам во взрослом возрасте.

Эмоциональная брошенность может проявляться и в избегании телесного контакта с ребёнком, когда родители забывают его обнять, погладить, не углубляясь во внутренний мир, не интересуясь тем, что его волнует, пугает, огорчает, постоянно повторяют фразы: «Если не будешь слушаться, то отдам тебя...», «Такой ребенок нам не нужен» и т.д.

У ребёнка формируется устойчивый и постоянный страх, что его бросят, ощущение беспомощности, тревожность, эмоциональная угнетённость, он растёт замкнутым, неуверенным в себе, со страхом показать свои чувства, с готовностью подчиняться окружающим, зависимым от них.

Эмоциональная брошенность — это и слишком раннее приучение к горшку, и отказ побыть с ребёнком и почитать перед сном книжку, и отказ в утешении, и раздражение и недовольство ребёнком, и унижающее сравнение ребёнка с другими детьми. Отвержение ребёнка приводит к возникновению у него внутреннего конфликта, ребёнок начинает верить, что отсутствие проявления к нему внимания и любви — это его вина, потому что он плохой и делает все не так, и эти негативные установки закрепляются и переносятся во взрослую жизнь.

Кроме того, невнимание и непринятие матерью ребенка создают почву для психических заболеваний, когда формируется истинное и фальшивое в личности. Все вышесказанное приводит нас к выводу о необходимости создания системы работы с родителями, детьми и педагогическим коллективом в дошкольном образовательном учреждении.

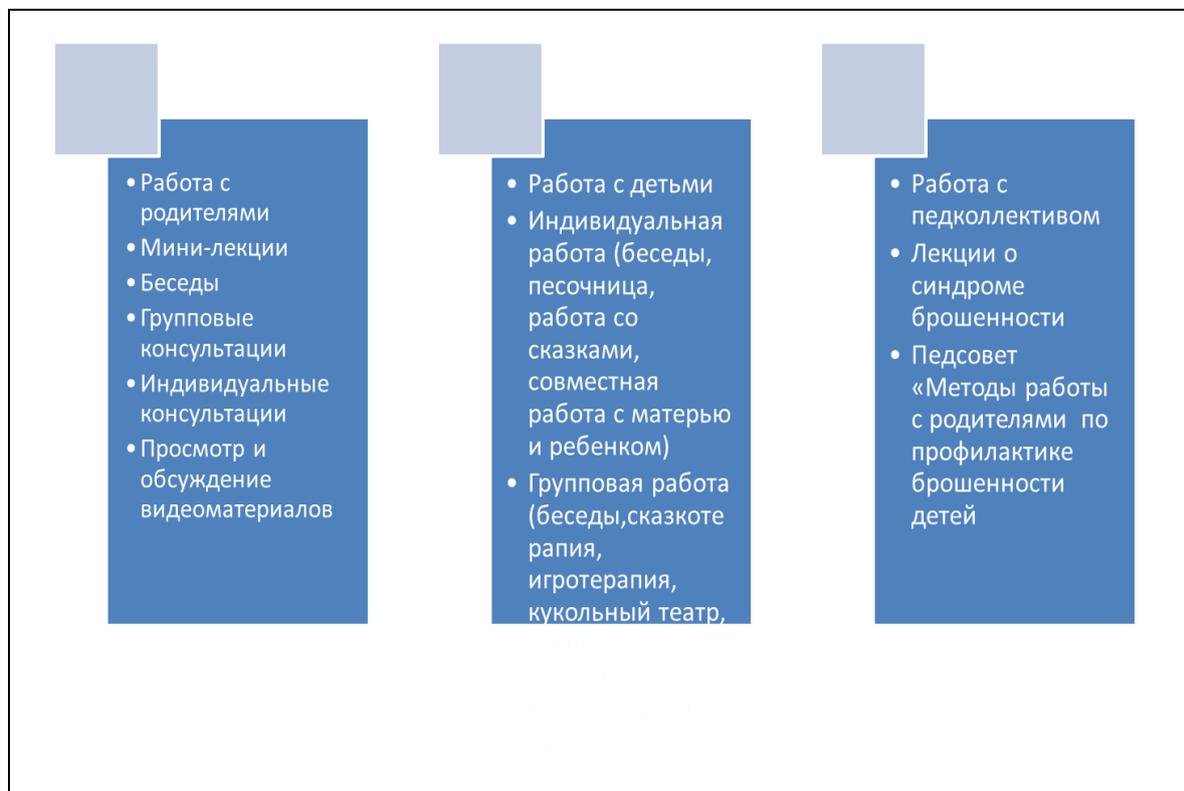
Цель такой системы — коррекции ощущения брошенности у дошкольников. Система работы строится на принципах уважения к родительскому опыту, учета возрастных и личностных особенностей детей, их родителей, амплифицированности взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семей дошкольников.

В работе с родителями могут быть использованы мини-лекции, беседы, индивидуальные и групповые консультации, просмотр и обсуждение видеоматериалов и т.д.

С детьми должна проводиться индивидуальная и групповая работа, использоваться приемы арт-терапии, песочной и сказкотерапии, театра сензитивности, драматической психозлеации, беседы, просмотр мультипликационных фильмов и т.д.

Обязательной является и работа с педколлективом, это лекции о синдроме брошенности ребенка, о работе воспитателя с детьми, имеющими этот синдром,

педагогический совет, главной задачей которого будет объединение усилий всего педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения по решению обозначенной проблемы, выбор оптимальных стратегий и тактик работы, привлечение в качестве активных участников родителей детей. На рисунке 1 показана структура и содержание работы.



Таким образом, проблема, которую нельзя не замечать, должна стать предметом профессионального интереса психологов, воспитателей дошкольного образовательного учреждения, родителей детей дошкольников.

Сведения об авторах

Глухова Татьяна Георгиевна — доцент кафедры социально-гуманитарных наук ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», кандидат психологических наук

Солнцева Надежда Васильевна — воспитатель дошкольного отделения МБОУ «Гимназия «Перспектива» г.о. Самара

ЭСТЕРЛЕ А.Е., ЕГРАШКИНА Е.А.

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3-Х КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
И СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ШКОЛ ПРИ ВВЕДЕНИИ ФГОС НОО ОВЗ**

С 2009 года система образования России поэтапно переходит на новые федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС). Прошли стадию апробации и внедрены в образовательную деятельность ФГОС на все уровни общего образования, начиная с дошкольного. Однако в них не были отражены специфические требования к структуре образовательной программе, условиям ее реализации и результатам ее освоения, которые необходимы для адекватного и успешного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – обучающиеся с ОВЗ).

Вместе с тем, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании) в число основных принципов государственной политики в сфере образования включает обеспечение права каждого человека на образование, адаптивность системы образования к особенностям развития каждого человека [1]. Далее в 11 статье Закона об образовании говорится, что в целях обеспечения реализации таких прав для обучающихся с ОВЗ должны устанавливаться ФГОС образования указанных лиц [там же]. В 2014 году был принят и с 1 сентября 2016 года вступил в силу федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО ОВЗ) [3].

Внедрение ФГОС НОО ОВЗ на территории Самарской области актуализировало потребность в проведении психолого-педагогического мониторинга формирования метапредметных и личностных образовательных результатов обучающихся с ОВЗ, начавших обучение по новому стандарту.

Начавшийся в 2016/2017 учебном году мониторинг продолжается по настоящее время, а накопленные за три года данные уже позволяют сделать некоторые выводы и сформулировать ряд рекомендаций. В настоящей статье будут изложены результаты сравнительного анализа данных за два последних года мониторинга.

Общие сведения о мониторинге

Объектом исследования в мониторинге являлось интеллектуальное и личностное развитие обучающихся в процессе реализации адаптированной основной общеобразовательной программы по ФГОС НОО с ОВЗ. В качестве предмета исследования выступало формирование метапредметных и личностных образовательных результатов.

Выборка представлена двумя группами. В первой группе – обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья специализированных (коррекционных) образовательных учреждений школ-интернатов (далее – обучающиеся ОШИ). Во второй группе – обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья из обычных средних общеобразовательных школ (далее – обучающиеся СОШ).

Всего в мониторинге приняли участие 161 обучающийся ОШИ. Их них обучающихся с задержкой психического развития (далее – ЗПР) – 60 человек, слабослышащих и слабовидящих по 26 человек, а детей с тяжелым недоразвитием речи (далее – ТНР) – 49 человек. Число обучающихся СОШ составило 221 человек, из них все с ЗПР.

Психодиагностический пакет мониторинга был сформирован с учетом рекомендаций Министерства образования и науки Российской Федерации [2]. Для каждой категории участников мониторинга методики подбирались индивидуально, чтобы адекватно оценивать динамику их интеллектуального и личностного развития.

Краткие результаты и выводы

1. Интеллектуальное развитие.

В 2018/19 учебном году в СОШ доля детей с ЗПР с низким и очень низким уровнем невербального интеллекта в целом уменьшилась на 12%, а в ОШИ на 38%.

Это позитивная тенденция, так как низкий невербальный интеллект является основой для прогнозирования низкой успешности обучения в целом в начальной школе, а также ведет к трудностям в освоении навыков письма и чтения, в частности.

Положительная динамика отмечена среди группы обучающихся с ТНР. Так количество обучающихся, обладающих низким и очень низким уровнем развития невербального интеллекта уменьшилось на 17% в сравнении с результатами прошлого года.

Стоит отметить, что на 20% уменьшилось количество слабовидящих обучающихся с низким уровнем некоторых компонентов невербального интеллекта в 18-19 учебном году в сравнении с прошлым годом.

2. Регулятивные УУД.

Анализируя динамику уровня сформированности предпосылок регулятивных УУД по результатам методики Кубика Кооса, были выявлены серьезные изменения. Так количество слабовидящих обучающихся с низким уровнем развития саморегуляции в 18-19 учебном году уменьшилось на 52%, со средним на – 15%. Дети с высоким уровнем саморегуляции составили самую большую долю – 68%.

По результатам методики Тулуз-Пьерона в 2018-2019 учебном году явно прослеживается положительная динамика в увеличении уровня скорости переработки информации у обучающихся с ЗПР, как из ОШИ, так и из СОШ.

В 2018-2019 учебном году слабослышащие обучающиеся в большей степени (96%) показали высокий и очень высокий уровень скорости переработки информации. Данные результаты на 42% больше, чем в предыдущем учебном году.

У детей с ЗПР из СОШ выявлена положительная динамика в точности переработки информации – снижение числа обучающихся с низким и очень низким уровнем точности переработки информации на 11%.

У обучающихся с ЗПР из СОШ и ОШИ выявлена положительная динамика в сформированности внимания (функция контроля). Большинство респондентов

данной группы в 2018-2019 учебном году показали результаты в пределах возрастной нормы.

У слабослышащих учащихся и у обучающихся с ТНР также выявлена положительная динамика в развитии уровня сформированности внимания (функция контроля). Большинство слабослышащих учащихся и обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в 2017-2018 учебном году показали уровень сформированности внимания выше возрастной нормы.

3. Коммуникативные УУД

Среди обучающихся с задержкой психического развития из общеобразовательных школ распределение результатов изменилось незначительно. По сравнению с прошлым учебным годом немного увеличилась доля учащихся с высоким уровнем развития общих навыков общения (с 40% до 46%) и немного уменьшилась доля учащихся со средним уровнем развития общих навыков общения (с 50% до 42%).

Среди слабослышащих и слабовидящих третьеклассников в 2018-2019 учебном году произошло увеличение доли с высоким уровнем развития общих навыков общения. Так 43% слабослышащих третьеклассников можно отнести к данной группе обучающихся, что на 16% больше, чем в предыдущем учебном году. Количество таких слабовидящих третьеклассников увеличилось на 4% и составило 50% обучающихся.

Среди третьеклассников с тяжелыми нарушениями речи также большинство (74%) обладают высоким уровнем развития общения. Данный показатель вырос за год на 7%.

4. Личностные результаты

Третьеклассники с ЗПР из СОШ и ОШИ в 2018-2019 учебном году в большей степени (31% и 29% соответственно) обладают установкой на лидерство, завышенной самооценкой.

Также необходимо отметить, что большое количество обучающихся с задержкой психического развития в 2018-2019 учебном году выбрали позицию

«Общительность, дружеская поддержка» (27% в школах интернатах и 18% в общеобразовательных школах). Количество третьеклассников с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательных школах-интернатах, которые выбрали данную позицию, возросло на 7%.

Рассматривая в целом результаты слабослышащих и слабовидящих третьеклассников, как положительный факт следует отметить отсутствие респондентов, которые выбрали следующие позиции: «Отстраненность, замкнутость, тревожность», «Мотивация на развлечение», «Отстраненность от учебного процесса, уход в себя», «Кризисное состояние».

Наиболее распространенным уровнем мотивации среди обучающихся с ЗПР был третий уровень — положительное отношение к школе, но при этом преобладает игровая мотивация (33% в ОШИ и 30% в СОШ).

В 2018-2019 учебном году практически отсутствуют респонденты, у которых преобладает негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Однако, как негативную тенденцию отметим, что доля респондентов со сниженной учебной мотивацией в этом учебном году среди обучающихся в общеобразовательных школах-интернатах возросла на 21%, а в общеобразовательных школах на 14%.

У большинства (35%) слабослышащих третьеклассников ведущим мотивом является мотив успеха. Так же для большого количества (25%) респондентов данной группы характерен мотив взрослости. Значительно выросла (с 7% до 20%) доля обучающихся с игровым мотивом.

Самая большая доля обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в 2018-2019 учебном году выбрали в качестве ведущего учебного мотива мотив успеха (60%). Доля выборов этого мотива увеличилась втрое. Так же выросла доля выборов социального мотива с 13% до 25% в сравнении с прошлым учебным годом.

Рекомендации для участников образовательного процесса

1. Обучение необходимо осуществлять, основываясь на следующих основополагающих принципах работы с детьми с ОВЗ: принцип динамичности восприятия, принцип продуктивной обработки информации, развитие и поддержка мотивации к обучению.

2. В связи с тем, что нарушения познавательной, регулятивной, личностной и коммуникативной сфер у детей с ОВЗ чрезвычайно разнообразны, для адекватной компенсации и обучения таких детей важно стимулировать активное сотрудничество всех помогающих специалистов (педагоги, психологи, дефектологи, логопеды, врачи, социальные педагоги). Такое сотрудничество важно наладить как на уровне психолого-педагогического консилиума образовательного учреждения при определении специальных условий, так и в ходе ежедневной работы с детьми.

3. Для отслеживания эффективности реализации адаптированных образовательных программ и внесения своевременных изменений в индивидуальные учебные планы, проводить психолого-педагогический мониторинг формирования личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся с ОВЗ в начальной школе с использованием психодиагностического пакета, разработанного в ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр».

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ. (в ред. от 31.07.2020). Режим доступа: <https://rulaws.ru/laws/Federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-N-273-FZ> (дата обращения: 10.11.2020).
2. О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи [Электронный ресурс] : письмо Минобрнауки России № ВК – 268/07 от 10.02.2015 года. Режим доступа: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-10.02.2015-N-VK-268_07 (дата обращения: 10.11.2020).
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366> (дата обращения: 10.11.2020).

Сведения об авторах

Эстерле Антон Евгеньевич — начальник лаборатории социальной психологии ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», кандидат психологических наук

Еграшкина Елена Анатольевна — научный сотрудник лаборатории практической психологии в системе образования ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

ШАРАПОВА А.К., ЕФРЕМОВА Е.В.

ПЛАНИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТАМИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ С УЧЕТОМ РЕЗУЛЬТАТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНАЛИЗА ПЛАНОВ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ)

Социально-психологическое тестирование (далее — СПТ) обучающихся уже стало неотъемлемой частью просветительской, диагностической, консультационной и коррекционной работы образовательной организации на любой ступени образования. С введением новой Единой методики проведения СПТ и увеличения числа обучающихся, ежегодно задействованных в тестировании, профилактическая работа образовательных организаций должна быть построена на основе анализа результатов СПТ.

Актуальной правовой базой проведения социально-психологического тестирования в Самарской области и нормативно-правовыми основами профилактики незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ в системе образования являются следующие документы:

— Стратегия государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года, утвержденная указом Президента Российской Федерации № 690 от 9 июня 2010 года

— Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде, утвержденной Министерством образования и науки РФ от 5 сентября 2011 года

— Федеральный закон РФ от 08.01.1998г. № 3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах» (с изменениями и дополнениями)

— Федеральный закон РФ от 24.06.99г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями и дополнениями)

— Федеральный закон РФ от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями)

— Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 декабря 2010 г. N 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников»

— Приказ Министерства просвещения РФ от 20.02.2020г. № 59 «Об утверждении порядка проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в образовательных организациях и профессиональных образовательных организациях»

— Приказ Минздрава России от 06.10.2014г. № 518н «О порядке проведения профилактических медицинских осмотров обучающихся...»

— Распоряжение Министерства образования и науки Самарской области от 07.09.2020г. № 758-р «О проведении в 2020/2021 учебном году социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в образовательных организациях и студентов профессиональных образовательных организаций Самарской области»

Социально-психологическое тестирование отличается от психологических научно-практических и мониторинговых исследований специалистов в образовательных организациях Самарской области. Сейчас СПТ — самостоятельный комплексный процесс, основанный на правовой платформе и включающий в себя два самостоятельных этапа, принципиально разных по точке зрения на проблему, организацию проведения, методы и результаты исследования.

Первый этап — психологическое исследование с использованием Единой методики СПТ. Методика предназначена для выявления латентной и явной рискогенности социально-психологических условий, формирующих психологическую готовность обучающихся к аддиктивному поведению. Этот этап является неотъемлемым элементом воспитательной работы образовательной организации, обеспечивающей системное выявление обучающихся «группы риска», и организации с ними соответствующих профилактических и коррекционных мероприятий. Своевременно оказанная социально-психологическая

помощь обучающимся «группы риска» важна для дальнейшей полноценной социализации и самореализации личности.

Второй этап — медицинское исследование в целях раннего выявления незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ. Обследуются обучающиеся, попавшие в психологическую «группу риска» по результатам ЕМ СПТ. Цель медицинского осмотра — либо исключить факт употребления, либо подтвердить и иметь возможность как можно раньше приступить к медицинской реабилитации личности обучающегося.

В ходе реализации отдельных этапов СПТ задействуются все участники образовательного процесса: обучающиеся, их родители (законные представители), педагогический состав и администрация образовательной организации, сотрудники смежных ведомств, органы местного самоуправления.

Очень важно правильно понимать термин «группа риска» в применении к СПТ и, соответственно, интерпретировать полученные результаты обучающихся. До настоящего момента существуют стереотипы, искажающие понимание определения «группа риска», даже в профессиональной среде. Среди всех участников образовательного процесса встречаются утверждения, напрямую привязывающие обучающихся «группы риска» к диагнозу «наркоман»; отрицание, что в «группу риска» могли попасть дети из «хороших», «благополучных» семей.

Обращаем внимание, что:

1) Результат ЕМ СПТ не может быть использован для формулировки заключения о наркотической или иной зависимости обучающегося.

Это психологический (не медицинский) опросник, который не имеет прямой шкалы факта употребления / наличия зависимости (косвенные: «Наркопотребление в социальном окружении» и «Принятие асоциальных установок»). Полученные результаты дают общее представление об уровне личностной устойчивости обучающегося, а также представление об актуальном (ситуативном) соотношении «факторов риска» и «факторов защиты».

В случае соблюдения всех необходимых параметров при организации и проведении тестирования (мотивация участников, валидность и надежность опросника, контролируемая ситуация обследования, корректная инструкция...), а

также при грамотной интерпретации результатов, специалист может получить достаточно широкий диапазон данных по ряду шкал, характеризующих обследуемого. Выявленные «проблемные зоны» могут влиять на адаптационные возможности личности, осложнять качество жизни и, как вариант, приводить, в том числе, и к аддиктивному поведению.

2) Считаем, что определенный процент психологической «группы риска» — это ожидаемый результат, особенно для подросткового и юношеского возраста. Такие описательные характеристики, как «она очень хорошая девочка», «он призер всех олимпиад» или «это благополучная семья» не могут являться противопоказанием для наличия у ребенка чувства одиночества, неадекватной самооценки, фрустрации.

«Группа риска» — ситуативный показатель неблагополучности респондента в личной и/или социальной, духовной, семейной сфере. Каждый человек ежедневно подвергается тем или иным психологическим негативным воздействиям, порой это ожидаемые трудности или жизненные сюрпризы. Полностью исключить негативное влияние на обучающихся невозможно, можно только формировать навыки для успешного преодоления, минимизации негативного влияния стресса, повысить компетенции в сфере самоконтроля и коммуникации.

Обучающийся попадает в «явную группу риска» на основании наличия у него дефицита защитных свойств психики или избытка факторов риска, актуальных для него в настоящее время. Это ситуативный показатель, который в первую очередь говорит о необходимости обратить внимание на обучающегося и, как минимум, провести с ним индивидуальную беседу для уточнения актуальности полученного результата. Специалист может использовать дополнительный диагностический инструментарий для подтверждения гипотезы, уточнения критичности ситуации для выработки оптимальной стратегии практической помощи и коррекционной работы с обучающимся. Групповая работа с классом, в котором выявлены обучающиеся «группы риска», также требует предварительного анализа индивидуальных результатов, выделения наиболее проблемных тем и выбор соответствующей возрасту и запросу профилактической программы.

В ходе работы в соответствии с Распоряжением Губернатора Самарской области № 203-р от 03.07.2020 г. мы проанализировали около 300 планов работы образовательных организаций по профилактике негативных зависимостей девяти территориальных управлений Самарской области. Подавляющее большинство планов составлено грамотно, охватывает все возрасты и параллели, включает все возможные виды просветительской, профилактической и коррекционной работы. Однако некоторые планы настолько громоздки по содержанию, что складывается впечатление, будто образовательная организация весь год занимается только их реализацией.

Проведенный анализ существующих планов, желание оптимизировать профилактическую работу как для специалистов, так и для обучающихся и их родителей (законных представителей) выявили потребность в систематизации материала и разработке методических рекомендаций, удобных для практического использования в работе специалистов образовательных организаций.

В настоящее время в образовательном сообществе обсуждается важность и необходимость организации и проведения профилактической работы по результатам СПТ. Существует мнение, что эффективность профилактической работы напрямую связана с возможностями образовательной организации, которые во многом превосходят другие социальные институты, включая возможности профилактики в семье. К вопросу профилактики негативных зависимостей необходим комплексный, систематизированный, последовательный, единый подход на всех уровнях социальной организации общества. Для обучающихся жизнь должна представлять базовую ценность.

Сведения об авторах

Шарапова Анастасия Кирилловна — начальник отдела профилактики деструктивного поведения обучающихся ГБУ ДПО «Региональный психологический центр»

Ефремова Елена Валерьевна — научный сотрудник отдела профилактики деструктивного поведения обучающихся ГБУ ДПО «Региональный психологический центр»

**СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОВЗ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Информационное пространство в современном обществе является совокупностью объектов, которые вступают друг с другом в информационное взаимодействие. Информационные коммуникационные технологии обеспечивают данное взаимодействие.

В условиях становления информационного общества все большее значение приобретает влияние информации на развитие взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения, особенно это влияет на семьи, в которых воспитываются дети с особыми возможностями здоровья (далее – ОВЗ) [1].

Семья, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ, и дошкольное образовательное учреждение осуществляют взаимодействие в реальном времени, здесь и сейчас, которое в свою очередь находит отражение в особом информационном пространстве взаимодействия [3].

В настоящий период времени, а именно период пандемии, семьям с ребенком ОВЗ чаще всего приходится сталкиваться с трудностями взаимодействия со своим ребенком, так как отсутствует прямой контакт с педагогами, которые квалифицированно смогут оказать помощь родителям.

Отмечается, что каждая семья, воспитывающая особого ребенка, испытывает стресс, сила которого зависит от тяжести состояния и возраста ребенка. Семья часто лишена моральной поддержки не только знакомых, но и близких людей. Что связано с низким уровнем информированности общества, окружающие в большинстве случаев ничего не знают о тех или иных нарушениях, и родителям бывает трудно объяснить им причины поведения ребенка [2].

Часто, когда развитие ребенка с ОВЗ не достигает установленного возрастного уровня, а для общества его особенности личности кажутся необычными, ярко отличающимися от сверстников, родители ищут информацию,

совета, ответа на свои вопросы в различных источниках. Однако никто не сможет сказать родителям о том, достоверна ли та или иная информация в них.

Чтобы не терять контакта и всегда помочь родителям (законным представителям) воспитанников с ОВЗ, творческой группой педагогов была разработана анкета для родителей, с помощью которой мы хотели выявить их компетентность по теме «Инклюзия». Также анкета помогла нам выяснить, каким способом родителям удобно получать информацию от педагогов, и в какой помощи нуждается семья ребенка с ОВЗ (психологическая поддержка, совет, какая-либо информация).

Итоги анкетирования нам показали, что в нашем современном мире и в период пандемии лучшим средством общения между родителями и педагогами оказались информационные технологии.

Параллельно с анкетированием родителей был проведен опрос педагогов по выявлению уровня их готовности по нетрадиционному взаимодействию с родителями, который показал, что педагоги готовы выйти на новый формат взаимодействия с родителями.

В связи с этим актуальной стала проблема формирования информационного пространства взаимодействия семьи ребенка с ОВЗ и ДОУ, включающая в себя обмен между субъектами взаимодействия достоверной, актуальной и взаимопользительной социально-педагогической информацией.

Поэтому творческой группой педагогов детского сада было принято решение о создании практических моделей информационного пространства взаимодействия семьи с ребенком с ОВЗ и ДОУ.

Нами было определено несколько способов взаимодействия:

1. Посредством официального сайта нашего детского сада, где создан раздел «Педагогическая мастерская» и размещаются различные консультации. У родителей также имеется возможность получить консультацию в Консультационном пункте, информация о котором отражена на сайте учреждения.

2. С помощью мессенджеров Viber и WhatsApp мы общаемся с родителями по волнующим их вопросам, которые требуют быстрого решения.

3. С помощью Google Drive, на котором были созданы папки специалистов, размещаются видео-уроки, консультации, как по запросу родителей, так и в соответствии с темой недели в учреждении. Родителям дается вход к данным папкам с помощью активной ссылки.

Таким образом, рассмотрение информационного пространства взаимодействия семьи с ребенком с особыми возможностями здоровья и детского сада позволяет преодолевать существующие проблемы. Внедрение нетрадиционной формы обмена необходимой информацией в пространстве взаимодействия семьи и ДООУ помогает родителям получить квалифицированную педагогическую помощь.

Работа в данном направлении нами не завершена. Мы будем искать более интересные, полезные подходы во взаимодействии между семьей с ребенком с особыми возможностями здоровья и детским садом в контексте информационного пространства.

Список литературы

1. Взаимодействие педагогов и родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: проблемы и возможности [Электронный ресурс] / URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29756761>
2. Детско-родительские отношения как фактор сотрудничества педагогов с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс] / URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34915175> (Дата обращения: 14.10.2020)
3. Формирование информационного пространства взаимодействия семьи и школы [Электронный ресурс] / URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-informacionnogo-prostranstva-vzaimodejstviya-semi-i-shkoly.html> (Дата обращения: 14.10.2020)

Сведения об авторах

Акимова Марина Григорьевна — воспитатель муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида № 359» городского округа Самара

Константинова Людмила Алексеевна — воспитатель муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида № 359» городского округа Самара

АМОСОВА А.Е., СУХОМЛИНОВА Т.А.

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ В РАМКАХ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТА «РОДИТЕЛЬСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ» В МЛАДШЕЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В рамках реализации мероприятий, направленных на исполнение пункта 7 перечня Поручений Президента Российской Федерации от 12 декабря 2014 года N Пр-2876, по итогам встречи Президента Российской Федерации с участниками форума «Качественное образование во имя страны» Общероссийского общественного движения «Народный фронт «За Россию»» 15 октября 2014 года, в ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» в 2019 году мы, авторы, прошли курсы повышения квалификации для педагогических работников по программе «Проектирование и особенности реализации образовательных (просветительских) психолого-педагогических программ для родителей». В рамках этой обучающей программы и были созданы, а позже и доработаны с учётом специфики непосредственной реализации «в поле» данные просветительские программы.

В статье мы хотели бы познакомить вас с насущными темами, которые в настоящее время волнуют родителей школьников, обучающихся в младшей и средней школе, а также на основании нашего опыта дать представление о процессе организации подобных курсов на базе образовательных учреждений.

Период адаптации в первом классе — разве что не главный вопрос, который волнует родителей будущих первоклашек. Известно, что поступление в школу — волнительный момент в жизни не только ребенка, но и всей семьи. Появляются новые интересы, трудности, переживания. Как быстро ребенок адаптируется к школе, заведет ли он друзей, насколько успешно будет учиться, и какова степень помощи родителей в учебе, как научиться понимать и принимать своего ребенка? Конечно, родители являются для малыша главным проводником в большой мир. Ведь где, как ни дома, мы получаем поддержку и помощь? Но родители зачастую сами не готовы к первому классу, у них множество вопросов, опасений и тревог, помочь разобраться с которыми могут квалифицированные специалисты —

психологи. Эти и многие другие проблемы стали источником вдохновения для авторов при разработке программы для родителей будущих первоклассников.

Целью просветительской программы для родителей стало повышение психологической компетентности родителей (законных представителей) по вопросам адаптации первоклассников к школе.

Задачи программы:

- познакомить родителей будущих первоклассников с возрастными особенностями детей 7 лет;
- рассказать об особенностях адаптационного периода;
- познакомить с понятием психологической готовности к школе;
- познакомить с принципами создания комфортной среды;
- познакомить со способами эффективного взаимодействия родителей с детьми.

Информирование родителей велось самым простым способом: на родительском собрании в школе дошкольника. Программа, рассчитанная на 16 часов, реализовывалась в максимально удобное для родителей время: раз в неделю по 2 часа, когда дети посещали подготовительные занятия. Занятия пользовались популярностью у родителей, поскольку количество участников к концу программы увеличилось.

Задача психолога состояла не в сухом изложении информации по теме в виде лекций, а в проведении семинаров, на которых можно было обсуждать с участниками интересующие их вопросы в виде живого диалога и дискуссий. На занятиях активно использовались презентации, видеоролики с последующим их обсуждением, ролевые игры, также активно проводилась командная работа, рефлексия, индивидуальные консультации и пр. Из форм контроля использовались наблюдение, рефлексия, анкетирование, а также обратная связь.

В процессе работы выявлялись новые, иной раз неожиданные, проблемы, которые были озвучены родителями. Так, основными темами, раскрываемыми в процессе реализации программы, были: психологические особенности первоклассника, проблемы адаптации, понятие возрастной нормы, что делать,

если ребенок не справляется с обучением, «успешный ребенок», «тревожный ребенок», режим дня для сохранения здоровья, темперамент, характер, влияние поведения взрослых на воспитание, формирование навыка выполнения домашнего задания, разрешение конфликтов между детьми и родителями. Актуальным вопросом для родителей будущих первоклашек также стала доля участия бабушек, дедушек и других родственников в жизни и воспитании ребенка, а также тема завышенных ожиданий и нацеленности на хорошие оценки. Еще участникам была интересна тема адекватной нагрузки, внеурочная деятельность и дополнительное образование. Много вопросов возникало при обсуждении способностей ребенка, особенно в совокупности с предъявляемыми к нему требованиями в школе и дома.

В результате участники программы, по их оценке, стали более внимательны к психологическому здоровью детей, их потребностям, разобрались в основных причинах плохого поведения и стали лучше понимать своих детей. Благодаря самодиагностике родители многое узнали о себе, своем стиле воспитания и степени участия в жизни ребенка.

Теперь перейдем к реализации программы для родителей, чьи дети учатся в средней школе.

В современном обществе существует ярко выраженная проблема изоляции подростков от общения с родителями в силу занятости последних и доступа подростков к виртуальным коммуникационным технологиям. Данная проблема усугубляется характерным для подросткового возраста кризисом, что вызывает усиление разрыва между поколениями. Подростковый кризис сопровождается большим количеством специфических проблем: компьютерная зависимость, информационная безопасность, детско-родительские конфликты, генерализованная тревожность, склонность к суицидальному поведению.

В качестве частичной попытки решения обозначенной проблемы мы создали и реализовали просветительскую программу, направленную на формирование психологических знаний об особенностях среднего подросткового возраста у родителей (законных представителей) обучающихся 6-7-х классов и ставящую

своей целью системное просвещение родителей по решению ключевых проблем среднего подросткового возраста.

Задачи программы:

— познакомить с возрастными особенностями среднего подросткового возраста;

— познакомить с понятием «конфликт» и способами их разрешения;

— познакомить с понятием «информационная безопасность», «родительский контроль» и способами их обеспечения;

— познакомить с понятием «тревожность» и способами её снижения;

— познакомить с понятием «суицидальные наклонности» и их маркерами.

Реализация программы была рассчитана также на 16 часов с продолжительностью занятий 2 часа с периодичностью один раз в неделю. При реализации программы мы пользовались разными формами и методами: мини-лекции, практические упражнения, ролевая игра; групповая дискуссия, консультации; совместная проектная деятельность; просмотр и обсуждение видеороликов, фрагментов фильмов, рефлексия.

Важным моментом в подготовке к реализации, несомненно, являются способы информирования о программе. Мы воспользовались для информирования классическим инструментом — родительскими собраниями в 6-7-х классах, где до потенциальных участников была донесена информация о содержании и сроках реализации программы. Также была организована сессия ответов на вопросы о программе, возникающие у потенциальных участников. В результате в реализации проекта приняли участие 17 родителей (законных представителей) обучающихся 6-7-х классов. Для расширения охвата участников программы встречи были организованы в вечернее время в будний день.

В рамках встреч были освещены следующие темы:

— Возрастные особенности среднего подросткового возраста;

— Причины детско-родительских конфликтов и способы выхода из них;

— Организация безопасного общения подростков в Интернет и социальных сетях;

- Психологические особенности тревожного подростка;
- Конструктивные способы выхода из проблемных жизненных ситуаций.

Живой интерес у участников вызвала тема безопасного общения подростков в сети Интернет и социальных сетях. В рамках данной темы были рассмотрены актуальные явления, информация о которых для многих родителей оказалась новой: stalking, лайкинг, кибертравля и другие. Каждое явление рассматривалось с позиции алгоритма действий для решения данной проблемы. Также востребованным для участников оказался формат рассмотрения на встрече их индивидуальных проблем в построении отношений, взаимопонимании с детьми.

Включённость участников в процесс обучения также возрастала при применении инструментария самодиагностики и обсуждения полученных результатов. В частности, использовался тест Г. Айзенка на определение типа темперамента и тест «Знаете ли вы своего подростка».

На заключительных встречах с родителями младшей и средней школы проводилась рефлексия личностной значимости программы. Были получены отзывы и благодарности участников, которые отметили важность и нужность полученных знаний. Также участники имели возможность обсудить на встречах волнующие их лично вопросы и получить своевременную консультацию.

Список литературы

1. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Высшее образование: МГППУ, 2010. – 460 с.
2. Развитие психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся: сборник научных трудов / под ред. Г.В. Новикова, И.Б. Умняшова. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ: МГУ: ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА; ФПО России. – 2017. – 138 с.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Родителям: книга вопросов и ответов. Что делать, чтобы дети хотели учиться, умели дружить и росли самостоятельными. – М.: Издательство АСТ, 2017. – 192 с.
4. Фабер А., Мазлиш Э. Как говорить, чтобы подростки слушали, и как слушать, чтобы подростки говорили. – М: Эксмо, 2011. – 240 с.

Сведения об авторах

Амосова Анна Евгеньевна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Сухомлинова Татьяна Александровна — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

АНДРЕЕВА И.В., ГАЗИЗУЛЛИНА Л.Р.

**СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛАБОСЛЫШАЩЕГО РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА
В ДЕТСКОМ САДУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Инклюзивное образование — это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Не так давно инклюзивное обучение начали активно внедрять в дошкольные образовательные учреждения. Основной целью инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении является обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными психофизическими особенностями развития.

Так, в 2017г. в СП «Детский сад Солнышко» ГБОУ СОШ № 3 города Похвистнево с педагогическим составом 11 человек, из которых два специалиста — логопед и психолог, поступил ребенок-инвалид в возрасте 3,9 года. Родители выбрали наш детский сад по причине шаговой доступности, это ближайший к дому детский сад. Кроме того, в городе нет специального дошкольного учреждения для такого контингента детей.

По результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования (ЦПМПК) установлено, что ребёнок является обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и нуждается в организации специальных образовательных условий. Двусторонняя нейросенсорная тугоухость III степени. Задержка психического развития сложного генеза. Отсутствие общеупотребительной речи у ребёнка с нарушением слуха. Снижение социальной адаптации. Рекомендовано обучение и воспитание по ООП ДО, адаптированной для обучающихся с нарушением слуха в группе компенсирующей или комбинированной направленности.

При поступлении ребенка-инвалида в детский сад специалистами психолого-педагогического консилиума (ППк) детского сада была проведена следующая работа:

— изучение медицинской документации, предоставленной семьей (выписка из истории развития ребенка с заключениями врачей, ИПРА ребенка-инвалида, справка МСЭ, копии справок осмотра врача-сурдолога, психоневролога и заключения врачебной комиссии);

— изучение заключения ЦПМПК;

— анализ условий воспитания ребенка в семье: способах общения с ребенком (у матери снижен слух);

— анкетирование родителей с целью получения информации о раннем психофизическом развитии ребенка (анамнезе);

— обследование ребенка с письменного согласия родителей;

— изучение узконаправленной методической литературы, подбор коррекционных методик, технологий сопровождения, наиболее адекватных особенностям развития ребенка;

— разработка адаптированной образовательной программы дошкольного образования для слабослышащего ребенка (АОП ДО);

— разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка-инвалида (ИОМ);

— согласование АОП ДО, ИОМ с родителями ребенка-инвалида;

— подготовка рекомендаций для родителей.

Содержание психолого-педагогической диагностики ребенка-инвалида дошкольного возраста готовится разными специалистами:

— воспитатель наблюдает за деятельностью ребенка (игра, продуктивные виды деятельности — рисование, лепка, конструирование);

— психолог выясняет уровень интеллектуального развития, наблюдает за поведением ребенка, характеризует особенности эмоционально-волевой сферы, его личностные особенности;

— логопед выявляет наличие/отсутствие специфических нарушений речи, уточняет причины и характер сложных нарушений речи у ребенка со сниженным слухом.

В аномальном развитии психики слабослышащего важно не только то, что ребенок плохо слышит, но еще и то, что данный недостаток в силу неблагоприятных условий привел к нарушению многих функций и сторон психики. Таким образом, мышление почти не продвинулось в своем развитии от наглядно-образного к абстрактному. В таком состоянии взаимодействие с речью оказалось нарушенным, что вторично помешало формированию речевых механизмов и продолжило препятствовать дальнейшему развитию речи.

Поскольку дефект слуха у ребенка возник в раннем детстве, у матери снижен слух, то уровень развития речи у него был изначально невысоким. На момент обследования речевое общение характеризовалось наличием голосовых рефлекторно возникающих звуковых реакций типа «кх», «пх», *мамама, ттатта* и др., что соответствует реакциям периода гуления и лепета у слышащих малышей. Ребенок не понимал устную речь, общался посредством голосовых проявлений, естественных жестов и мимики.

Протекающие в таких условиях взаимодействие речи и мышления малопродуктивны, т.е. они мало способствуют развитию друг друга и не оказывают такого благотворного влияния на остальные психические процессы (восприятие, представление, память, внимание), которые наблюдаются у нормально развивающихся детей. Аномалия слабослышащего ребенка представляла собой целостно-системный характер.

Известно, что связанная со снижением слуха задержка речевого развития, низкие потребности в общении отрицательно складываются на становлении предметной и игровой деятельности. Более поздние сроки формирования действий с предметами привели к низкому уровню игры слабослышащего ребёнка, запаздывание ее сроков. В игре девочка воспроизводила преимущественно хорошо знакомые бытовые действия, не отражая наиболее существенные элементы и внутренние смысловые отношения. Отмечалась тенденция к стереотипности действий, механического подражания, не наблюдалось игрового замещения предметов.

В физическом развитии было заметно отставание в моторном развитии, что неблагоприятно сказывалось на общем развитии: в задержке сроков

формирования основных движений, в неловкости, неточности, замедленности, напряжении и др., что обусловлено нарушениями равновесия, координации.

На конец 2017/18 учебного года динамики в развитии девочки специалисты ППк не обнаружили, АОП ДО была частично реализована. Адаптация к детскому саду прошла в средней форме. На протяжении всего учебного года ребенок систематически пропускает детский сад из-за частых и длительных соматических заболеваний. Бинауральное слухопротезирование стало возможным только к началу 2018г., т.е. в четыре года. Уровень развития психических функций, познавательная активность существенно отстают от возрастной нормы. В контакт вступает легко, но к заданиям особого интереса не проявляет. Наблюдается быстрая утомляемость, снижение объёма и устойчивости внимания. Темп деятельности медленный, работоспособность снижена. Ребенок не понимает смысла задания, требуются все виды помощи. Речь по-прежнему отсутствует. Обращенную речь, подкрепленную жестами, в ситуации общения, мало понимает. Чтение и рассказ взрослого не слушает, звукоподражаний нет, пользуется общими жестами. Произносит отдельные вокализации, 1 слог соотносительно произносит («ма» - мама, «за» - от клички животного Зара, «ва»- имя брата Володя), слоговые цепочки несоотнесенные. Поэтому ребенок был вновь направлен на обследование ПМПк с целью уточнения программы развития.

В мае 2018г. на ЦПМПк вновь подтверждают, что ребёнок-инвалид является обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и нуждается в организации специальных образовательных условий. Двусторонняя нейросенсорная тугоухость III степени. Легкая умственная отсталость. Косоглазие. Системное недоразвитие речи, I уровень речевого развития у ребенка с нарушением слуха. Снижение социальной адаптации. Рекомендуют АООП для слабослышащих обучающихся с учетом психофизических особенностей обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В сентябре 2018 г. девочка продолжила обучение в коррекционной группе детского сада. Параллельно ребенок был зачислен в группу для слабослышащих детей дошкольного возраста Реабилитационного центра «Варрель» г. Самары, где с

ребенком и по сей день проводятся занятия с сурдопедагогом и педагогами дополнительного образования, а также оказываются услуги физиотерапевта и рефлексотерапевта, применяется вербонатальный метод реабилитации слуха и речи.

На сегодняшний день в развитии ребенка наблюдается положительная динамика. Девочка стала активно участвовать в совместных со слышащими детьми играх, развлечениях, утренниках, в организации режимных моментов (дежурит по группе, накрывает на стол, отмечает погоду в уголке природы и др.). На занятиях по социально-коммуникативному развитию ребенок стремится к общению со взрослым, радуется общению со сверстниками, активно подражает им в движениях и действиях. Продолжает учиться подчинять свои интересы и желания желаниям и интересам других, действовать в группе, в команде. Уверенно чувствует себя перед большой аудиторией, снизилось психоэмоциональное и мышечное напряжение. Эмоционально откликается на художественные произведения культуры и искусства (репродукции картин, танцы).

Научилась основным приемам продуктивного взаимодействия. Участвует в сюжетно-ролевых играх, таких как «Дом, семья», «Магазин», «Салон красоты», «Больница» с выстраиванием элементарного сюжета, правда в основном без речевого сопровождения. Хорошо развита мелкая моторика: лепит, обводит, штрихует, выкладывает пазлы, создает аппликации.

В речевом общении по-прежнему больше ориентируется на естественные жесты, эмоции, мимику и артикуляцию. Активно использует звукоподражания. Теперь уже может повторять за взрослым (с опорой на картинки) не только слова, но и фразы. Называет свое имя, отпрашивается домой, употребляет этикетные слова (*спасибо, до свидания, здравствуйте*). Очень медленно, но верно идет обогащение словарного запаса. Знает словесные обозначения окружающих его людей (*мама, папа, Вова (брат)*), домашних животных (*киса, собака, петушок*), предметы мебели (*стул, стол, шкафчик*), еды (*каша, суп, яблоко, чай и др.*).

Культурно-гигиенические навыки сформированы по возрасту. Следит за чистотой и опрятностью своей одежды и тела. Самостоятельно одевается и раздевается.

В целом, мы считаем, что работа, проделанная с ребенком-инвалидом в течение двух лет, дала положительные результаты. Программа до конца не реализована, еще один учебный год впереди. И мы надеемся, что по окончании дошкольного образования, максимально приблизим его к целевым ориентирам на этапе завершения дошкольного образования, необходимых для успешной социализации и интеграции в образовательном пространстве, а в дальнейшем и в жизни.

Сведения об авторах

Андреева Ирина Владимировна — учитель-логопед структурного подразделения «Детский сад Солнышко» государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы № 3 города Похвистнево городского округа Похвистнево Самарской области

Газизуллина Лилия Рамилевна — педагог-психолог структурного подразделения «Детский сад Солнышко» государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы № 3 города Похвистнево городского округа Похвистнево Самарской области

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

В последние годы специалистами отмечается увеличение количества детей с расстройствами аутистического спектра, которые нуждаются в специальной образовательной поддержке с раннего возраста. Особое внимание коррекционными педагогами уделяется проблеме социальной адаптации детей с данным нарушением развития. Изучение литературы по данной теме, собственный практический опыт позволяют сделать вывод, что эффективная социально-бытовая адаптация детей с РАС достигается посредством психолого-педагогического сопровождения на основе вариативности и оптимального сочетания используемых методов и форм работы с обязательным привлечением родителей в качестве параспециалистов.

В нашей практике дети с «классическим аутизмом» встречаются редко, но достаточно часто приходится взаимодействовать с детьми, которым свойственны те или иные аутистические черты. Основными проявлениями РАС являются: отгороженность от внешнего мира, отсутствие у ребенка стремления к контактам с окружающими людьми; всевозможные фобии, негативизм по отношению к изменениям в окружающей обстановке; наличие стереотипий и деструктивности в поведении; специфические речевые нарушения. У детей с РАС наблюдаются нарушения процесса усвоения социальных связей и отношений, социального взаимодействия с окружающими, что предопределяет трудности социализации детей. В норме дети овладевают многими социально-значимыми умениями и навыками, подражая взрослым, действуя путем проб и ошибок. Тогда как аутичному ребенку требуется специально организованное обучение и многократное, совместное с педагогом, родителями обыгрывание, проживание повседневных ситуаций. Дети с РАС не усваивают основные правила социального поведения, с трудом приобретают необходимые для жизни коммуникативные навыки, поэтому им необходима коррекционная помощь, в результате которой

становится возможным перенос приобретенных на занятиях умений и навыков в естественные условия.

В связи с исключительным разнообразием спектра нарушений и их тяжестью воспитание и обучение детей-аутистов обоснованно считается наиболее сложным разделом коррекционной педагогики. Методы, эффективные в одном случае, могут дать противоположный результат в другом. Но даже в самых сложных ситуациях можно достичь положительных результатов, зная общие закономерности развития аутичного ребенка и владея приемами работы с ними. Существуют различные частные подходы и методы коррекции расстройств аутистического спектра, представленные в работах зарубежных и отечественных авторов. Например, эмоционально-уровневый подход, предполагающий накопление аффективного опыта ребенка, который становится опорой для развития активных отношений с окружением; TEACCH – подход — программа коррекции и обучения аутичных детей, направленная на организацию условий, соответствующих особенностям ребенка; поведенческий подход — прикладной анализ поведения (АВА-терапия), способствующий формированию желаемого поведения. Каждый из них имеет, как положительные стороны, так и недостатки. Поэтому неправомерна постановка вопроса о безусловном предпочтении какого-либо метода. Необходимо искать оптимальные условия совмещения их сильных сторон, исходя из характера структуры дефекта, организационных возможностей, социальной ситуации развития.

Дети с РАС, как правило, либо не посещают образовательное учреждение, либо находятся в условиях группы общего вида, где нет специалистов. Поэтому семьи с аутичными детьми обращаются за помощью в Центр диагностики и консультирования. Сопровождение данной категории детей в условиях ГБУ ЦДК предполагает решение следующих задач: первичная диагностика, разработка коррекционно-развивающей программы, занятия с детьми, консультирование родителей и педагогов с предоставлением рекомендаций по обучению, воспитанию и развитию ребенка.

Работа специалиста строится по следующим направлениям: формирование навыков продуктивного взаимодействия, сенсорная интеграция, формирование

продуктивной деятельности, а в дальнейшем формирование стереотипа поведения в организованной учебной среде и предпосылок учебной деятельности.

Коррекционную работу с аутичным ребенком нужно начинать с установления эмоционального контакта. Необходимым условием является профилактика и снятие напряженности, конфликтных ситуаций, преодоление негативизма к общению с взрослыми, смягчение эмоционального дискомфорта, нивелирования страхов. Для установления контакта необходимо найти подход, соответствующий возможностям ребенка, вызвать его на взаимодействие на доступном в данный момент уровне. На этом этапе наиболее целесообразным считаем применение эмоционально-уровневого подхода. Общение строится на поддержании аутостимуляций, стереотипных действий ребенка, поскольку стереотипная форма поведения для него является наиболее доступной и обеспечивает снижение беспокойства и страхов. Например: ребенок бесцельно бегает — взрослый организует игры «Догонялки», «Самолетики»; ребенок стереотипно машет руками — игру «Птички» и т.д. Педагог комментирует все действия ребенка, наполняя их эмоциональным смыслом. Для организации начальных этапов общения взрослому рекомендуется увлеченно заниматься чем-то, что может привлечь внимание ребенка, например, работать со строительным набором, конструктором, мозаикой и т.д. Никаких требований, настойчивых просьб предъявлять не нужно. Это может спровоцировать негативизм, вспышки агрессии. Положительным результатом будет уже то, что малыш не отказывается быть рядом, наблюдает за действиями педагога. Для поддержания контакта и вовлечения ребенка в совместную деятельность нами используются сенсорные игры с эмоционально яркими впечатлениями: музыкой, светом, водой, красками, песком, крупами, солнечными зайчиками, воздушными шарами, мыльными пузырями. Такая эмоциональная акцентуация приятных для ребенка впечатлений усиливает необходимый обучающий момент. Целесообразно включать в игровые ситуации характерные для детей с РАС эхоталии, штампованные фразы, используя их для организации режима коммуникативного общения.

Дальнейшая коррекционная работа направлена на формирование целенаправленной деятельности ребенка, обучение его социальным нормам поведения. На данном этапе целесообразно применение элементов поведенческой терапии, в рамках которой возможно обучение формам поведения, которые необходимы для социальной адаптации, так как их отсутствие препятствует развитию ребенка. Поведенческая терапия привлекает внимание многих специалистов и родителей во всем мире. Это коррекционный подход, в рамках которого теория и практика неразрывно связаны, что позволяет детям усваивать социально-значимые нормы поведения. Специфической особенностью детей с аутистическими чертами является потребность постоянства окружающей обстановки, места и времени проведения занятий. Поэтому необходимым требованием является четкое структурирование его жизни, использование режима, зонирование пространства, применение различного вида расписаний, визуальных инструкций. Большую помощь в этом оказывают фотографии, картинки, схематические рисунки, отображающие последовательность занятий ребенка в течение всего дня. Определенный пространственно-временной распорядок каждого занятия, построенный специалистом, помогает формированию у ребенка учебного стереотипа, уменьшает тревожность, что, в свою очередь, ведет к успешному усвоению социальных норм поведения, которые становятся фундаментом для формирования речи, социализации и коммуникации, бытовых навыков.

Детям с РАС свойственно быстрое пресыщение, они отвлекаются даже от интересных и любимых занятий, отказываются от взаимодействия, проявляют негативизм, агрессию. Для предупреждения подобных ситуаций в поведенческой терапии предусматривается частая смена видов деятельности, учет желания и готовности ребенка взаимодействовать с взрослыми. С целью формирования и дальнейшего закрепления правильной поведенческой реакции, необходимо ориентироваться на интересы и пристрастия ребенка, обыгрывать его стереотипы, использовать значимые для ребенка подкрепления

Почти у всех аутичных детей обнаруживается очень низкое владение культурно-гигиеническими навыками, вплоть до их отсутствия. Формирование

социально-бытовых навыков у ребенка с РАС имеет исключительное значение для дальнейшей интеграции малыша в любой коллектив. Начинать работу нужно с формирования навыков, часто встречающихся в повседневной жизни детей, постепенно расширяя зону действия сформированного навыка путем переноса в другие ситуации, увеличивая долю самостоятельности ребенка при выполнении различных заданий. С ростом самостоятельности сопровождение сводится к минимуму помощи и поддержки. В результате такой работы ребенок учится обслуживать себя, выполнять несложные поручения, адаптируется к окружающему миру. Во многих случаях приобретенные навыки могут стать базой будущей трудовой деятельности.

Список литературы

1. Алявина Е.А., Морозова С.С. Поведенческая терапия: начальный этап работы // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе. – М: СигналЪ, 2002. – С.12-21
2. Алявина Е.А., Морозова С.С. Формирование социально-бытовых навыков // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе. – М: СигналЪ, 2002. – С.82-87
3. Морозов С.С. На пути к методике // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе. – М: СигналЪ, 2002. – С.4-10
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – 333с.

Сведения об авторах

Ануфриева Людмила Владимировна — учитель-дефектолог Государственного бюджетного учреждения — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Центр диагностики и консультирования» г.о. Сызрань Самарской области

Протопопова Елена Адольфовна — заместитель директора Государственного бюджетного учреждения — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Центр диагностики и консультирования» г.о. Сызрань Самарской области

АРНАУТОВ Д.Ю.

**ВЛИЯНИЕ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОБУЧАЮЩИХСЯ
В РЕЖИМЕ САМОИЗОЛЯЦИИ, ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Победит не тот, кто сильнее,
а тот, кто готов идти до конца.
Ф. Емельяненко*

Люди всегда нуждались в движении, физической культуре и спорте. У тех, кто пренебрегал этим, появлялись проблемы со здоровьем. Многие, кто имел заболевания и при этом регулярно занимался физической культурой, спортом или ЛФК, избавлялись от болезней или улучшали симптоматику.

Главная проблема современного мира — это гиподинамия. Причин можно перечислять бесконечно много, но самая главная и основная причина — это лень, лень взрослых и детей. Большинство находят много отговорок, чтобы ничего не делать, но никто не хочет найти причину, а тем более желание, чтобы сделать первый шаг для занятий спортом или физической культурой. Первый шаг — он всегда самый трудный не только в спорте, но и в жизни. Я учитель физической культуры и классный руководитель и стремлюсь быть примером во всем для своих учеников. Мне тоже иногда лень просыпаться в пять часов утра и идти на тренировку и после работы в зал или бассейн. Но я делаю этот первый шаг, потому что лень разрушает человека во всех отношениях. Кто-то из коллег или бывших спортсменов скажет «зачем?», мы уже отсоревновались. Может просто устали, выгорели в своей профессии и потеряли интерес к работе, спорту? Значит нужно искать новые положительные стимулы.

Дистанционное образование в период пандемии наложило свой отпечаток на смену жизненного и спортивного режима. Пришлось перестраивать все: образ жизни, режим питания, режим дня, перестраивать и адаптировать уроки для своих учеников. Столкнулись с проблемой отсутствия инвентаря, специализированных спортивных сооружений и залов.

Сложившаяся ситуация, стресс негативным образом повлияли на психическое состояние людей и, в частности, на настроение. И здесь физическая культура выступает мощнейшим регулятором настроений человека, а отсюда и регулятором психологического благополучия. Но, как говорится, из каждого минуса ищите свои плюсы, а лучше несколько. При организации и проведении дистанционных уроков я постарался максимально задействовать не только учеников, но и их родителей, других членов семьи. С каждым уроком количество участников занятий возрастало, и это очень приятная тенденция. Я как учитель был очень рад такой активности со стороны семей учеников, ведь неоспоримый факт — определенные двигательные акты обладают способностью вызывать специфические психические состояния, снижать психоэмоциональное напряжение, улучшать настроение, повышать умственную работоспособность. Упражнения я старался использовать с минимальным набором инвентаря, доступным в каждой семье: вместо гантелей бутылки с водой, вместо гимнастических ковриков любое мягкое напольное покрытие, вместо гимнастической скамейки край дивана. Упражнения подбирались с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учеников, использовались комплексы упражнений или круговая тренировка, комплексы из кроссфита и фитнеса, бег на месте, подскоки, упражнения на гибкость. При проведении уроков я старался уделить большее внимание упражнениям для мышц спины, осанки, брюшного пресса. Отмечу, что большинство учащихся выполняли домашнее задание, особенно дети начального и среднего звена. Мониторинговые исследования, которые были организованы мною в течение учебного года, показали, что результаты, полученные в феврале текущего года (до наступления самоизоляции) и полученные в мае значительно отличаются. Например, среди детей третьего класса результаты тех, кто регулярно выполнял домашние задания, и техника выполнения (отжимания из упора лежа, приседания, наклоны, упражнения на брюшной пресс) были лучше. А те, кто выполнял нерегулярно или не делал вообще, результаты остались прежними или ухудшились. Нельзя не сказать об очевидном положительном аспекте влияния физической культуры на психологическое благополучие человека, но как не

хватало в первые недели самоизоляции живого общения. На помощь пришли образовательные платформы и новые средства общения — видеоконференцсвязь и групповые видеозвонки. Именно видя своих учеников и членов их семей, корректируя выполняемые ими упражнения, показывая элементы комплексов, переживаешь состояние благополучия, которое транслируешь своим подопечным.

Можно бесконечно много говорить, что дети сейчас много времени проводят у компьютера, наблюдается снижение физической активности, но, прежде всего, причина гиподинамии в образе жизни взрослых. Активная спортивная жизнь родителей, спортивные семейные традиции развивают и эффективно интегрируют физическую культуру в жизнь ребенка, не принуждая его, а собственным примером формируя потребность в здоровом образе жизни. Учителя и родители являются теми крупинками в формировании физического и психологического благополучия подрастающего поколения. Верю, что совместными усилиями наши дети в полной мере будут гармоничными личностями с осознанным ощущением целостности и внутреннего равновесия.

Список литературы

1. Абрамян А.В. Влияние физических упражнений на здоровье человека <https://scienceforum.ru/2018/forum>
2. Курсанова Е.Н., Панина И.В. Влияние физических упражнений на интеллектуальные способности человека <https://cyberleninka.ru/>
3. Влияние физической культуры на психику <https://vuzlit.ru>

Сведения об авторе

Арнаутов Дмитрий Юрьевич — учитель муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа № 102 с углубленным изучением отдельных предметов» городского округа Самара

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР В.В. ВОСКОБОВИЧА
В СКАЗКОТЕРАПИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Период младшего и среднего дошкольного возраста можно обозначить как переход от раннего детства к дошкольному. Идет интенсивное развитие интеллекта. Активно развивающаяся потребность в новых знаниях, впечатлениях и ощущениях, проявляющаяся в любознательности и любопытстве ребенка, позволяет ему выходить за пределы непосредственно ощущаемого. Другими словами, ребенок с помощью словесного описания может представить то, что никогда не видел. Большим шагом вперед является развитие способности выстраивать умозаключения, что является свидетельством отрыва мышления от непосредственной ситуации [1, с. 72]

Ребенок активно развивается, открывает окружающий мир для себя, старается познать его с помощью общения с взрослыми и сверстниками. В этом возрасте происходит значительное развитие сферы эмоций. Ребенок может понять душевное состояние близкого ему взрослого, учится сопереживать. В возрасте 3,5-5 лет первостепенную важность приобретают контакты со сверстниками. Если раньше ребенку было достаточно общения с родителями и игр в игрушки, то теперь ему необходимо взаимодействие с другими детьми. Сверстник становится более значим и интересен. Ребенок стремится к партнерству в играх, ему уже неинтересно играть «рядом» [2, с. 73]. Наблюдается повышенная потребность в признании и уважении со стороны ровесников и появляются первые трудности установления дружеских связей: обиды, гнев, грусть. Дети этого возраста учатся понимать чувства других, сопереживать.

Чувства в отличие от эмоций характеризуются как устойчивые эмоциональные отношения человека к явлениям действительности. Они есть высший продукт развития эмоциональных процессов в общественных условиях: патриотические чувства, чувства любви, ненависти, ревности и т.п. [2, с. 402].

Поэтому именно в этот период важно создать для ребенка такую социально-развивающую среду, которая воздействовала бы комплексно на его нравственное,

социальное и интеллектуальное развитие. И наиболее удачным сочетанием в такой среде представляется совмещение: сказка + игры В.В. Воскобовича.

Развивающие игры В.В. Воскобовича в сказкотерапии чрезвычайно помогают и органично вписываются в структуру любого повествования сказки. Элементы конструкторов созданы так, что могут воспроизвести любой сказочный образ, а творческие задания стимулируют пространственное мышление и развитие зрительно-моторных координаций. Позволяют создавать творческие конструкции и выполнять различные задания на развитие всех познавательных процессов.

Система занятий состоит из трех базовых компонентов.

Развивающие игры

Игры В.В. Воскобовича являются базовыми — это «Чудо-Соты 1», «Чудо-Крестики 1», «Чудо-Крестики 2», «Чудо-Крестики 3», «Квадрат Воскобовича 2-х цветный» и «Змейка». Главной особенностью его технологии является то, что ее легко внедрить в обычный игровой процесс, не меняя и не перестраивая привычные рамки. Кроме того игры легко сочетаются между собой, что дает простор для творчества детей и педагога.

Сказкотерапия

В этом возрасте у детей персонажами сказок являются животные. Характеры и поступки зверей дети соотносят с собой. Сказка очень близка ребенку эмоционально, по мироощущению, так как ребенок в каком-то смысле находится ближе к животному миру, чем к миру взрослых.

Сказки разбиты на циклы:

— В начале учебного года, когда происходит становление детского коллектива, важны объединяющие сказки — это «Репка», «Теремок», «Рукавичка», «Под грибом»

— Сказки о ценности родного дома помогают нивелировать страх потери родителей и тоску по дому — «Зимовье зверей», «Как коза избушку построила.

— Сказки о поиске друга — «Как собака друга искала», «Заюшкина избушка», «Снегурушка и лиса». Помогают понять, что главное в выборе друга, и осознать, какие качества необходимы для того, чтобы дружить.

— Сказки В.Г. Сутеева знакомят детей с миром взаимоотношений в коллективе

— Сказки о хитрости и смекалке учат находить в себе сильные стороны — «Разные колеса», «Мешок яблок», «Палочка-выручалочка».

— Завершают цикл сказки, которые знакомят с окружающим миром — «Дядя Миша».

Психопрофилактические методы и приемы

На протяжении всего занятия дети знакомятся с чертами характера героев сказки и отражают их эмоционально. Эмоции воздействуют на все познавательные процессы: ощущение, восприятие, воображение, память, мышление, речь.

Также активно используются мимика, жесты, пантомимика.

Формы и режим занятий

Форма и организация занятий — подгрупповая (8-10 человек)

Занятия проводятся 1 раз в неделю (4 занятия в месяц в период с октября по май). Продолжительность занятий 25-30 минут (при условии обязательного чередования видов деятельности).

Занятия состоят из двух этапов:

I этап: подготовительный этап — знакомство детей с играми

В группу детям поочередно приносила игры, говорила название игры, но не объясняла, как в нее играть, предоставляя возможность детям самим придумать правила игры, применить свое творческое воображение. На этом этапе дети знакомились с основными приемами, приобрели навыки конструирования, разбирали и собирали обратно в планшеты геометрические фигурки — это требовало интеллектуального напряжения, волевых усилий и концентрации внимания.

II этап: развивающее — интеллектуальная деятельность (основная часть занятия)

1. Педагог показывает мультфильм (с применением мультимедийной установки) или рассказывает сказку и вместе с детьми создает иллюстрацию к сказке из развивающих игр. Создавая героев, дети знакомятся с основными чертами их характеров, учатся изображать их с помощью мимики, пантомимики и интонаций: дети этого возраста достаточно бедно отражают эмоции.

Распознавание и передача эмоций — крайне сложный процесс для малышей, однако он необходим, поскольку дети тянутся к общению и дружбе. Ребенок в сказке понимает чувства и пытается понять черты характеров персонажей. Он «примеряет» на себя поступки и выносит нравственную оценку.

2. Ребенок, выкладывая героев сказки с помощью игр, создает собственную иллюстрацию к сказке. У детей этого возраста преобладает наглядно-действенное мышление, и поэтому создание такой иллюстрации не только служит развитию интеллектуальных навыков, но и закрепляет нравственные чувства и ориентиры. Кроме того, иллюстрация подвижна («Отодвинем мишку ладошкой, он не помог зайчику. И снова зайчик идет по дороге один и плачет!») и позволяет ребенку почувствовать, что он управляет своей сказкой. Управление своей сказкой, «отодвигание» плохих героев, выстраивание на переднем плане главного героя с осознанием его качественных поступков, выстраивает в системе жизненных ценностей малыша иерархию поступков, чувств, ценностей.

Такое сочетание, как сказка и игра В.В. Воскобовича решают ряд важных задач по формированию личности дошкольника, развивают социальный и эмоциональный интеллект, эмоциональную отзывчивость, сопереживание, сочувствие, навыки доброжелательного общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Список литературы

1. Вилюнас, В.К. Психология эмоций. Тексты.: Хрестоматия / В.К.Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288 с.
2. Широкова, Г.А. Справочник дошкольного психолога / Г.А. Широкова. – Изд. 6-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 382 с.

Сведения об авторах

Артамонова Алла Борисовна – педагог-психолог муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 321» городского округа Самара.

Воробьева Марианна Юрьевна – заведующий муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 321» городского округа Самара.

БАРАБАНОВА Н.В.

ПЛАНИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМ ЗПР

На данный момент в России 70-80 тысяч детей с задержкой психического развития, поэтому специальная помощь таким детям является необходимой.

Эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими задержку психического развития, зависит от многих факторов. Среди них учет уровня актуального развития, начало оказания коррекционной помощи, взаимосвязь между специалистами, работающими с ребенком, взаимодействие с родителями.

Илья 8 л. 2 мес., ЗПР, ОНР 3 уровня. По мнению мамы, мальчик развивался как обычный ребенок, только начал позднее говорить, чем другие дети, был очень подвижным и невнимательным. Родители не видели больших проблем и не пытались их решить. В ходе диагностического обследования было выявлено отставание в психическом развитии ребенка по всем критериям развития. У ребенка отмечалось недоразвитие речи, неустойчивость функции внимания, сужение объёма механической памяти, конкретность, наглядность мышления, слабость познавательной активности, эмоционально-личностная незрелость, недостаточность моторных и пространственных функций. В беседе с мамой выяснилось, что в дошкольном возрасте мальчик плохо запоминал стихи, быстро неразборчиво говорил и не любил принимать участие на занятиях в детском саду. Большие трудности проявились при поступлении ребенка в школу и как результат не усвоение школьной программы. В итоге диагноз «задержка психического развития» был выставлен мальчику лишь к 8 годам. За годы, ушедшие на постановку диагноза, у мальчика сформировались вторичные нарушения в виде невротических расстройств, чувства неуверенности в себе, низкой самооценки. Всего этого можно было бы избежать при раннем выявлении проблемы.

Родители приняли решение обратиться за помощью в ГБУ Центр диагностики и консультирования, приступить к занятиям со специалистом.

Сопровождение ребенка с задержкой психического развития в условиях Центра предполагает решение следующих задач: первичная диагностика, разработка индивидуальной коррекционно-развивающей программы, занятие с ребенком, консультирование родителей и педагогов по развитию, обучению и воспитанию ребенка.

Деятельность специалиста заключается в отборе содержания коррекционно-развивающей работы на основе комплексного изучения ребенка и осуществляется с позиции индивидуально-дифференцированного подхода, учитываются индивидуальные особенности и образовательные потребности ребенка. При выстраивании тактики работы очень важно учитывать и такое явление как зона ближайшего развития (Выготский Л.С.) Оно определяется как различие между уровнем сложности задач, доступным ребенку при самостоятельном решении, и тем, которого он способен достичь с помощью взрослых или в группе сверстников.

На основе полученных данных были определены направления работы:

1. Коррекция и развитие высших психических функций:

- развитие устойчивости, концентрации и переключаемости внимания с помощью специальных игр и упражнений;

- развитие умения следовать инструкции при выполнении заданий;

- совершенствование зрительного восприятия, путем узнавания предметов, букв, цифр, находящихся в непривычном положении, контурных, схематичных изображений;

- развитие памяти при запоминании картинок, слов, простейших считалок, скороговорок, стихов, пересказе рассказов;

- развитие аналитико-синтетической деятельности в процессе группирования предметов по определенным признакам, нахождения их сходства и различия, пополнение обобщающих представлений, анализа пространственных отношений между предметами, достраивания простейших закономерностей, умозаключений, причинно-следственных связей;

- развитие коммуникативной функции речи, обогащение словарного запаса, составление рассказа по серии сюжетных картинок.

2.Коррекция пространственно-временных представлений путем развития ориентировки в схеме собственного тела, в пространстве, на листе бумаги, закрепления знаний о частях суток, днях недели, месяцев в году.

3.Уточнение и расширение круга представлений о предметах и явлениях окружающей действительности (осведомленность о себе и своей семье, название городов, рек, столицы нашей Родины и др.), которые позволяют ребенку осознанно воспринимать учебный материал.

4.Развитие мелкой моторики при выполнении упражнений на регулирование силы нажима на карандаш в зависимости от формы изображенного предмета, штрихование и раскрашивание рисунков, не выходя за контуры.

Младший школьный возраст является одним из сенситивных периодов, это такой этап восприимчивости ребенка к определенным действиям, который способствует максимально быстрому обучению и усвоению им каких-либо знаний и навыков. Поэтому дети отличаются гибкостью психических процессов и их компенсаторные возможности наиболее развиты, чем в более позднем возрасте. Они могут обучаться новым занятиям, при этом велика роль родителей в совместной деятельности с ребенком.

Определенная просветительская работа была проведена с родителями Ильи, поскольку важнейшим компонентом любой программы помощи для ребенка с ограниченными возможностями здоровья является поддержка семьи. Родители как участники образовательного процесса, нуждаются в актуальной и достоверной информации, в расширении знаний об особенностях задержки психического развития и дальнейших рекомендациях по развитию, обучению и воспитанию ребенка. Не менее важным направлением семейного воспитания является распространение в повседневной жизни тех умений, которые ребенок осваивает на занятиях со специалистом. Таким образом, задача родителей состоит в создании «естественных» ситуаций, в которых Илья сможет закрепить освоенные знания, преобразуя их в навык.

В ходе диагностического обследования возникла необходимость привлечения специалистов другой направленности: педагога-психолога и учителя-

логопеда. Родители получили рекомендации по развитию у мальчика познавательной активности, самостоятельности, произвольности, по преодолению интеллектуальной пассивности, осуществлению самоконтроля, самооценки и мотивации к обучению через похвалу, поощрение ребенка за успехи в любой деятельности. Проинформированы по коррекции нарушений письменной речи.

Педагог образовательной организации, в которой обучается Илья, получила консультативную помощь о том, что мальчику в данный период недоступно обучение по программе массовой школы, усвоение которой не соответствует темпу и индивидуальному развитию ребенка. Даны рекомендации по обучению и воспитанию ребенка по Адаптированной образовательной программе начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Ранняя диагностика, своевременное и комплексное планирование коррекционно-развивающей помощи детям, имеющим задержку психического развития, позволяют значительно снизить риск возникновения проблем в обучении. В условиях современного образования все более важная роль отводится психолого-педагогическому сопровождению детей с особыми образовательными потребностями.

Сведения об авторе

Барабанова Наталья Владимировна — учитель-дефектолог Государственного бюджетного учреждения — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Центр диагностики и консультирования» г.о. Сызрань Самарской области

БАРИНОВА Е.Н., ИГНАТЕНКО М.Н.

**КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА**

В условиях развития современного общества здоровье становится базовым свойством человека, его субъективной ценностью, экономическим фактором. Здоровье педагога выступает в качестве абсолютной социальной ценности, поскольку характеризует не только состояние человека определенной профессиональной группы, но и является необходимым условием воспитания здорового поколения. Специфика содержания педагогического труда заключается в том, что основным «орудием труда» педагога являются его собственная личность, профессиональная зрелость, которые позволяют находить оптимальные решения в постоянно меняющейся профессиональной среде, и от которых, в конечном счете, зависят результаты всей практической деятельности педагога. Здоровый, эмоционально благополучный педагог — залог успешного образовательного процесса и успеха деятельности учреждения в целом.

Установлено, что профессиональная деятельность педагога является одним из наиболее напряженных (в психологическом плане) видов социальной деятельности: труд учителя входит в группу профессий с большим числом стресс-факторов. Такая ситуация потенциально содержит в себе увеличение нервно-психического напряжения личности, что приводит к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний. Исследования педагогической деятельности показали, что она обладает рядом особенностей, позволяющих характеризовать ее как потенциально эмоциогенную и энергозатратную [1]. Нередко в этой сфере как механизм психологической защиты в ответ на психотравмирующие воздействия возникает синдром эмоционального выгорания, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворенности исполнением работы. Все больше педагогов отмечают у себя такие проявления, как повышенная тревожность, апатия, подавленное настроение, нежелание идти на

работу, разочарование, хроническая усталость. Это, безусловно, не может не сказываться на снижении эффективности их профессиональной деятельности.

Условия и специфика профессиональной деятельности педагога, для которой характерны сложность, многогранность, постоянные нервные и психоэмоциональные перегрузки, определяют необходимость своевременных мер психолого-социальной профилактики и восстановления здоровья педагогов. Коррекция и профилактика профессионального здоровья — это забота не только самих педагогических работников и психологов, но и всей образовательной организации. Необходима такая организация труда и отдыха работника, которая обеспечивает высокую его работоспособность на протяжении длительного времени. Важным аспектом работы образовательной организации по сохранению психологического здоровья педагога является создание здорового психолого-педагогического пространства.

Весь комплекс перечисленных проблем стал обоснованием создания в структурном подразделении «ДЮСШ» с. Сергиевск программы по развитию корпоративной культуры как одного из эффективных средств создания здорового психолого-педагогического пространства учреждения с целью формирования совокупности организационно-педагогических условий, обеспечивающих, в том числе и развитие основных компонентов культуры здоровья педагогов.

Разрабатывая программу укрепления профессионального здоровья педагогов, мы исходили из того положения, что необходимо не фрагментарное воздействие на эту жизненно важную сферу профессионала, а использование системного подхода — управление здоровьем. Процесс формирования культуры здоровья педагогических работников будет наиболее эффективным, если будет реализовываться через ситуацию сотрудничества, совокупность взаимных действий и отношений в коллективе, обеспечивающих развитие их профессиональных и личностных качеств, самореализацию педагога в осуществлении образовательной деятельности.

Для практической проработки вопроса о совершенствовании корпоративной культуры СП составлен план организационных, методических и психологических мероприятий, позволяющий сформировать:

- готовность к постоянному самоизменению, лабильность установок;
- укрепление в своей личности тех ее качеств, которые особенно необходимы и востребованы в современном обществе (готовность к включению в новые проекты, укрепление у себя ресурса «успеха» и уверенности в своих силах);
- активную позицию в профессиональной жизни, а именно реализацию себя как активной личности в активной профессиональной среде;
- создание оптимистической профессиональной перспективы, даже в сложных обстоятельствах;
- поддержание у себя позитивной Я-концепции себя как профессионала, усиление своих положительных качеств;
- внутреннюю личностную ответственность за свое психическое и физическое здоровье;
- способность жить в ладу с самим собой, принятие реальных факторов своей профессиональной жизни;
- умение понять себя как индивидуальность;
- установку на творчество;
- владение приемами самовосстановления (физического и психического) после перегрузок;
- исключение из своей жизни саморазрушающих стратегий поведения, усиление своего жизненного потенциала и жизнестойкости.

Организация методической деятельности в СП, направленной на личностный рост, коммуникативную компетентность, имеет особую значимость в работе по сохранению и восстановлению психологического здоровья педагога, в значительной степени способствует формированию положительного самовосприятия, т.е. позитивной оценки себя как способного человека.

Деятельность по формированию культуры здоровья педагогов в учреждении организована посредством различных видов оздоровительных воздействий:

- система работы по профилактике профессионального выгорания;

— своевременная методическая помощь педагогам, испытывающим проблемы в организации образовательного процесса (семинары, стажировки, курсы);

— обучение приемам эффективного педагогического общения (тренинги);

— создание ситуации успеха (распространение педагогического опыта, повышение квалификации через аттестацию, участие в конкурсах и конференциях, стимулирующие выплаты за достигнутые успехи);

— проведение коллективных и оздоровительных, традиционных мероприятий, направленных на формирование корпоративной компетентности педагогов;

— творческое проведение занятий, направленное не только на обучение детей, но и на выявление основных ценностей выбранной профессии.

Целенаправленное формирование организационной культуры в нашем учреждении позволило:

— развить личностную и профессиональную культуру педагога, адекватную статусу образовательного учреждения;

— повысить признание педагогами системы ценностей, пропагандируемых в профессиональной сфере;

— повысить вовлеченность и лояльность сотрудников;

— сформировать творчески взаимодействующие профессиональные команды, группы педагогов.

Созданные условия для стимулирования и реализации творческой индивидуальности педагогов способствовали готовности педагогического коллектива СП «ДЮСШ» к постоянному профессиональному росту, повышению эффективности своей работы, к социальной и профессиональной мобильности, что проявляется: в активном участии педагогического состава в повышении квалификации, в тематических семинарах и конференциях, в качестве членов судейских команд, в проведении открытых занятий, мастер-классов, методических сообщений, в конкурсах педагогического мастерства. Высокие результаты учащихся говорят о качестве и эффективности образовательного процесса СП, о

высоком уровне кадрового потенциала. Одним из свидетельств результативности работы всего педагогического коллектива стала деятельность учреждения с 2017 года в статусе окружной стажировочной площадки для управленческого и педагогического персонала учреждений дополнительного образования детей.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы: профессия педагога относится к профессиям группы риска по таким факторам, как синдром эмоционального выгорания, стресс и профессиональная деформация. Для формирования здорового психолого-педагогического пространства в образовательной организации необходимо учитывать: характер и объем выполняемой педагогом учебной нагрузки; совокупность его индивидуально-типологических особенностей; следует планировать проведение оздоровительных и социальных мероприятий, направленных на психологическую разгрузку, повышение адаптационного потенциала; создание оптимальных условий для формирования здоровьесберегающей мотивации, способности к позитивному мышлению и других внутренних ресурсов, необходимых педагогу для того, чтобы сопротивляться негативному влиянию профессии на личность и сохранять психофизическое здоровье.

Корпоративная культура может быть признана значимым условием повышения статуса образовательного учреждения среди себе подобных и конкурентным преимуществом, мощным стратегическим инструментом совершенствования и импульсом развития его деятельности, а также оформления системы ценностей для коллектива педагогов, фактором формирования психолого-педагогического пространства. Активный, дружный, креативный педагогический коллектив является источником соблюдения и развития традиций, установления норм поведения, передачи духовных и материальных ценностей своим учащимся и молодым педагогам образовательного учреждения.

Список литературы

1. Габер, И.В. Формирование здоровьесберегающей компетентности учителя в образовательном процессе учреждений дополнительного образования / И.В. Габер, Н.О. Герьянская // Компетентностное обновление на разных ступенях образования Коллективная монография, под ред. С.И. Поздеевой. Томск - изд-во ТГПУ, 2010. – 200с. с.174-197

2. Козлов, В. Корпоративная культура [Текст]: учебно-практическое пособие / В. Козлов. – М.: Альфа-Пресс, 2010. - 304 с.
3. Рябухина Е.С. Проект «Как сохранить здоровье педагога» [Электронный ресурс] URL: <http://reg-19.ru/psikholog/2012-11-30/proekt-kak-sokhranit-zdorove-pedagog>

Сведения об авторах

Барина Елена Николаевна — руководитель государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа № 1 «Образовательный центр» имени Героя Советского Союза Ганюшина П.М. с. Сергиевск м.р. Сергиевский Самарской области

Игнатенко Марина Николаевна — заместитель руководителя государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа № 1 «Образовательный центр» имени Героя Советского Союза Ганюшина П.М. с. Сергиевск м.р. Сергиевский Самарской области

**ИГРЫ ДЛЯ ПСИХОКОРРЕКЦИИ НЕДОСТАТКОВ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Дети с ОВЗ, поступающие в дошкольное образовательное учреждение, нуждаются не только в коррекции познавательной сферы, но и в обучении продуктивному взаимодействию со взрослым, в формировании адаптивных форм поведения. Необходимо развивать коммуникативные и социальные навыки.

Коррекционно-развивающая работа специалистов направлена на развитие как познавательной сферы, так социально-коммуникативной. Индивидуальная работа с детьми должна вестись параллельно с коллективными видами деятельности. В своей практике мы активно используем коррекционно-развивающие игры, направленные на формирование навыков адаптивного взаимодействия, на развитие самопознания и самовыражения.

Почему игра? Как известно, игра — ведущая деятельность детей дошкольного возраста. Через игру специалисты развивают, обучают, воспитывают детей.

Игротерапия

1. Игры, направленные на воспитание доброжелательного отношения детей друг к другу

Цель: развитие свободного общения, снятие напряжения.

Игра «Лодочка». Дети стоят в кругу, взявшись за руки, по очереди называют свои имена. Затем, сложив руки «лодочкой», передают добрые пожелания друг другу.

Игра «Осенний лист». Дети стоят в кругу. Педагог дает лист ребенку и называет его ласково. Ребенок передает лист другому, называя его ласково.

Игра «Приветствие». Дети подходят друг к другу, улыбаются и передают приветствие с именем: «Доброе утро, Маша».

2. Игры, направленные на развитие средств невербальной коммуникации

Цель: развитие мимики, пантомимики, жестикуляции, создание позитивного отношения к собственному телу.

Игра «Отгадай животное». Педагог выбирает ребенка, надевает ему шапочку-маску животного так, чтобы он не знал, кто он. Дети с помощью жестов описывают это животное. Ребенок отгадывает.

Игра «Четыре стихии». Ребята произвольно становятся лицом к педагогу. По команде играющие выполняют определенные движения:

«Земля» — дети расставляют ноги на ширину плеч.

«Вода» — дети выполняют движения руками, как будто плавают.

«Воздух» — дети выполняют движения руками, как будто летают.

«Огонь» — дети набирают воздух и дуют, как будто тушат огонь.

Игра «Фигура замри». Дети двигаются в свободном направлении. Играет музыка. Музыка обрывается. Педагог просит изобразить фигуру. Дети принимают позу. Например: «Фигура медведя замри. Фигура цветочка замри. Фигура качающегося дерева».

3. Игры, направленные на оказание помощи, взаимовыручку

Цель: развитие чувства сострадания, развитие дружеских качеств.

Игра «Препятствия». В игровой комнате разложены обручи-«кочки», мостик, кегли-«заросли». Дети делятся на пары. Первый прыгает в обруч, затем дает руку и помогает прыгнуть своей паре. Затем вместе, держась за руки, проходят по мостику. Гуськом обходят кегли-заросли.

Музыкотерапия

Цель: снятие эмоционального напряжения, развитие умения делиться своими чувствами.

Игра «Опиши музыку». Педагог предлагает детям прослушать отрывки из музыкальных произведений и описать, какие чувства вызывает музыка. Если ребенок затрудняется, педагог предлагает подобрать к прослушанной музыке «человечка-настроения».

Игра «Времена года». Педагог предлагает детям прослушать музыку и определить, какому времени года соответствует. Просит объяснить свой выбор.

Игра «Цвет музыки». Дети слушают музыку и выбирают цветовую карточку, которой соответствует музыка. Объясняют свой выбор.

Применение описанных игр на практике способствовало созданию положительного климата в группе детей, обогащению эмоционального мира ребенка, снятию страхов, неуверенности в поведении. Дети стали общаться, играть вместе, сократилось количество конфликтов.

Список литературы

1. Журбина О.А. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. — 157 с.

Сведения об авторе

Боброва Антонина Владимировна — учитель-дефектолог муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 179» городского округа Самара

Бодягина М.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНАЖЁРОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ, РАВНОВЕСИЯ И ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В детском саду работу по формированию координационных способностей необходимо начинать с трехлетнего возраста на занятиях по физической культуре, физкультминутах, прогулках и т.д.

Нужно не забывать, что важным в жизни человека является координация и равновесие. Благодаря этим способностям человек может освоить различные виды спорта (езда на велосипеде, катание на коньках, лыжах и многие другие). Тем самым снижается риск получения травм в повседневной жизни, например, при ходьбе по скользкой дороге зимой, при езде в транспорте и т.д. [4].

В нашем детском саду осуществляется сетевое взаимодействие с педагогами начальных классов Школы № 93, которые отмечают, что дети первых классов не обладают переключением произвольного внимания в должной мере.

Что же такое произвольное внимание? Это внимание, которое требует сознательного самоконтроля, волевой регуляции деятельности и сопровождается чувством усилия над собой, направленного на лучшее выполнение той или иной деятельности. Переключаемость — перевод внимания с одного объекта на другой, с одних видов действий и деятельности на другие [3].

Недостаточная произвольность внимания — ребенок затрудняется сосредоточивать внимание по требованию.

Таким образом, подобные недостатки не могут быть устранены фрагментарно включаемыми «упражнениями на внимание» в процессе занятий с ребенком и требуют, как показывают исследования, для их преодоления специально организованной комплексной работы. Нарушение каждого из вышеперечисленных качеств приводит к отклонениям в двигательной и познавательной деятельности ребенка [1].

Спортивно-игровое оборудование в детском саду многообразно. Все предметы, применяемые в образовательном процессе, выполняют двоякую функцию: с одной стороны, это объекты разнообразной двигательной

деятельности детей, и в тоже время это средства для создания полноценных условий воспитания детей, их физического, психического развития и формирования личности [5].

Гантели — это тренажер простейшего типа

Занятия с гантелями помогают:

- укреплять мышцы, работающие на костно-мышечную систему;
- формировать правильную осанку;
- снижать лишний вес;
- разнообразить любые занятия спортом;
- повысить физическую выносливость;
- формированию хорошей спортивной фигуры в процессе роста ребёнка.

Нейроскакалка — тренажёр сложного устройства.

Это отличный кардиотренажер, который одновременно тренирует мозжечок, межполушарное взаимодействие, концентрацию, координацию движения, равновесие и внимательность.

Надев пластиковое кольцо на щиколотку ноги, совершая лёгкие вращательные движения, нужно раскрутить тренажёр так, чтобы ролик вращался вокруг ноги, на которую надет. Подпрыгивая и переступая через ось со светящимся колесом-роликом, ребёнок совершает упражнение. Также можно передвигаться прыжками по залу, прыгать на одной ноге, вращая скакалку; прыгать на одной ноге, вращаясь вокруг своей оси.

Для развития ритмической способности, необходимо прыгать в соответствии с музыкальным произведением, для развития восприятия речи – в ритм стихотворения, для развития математических способностей – под прямой или обратный счет.

Батут — тренажёр сложного устройства

Упражнения на батуте способствуют:

- укреплению вестибулярного аппарата;
- улучшению физической формы и общего состояния здоровья;
- развитию координации движений;
- работе всех групп мышц.

Батут — это отличный многофункциональный тренажер, который способен формировать равновесие и координацию движений. Прыжки на батуте — это еще и позитивное настроение детей на целый день. Это прекрасный способ совместить полезное с приятным.

«Паутинка» — это многофункциональный тренажер простого устройства.

Данный тренажер предназначен для развития у детей ловкости, координации движений, ориентировки в пространстве, полноценного ощущения схемы собственного тела, а также способствует развитию зрительно-опорных реакций, равновесия, прыжков и т.д. [2].

Данный тренажер используется в спортивном зале детского сада, но также его можно установить в групповой комнате или на улице.

Мы используем «Паутинку» как в горизонтальном (Ходьба с перешагиванием, прыжки разными способами, выполнение заданий по моторной программе, подлазание), так и в вертикальном (лазание сквозь линии паутинки, метание).

Данный тренажер предназначен для детей от 3 лет и старше, его высота регулируется в двух положениях. Конструкция соответствует возрастным особенностям дошкольников и безопасна для использования в дошкольном учреждении.

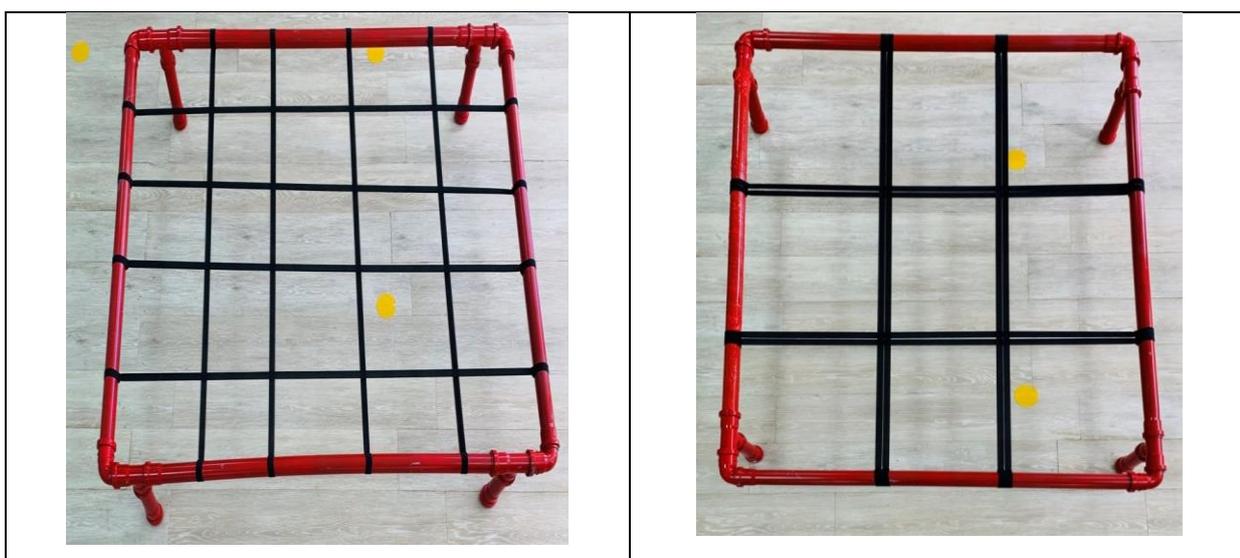


Рис. 1. Паутинка

«Следопыты» — авторское спортивно-игровое оборудование, тренажёр простейшего вида

Целью спортивно-игрового оборудования «Следопыты» является развитие у детей дошкольного возраста переключения произвольного внимания, равновесия и координации движений.

Данный тренажёр способствует объединению таких физических качеств, как равновесие и координация движений, которые необходимы для полноценного развития в дошкольном детстве и успешного обучения в школе. А также способствует использованию игровых упражнений, тренирующих основные свойства внимания: объем, распределение, концентрацию, устойчивость и переключение. Данный тренажёр имеет два игрового поля: «Маугли» и «Островки», разберем каждый по отдельности.

Игровое поле «Маугли» (Рис. 2)

Цель: развитие у детей дошкольного возраста переключения произвольного внимания и координации движений.

Задачи:

1. Развивать координацию движений в двигательной активности ребёнка путём постепенного усложнения упражнений на оборудовании.
2. Развитие произвольного внимания, объема внимания и слуховой памяти.
3. Обеспечить тренировку всех систем и функций организма через организацию физической нагрузки в соответствии с возрастными особенностями детей.
4. Удовлетворять естественную потребность ребёнка в разных формах двигательной активности.



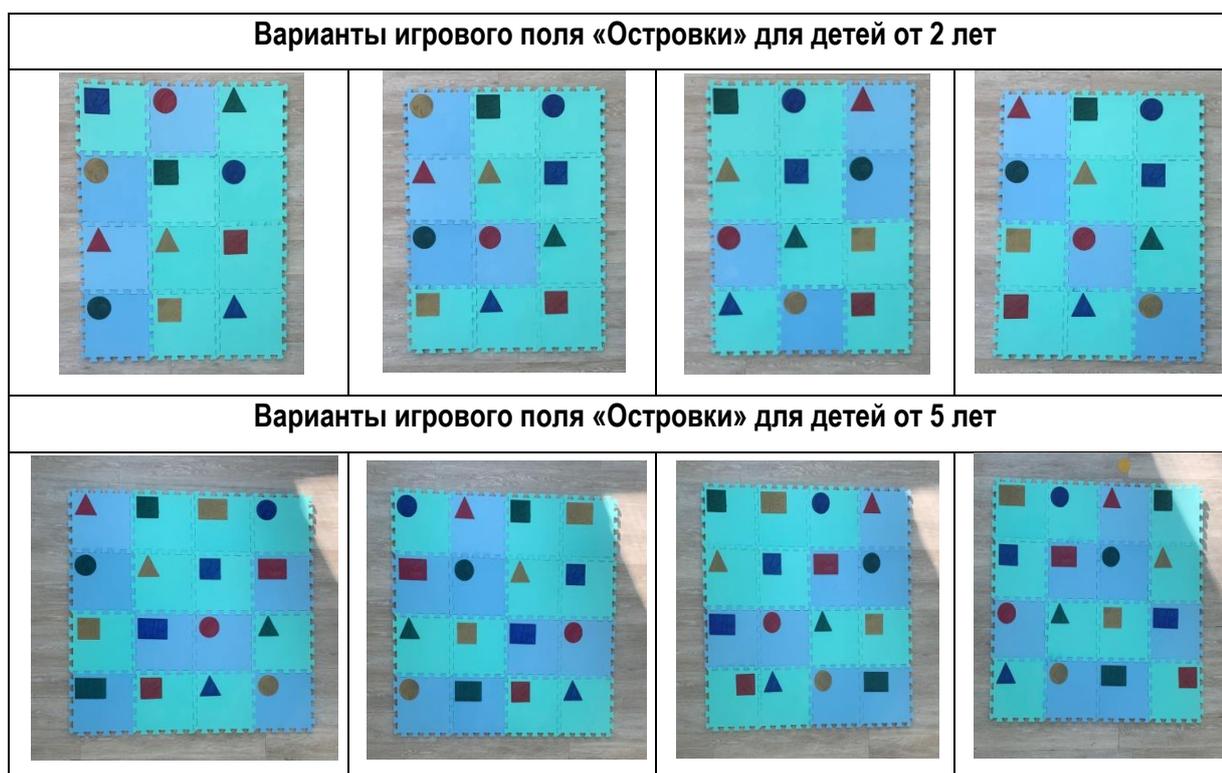


Рис. 2. Игровое поле «Маугли» и «Островки»

Игровое поле «Островки» (Рис. 2)

Цель: развитие у детей дошкольного возраста переключения произвольного внимания, равновесия и координации движений.

Задачи:

1. Развивать равновесие и координацию движений в двигательной активности ребёнка путём постепенного усложнения упражнений на оборудовании.
2. Развитие произвольного внимания, объема внимания и слуховой памяти.
3. Обеспечить тренировку всех систем и функций организма через организацию физической нагрузки в соответствии с возрастными особенностями детей.
4. Удовлетворять естественную потребность ребёнка в разных формах двигательной активности.

Таким образом, работа на тренажёрах позволяет детям овладеть комплексом упражнений, способствующих укреплению разных групп мышц, развитию гибкости, силы, ловкости, а самое главное развитию координации

движений, равновесия, в том числе, развитие переключаемости произвольного внимания у дошкольников 3-7 лет.

Список литературы

1. Голицына Н.С. Нетрадиционные занятия физкультурой в дошкольном образовательном учреждении. — М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2006.
2. Жукова Л. Занятия с тренажерами // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 1.
3. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. — М., 2005.
4. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. — М.: ТВТ Дивизион, 2006. - 290 с.
5. Рунова М.А. Использование тренажеров в детском саду (методическое пособие). — М., 2005.

Сведения об авторе

Бодягина Мария Александровна — инструктор по физической культуре муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида № 359» городского округа Самара

БОЖЕНОВА Е.А.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ:
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МБУ ДО «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЦЕНТР
«ПОМОЩЬ» Г. О. САМАРА**

Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. определяет приоритетные задачи содействия адаптации и интеграции мигрантов, формирования конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом. В контексте социального заказа государства именно образовательные учреждения должны стать основным агентом адаптации и интеграции детей мигрантов в социокультурное пространство нашей страны.

Миграционные процессы приводят к возникновению целого комплекса трудностей при адаптации детей из таких семей. Культурный и языковой барьеры, проблемы коммуникации, состояние отверженности и отчуждённости, тревога, страхи, которые испытывают дети из семей мигрантов, могут способствовать их социокультурной и социально-психологической дезадаптации, потенциально приводящей к деструктивному и девиантному поведению.

Для профилактики данного спектра проблем необходима квалифицированная деятельность педагогов-психологов в поликультурном образовательном пространстве, направленная на социально-психологическую адаптацию детей мигрантов, а также их интеграцию в самарскую образовательную среду, с привлечением родителей, педагогов и других школьников.

Психолого-педагогическая программа «Учимся общаться и дружить», реализуемая центром «Помощь» в начальных классах школ города Самары в рамках проекта «Учимся жить в России и говорить по-русски», имеет профилактическую направленность, которая позволяет создать психолого-педагогические условия для формирования у обучающихся младшего школьного возраста навыков толерантного взаимодействия и расширения их представлений о способах коммуникации в полиэтничестве.

При разработке данной программы был не случайно выбран младший школьный возраст. Этот возрастной период занимает особое место в развитии ребенка, так как обучение в школе является качественно новым этапом психологического развития личности.

К важнейшим личностным характеристикам младшего школьника относятся: готовность к подчинению авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность. В поведении учащегося начальных классов проявляются послушание, конформизм и подражательность. В младшем школьном возрасте складываются наиболее благоприятные условия для формирования нравственных качеств и положительных черт личности. Младшие школьники внушаемы и податливы, они доверчивы, восприимчивы, склонны к подражанию. Педагог является для них авторитетом, поэтому он должен создать благоприятные условия для формирования высоконравственной личности, отличительной чертой которой является толерантное отношение к людям и миру.

Дети из семей мигрантов имеют свои психологические особенности. В психологической и педагогической литературе отмечается, что при резком изменении условий жизни, вызванном переездом в другой регион или другую страну, дети всех возрастов испытывают серьёзный психологический дискомфорт, сопровождающийся изменениями во взглядах, формированием новых установок, личностных смыслов, особенностей поведения и деятельности [4; 6]. У детей возникает чувство лишения из-за потери привычного образа жизни, друзей, чувство собственной отверженности и неприятия новой культуры, возникают нарушения в системе самоидентификации и ценностных ориентаций, тревога при осознании культурных различий. Дети вынуждены сталкиваться с многочисленными проблемами, процесс адаптации часто оказывается тяжёлым [4].

Описывая комплекс «детских проблем», возникающих в процессе адаптации, психологи В.В. Гриценко и Н.Е. Шустова отмечают наиболее важные:

— психологические стрессы, вызванные вынужденной сменой места жительства и нарушением структуры привычных родственных, природно-территориальных, коммуникативных и других связей;

— кризис идентичности, нарушения в системе ценностей и социальных норм;

— неудовлетворенность самим собой и различными сторонами жизнедеятельности;

— часто возникающие состояния тревожности, отчуждённости и отверженности, повышенной конфликтности и агрессивности [4].

По мнению психолога Г.У. Солдатовой основными проблемами детей из семей мигрантов являются реакции протеста и агрессивность, трудности в обучении, несформированность социально-коммуникативных навыков [7]. В.А. Кикиани отмечает неспособность таких детей к налаживанию контактов со сверстниками, определению личностной позиции в группе, развитие у них чувства подавленности, психической неуравновешенности, неадекватных защитных реакций, вызванных отсутствием представлений о способах эмоциональной саморегуляции [5]. Неумение справляться с данными проблемами приводит к нарушению эмоционального состояния ребенка; дисбаланс чувств ведёт к появлению эмоциональных расстройств и к отклонению в развитии личности, к нарушению социальных контактов [1]. Негативный опыт отрицательно влияет на познавательные функции, межличностные отношения, самооценку, особенности поведения ребёнка; нарушается процесс формирования личности [3].

Дети мигрантов из Средней Азии находятся в особенно трудных условиях, отмечает психолог Т.Д. Шапошникова: как правило, это выходцы из малообеспеченных, социально незащищённых слоёв общества, не знающие языка принимающей стороны, что затрудняет процесс их обучения, воспитания и адаптации [8].

Сравнительное психологическое изучение детей из семей мигрантов и их родителей, проведённое психологом Л.А. Гейденрих, показало, что родители труднее и дольше, чем дети адаптируются к новой жизненной ситуации, сложнее принимают нормы и ценности новой для них культуры [2]. Родители нередко проецируют на детей свои тревоги, связанные со страхом отвержения или опасением оказаться некомпетентными. Наблюдение и анкетирование в психолого-

педагогических исследованиях свидетельствуют о том, что около половины родителей-мигрантов избегают общения с педагогами, недооценивают психолого-педагогическую помощь и поддержку, часть из них испытывают недоверие к образовательному учреждению. Тревога родителей или их негативное отношение к школе опосредованно влияют на успешность социокультурной адаптации детей в образовательном учреждении [6].

Как дети из семей мигрантов, так и их родители чрезвычайно остро нуждаются в психолого-педагогической поддержке и помощи. Реализация программы «Учимся общаться и дружить», направленной на профилактику социокультурной и социально-психологической дезадаптации детей из семей мигрантов, предназначенной для использования педагогами-психологами образовательных учреждений, решает эту актуальную задачу.

Программа способствует развитию чувства ответственности и самостоятельности у детей, формирует уважительное отношение к окружающим, к чужому мнению, обычаям, верованиям, языкам.

Воспитание культуры толерантности осуществляется при тесном сотрудничестве с родителями. Мероприятия, в которых принимают участие родители, служат хорошим примером взаимодействия двух самых важных сфер жизни ребенка: школы и семьи.

Список литературы

1. Гайдук, Т. А. Психолого-педагогическое сопровождение работы с детьми-мигрантами дошкольного возраста (разработка проекта) / Т. А. Гайдук // Сибирский вестник специального образования. – 2015. – № 1(14). – С. 18-20.
2. Гейденрих, С.А Социально-психологические особенности общения детей из семей мигрантов и немигрантов с учителями, одноклассниками, родителями : дис. канд. психол. наук : 19.00.05. Ростов н/Д., 2009. – 235 с.
3. Григорян, А.Б. Программа по социализации (адаптации) детей мигрантов (для педагогов, психологов общеобразовательных учреждений Ханты-Мансийского автономного округа-Югры) / А.Б. Григорян, Т. Ф. Новосельцева, С. В. Владимирова. – Ханты-Мансийск: редакционно-издательский отдел АУ «Институт развития образования», 2012. – 72 с.
4. Гриценко, В. В. Социально-психологическая адаптация детей вынужденных переселенцев в российском обществе / В. В. Гриценко, Н. С. Шустова // Психологический журнал. Социальная психология. – 2004. – №3. – С. 25–33.
5. Кикиани, В. А. Этнопсихологические характеристики детей из семей мигрантов / В.А. Кикиани., С. И. Здоровенко, А. А. Бареева // Молодой ученый. – 2016. – №11. – С. 1748-1750.

6. Малярчук Н. Н., Кругова Л. В. Пути преодоления сложностей адаптации детей-мигрантов к российской школьной действительности // Научно-методический журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 131–135.
7. Молодцова, Т. Д. Дети из семей мигрантов и их адаптация в школьном социуме / Т.Д. Молодцова // Социологические науки. Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – №7. – С. 92-94.
8. Шапошникова, Т. Д. К проблеме адаптации детей из семей мигрантов в современном социокультурном пространстве // Начальная школа плюс до и после. - 2012. – № 5. – С. 87-91.

Сведения об авторе

Боженова Елена Анатольевна — педагог-психолог муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Психолого-педагогический центр «Помощь» г.о. Самара

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ НАВЫКОВ
В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

В соответствии с ФГОС дошкольного образования, социализация личности дошкольника и его коммуникативное развитие выделены в одну образовательную область «Социально-коммуникативное развитие», в которой отмечается важность развития эмоционального интеллекта. Работая в данном направлении, мы основывались на программе развития эмоционального интеллекта детей «Академия Монсиков», которую разработала доктор психологии Виктория Шиманская. Обучение по данной программе прошли педагоги нашего ДООУ и получили соответствующие документы.

По какой причине важно развивать эмоциональный интеллект с дошкольного возраста? Главными ориентирами федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования названы социализация и индивидуальное развитие ребенка. Давая понятия и надежное основание в базовых потребностях, мы помогаем дошкольнику достичь главной задачи — реализации своих целей, способностей, развития собственной личности.

Эмоциональный интеллект — это способность понимать свои и чужие эмоции, чувства и переживания, и управление ими для эффективного и гармоничного взаимодействия с окружающим миром.

Проблема специфики эмоционального развития детей с ОВЗ является исключительно актуальной. К тому же ближайшее будущее для дошкольника — поступление в школу, новый большой мир, поэтому наша задача — подготовить детей к школе не только в интеллектуальном плане, но и в эмоциональном, а так же способствовать социализации личности ребенка с ОВЗ, чтобы ребенок чувствовал себя равным в общении с другими, уверенным, инициативным.

В развитии эмоционального интеллекта у детей акцент необходимо делать на способности понимать свои чувства, чувства другого ребенка, взрослого, ставя себя на его место и чувствуя его переживания и эмоции. В первую очередь речь

идет о развитии эмпатии и проявлению радости за другого. Развитие эмоционального интеллекта дошкольников с ОВЗ проходит в нашем учреждении в группах общеразвивающей направленности.

Лучшая форма познания в дошкольном возрасте — это игра. Помощниками в этой игре становятся Монсики — сказочные персонажи, которые живут в прекрасной долине и являются проводниками эмоций, чувств, знаний, умений и навыков. Они помогают взаимодействовать с ребенком на понятном ему языке, соединяя реальный и волшебные миры.

Обязательно с детьми проводится вводное занятие, на котором происходит знакомство со всеми Монсиками. Все занятия имеют определенную структуру, которая позволяет рационально использовать время, отведенное на образовательную деятельность, и учитывать инициативу дошкольников.

1. Приветствие. Мы приветствуем детей и выполняем с ними эмоциональную зарядку, которая создает настрой на дальнейшее действие.

2. Легенда. Обозначение проблемы, создание проблемной ситуации.

3. Я чувствую (осознанность). Работаем с 5 органами чувств и собираем коробочку эмоций.

4. Я хочу (мотивация). Создаем мотивацию. Учим понимать эмоции других людей и ставить цели.

5. Я знаю (интеллект). Информационный блок. Изучаем интересные факты, решаем логические задачи. Ищем способы решения проблемы.

6. Я могу (самооценка). Используем упражнения и игры с фиксацией успешного выполнения и достижения результата. Формируем самооценку.

7. Я делаю (самореализация). Реализуем навыки в жизни. Выполняем практические задания для подкрепления.

8. Рефлексия.

9. Домашние задания, которые помогают закрепить полученные знания, навыки дома и поделиться с родителями интересными моментами.

По итогам прохождения занятий детям выдаются дипломы о прохождении курса.

В рамках работы региональной опорной площадки по речевому развитию и по результатам работы в 2019 уч. году был проведен мониторинг и выявлены следующие социально-коммуникативные трудности у воспитанников ДООУ с ОВЗ:

1. Обида (я обидел).
2. Обида (меня обидели).
3. Я не хочу убирать игрушки.
4. Я буду первый.
5. Я не хочу заниматься.
6. Я не знаю, как сказать.
7. У меня не получается (Как попросить о помощи).

В преодолении данных трудностей к нам на помощь пришли Монсики. Используя структуру занятия, коллективом педагогов разработан цикл занятий, направленных на преодоление трудностей у детей с ОВЗ с уже знакомыми героями.

Так, например:

прекрасная Мими — монсик, отвечающий за вдохновение и красоту, помогает детям в преодолении трудности — «Я не хочу убирать игрушки». Мими учит видеть прекрасное во всём и создавать красоту своими руками.

Миротворец — монсик, отвечающий за контроль эмоции гнев, помогает детям разрешить такую трудность, как «Обида» и встречает ребят в своем городе Дружбы.

Бесстрашный — монсик, отвечающий за эмоцию страха, помогает дошкольникам в преодолении страхов и стеснений — трудность «У меня не получается» и т.д.

Также коллективом педагогов разработана полифункциональная технология «Окно в живопись: история с продолжением...» Данная разработка появилась в результате слияния методики развития эмоционального интеллекта «Академия Монсиков» и технологии по речевому развитию «Образ и мысль». В игровой форме монсики помогают дошкольникам, в том числе и с ОВЗ, погрузиться в картину и прочувствовать её более эмоционально, через 5 органов чувств. Тем самым

монсики стимулируют детей, особенно с ОВЗ, более раскрепощенно и уверенно участвовать в обсуждении произведения изобразительного искусства.

В результате прохождения занятий воспитанники стали:

- Любознательными, активными;
- Эмоционально отзывчивыми;
- Овладевшими средствами общения;
- Способными управлять своим поведением;
- Способными решать интеллектуальные и личностные задачи;
- Имеющими первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе;
- Овладевшими универсальными предпосылками учебной деятельности: умениями работать по правилу и образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.

Данные качества определяют портрет старшего дошкольника в соответствии с ФГОС.

Используя приемы методики развития эмоционального интеллекта, педагоги успешно формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, умение определять проблемы, выдвигать гипотезы и анализировать, делать выводы и заключения, осуществлять рефлекссию и коррекцию, оформлять и предъявлять полученный результат для обозрения и обсуждения.

Сведения об авторах

Болясова Наталья Николаевна — заведующая муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад № 138» г.о. Самара

Кучина Наталья Николаевна — педагог-психолог муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 138» г.о. Самара

Щёлокова Татьяна Николаевна — старший воспитатель муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 138» г.о. Самара

БОРИСОВА И. С., ЕЖОВА Е.В., КОРМУХИНА Е.В.

**МИНИ-МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

*«Как у маленького деревца, еле поднявшегося над землей,
заботливый садовник укрепляет корень,
от мощности которого зависит жизнь растения
на протяжении нескольких десятилетий,
так и педагог должен заботиться о воспитании
у своих детей чувств безграничной любви к Родине...»*

В.А. Сухомлинский

Настоящее и будущее нашего общества и государства определяются духовно-нравственным здоровьем народа, бережным сохранением и развитием его культурного наследия, передаваемого из поколения в поколения. Важной задачей воспитания подрастающего поколения всегда было и остаётся воспитание нравственно-патриотических чувств и любви к Родине, так как именно в этом основа жизнеспособности любого общества и государства, преемственности поколений. Следует помнить, что патриотическое чувство не возникает у людей само по себе. Это результат длительного, целенаправленного образовательно-воспитательного воздействия на ребенка с раннего возраста.

Одним из основных принципов дошкольного образования, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее — ФГОС ДО), является: приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, а также формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности.

Музейная педагогика рассматривается как инновационная технология в сфере личностного воспитания детей, позволяющая создавать условия погружения в специально организованную предметно-пространственную среду.

Музей — это учреждение, которое занимается собиранием, изучением, хранением и показом предметов и документов, характеризующих развитие природы и человеческого общества [2]. В музее прослеживается взаимосвязь внешнего мира, отраженного в памятниках истории и культуры, мира событий и внутреннего мира человека. Именно в музее человек постигает смысл культуры и ее ценности.

Использование элементов музейной педагогики в дошкольной образовательной организации позволяют эффективно решать задачи, поставленные ФГОС ДО в части:

— объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

— формирования общей культуры личности детей, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных качеств, инициативности, самостоятельности [3].

Музей в детском саду является «интерактивным образовательным пространством», в котором ребенок может действовать самостоятельно с учетом своих интересов и возможностей, обследовать предметы, делать выводы, отражать в речи собственные наблюдения, обращаться со взрослыми сверстниками по поводу увиденного [2].

Актуальность создания музея в детском саду заключается еще и в том, что позволяет решить сразу несколько задач, а именно:

— обогащение предметно-пространственной среды, как группы, так учреждения в целом (создание, пополнение, замена экспозиций, подборка материала, поделки, рисунки и др.);

— обогащение воспитательно-образовательного пространства новыми формами (возможность использования новых методов и технологий, как в проведении непрерывной образовательной деятельности, так и в свободной деятельности воспитанников);

— формирование у дошкольников представления о музее, расширение кругозора, развитие познавательной деятельности, формирование умения самостоятельно анализировать полученные знания, развитие творческого и логического воображения, формирование активной жизненной позиции;

— вовлечение родителей дошкольников в образовательный процесс детского сада, так как создание музея — это результат совместной деятельности педагога, родителя и ребенка.

Безусловно, в условиях детского сада невозможно создать полноценные экспозиции, соответствующие требованиям музейного дела. Поэтому и называются эти экспозиции «мини-музеями». Часть слова «мини» отражает возраст воспитанников образовательной организации, для которых они предназначены, размеры экспозиции и четко определенную тематику такого музея.

Под мини-музеем в детском саду понимается не просто организация экспозиций или выставок, а многообразные формы деятельности, включающие в себя поиск и сбор материалов, встречи с людьми, их рассказы, проведение досугов и праздников, исследовательская и проектная деятельность [4].

При организации мини-музея в дошкольной образовательной организации необходимо опираться на принципы: интеграции; деятельности и интерактивности; динамичности и вариативности; научности; непрерывности и разнообразия; партнерства; экологичности и безопасности.

Все мини-музеи создаются на основе системного подхода, который заключается в следующем: любой объект (предмет музея) не существует сам по себе, он является частью чего-то; объект состоит из каких-то деталей, частей [5].

Работу по созданию мини-музеев можно разделить на три этапа.

1. Подготовительный этап, где главной задачей является выбор темы мини-музея (совместно с детьми и родителями и педагогами), подготовка к участию в проекте участников образовательного процесса, разработка методических материалов по организации проектно-исследовательской деятельности.

2. Практический этап (или этап реализации проекта), который включает в себя организацию проектно-исследовательской деятельности; создание и

разучивание различных дидактических и развивающих игр; планирование и проведение мероприятий по совместной деятельности детей и родителей; проведение итоговых мероприятий (праздники, развлечения и т.д.).

3. Внедренческий этап, характеризующийся следующими направлениями: открытие мини-музея; приглашение гостей; разработка и проведение экскурсий и других мероприятий; пополнение атрибутов, экспонатов и т.д.

В МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 1» г.о. Самара функционируют два мини-музея.

Мини-музей «Русская изба» был создан в 2018 году с целью ознакомления воспитанников с традициями и обычаями русского народа. Множественные мероприятия, организуемые в данном музее, как для детей, так и для их родителей (экскурсии, мастер-классы, посиделки, развлечения, встречи и др.) способствуют формированию у воспитанников представлений об облике русской деревни, помогают обобщать и систематизировать знания о предметах старинного быта, о русском устном и музыкальном фольклоре.

Мини-музей «Эхо Войны» создавался к годовщине Великой Отечественной войны. На наш взгляд, он создавался с особым теплом и трепетом, это проявлялось не только со стороны педагогического коллектива детского сада, но и со стороны родителей, дедушек и бабушек воспитанников, с помощью активного участия и усилий которых появлялись экспонаты в музее.

Уже на стадии организации музея была проведена большая работа: воспитанникам давалось задание расспросить бабушек и дедушек о Великой Отечественной войне, нарисовать картины о войне, принести военные фотографии, ордена, письма с фронта своих родных. Были организованы выставки, беседы, встречи с ветеранами.

В настоящее время музей активно функционирует в плане проведения различных мероприятий, кроме этого, он расположен в рекреации детского сада и находится в свободном доступе для всех посетителей образовательной организации в вечернее время.

В процессе реализации в нашем образовательном учреждении музейной педагогики родители стали чаще посещать музеи с детьми, интересоваться их выставками, активно помогают в организации экспозиций. Мини-музеи стали неотъемлемой частью развивающей среды детского сада.

Таким образом, музейная педагогика направлена на активное освоение детьми культурного наследия своего народа, благодаря чему у них формируются эмоционально окрашенные чувства сопричастности к наследию прошлого.

Список литературы

1. Ветохина А.Я., Дмитренко З.С., Жигналь Е.Н. и др. – Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. С.- П. Детство-пресс 2006 г.
2. Морозова Н.А., Мельникова О.В. Музейная педагогика. – М.: Издательство «ТЦ Сфера», 2006 г. – 223с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).
4. Рыжова Н.А., Логинова Л.В., Данюкова И.А. Мини – музей в детском саду. – М.: Линка-Пресс, 2008 г. – 193с.
5. Свешникова Е. «Музей в детском саду: организация и планирование работы» /Научно – методический журнал «Детский сад от А до Я» (№6, 2007).

Сведения об авторах

Борисова Ирина Сергеевна — заместитель заведующего муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 1» городского округа Самара

Ежова Елена Владимировна — старший воспитатель муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 1» городского округа Самара

Кормухина Евгения Владимировна — старший воспитатель муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 1» городского округа Самара

ФАКТОРЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время родители и педагоги все чаще сталкиваются с агрессивным поведением детей, которые не могут выстроить коммуникацию со сверстниками, сопротивляются обучению. Педагоги могут называть ребенка с подобным поведением трудным, а психологи говорят о том, что это ребенок с девиантным поведением.

Для начала раскроем понятие «девиантное поведение». В разных сферах существуют свои определения данного термина. Например, в медицине девиантность рассматривается с точки зрения нервно-психического здоровья. В педагогике, согласно Л.Б. Шнейдер, под девиантным поведением понимается социальное явление, несущее в себе угрозу для социального и физического выживания индивида в ближайшем окружении. В психологии девиантность — это отклонение от нравственных и социальных норм, которое выражается в антисоциальном паттерне поведения. Оно может проявляться в виде нарушения общественных норм или же как причинение вреда обществу или себе. Исходя из данных определений мы можем сделать вывод о том, что девиация — это результат сопротивления ребенка соблюдению социальных правил, и что подобное поведение приводит к трудностям в социализации и становлении личности в целом.

Какие же существуют факторы, способствующие возникновению девиантного поведения? На данный момент нет общепринятой классификации отклоняющегося поведения. Поэтому мы рассмотрим взгляды разных авторов.

Специалист по превентивной психологии С.А. Беличева выделяет следующие факторы. Индивидуальный фактор действует на уровне психофизиологических предпосылок отклоняющегося поведения, которое сказывается на адаптации в обществе. Второй фактор — социально-психологический — отражает какие-либо неблагоприятные взаимоотношения ребенка с окружением в семье, в коллективе в детском саду, на улице и так далее. Личностный фактор обуславливается предпочтениями личности определенного

образа жизни, окружения, ценностей, норм, а также в способности управлять своим поведением. Социальный фактор действует на уровне социально-экономических условий существования общества.

М.Е. Буторина и А.З. Иоголевич, к причинам девиантного поведения относят: социально-психологические, медико-биологические, психологические, а также причины, обусловленные особенностями возрастного развития.

Среди указанных причин особое место в формировании девиантного поведения играет семья, так как мы не можем рассматривать и анализировать поведение ребенка, не принимая во внимание социально-психологические ситуации, в которых он непосредственно развивается.

Семья является средой, которая формирует нравственные ориентиры ребенка. Поэтому именно она является важнейшей структурой, влияющей в благоприятном случае на социализацию личности дошкольника и в неблагоприятном на формирование девиантного поведения.

Семейное неблагополучие является одной из основных причин, которые определяют формирование и дальнейшую динамику девиантного поведения дошкольника. В определение термина «семейное неблагополучие» входят внутрисемейные отношения, дефекты в структурном, количественном или половозрастном составе, отрицательные характеристики семьи и взаимодействие семьи с различными социальными институтами, такими как детский сад, досуговые учреждения и т.д.

К неблагополучным семьям мы можем отнести различные типы семей, первой из которых является неполная семья. Неполная семья — это та ячейка общества, где есть только один родитель (мать или отец), либо где воспитанием ребенка занимаются бабушка или дедушка. Важность воспитания в полной семье освещают в своих работах многие авторы. Например, М. Орэзон, Ж.Б. Барро, Ж. Рошфор говорят о том, что присутствие отца в семейной системе необходимо потому, что ребенок испытывает инстинктивную потребность в «суровой отцовской власти». О. Тиллер, Линн и Соурейя в своих исследованиях пишут о том, что отсутствие интеллектуального и эмоционального контакта с отцом влияет на

социальную активность в плане ее понижения, способствует инфантилизму, а также снижает интерес к учебе.

Следующим типом является конфликтная семья, в которой наблюдается напряженность в отношениях, недопонимание, существенные расхождения в интересах, установках. Очевидно, что жизнь в подобной семье существенным образом сказывается на самочувствии и развитии ребенка, что проявляется в том числе и в деструктивном поведении.

В асоциальной семье ее члены зачастую нарушают закон и ведут паразитический образ жизни.

Семья с «алкогольным бытом» характеризуется своей направленностью на удовлетворение пагубных пристрастий и не ставит своим приоритетом заботу о ребенке.

Также существует «формально благополучная семья». Это та семья, в которой все обязанности выполняются формально, но при этом отношения между родителями находятся практически на грани разрыва, а также нет общности интересов и взаимного уважения.

И, наконец, к неблагополучным семьям относится та семья, в которой есть душевнобольной родитель и в которой отсутствуют условия для полноценного развития личности ребенка.

Именно в неблагополучных семьях очень часто преобладают такие типы неэкологичного воспитания, как: эмоциональное отвержение, гиперопека, физические наказания, чрезмерная требовательность и строгость к ребенку, скрытая безнадзорность (формальное соблюдение своих обязанностей родителями) и потворствующая безнадзорность (абсолютная бесконтрольность и потакание различному поведению ребенка).

Подобные типы воспитания приводят к тому, что дошкольник не умеет выстраивать взаимоотношения, что влечет за собой череду конфликтных ситуаций, провоцирующих как раз девиантное поведение ребенка.

Таким образом, взаимодействие родителей с их детьми действительно имеет определяющий характер. Исследования Г.В. Драгунова, Д.Б. Эльконина

демонстрируют, что особенности взаимодействия родителей и детей отражаются на поведении и на дальнейшей жизни ребенка, на его умении находить общий язык с окружающими его людьми. Если родитель ведет себя чрезмерно авторитарно, неуважительно по отношению к ребенку, то в дальнейшей жизни дошкольник будет воспроизводить эту модель поведения, только теперь уже со сверстниками. И наоборот, если дети видят уважительное к себе отношение, то они выстраивают свои отношения со сверстниками на основе уважения и соблюдения морально-этических основ.

Жизнь в условиях стресса, постоянные изменения в системе ценностей, недостаточная сформированность осознанного и экологичного поведения взрослых — все это приводит к тому, что еще не сформировавшаяся психика ребенка подвергается значительным испытаниям, результатом которых часто становится отклоняющееся поведение. Таким образом, отклоняющееся поведение ребенка зависит от множества факторов, но самым главным и базовым из них является семья. Поэтому в данной статье был рассмотрен именно этот фактор.

Список литературы

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студентов высш. учеб заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Лютова, Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. — СПб.: Речь, 2011.
3. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений. — М.: Владос, 2002.
4. Пятунин В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции. — М.: РОО «Центр содействия реформе уголовного правосудия», 2010.
5. Маккензи, Роберт Дж. Упрямый ребенок: как установить границы дозволенного. — М.: Эксмо-Пресс, 2011.
6. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением: уч.-методическое пособие / под ред. М.И. Рожкова. — М.: Владос, 2006.
7. Фомина, А.Б. Ранняя профилактика девиантного поведения детей и подростков. — М.: Педагогическое общество России, 2013.
8. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. Практическое пособие для педагогов и школьных психологов. — М.: Генезис, 1998.

Сведения об авторе

Брюхова Алина Анатольевна — педагог-психолог муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 294» г.о. Самара

Булькина Н.В., Мокраусова А.В.

**ГАРМОНИЗАЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ
В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ**

***Аннотация:** В данной статье описывается опыт работы по привлечению родителей в процесс совместного создания мультфильмов.*

***Ключевые слова:** дети и родители, дошкольники с ОВЗ, коррекционная работа, формирование связной речи, мультипликация.*

Одной из трудностей в логопедической работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, является сложность понимания речи детей родителями и процесс связного изложения материала детьми. Взрослые процессу коммуникации предпочитают разрозненное погружение в мир гаджетов: родители и дети все больше времени проводят в телефонах, компьютерах, телевизорах, зачастую не понимая смысла просмотренного. Дошкольники не имеют возможности передать смысл содержания в силу особенностей восприятия и сложности речевого дефекта. Вовлечение родителей в логопедическую работу и гармонизация детско-родительских отношений — необходимое условие преодоления речевого дефекта.

Одной из важнейших задач коррекционно-логопедической работы с дошкольниками является развитие связной монологической речи. Коррекционная работа по развитию связной речи основывается на трудах таких ученых, как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.В. Нищева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. И.А. Ледник и Г.Л. Сперанская отмечают, что в настоящее время формирование речи у детей находится под сильным влиянием видеоматериалов и различных компьютерных технологий. Поэтому необходимо разрабатывать новые формы и методы преодоления речевого недоразвития с использованием мультимедийного оборудования.

Как отмечает В.А. Грошенкова, роль мультфильмов в обучении и воспитании ребенка велика: они позволяют развивать речь в различных аспектах —

воспитание звуковой культуры речи, формирование лексико-грамматического строя речи, формирование связной речи. Мультфильм служит прекрасным средством развития мышления, внимания, воображения и памяти; значительно расширяет кругозор и совершенствует коммуникативные навыки; учит выражать свои чувства и настроение.

Проблема влияния мультипликации на общее развитие детей и их эмоциональное состояние изучалась в исследовании Е.К. Глушковой, А.А. Гусаковой и др. Ключевой научной идеей выступает создание авторского мультфильма, который может стать современным мультимедийным средством обобщения изученных материалов.

Исходя из полученных данных, мы решили не только создать благоприятные условия, способствующие успешному развитию связной речи детей дошкольного возраста средствами активной мультипликации, но и сделать родителей наших дошкольников активными участниками процесса.

Процесс создания мультфильмов очень сложный, но весьма интересный, поэтому дошкольники и их родители проявили заинтересованность и мотивацию на занятиях. Больше всего их увлек процесс съемок и озвучивание мультфильмов.

Сам процесс работы над мультфильмами мы разделили на 4 этапа.

Подготовительный. 1) Создание сценария. Для создания сценария использовались готовые художественные произведения, родители вместе с детьми выбирали произведение, а затем родители сами адаптировали его в сценарий. Учитель-логопед знакомил детей с текстом, проводил работу над лексикой. Далее идет работа над пересказом, которая проводится не за одно занятие. Сначала дети пересказывают текст по опорным картинкам, затем без опоры. Пересказ отработывался дома не только на занятиях, но и дома, совместно с родителями.

2) Создание персонажей, фонов, декораций. Изготовлением героев будущего мультфильма и фонов занимается либо сам родитель, либо совместно с детьми.

3) Раскадровка. На этом этапе составляется план будущего мультфильма, чтобы при съемке не упустить важные детали.

4) Подготовка рабочего места и оборудования. Для создания мультфильмов используется программа документ-камера. Документ-камера подключается к ноутбуку и можно начинать работу. Дети садятся за стол, управляют процессом передвижения и переключивания героев и элементов сцен. Можно производить живую съемку, а также покадровую.

2. **Съемочный процесс.** Важно показать детям, что чем больше кадров будет сделано, тем плавнее и красивее будут двигаться персонажи.

3. **Озвучивание мультфильма.** Дети совместно с родителями записывают звуковую дорожку, где они озвучивают мультфильм. Озвучивать можно реплики по ролям или монологом. Затем педагог или родитель подбирает мелодию для фона.

4. **Монтаж** отснятого материала (целиком работа взрослого). Для этой цели используем один из наиболее простых видеоредакторов «MovaviVideoEditor».

В ходе работы нами были сняты несколько мультфильмов, некоторые из них целиком и полностью работа детей и их родителей.

Таким образом, проведенная работа не только способствовала развитию связной речи, умению детей составлять пересказы и овладеть навыками диалога, но и гармонизировать отношения между родителями и детьми.

Список литературы

1. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 80 с. (Модули Программы ДОУ).
2. Иванищина О.Н. Развитие связной речи детей: образовательные ситуации и занятия. Старшая группа. — Волгоград: Учитель, 2013. — 93 с.
3. Казакова Р.Г., Мацкевич Ж.В. Смотрим и рисуем мультфильмы. Методическое пособие. — М., 2013. — 125 с.

Сведения об авторах

Булькина Наталья Васильевна — учитель-логопед муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 463» г.о. Самара

Мокраусова Арина Владимировна — учитель-логопед муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 463» г.о. Самара

БЫКОВА О.П.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

В статье рассматриваются вопросы формирования предметно-пространственной развивающей среды в условиях модернизации системы образования согласно требованиям ФГОС ДО. Определены основные ориентиры формирования развивающей среды детского сада. Представлены компоненты предметно-развивающей образовательной среды детского сада.

Ключевые слова: развивающая образовательная среда, развивающая среда, образовательная среда, развивающая предметно-пространственная среда (РППС), федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО).

Проблема изучения формирования предметно-пространственной развивающей среды дошкольной организации обусловлена наличием противоречия между признанием важности развития детей дошкольного возраста в условиях предметно-пространственной развивающей среды дошкольной образовательной организации и недостаточной разработанностью методических рекомендаций по организации среды.

На развитие личности ребенка оказывает влияние множество факторов: стихийных и специально организованных, природных и социальных. Поэтому ученые и педагоги-практики как фактор развития личности выделяют среду-окружение, в которой пребывает ребенок. С этой точки зрения, как указывает В.А. Соснин, среда — это «пространство, окружение, которое оказывает прямое или опосредованное влияние на функционирование и развитие объекта» [1, с. 28]. В последнее время в дошкольной психологии и педагогике вопросам организации предметно-пространственной развивающей среды уделяется большое внимание. Именно благодаря грамотно организованной предметно-пространственной развивающей среде дети дошкольного возраста реализуют свои личностные

способности и возможности, проявляют свою самостоятельность через взаимодействие со средой. Анализируя различные подходы к изучению и проектированию образовательной среды, ученые имеют в виду конкретную среду образовательной организации, так как образовательная среда составляет совокупность социально-бытовых, общественных, материальных и духовных условий жизнедеятельности ребенка. При этом анализе положение ребенка в окружающей среде рассматривается как центральное. Сколько существует определений предметно-пространственной развивающей среды, столько же и взглядов на ее влияние на развитие личности ребенка и организацию образовательной деятельности. Под развивающей предметно-пространственной средой дошкольной образовательной организации понимается рационально организованная и эстетически оформленная обстановка, наполненная разнообразными предметами и игровыми материалами, которая является комфортной и безопасной для детей и способствует их личностному развитию. Она обеспечивает одновременное включение в различную деятельность детей всей группы с учетом их возрастных психологических особенностей, потребностей и интересов. Грамотно созданная и организованная предметно-пространственная развивающая среда воспитывает в детях уверенность в своих силах и возможностях, самостоятельность, инициативность, целеустремленность, творчество. Чтобы эта среда была эффективной, она должна, в первую очередь, быть наполненной игровым оборудованием, соответствующим возрастным потребностям детей.

Подробная характеристика развивающей предметно-пространственной развивающей среды дошкольной образовательной организации дана в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [2].

В основной образовательной программе «Радуга», по которой работает наш детский сад, отмечено, что развивающая предметно-пространственная среда является важным фактором воспитания и развития ребенка. При ее проектировании мы предусматриваем выделение микросреды (внутреннее

оформление помещений) и макросреды (ближайшее окружение детского сада — территория детского сада, участки для прогулок детей) [3, с. 196]. При создании микросреды оборудование помещений должно соответствовать действующим СанПиН. Мебель должна быть подобрана соответственно росту и возрасту детей, игрушки должны обеспечивать максимальный для данного возраста развивающий эффект. При осуществлении практической работы по созданию и организации предметно-пространственной развивающей среды дошкольной образовательной организации, направленной на общее развитие детей, следует опираться на требования и принципы, прописанные в пункте 3.3. Федерального образовательного стандарта дошкольного образования. Принцип открытости, который означает «готовность среды к изменению, корректировке, развитию». Это многоаспектный принцип, он предполагает открытость среды природе, и такое проектирование образовательной деятельности с дошкольниками, которое способствует единству человека и природы, означает открытость культуре в ее прогрессивных проявлениях. Это значит, что «в интерьер детского сада включаются элементы культуры — живописи, литературы, музыки, театра, которые органично вписаны в дизайн помещений дошкольной организации», еще один аспект принципа открытости — это открытость обществу. Принцип гибкого зонирования заключается в организации различных пересекающихся сфер активности. Оснащение разных центров и уголков в групповых комнатах помогает детям самостоятельно определить содержание деятельности, наметить план действий, распределять свое время и активно участвовать в деятельности, используя различные предметы и игрушки. Принцип динамичности подразумевает «изменения в зависимости от возрастных особенностей детей, периода обучения, образовательной программы». Более постоянной она является в оформлении музыкального и физкультурного залов. Более динамичной при оформлении групповых комнат. Еще более динамичной является развивающая среда организованной образовательной деятельности по разным направлениям — познавательному, формированию элементарных математических представлений, экологическому образованию, речевому развитию, изобразительной деятельности,

музыке, физическому развитию и т.д. Микросреда, включающая оформление конкретной ООД, определяется ее целями, задачами, содержанием и является специфичной для каждой из них. Она, безусловно, должна быть эстетичной, развивающей и разносторонней, побуждать детей к содержательному духовному общению. Принцип полифункциональности предметно-пространственной развивающей среды реализуется с помощью различного модульного оборудования, которым оснащены все помещения детского сада. И здесь акцент необходимо сделать именно на то, что оснащены все помещения образовательной организации, так как образовательный процесс может быть организован за рамками групповых помещений, используются коридоры и вестибюли. В последнее время хорошо зарекомендовали себя декоративно-развивающий комплекс «Городская среда», бизборды, настенные площадки и т.п. Принцип психологической комфортности и эмоционального благополучия реализуется с помощью использования в группах дошкольной организации определенных семейных и групповых традиций. Принцип эстетической привлекательности среды начинается со своеобразного языка искусства: цвета, форм, линий и т.п.

По результатам анализа планов работы воспитателей и узких специалистов по обогащению, насыщению предметно-пространственной среды группы, кабинетов показал, что обогащение и усовершенствование предметно-пространственной развивающей среды групп детского сада не находит отражения при планировании, поэтому эта работа в практике становится не эффективной. Для анализа предметно-пространственной среды детского сада с целью дальнейшего планирования обогащения, насыщения для соответствия современным требованиям предлагаем: провести оценку качества предметно-пространственной развивающей среды, созданной в каждой возрастной группе детского сада для общего развития детей; а также самооценку воспитателями соответствия предметно-пространственной развивающей среды групп детского сада принципам ФГОС ДО.

Необходимо так же выявить уровень компетенции педагогов по организации предметно-пространственной развивающей среды в соответствии с принципами

Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, что возможно сделать с помощью анкетирования педагогов

На основе анализа возможно выявить проблемы, имеющиеся в создании предметно-пространственной развивающей среды отдельной группы и всей организации в целом, сформулировать рекомендации для педагогов по созданию и организации развивающей предметно-пространственной среды, приближенной к требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и разработать алгоритм проектирования ППРС: сформулировать цели и задачи работы по созданию развивающей среды; определить игровое и дидактическое оборудование для решения образовательных задач; определить дополнительное оборудование; определить, как разместить оборудование в игровой комнате.

Таким образом, развивающая среда не может быть построена окончательно. При организации предметно-пространственной среды в детском саду необходима сложная, многоплановая и высокотворческая деятельность всех участников образовательного процесса. Дальнейшая работа предполагает осуществление поиска инновационных подходов к организации предметно-развивающей среды в ДООУ, а также развитие интереса родителей к указанной проблеме и мотивирование стремления к взаимодействию.

Список литературы

1. Соснин, В. А. Социальная психология [Текст] : Учебник для 76 ССУЗОВ / В. А. Соснин, Е. А. Красникова. – 3-е изд. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2018. – 335 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] : утв. приказом Мин-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 окт. 2013 г. № 1155. – М. : Аспект-плюс, 2017. – 38 с.
3. Радуга. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Авт.–сост. С. Г. Якобсон, Т. И. Гризик, Т. Н. Доронова [и др.]. – М. : Просвещение, 2016. – 212 с.

Сведения об авторе

Быкова Ольга Павловна — заведующий муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад общеразвивающего вида № 208» городского округа Самара

Вильдина Е.А.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ
ВО ВРЕМЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
(ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКОГО КУРСА «КАКОЙ Я? КТО Я?
(САМОРЕФЛЕКСИЯ)»)**

В условиях распространения новой вирусной инфекции, когда школы переходят на дистанционное обучение, встает вопрос психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в новом режиме. Когда психолог не может использовать очные формы работы с обучающимися, возникает проблема выбора технологий сопровождения детей.

Особую трудность у обучающихся с особыми возможностями здоровья вызывает социализация, построение коммуникации. В связи с этим для таких обучающихся необходимо выстроить работу по сопровождению с учетом индивидуальных особенностей развития личности.

Педагогом-психологом ГБОУ школы-интерната № 113 г.о. Самара во время дистанционного обучения были использованы следующие технологии: индивидуальное консультирование обучающихся и родителей по Viber, рассылка консультаций и брошюр на электронную почту, проведение тренинговых занятий on-line, а также авторский электронный коррекционно-развивающий курс на базе ЦДО СИПКРО «Какой я? Кто Я? (саморефлексия)», занявший 1 место в областном конкурсе «Педагогическая мозаика». Адрес электронного курса: <http://cde.sipkro.ru/moodle/course/view.php?id=1063>.

Данный электронный образовательный ресурс способствует развитию личности, формированию навыка саморефлексии у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 12-16 лет, имеющих пограничный интеллектуальный уровень развития, что в дальнейшем будет способствовать их успешной социализации.

Направленность электронного ресурса: коррекционно-развивающая и профилактическая.

Данный курс может быть использован как самостоятельный ресурс по развитию и коррекции личностной сферы обучающихся с ОВЗ, может быть использован в части учебного плана внеурочной деятельности, формируемого образовательным учреждением в рамках коррекционно-развивающей работы. Данный ресурс могут использовать педагоги-психологи во время индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы по формированию личностной сферы обучающихся с ОВЗ. Электронный ресурс может использоваться и в профилактических целях с обучающимися общеобразовательных школ в подростковом возрасте.

Целями данного курса являются:

— Коррекционно-развивающая: формировать и развивать навыки саморефлексии у обучающихся с ОВЗ.

— Профилактическая: предупредить возникновение вторичных нарушений развития личности.

— Воспитательная: способствовать развитию гармоничной личности, способной к успешной социализации в обществе.

В процессе реализуются следующие задачи:

1. Способствовать формированию адекватной самооценки.
2. Развивать навыки рефлексии собственного поведения.
3. Формировать позитивные механизмы саморегуляции.
4. Способствовать развитию личностной активности.
5. Уточнить и обогатить представления о своей личности.
6. Способствовать принятию себя как уникальной личности.
7. Повысить уверенность в себе.

Данный курс рассчитан на 34 занятия по 1 часу в неделю, но при необходимости можно задержаться на каждом занятии столько времени, сколько необходимо обучающемуся.

В курсе каждая тема состоит из набора различных заданий, которые подросток с ОВЗ может выполнить самостоятельно или под руководством взрослого. Уровень заданий различен, что позволяет осуществить индивидуальный

подход. В каждой теме представлен теоретический материал, доступный для понимания обучающимися с ОВЗ, имеющими пограничный интеллектуальный уровень развития, наглядный материал- презентации, обучающие технологии и практический материал: тесты, вопросы, странички для собственных размышлений, создана обратная связь с психологом.

Уровень развития личностных качеств, саморефлексии у обучающихся педагог-психолог может отследить через контент-анализ выполненных работ (Контент-анализ — (от англ. contents содержание) — метод качественно-количественного анализа содержания документов с целью выявления или измерения различных фактов и тенденций, отраженных в этих документах).

В нашем подходе реализуется отношение к ребенку как к системно-развивающемуся индивидууму, имеющему свою субъективно выраженную направленность и формы внешнего и внутреннего реагирования на изменяющуюся социальную среду. При этом процесс продуктивного взаимодействия ребенка и взрослого — это динамический мотивообразующий процесс для обоих участников общения, который рассматривается как фундаментальный стержень коррекционно-развивающего обучения.

Принципиально значимыми положениями в данной программе являются:

- принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач,
- принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка,
- деятельностный принцип коррекции,
- принцип интеграции усилий ближайшего окружения,
- принцип наглядности.

Курс состоит из 2 разделов.

1 раздел: «Какой я?» решает задачи формирования навыков саморефлексии у обучающихся с ОВЗ, адекватной самооценки, уточнения представлений о своей личности, создает условия для развития личностной активности подростков, предупреждает вторичные нарушения развития личности.

2 раздел: «Кто я?» решает задачи уточнения «Я-концепции» обучающихся с ОВЗ, создает условия для актуализации собственного личностного опыта.

Во время дистанционного обучения педагогом активно использовались возможности данного курса в рамках внеурочной деятельности. Все обучающиеся с ОВЗ получили доступ к данному ресурсу. Еженедельно психологом давались задания из занятия курса. Задания были разноуровневые по сложности и обучающиеся с ОВЗ сами выбирали, какое задание им выполнять, выполняли задания они в свободном режиме, в любое время. В конце недели в режиме онлайн психолог проводил занятие с обучающимся, на котором обсуждались результаты выполненных заданий, поднимались интересующие детей вопросы по теме занятия, делались выводы об успешности выполнения заданий.

Следует отметить, что в процессе проведения дистанционных занятий повысилась активность обучающихся с ОВЗ на занятиях с психологом и активность родителей на консультациях, возможно это связано с использованием интерактивных заданий в курсе, требующих активизации полученных знаний.

Во время реализации курса психолог столкнулся со следующими проблемами:

1) недостаточная подготовленность обучающихся с ОВЗ к самостоятельной работе в интернете: незнание правил использования персональных данных в сети, незнание и забывание алгоритма выполнения заданий;

2) пассивность обучающихся с ОВЗ при выполнении заданий, нежелание задумываться над личными проблемами;

3) желание родителей выполнить задания за детей.

Для решения данных проблем психолог создал алгоритм выполнения заданий, который был разослан всем участникам курса, осуществлял еженедельную рассылку позитивных сообщений для поддержки и активизации обучающихся, провел ряд консультаций с родителями по важности предоставления обучающимся с ОВЗ самостоятельности и обучению позитивной поддержки детей.

В начале учебного года психологом была проведена диагностика обучающихся с НОДА и ЗПР в возрасте 14-16 лет с целью мониторинга развития

личностной сферы обучающихся, занимающихся по данному курсу. Данные мониторинга представлены в таблице.

Таблица.

Результаты мониторинга развития личностной сферы у обучающихся с ОВЗ.

Показатель	Начало учебного года	Конец учебного года
Формирование навыка саморефлексии	53%	78%
Адекватная самооценка	41%	56%
Проявляет интерес к собственной личности	38%	67%
Представление о «Я-концепции», о психологических терминах	45%	93%
Принятие себя как личности	36%	57%
Уровень депрессивных проявлений (высокий)	23%	7%
Уровень агрессии (высокий)	19%	8%
Уровень конфликтности (высокий)	23%	7%

Таким образом, после прохождения данного курса у обучающихся с ОВЗ, имеющих пограничный интеллектуальный уровень развития, отмечаются следующие положительные изменения в личностной сфере:

- 1) формируются или начинают формироваться навыки саморефлексии у 78% обучающихся с ОВЗ,
- 2) происходит коррекция самооценки у 56% обучающихся,
- 3) появляется интерес к собственной личности у 67% обучающихся,
- 4) происходит уточнение или обогащение представлений о себе, о своей «Я-концепции» у 93% обучающихся с ОВЗ,
- 5) формируются первичные знания о психологии как науки, о некоторых психологических понятиях, таких как, общение, темперамент, характер, личность, роли у 98% обучающихся,

6) происходит принятие себя как уникальной личности, повышается уверенность в себе у 57% обучающихся,

7) происходит коррекция поведения обучающихся: снижение уровня конфликтности, агрессивности, депрессивных проявлений.

Все это свидетельствует о качественном уровне психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в дистанционном режиме.

Список литературы

1. Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009.
2. Хьелл П., Зиглер Д. Теории личности. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2008.

Сведения об авторе

Вильдина Елена Анатольевна — заместитель директора по УР государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области «Школа-интернат № 113 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья городского округа Самара»

**СОХРАНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ВОСПИТАННИКОВ С ОВЗ
ПРИ ПОМОЩИ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИК**

Современный мир меняется стремительно. Запросы детских садов и общества в целом таковы, что ребенок должен быть готов воспринимать большой объем информации, ориентироваться в нем и постараться стать успешным. Поэтому необходимыми становятся не сами знания, а умение учиться, развивать личность через формирование универсальных учебных действий. В последнее время отмечается увеличение количества детей с затруднениями в обучении, различными нарушениями в организме, трудностями в адаптации.

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психологического здоровья. До 7 лет человек проходит огромный путь развития, не повторяемый на протяжении последующей жизни. Среди множества факторов, оказывающих влияние на рост, развитие и состояние здоровья ребёнка, двигательной активности принадлежит едва ли не основная роль. От степени развития естественной потребности ребенка в движении во многом зависит развитие двигательных навыков, памяти, восприятия, эмоции, мышления. Поэтому очень важно обогащать двигательный опыт ребёнка.

Главная цель в воспитании и образовании дошкольников — это сохранение здоровья. Для детей с нарушением экспрессивной речи характерна выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций. Трудности в обучении таких детей возникают в связи с незрелостью определенных функций, дисгармонией созревания головного мозга, нарушением межполушарного взаимодействия. Позитивное воздействие на здоровье детей различных оздоровительных мероприятий определяется не столько качеством каждого из приемов и методов, сколько их грамотной «встроенностью» в общую систему, направленную на здоровье детей. Здоровьесберегающие технологии направлены на решение приоритетной задачи современного дошкольного образования — задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья

воспитанников. Телесно-ориентируемые практики являются одной из составляющих здоровьесберегающих технологий.

Интересно отметить, что человек может мыслить, сидя неподвижно. Однако для закрепления мысли необходимо движение. И.П. Павлов считал, что любая мысль заканчивается движением. Именно поэтому многим людям легче мыслить при повторяющихся физических действиях, например ходьбе, покачивании ногой, постукивании карандашом по столу и др. На двигательной активности построены все нейропсихологические коррекционно-развивающие и формирующие программы. Именно поэтому следует помнить, что неподвижный ребёнок не обучается.

В своей работе мы используем следующие направления телесно-ориентируемых практик:

— упражнения, направленные на мозжечковую стимуляцию;

— упражнения по сенсомоторной коррекции (дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, растяжки, упражнения на развитие ритмов, формирование пространственных представлений, развитие мелкой моторики рук, упражнения на межполушарное взаимодействие);

— упражнения, направленные на релаксацию.

Вашему вниманию мы хотели бы представить два направления своей работы: дыхательные упражнения и растяжки. Данные комплексы являются важной составляющей сенсомоторной коррекции.

Подробнее остановимся на определении.

Вскоре после рождения ребенок начинает активно двигаться, тем самым постигая окружающее его пространство. Рассматривая, осяпывая и пробуя на вкус предметы, он развивается физически, развиваются и психические функции. Важно понимать, если моторные функции были нарушены, за ними следуют проблемы в развитии психических процессов.

Сущность сенсомоторной коррекции заключается в том, чтобы вернуть ребенка к его первым двигательным навыкам, к его раннему детству. Во время

занятий заново выстраивается система восприятия и движения, исправляя возможные нарушения. Ведь, как известно, не только мозг управляет движениями, но и через движения можно развивать мозг. И только лишь после восстановления базовых функций возможно дальнейшее развитие более сложных, таких как речь и мышление.

Таким образом, сенсомоторная коррекция — это «комплекс коррекционно-развивающих упражнений, и воздействий на тело ребёнка, позволяющий развить проблемные, отстающие функции головного мозга, которые выявлены в процессе обследования, динамического наблюдения».

В начале проведения коррекции оптимальна индивидуальная форма занятий, при необходимости возможны и групповые занятия.

Дыхательные упражнения

Ценность правильных *дыхательных упражнений* заключается в том, что они восстанавливают газообмен и кровообращение всех участков легких, производят массаж органов брюшной полости, тем самым успокаивая, снимая напряжение и способствуя общему оздоровлению организма. Как известно, ритм дыхания — единственный из всех ритмов, подвластный регуляции стороны человека. И именно умение контролировать свое дыхание постепенно развивает контроль над движениями, поведением, эмоциями, жестами и речью. Наиболее эффективны упражнения, направленные на регуляцию дыхания для детей с дефицитом внимания и гиперактивностью.

При выполнении дыхательных упражнений важно придерживаться правил:

— во время упражнений необходимо научить дышать ребенка животом, чтобы активизировать диафрагму. Выполнять движения нужно сначала лежа, затем сидя и, наконец, стоя. Для того, чтобы ребенок почувствовал дыхание, можно предложить ему положить руку на свой живот.

— занятие дыхательной гимнастикой должно длиться не дольше 2-3 минут;

— любое дыхательное упражнение является четырехфазным, т.е. состоящим из четырех этапов: «вдох – задержка дыхания – выдох – задержка дыхания».

Наиболее эффективным приемом является выполнение дыхательных упражнений, сочетающихся с подключением визуальной, аудиальной и сенсорной систем. Т.е. во время упражнений нужно прослушивать музыку, подключать ассоциативный зрительный ряд...

Растяжки и стабилизация тонуса мышц

Отклонение от оптимального тонуса мышц зачастую является причиной нарушений в двигательной и психической активности детей. К примеру, гипотонус мышц связан с быстрой утомляемостью, слабой мотивацией и общей эмоциональной вялостью. Гипертонус, напротив, проявляется в эмоциональной расторможенности и двигательном беспокойстве. *Растяжки* — система упражнений на растягивание, во время выполнения которых должно быть ощущение мягкого растяжения, которое не должно сопровождаться болью.

Выполнение растяжек способствует преодолению мышечных зажимов, оптимизации тонуса мышц, повышению уровня психической активности.

Эффективность упражнений на растяжки хорошо показала себя в сочетании с дыхательными упражнениями.

Телесно-ориентируемые практики — это перспективное научное направление, синтезирующее в себе знания и методы из многих отраслей наук, таких как медицина, педагогика, психология, коррекционная и специальная педагогика, логопедия и многие другие.

Под влиянием таких тренировок в организме происходят положительные структурные изменения. При этом, чем более интенсивна нагрузка (но оптимальна для данных условий), тем значительнее эти изменения. Сила, равновесие, подвижность, пластичность нервных процессов осуществляется на более высоком уровне. Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной

системы. Данные методики позволяют выявить скрытые способности ребенка и расширить границы возможностей деятельности его мозга.

Список литературы

1. Аршавский И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. — М., 1985.
2. Гордеев В.И., Александрович Ю.С. Методы исследования развития ребенка: качество жизни (QOL) – новый инструмент оценки развития детей. — СПб.: Речь, 2001.
3. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. — М., 1989.
4. Хризман Т.П. Развитие функций детского мозга. — Л., 1978.

Сведения об авторах

Волкова Светлана Николаевна — учитель-логопед государственного бюджетного образовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа № 7 имени Героя Советского Союза Ф.И. Ткачева структурное подразделение детский сад «Дружные ребята» города Жигулевска городского округа Жигулевск Самарской области

Гагарина Елена Сергеевна — учитель-логопед государственного бюджетного образовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа № 7 имени Героя Советского Союза Ф.И. Ткачева структурное подразделение детский сад «Дружные ребята» города Жигулевска городского округа Жигулевск Самарской области

Воронкова Ю.А.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

На сегодняшний день забота о здоровье детей во всем мире стоит очень остро. И это понятно, ведь по статистике за последние годы здоровье дошкольников только ухудшается. По статистике 50% детей в России имеют психологические проблемы, решать которые необходимо с ранних лет жизни маленького человека.

Психологическое здоровье — совокупность нормально функционирующих психических механизмов и процессов, необходимых для жизнедеятельности и характеризующих личность в целом. Невозможно стать самодостаточным человеком без наличия психологического здоровья.

Сотрудники дошкольного образовательного учреждения совместными усилиями с родителями должны воспитать здорового ребенка. Ведь здоровые дети демонстрируют отличную физиологическую и социальную адаптацию, не склонны к утомляемости. Поэтому улучшение состояния психологического здоровья дошкольников является приоритетной задачей педагогов дошкольных учреждений. Одним из методов решения поставленной задачи является арт-терапия — комплекс психотерапевтических методов и приемов, ключевой особенностью которых является задействование искусства. Основное значение лечения искусством состоит в том, что ребенок в процессе создания чего-то нового становится более уравновешенным, постепенно повышается его самооценка, способность к самоанализу. Процесс взросления ребенка и его адаптация к социальному миру являются для него источником отрицательных эмоций и стресса. Сложность работы с ребенком заключается в том, что ему трудно высказать и объяснить то, что причиняет ему страх, тревогу или беспокойство. Не нужно забывать, что поведением детей управляют чувства, а не разум, поэтому психика у детей очень ранима. Арт-терапия мягко воздействует на эмоциональную

сферу ребенка и позволяет выявить и скорректировать скрытые психологические проблемы малыша: комплексы, неуверенность в себе, фобии.

На сегодняшний день существует большое количество видов арт-терапии. Мы в своей работе применяем: изотерапию, сказкотерапию, куклотерапию, музыкотерапию, песочную терапию.

Изотерапия — «лечение» изобразительным искусством. Это самый популярный вид арт-терапии с применением широкого спектра материалов. Он не требует специальных художественных умений и навыков. Ребенок рисует все то, что соответствует его состоянию и настроению на заданную тему. А после описывает то, что изобразил. На таких занятиях дошкольники развивают творческие способности, учатся выражать свои эмоции и дают выход накопившейся энергии.

Сказкотерапия — психологическое воздействие на личность ребенка через сказки с целью гармонизации эмоционального состояния. Но для того, чтобы сказка стала терапевтической, ребенок должен уметь отождествляться с ее героями и проводить параллель между сюжетом и собственной жизнью. Тогда он извлечет из нее некий урок и найдет ответы на возникшие вопросы. Терапевтические сказки могут напоминать народные, либо авторские, а могут быть придуманы ребенком самостоятельно. При самостоятельном сочинении сказки, ребенок на бессознательном уровне раскрывает свои проблемы, тревоги, желания и самостоятельно ищет выход из трудных ситуаций.

Куклотерапия — коррекция поведения детей при помощи кукол. Ребенок с любимым персонажем разыгрывает в лицах ситуацию, связанную с травмирующими обстоятельствами, т.е. переносит свое внутреннее состояние, эмоции на куклу. Куклы применяют как пальчиковые, варежковые, плоскостные, так и созданные лично ребенком. Метод помогает устранить болезненные переживания у детей, улучшить социальную адаптацию, учит разрешать конфликты и повышает самооценку.

Музыкотерапия — подразумевает проигрывание на простых музыкальных инструментах (колокольчики, бубен, маракас, барабан и т.д.) или прослушивание музыкальных произведений, подобранных педагогом. В своей работе мы часто

используем успокаивающую и расслабляющую музыку Вивальди, Бетховена, Чайковского, Брамса. Важно обсудить с ребенком его впечатления от музыки, необходимо добиваться положительных эмоций. Прослушивание музыки помогает снять стресс, наладить межличностные отношения в группе.

Песочная терапия — проработка эмоциональных нарушений у детей через игру с песком: речным, цветным, кинетическим. Игра с песком — естественная деятельность дошкольника. Ребенок строит произвольные композиции с учетом своих подсознательных страхов и обид, тем самым дает выход разрушающим его здоровье негативным эмоциям. В результате ребенок успокаивается, избавляется от страхов и переживаний.

Арт-терапевтическая методика дает возможность ребенку выражать свои чувства приемлемым для него способом, создает положительный эмоциональный настрой [1, с.25], позволяет невербально обратиться к тревожащим ребенка проблемам; создает условия для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями, стимулирует формирование правого полушария, освобождает от негатива.

Все виды арт-терапии безопасны, экологичны и доступны. Занятия могут проводиться как в групповой, так и в индивидуальной форме.

Процесс «лечения» творчеством условно делится на следующие этапы:

Первый этап (пусковая фаза) — подготовительный, в рамках которого педагог устанавливает контакт с ребенком, а после вовлекает в процесс творчества.

Второй этап (поисковая фаза) — коррекционный, в рамках которого осуществляется непосредственный творческий процесс и оцениваются промежуточные результаты творчества.

Третий этап (исполнительская фаза) — этап завершения работы, подведение итогов [2, с. 9].

Для получения наилучшего результата, необходимо:

- 1) Создать непринужденную атмосферу и установить эмоциональный контакт с ребенком, чтобы он чувствовал комфорт и безопасность. Только в этом

случае дошкольник сможет раскрыться и поделиться своими самыми сокровенными переживаниями.

2) Среди различных форм и приемов занятий нужно выбрать такие, которые будут по душе конкретному малышу, а виды деятельности лучше всего чередовать.

3) Техники и приемы должны быть простые и эффективные, чтобы ребенок не испытывал затруднений при создании изображения.

4) Процесс создания изображения и результат должны быть интересны ребенку.

5) Изобразительные техники и способы должны быть нетрадиционными.

Необычные изобразительные способы мотивируют деятельность и удерживают внимание, снижают контроль сознания, ослабляют механизмы защиты. Рисование при помощи таких нетрадиционных техник, как монотипия (на листке бумаги образуют пятно, а ребенок описывает это пятно или же дорисовывает картинку), кляксография (создание художественного образа из кляксы), ниткография (рисование нитью), роспись по стеклу, рисование мятой бумагой, рисование солью, граттаж (выполнение рисунка путем процарапывания залитой тушью бумаги) и другие, повышает настроение, развивает воображение, пространственное мышление, способствует снятию детских страхов.

Арт-терапия не учит как правильно рисовать, лепить, танцевать или играть на музыкальных инструментах, а создает пространство для самовыражения, создания своего неповторимого мира, для развития познавательной активности и самопознания [3, с.9]. При помощи ее коррекционного воздействия: создается положительный эмоциональный настрой; улучшается психологическое здоровье; облегчается процесс коммуникации со сверстниками и взрослыми; прорабатываются реальные проблемы, с которыми сложно работать вербально; пробуждается творческое воображение, душевная гибкость; повышается самооценка; развиваются зрительные, слуховые, речевые навыки; повышаются адаптационные способности; снижается утомляемость и развивается чувство внутреннего контроля.

Навыки, приобретенные в процессе «лечения» искусством, позволяют ребенку оставаться творческой личностью, способной жить в ладу с самим собой и социумом.

Об эффективности «лечения» искусством можно судить по изменению поведения ребенка в лучшую сторону, развитию коммуникативных навыков, проявлению интереса к творческим занятиям, развитию образного мышления, креативности.

Таким образом, арт-терапия как здоровьесберегающая технология помогает ребенку раскрыться, рассказать о волнующей его проблеме и поменять к ней отношение, изменить модель поведения детей, повышает коммуникативное и познавательное развитие. А разнообразие применяемых материалов и свобода в самовыражении делают эту технику любимой для всех детей.

Список литературы

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: Учебник для СПО / Е.А. Медведева - М.: Юрайт, 2018.
2. Вальдес, Одриосола М.С. Интуиция, творчество и арттерапия / М.С. Вальдес Одриосола. - М.: ИОИ, 2012.
3. Воронова, А.А. Арт-терапия для детей и их родителей / А.А. Воронова. - Рн/Д: Феникс, 2013.

Сведения об авторе

Воронкова Юлия Александровна — воспитатель муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 391» городского округа Самара

**ИЛЛЮСТРИРОВАНИЕ РАССКАЗОВ КАК ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ
КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ**

В последние годы постоянно увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. У большинства из них отмечаются системные нарушения речевого развития. Они проявляются в нарушении звукопроизношения, бедности словарного запаса, недостаточной сформированности грамматического строя речи, наличии аграмматизмов, речевой инактивности. Все проявления недоразвития речевой деятельности аккумулируются в связной речи детей. Пересказ сложен для таких детей, они испытывают трудности в составлении рассказа по серии картин; также им не удается выполнить задание на составление творческого рассказа, рассказа-описания. Поэтому без целенаправленного специального обучения такие дети овладеть навыками связного высказывания не могут.

Связная речь — наиболее сложная форма речевой деятельности. Она представляет собой развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений [1].

Одно из ведущих мест в системе формирования связной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста занимает пересказ.

Пересказ — более легкий вид монологической речи, так как он придерживается авторской композиции произведения, в нем используется готовый авторский сюжет, готовые речевые формы и приемы [2].

В процессе педагогической деятельности учитель-логопед сталкивается с трудностями при пересказе текстов детьми с ОВЗ. Они затрудняются в самостоятельном планировании сюжета, в грамматическом оформлении речевого материала. Развернутые смысловые высказывания детей характеризуются отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные отношения действующих лиц [2]. Поэтому при обучении

детей с ОВЗ пересказу следует использовать дополнительные приемы запоминания и воспроизведения изучаемого материала: наглядность, жесты, мимику, наводящие вопросы, т. е. зрительные и вербальные опоры.

Такие авторы как Коменский Я.А., Ушинский К.Д., Тихеева Е.И., Давыдов В.В., Леонтьев А.Н. отводили важную роль наглядности в обучении.

Чрезвычайно велико значение картины в развитии связной речи детей. Картина воздействует на чувства ребенка, открывает перед ним те стороны жизни, с которыми он мог бы и не столкнуться в своем непосредственном опыте. Картина помогает глубже осознать те явления, которые уже знакомы ребенку. Она облегчает ему познание жизни [1].

Для заучивания и пересказа коротких рассказов удобно применять сюжетную картинку. Но большинство рассказов, которые предлагаются в методической литературе для заучивания и пересказа детьми, не снабжены иллюстрациями. Возникла необходимость для проведения коррекционно-развивающей работы по формированию связной речи детей сопровождать тексты собственными иллюстрациями, отражающими основной смысл рассказов, последовательность событий, помогающими обратить внимание детей на отдельные детали в содержании текста.

Были отобраны различные по объему рассказы Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и других авторов. Серия рассказов с иллюстрациями на данный момент состоит из 50 карточек. На обратной стороне картинки напечатан текст рассказа, и читающий ребенок имеет возможность самостоятельно ознакомиться с текстом. Такие карточки удобно давать родителям для домашней работы с ребенком.

Работа над текстом продолжается на всех этапах работы по коррекции общего и системного недоразвития речи. За период коррекционно-логопедической работы большинство детей отрабатывает несколько десятков небольших рассказов. Дети с удовольствием и большим интересом ждут следующего рассказа.

Работа над связной речью и, в частности, над иллюстрированными логопедом рассказами помогает более быстрому и качественному введению поставленных логопедом звуков в активную речь ребенка.

Так как дети с ОВЗ имеют низкий уровень словарного запаса, узкий кругозор, иллюстрации помогают в преодолении этих недостатков. Используя картинку, педагогу легче объяснить значение незнакомого слова, а ребенок гораздо быстрее вводит новое слово в свой активный словарь.

Карточки удобно использовать для отсроченного повторения рассказов и развития долговременной памяти детей. Через определенный промежуток времени карточки вновь демонстрируются ребенку, и он, по знакомым ему иллюстрациям значительно легче воспроизводит тексты рассказов.

Со временем у детей появляется желание самим нарисовать картинки к рассказу, опираясь на иллюстрацию педагога и придумывая собственные образы.

Таким образом, иллюстрирование рассказов помогает повысить эффективность коррекционно-логопедической работы по формированию связной речи детей с ОВЗ, что в свою очередь является залогом более успешного обучения в школе, а в конечном итоге, адаптации ребёнка в обществе.

Список литературы

1. Власова Е.И. Понятие связной речи, особенности ее развития у младших школьников. // Открытый урок. 1 сентября. 2013. URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/634368/> (дата обращения 25.09.2020).
2. Жамойда Л.Н. Формирование навыков подробного пересказа текста у дошкольников с общим недоразвитием речи. // Открытый урок. 1 сентября. 2011. URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/591856/> (дата обращения 25.09.2020).

Сведения об авторах

Гамаюнова Элла Георгиевна — учитель-логопед государственного бюджетного учреждения — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Психолого-педагогический центр» городского округа Тольятти Самарской области

Слиткова Татьяна Андреевна — учитель-логопед государственного бюджетного учреждения — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Психолого-педагогический центр» городского округа Тольятти Самарской области

**РОЛЬ ИГРЫ В СОХРАНЕНИИ, УКРЕПЛЕНИИ, РАЗВИТИИ ФИЗИЧЕСКОГО
И ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА**

Одним из важнейших средств в сохранении, укреплении, развитии физического и психического здоровья ребенка является Игра. Положительные эмоции, возникающие в игровых действиях, рассматриваются как надежный антистрессовый фактор. Игры познавательного и развлекательного характера могут предупредить развитие нарушений в состоянии нервной, сердечно-сосудистой и других систем организма ребенка. Именно поэтому в своей работе мы применяем игровые проблемные технологии.

Однажды мы заметили, что длительные приключения одного героя поддерживают «большущий» интерес у детей. Ребята задают вопросы: «А когда будем читать? А дальше? А покажите картинку? и т.д.»

Анализ ситуации насторожил нас: ребята являются просто «сидячими» наблюдателями походов литературных героев — Незнайки, Алисы в стране чудес и многих других героев; в жизни группы мало здоровых эмоциональных ребячьих всплесков; рефлексия находится в зачаточном состоянии и мы не пробуждаем её. «А, почему бы, самим ребятам не принимать участие в похождениях героев?» — задали себе вопрос. Так появился у нас «Мир сериала». Что это такое?

Это мир, где используются игровые сюжеты с эмоционально-оздоровительными целями. В методике проведения каждого сериала в основе лежит игра, наряду с которой важную роль играет слушание рассказов, сказок и стихов, рисование, аппликация, конструирование, исследование, фантазии, подвижные игры — малой, средней и большой подвижности, различные выполнения заданий двигательного характера, соревновательные моменты и многое др. В таком разнообразном процессе ребята моделируют реальные и вымышленные ситуации. При таком подходе педагогу не всегда нужно рассказывать, а лучше задавать ребенку как можно больше вопросов, побуждая его действовать. Сам процесс ведения проходит в свободной деятельности.

Вовлекая группу желающих детей в игру, мы ненавязчиво преподносили новые сюжетные линии, не ущемляя при этом самостоятельность детей.

Например, в работе над эмоционально-волевой сферой у ребят старшей группы появился сериал «Приключение старой мудрой черепахи». В каждой её истории ставились перед ребятами различные проблемные ситуации, которые надо было разрешать. Мудрая Черепаха знакомила ребят с миром, процесс которого сводится к выработке навыка истолкования своего жизненного опыта. Это достигалось тем, что ребята использовали свои знания, выполняя конкретные задания. Играя в такие сериалы, мы заметили, что ребята становятся менее тревожными, конфликтными, капризными, эмоционально-стабильными и отзывчивыми.

Вот небольшой перечень наших историй:

1. «История про мудрую черепаху» (знакомство с Мудрой Черепахой);
2. «Кто мы? Какие мы?» (посещение кабинета биологии);
3. «Академия чувств» (поездка в Страну эмоций);
4. «Город добрых дел!» (про невоспитанную рысь);
5. «Про волчонка, который заблудился» (составление карты Леса);
6. «Спасение мышки Иришки» (создание лекарства для Иришки);
7. «Визит диких гусей» (что беспокоит гусей, когда человек отдыхает на природе...) и т.д.

Использование игр с эмоционально-оздоровительными целями возможно на каждой возрастной ступеньке ребенка. Правильно подобранный материал и продуманная подача каждой серии, разыгранный педагогом материал побуждают каждого ребенка стать активным участником. Суть в том, что все истории ведутся от лица героя, а не от педагога (этот момент очень важен).

Ребятам очень нравится «Мир сериала». Постепенно они стали предугадывать события и приносить мини-сказки задачки из дома. Так и наши родители стали помощниками. Конечно же, мы приобщали удачные моменты к историям Мудрой Черепахи.

Или, например, как побудить ребенка активно двигаться (речь идет о физическом развитии)? Всегда встречаются дети, которые на занятиях по физкультуре или в любом двигательном режиме сидят.

Был подобран рассказ про обезьянку Лолу, которая работала в цирке и после одного из неудачных выступлений оказалась в инвалидном кресле. Но она мечтала вернуться на арену цирка. История Лолы тронула исключительно всех ребят до слез, в том числе и тех, которые предпочитали сидеть. И Мир сериала пришел на помощь! Мы стали составлять рассказы-действия, чтобы помочь Лоле исполнить её мечту вернуться на арену цирка. Для исполнения этого желания Лолы ребята прошли большой путь через следующие истории:

«Путешествие в цирк», «Город спортсменов», «Достанем бананы для Лолы», «Про умного филина», «Покажи Лоле, как бегают дикие животные», «Помоги Лоле перепрыгнуть», «Прыжки с парашютом», «Если хочешь быть здоров!», «Школа бега и прыжка», «Азбука здоровья!» и много других историй, побуждающих ребенка активно двигаться, применять фантазию, силу воли, оказывать помощь сверстнику, преодолевать себя, получая от движения и хорошего поступка удовольствие.

Используя данную игровую технологию, мы увидели, что преумножаем положительные результаты в сохранении, укреплении и развитии здоровья детей. Игру без преувеличения можно назвать витаминами психического и физического благополучия в развитии ребенка.

Сведения об авторах

Головкина Юлия Васильевна — воспитатель государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов п.г.т. Усть-Кинельский городского округа Кинель Самарской области структурное подразделение детский сад «Буратино»

Бердина Роза Сагитовна — педагог-психолог государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа с. Новый Сарбай муниципального района Кинельский Самарской области структурное подразделение детский сад «Светлячок»

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
ДВУЯЗЫЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Умственное развитие ребенка является одной из основ успешного обучения в школе. Успешное усвоение школьной программы требует, чтобы мышление стало определяющим в системе других психических функций, оно должно быть центром психического развития ребёнка. Под его влиянием и многие другие психические процессы и функции приобретают осознанный и произвольный характер.

В младшем школьном возрасте совершается переход от мышления наглядно-образного, являющегося основным для данного возраста, к словесно-логическому, понятийному мышлению. Недостаточность развития последнего приводит к несформированности полноценной мыслительной деятельности, а в дальнейшем и к фрагментарности или к ошибочности знаний.

Понятийное мышление напрямую связано с речью. Словесно-логическое мышление, необходимое для рассуждений, овладения научными понятиями, которые предъявляет учебная деятельность, будет определяться также и уровнем речевого развития ребёнка.

Практически всегда в разряд неуспевающих детей попадают не только дети с недостаточным интеллектуальным и речевым развитием, но и двуязычные дети. И они, как правило, относятся к категории ОВЗ и являются учащимися классов коррекции или школьниками, находящимися на интегрированном обучении.

Ограниченность словарного запаса, упрощение словесных конструкций, нарушение звукопроизношения и грамматического строя языка — основные речевые проблемы таких школьников, неизменно ведущие к задержке психического развития. В семье нечасто занимаются решением этих проблем — уровень владения родителями русским языком и мотивация на освоение русского языка ребёнком разная, впрочем, как и частота использования русского языка в повседневном общении с ребёнком.

В работе с обучающимися с ОВЗ активно используются программы, направленные на развитие словесно-логического мышления. Помимо неразвитости логических операций, ограниченности словаря, низкой речевой активности, присущим таким школьникам, у детей-билингвистов можно заметить:

- низкий, бытовой уровень развития речи;
- при предъявлении слов-понятий они опираются на свой опыт в понимании его и начинают рассуждать иногда даже на совершенно отвлечённые темы;

- двуязычные учащиеся неточно употребляют слова по значению, заменяют слова по звуковому подобию;

- с трудом усваивают понятия, особенно абстрактные;

- часто заменяют обобщающее слово более узким, им трудно подобрать слова из-за малого словарного запаса;

- многие задания вызывают у них трудности, что закономерно ведет к снижению интереса.

Какие же приемы и способы, на наш взгляд, необходимо использовать для эффективности работы педагога-психолога в этом направлении, а также для повышения интереса учащихся к заданиям на развитие логических операций?

1. Прежде всего, необходимо планировать наряду с такими заданиями обязательные упражнения на развитие речи (развитие активного, пассивного словаря, осведомленности, понимание значения слов).

2. Обязательно с такими школьниками использовать дидактические наглядные средства. Так, например, при обучении умению выделять целое и часть для набора слов «сковорода, кастрюля, посуда, крышка, кухня» можно заготовить карточки с соответствующими изображениями. Это помогает обогатить словарь, соединить словесный образ со зрительным.

3. При обучении умению устанавливать родовидовые отношения, отношения рядоположенности — прорисовывать схемы в виде большого круга (общего понятия) и вписанных в него маленьких кругов (частных понятий) или по

типу «дерева» (ствол — общие понятия, ветки — частные).

4. В заданиях, требующих выявления активного словаря обобщений, на первых порах предлагать найти обобщающее слово среди нескольких написанных понятий (обогащение пассивного словаря) или, если владение речью или чтением минимально, показать на картинке.

5. Если ребёнок не усвоил какую-то тему, то лучше разобрать её ещё раз в индивидуальном порядке, используя другие предпочитаемые учащимся формы деятельности для отработки содержания (игровые, с использованием схем, наглядных образов).

6. Особый интерес вызывают у детей игры по заданному содержанию, упражнения с карточками («домино» на примере общих и частных понятий из содержания учебного материала по русскому языку, математике, окружающему миру; карточки на расположения ряда понятий от общего к частному).

7. В начале занятий и виде физкультминуток можно использовать пальчиковую гимнастику, комплексы кинезиологических упражнений, так как существует тесная взаимосвязь между координацией тонких движений пальцев рук и развитием речи.

8. Для закрепления полученных умений использовать задания на самостоятельное составление упражнений (придумай аналогичное задание: подбери 4 слова, 3 из которых можно объединить по смыслу по какому-то признаку, а одно будет лишнее, не подходящее по смыслу к данной группе). Если ребенок затрудняется в составлении заданий с использованием письменных или печатных слов, можно упростить для начала до использования образов (картинки).

9. Психологическая поддержка для таких детей имеет очень большое значение. Необходимо создавать ситуацию успеха: сравнивать ребёнка только с самим собой, отмечать пусть даже небольшие его достижения в усвоении понятий, использовать различные виды поощрений.

10. Совместная работа с логопедом, направленная с его стороны на развитие лексической и грамматической стороны речи, улучшит освоение

ребёнком-билингвистом смысла понятий и мыслительных навыков.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: необходимость коррекционно-развивающей работе по развитию словесно-логического мышления двуязычных школьников начальных классов очевидна, а интерес учащихся к сложным для них заданиям может быть поддержан педагогом-психологом специальными дидактическими методами и приёмами.

Список литературы

1. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения/ А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. — М.: Издательство «Ось», 2009. — 272 с.
2. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 128 с.
3. Строганова, Л.В. Уроки практической психологии в начальной школе. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 96 с.

Сведения об авторе

Горунова Ирина Михайловна — педагог-психолог государственного бюджетного учреждения — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Психолого-педагогический центр» городского округа Тольятти Самарской области

ГУБАНОВА Т.С.

**ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ
РАЗДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК**

К февралю 2019 г. отдельные классы для мальчиков и девочек появились почти в тысяче школ России [5]. Увеличение количества таких школ, о которых говорят интернет-СМИ, позволяет сделать вывод о тенденции, которую нельзя оставлять без внимания исследователей и практиков.

«Вопрос о плюсах и минусах совместного и отдельного обучения является не столько психолого-педагогическим, сколько социально-антропологическим» [4, с. 16-22]. Один из серьезных аргументов в пользу отдельного обучения — разница в мужской и женской физиологии. Данный вопрос является противоречивым как с точки зрения естественных наук, так и наук гуманитарных. Особенную опасность представляет категоричный и упрощенный образ мысли, при котором научное утверждение «наиболее четко различия между мужчинами и женщинами обнаруживаются [...] по пространственному воображению и математическим способностям (в пользу мужчин), по вербальным способностям (в пользу женщин [2, с. 96])» интерпретируется как «инженер — мужская профессия», а значит женщине такой профессиональный путь выбирать нельзя или, как минимум, нежелательно.

В любом случае, данная тема анализа психофизиологических различий (которые гендерный подход совсем не отрицает) в настоящее время не решает, а скорее усложняет проблему равенства в образовании, негативным следствием чего является смещение фокуса внимания с различий внутри групп мальчиков и девочек. Необходимо учитывать, что эти различия могут быть более серьезными, а их игнорирование не поможет выстроить концепцию индивидуального подхода, на которой сконцентрировано особое внимание современных ФГОС.

Так, апеллируя к убежденным в особой значимости биологических различий и различий в когнитивных способностях мальчиков и девочек, директор Института возрастной физиологии РАО Марьяна Безруких отмечает: «Между мальчиками и девочками нет такой жесткой разницы, экспериментаторы судят о

функционировании мозга по косвенным признакам. Однако при любой интеллектуальной деятельности ребенка активно включаются оба полушария. Половые различия не определяют способность к обучению и не оказывают решающего влияния на когнитивное развитие детей. А индивидуальные особенности когнитивного развития перекрывают половые различия» [3].

В основе критики подобной организации учебного процесса лежит убежденность в том, что сам факт разделения даже при использовании одинаковых по содержанию образовательных программ создает различные условия и тем самым противоречит равенству и психологическому комфорту современных подростков. Эксперты также отмечают неэффективность или ряд негативных последствий данного типа обучения. К примеру, по словам профессора Даниила Александрова, заведующего лабораторией социологии образования НИУ ВШЭ в Петербурге, дифференцированное обучение мальчиков и девочек приносит мало пользы. Содержание детей в изоляции — даже при условии того, что в это время им создают максимально комфортные условия, вероятно может привести к дисфункциональным результатам, так как при выходе из этой изоляции в «реальную жизнь» в уже более взрослом возрасте человек столкнется с проблемами поздней адаптации. По мнению Д. Александрова: «Чем больше давление дисциплины — тем причудливее формы, в которых этой дисциплины избегают. Попытка построить в современном мире воспитание, исходя из представлений о том «как было в XIX веке», обречена на провал. Просто потому, что сейчас жизнь устроена иначе [7]».

Отзывы людей, прошедших через систему отдельного обучения, не всегда положительные. Если некоторые и отмечают более высокую успеваемость, то всё же приходят к выводу о том, что в социальном и психологическом плане такой вид обучения доставлял дискомфорт (в момент самого обучения или уже после его окончания). Об этом говорят данные интервью в статье одного из авторов популярного тематического интернет-портала «Мел» [9]. Респонденты-выпускники школ с отдельным обучением выражают своё негативное отношение к данной форме обучения.

Респондент 1 говорит: «Я училась в женской гимназии. Это был ужас ужасный...Из-за отсутствия мальчиков девочки начинали искать врага внутри коллектива: заговоры, интриги, дружба против кого-то — настоящий террариум».

Респондент 2: «Я учился в классе, где были только мальчики. У нас была очень сильная школа, каждый год кто-то из параллели участвовал в международной олимпиаде по химии, физике или математике. Моё мнение, что раздельное обучение положительно сказывается на успеваемости. Но отрицательно сказывается на понимании как общаться с противоположным полом. Мне этого навыка в жизни не хватает, и я считаю, что в этом вина именно раздельного обучения». Для мужчин, как и для женщин, оказывается важным иметь школьный опыт общения со своими сверстниками.

Таким образом, если считать, что в школах с раздельным обучением образовательные результаты девочек и мальчиков выше (что также не является аксиомой), можно ли полагать, что родители и их дети оказываются перед бескомпромиссным выбором: высокая эффективность обучения при отсутствии навыков коммуникации с представителями противоположного пола, или менее удовлетворительные образовательные успехи при естественной социализации? Возможно ли ребенку получить качественное образование в условиях смешанного класса? Является ли всё-таки такая среда комфортной для девочки/мальчика? Эти вопросы оказываются достаточно сложными как для родителей, так и для педагогов.

По аналогии с политикой (гендерно чувствительной и гендерно нечувствительной) педагогика может быть внимательной к половым и гендерным особенностям обучающихся, а может быть «бесполой». «Бесполом образованием» критично принято называть гендерно нечувствительный и уравниТЕЛЬНЫЙ подход. «Чтобы предоставить разным группам равные возможности доступа, необходим учет различий в положении и специальные меры выравнивания в пользу ущемлённой группы» [8, с. 32]. «Гендерная педагогика — это проектирование учебно-воспитательного процесса и создание условий для реализации возможностей мальчиков и девочек» [1]. «Реализация гендерного подхода в школе позволит сформировать представление о том, что пол не является основанием для

дискриминации по какому-либо критерию или показателю, что он дает возможность женщине и мужчине пользоваться правами человека во всей полноте этого понятия, рождает силы для свободного выбора путей и форм самореализации на уровне своей неповторимой индивидуальности» [6].

Таким образом, сегрегация девочек и мальчиков по признаку пола в системе образования может, с одной стороны, решать некоторые проблемы, связанные с учетом физиологических особенностей обучающихся и упрощать работу педагогов, с другой стороны, данные условия могут негативно сказаться на психологическом здоровье и социальной адаптации юношей и девушек. Оптимальным решением проблемы, на наш взгляд, является применение методов гендерной педагогики и развитие данного научно-методологического направления, с целью создания психологически комфортной среды в равной степени, как для мальчиков, так и для девочек, в условиях смешанного класса.

Список литературы

1. Ерофеева Н. Ю. Основные категории гендерной педагогики // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». — 2009. — № 2.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. — СПб.: Питер, 2003. — С. 96
3. В российские школы хотят вернуть раздельное обучение: мальчики - налево, девочки – направо / Комсомольская правда». — 26.05.2017) URL: <https://www.samara.kp.ru/daily/26683/3706666/> (Дата обращения: 10.02.2020)
4. Кон И.С. Плюсы и минусы раздельного и совместного обучения // Педагогика. — 2006. — № 9. — С. 16-22.
5. Половой вброс: почему традиция однополого образования — профанация URL: <https://iz.ru/839631/ignat-orbeliani/polovoi-vbros-pochemu-traditciia-odnopologo-obrazovaniia-profanatciia> (Дата обращения 10.04.2020).
6. Скоморохова Н. А. Гендерный подход в педагогической практике // АНИ: педагогика и психология. — 2015. — № 4 (13).
7. Шойгу и девочки. URL: <http://gorod-812.ru/shoygu-i-devochki/> (Дата обращения: 23.01.2020).
8. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. — М.: ПЕР СЭ, 2008. — С.32
9. 3 очень спорных аргумента за раздельное обучение мальчиков и девочек. URL: https://mel.fm/shkola/5617032-single_gender_education (Дата обращения: 11.02.2020)

Сведения об авторе

Губанова Татьяна Сергеевна — заместитель директора по НМР, учитель истории и обществознания муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа № 48» г.о. Самара

ДЕМИНА Т.Ю.

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация

В данной статье проведено исследование эффективности мер профилактики девиантного поведения подростков. Рассмотрены проблемы девиантного поведения подростков. Рассмотрена роль семьи в формировании адекватного поведения подростка.

Ключевые слова: *подростковый возраст, девиантное поведение, профилактика девиантного поведения.*

Актуальность проблемы девиантного поведения обусловлена усугубляющейся тенденцией к увеличению количества школьников, имеющих отклонения в поведении. Поэтому вопрос о профилактике девиантного поведения подростков — один из ведущих факторов образовательной организации. Профилактику этого феномена надо проводить еще с начальной школы. В настоящее время существует огромное множество методов профилактики девиантного поведения подростков. В большинстве случаев они не вполне эффективны.

Многие отечественные и зарубежные исследователи выделяют неблагополучную семью как один из главных факторов риска формирования девиантного поведения подростков. Данное утверждение вполне уместно, так как именно в семье человек проходит первый и наиболее важный этап своего развития и становления как личности, усваивает принятые в обществе образцы и формы поведения.

К причинам семейных конфликтов, возникающих между родителями, можно отнести: разные взгляды на воспитание детей и семейную жизнь, неоправданные ожидания от семейной жизни, пьянство или наркомания одного из родителей, супружеская неверность, насилие, бытовая неустроенность и многое другое.

Конфликты между родителями и их детьми могут возникнуть вследствие разногласий по поводу должной, с точки зрения родителей, ответственности подростка, поведения и отношения к учебе, взаимоотношений в семье, нравственных и моральных ценностей.

Конфликты между детьми и родителями могут возникнуть при демонстрации неуважения к старшим со стороны подростка, его инфантильности, ссорах с братьями или сестрами. В неблагополучных семьях ограниченность общения с окружающим миром способствует разрастанию конфликтов с вовлечением в них детей. В результате у подростка, испытывающего агрессию и насилие со стороны родителей, падает успеваемость в школе, проявляется девиантная направленность поведения: замкнутость, отчуждение, агрессия.

Вопросы выявления и профилактики девиантного поведения старших подростков в различных его аспектах, всегда занимавшие внимание ученых, находят отражение в трудах таких классиков отечественной педагогической мысли, как П.П. Блонский, Л.С.Выготский, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский и др.

Подростковый период (период ранней юности) — определенный отрезок жизни между детством и зрелостью. В западной культуре он постоянно удлиняется, и полного согласия по поводу сроков его начала и завершения нет. Ученые дают разные возрастные рамки этого периода. И.Ю. Кулагина выделяет старший школьный возраст — ранняя юность (16-17 лет), юность — от 8-17 до 20-23 лет. В.С. Мухина определяет юность как период после отрочества до взрослости (возрастные границы от 15-16 до 21-25 лет) [7]. Л.И. Божович (1995) к подросткам относит детей среднего (11-15 лет) и старшего (15-17 лет) школьного возраста [4]. Д.Б. Эльконин определяет юность (старший подростковый возраст) как возраст от 14-17 лет [8]. А.С. Белкин называет этот период развития старшим детством (15-18 лет) [1]. Н.В. Иванушкина разработала методику психологической и педагогической работы с трудными подростками [5].

Подростковый возраст — один из сложных периодов человека. Именно в этом возрасте подростки подвержены различным негативным влияниям извне. Стремление к самостоятельной жизни, подражание сверстникам, часто асоциальный

образ жизни семьи, приводит к проявлениям девиантного поведения [4]. По определению Мацкевич И.А., девиантное поведение — это поведение, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространённых и устоявшихся норм в определённых сообществах в определённый период их развития [3].

Нами было проведено исследование в одной из общеобразовательных организаций Самарской области (название образовательного учреждения не приводится в целях неразглашения психологической информации). В ходе наблюдения установлено, что в учебном заведении нет единой системы профилактики девиантного поведения. Основными методами при проведении практического исследования были: наблюдение, беседы и анкетирование.

В исследовании были задействованы педагоги и ученики данной образовательной организации. В качестве выборки были задействованы 41 обучающиеся данной образовательной организации, обучающиеся двух классов. Результаты показаны в диаграмме (Рисунок 1):

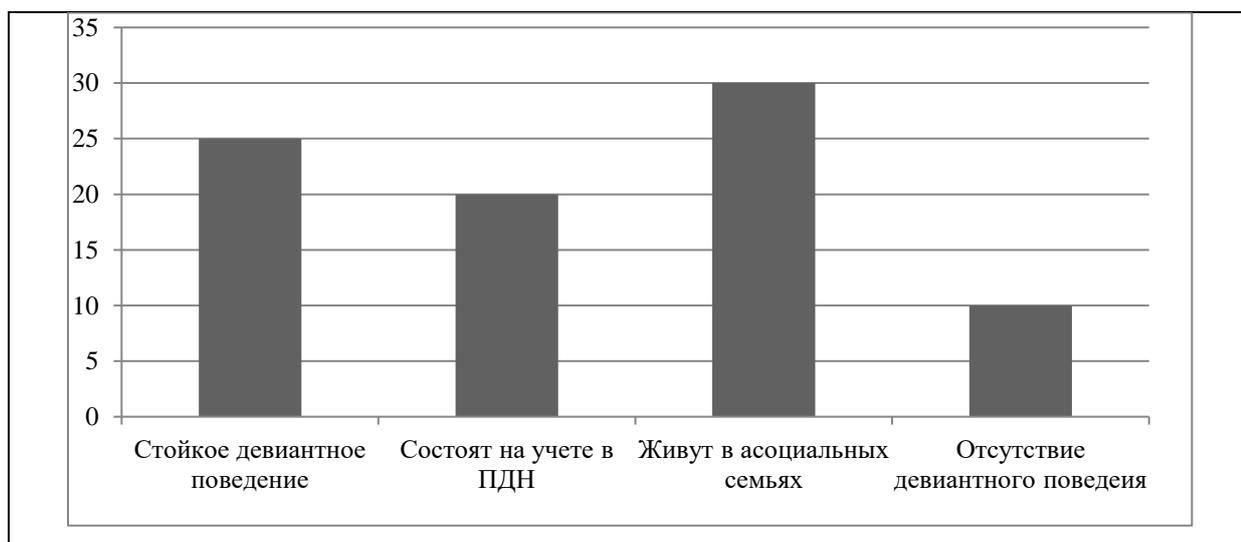


Рис. 1. Контингент испытуемых

Анализ показал, что 25 старшеклассников имеют стойкое девиантное поведение. Каждый 2 из учеников находится на учете в *подразделении по делам несовершеннолетних*. 30 старшеклассников живут в «асоциальных семьях». В ходе анализа личных дел подростков, мы смогли определить виды «асоциальных семей».

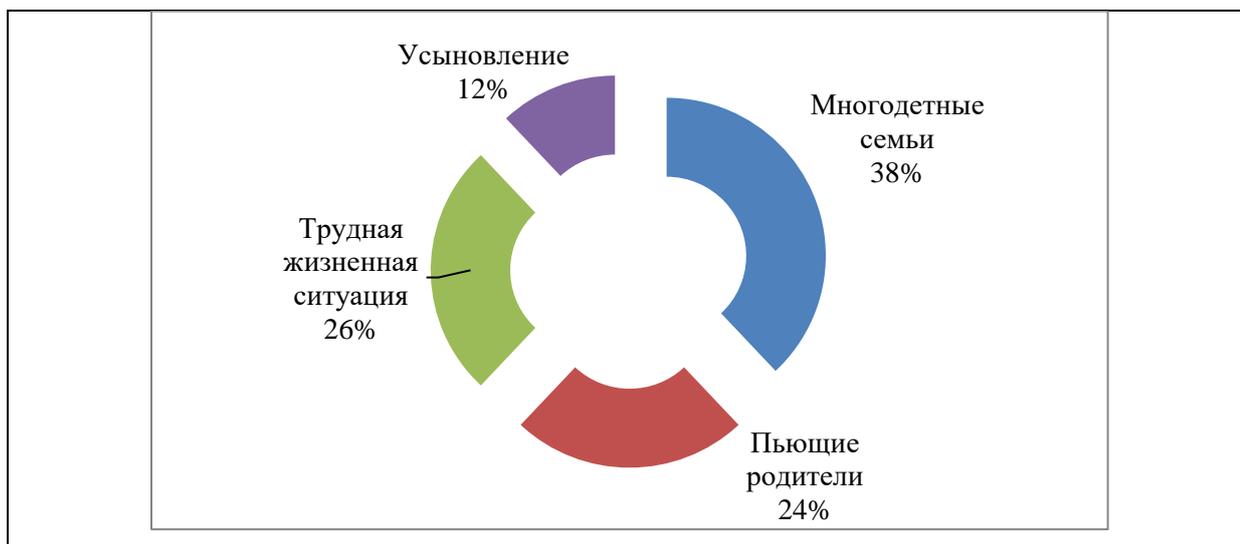


Рис. 2. Виды асоциальных семей

В результате оценки было установлено, что 16 детей — это дети из многодетных семей с нарушенной системой воспитания; 10 старшеклассников имеют пьющих родителей; 5 детей живут в приемных семьях; 11 детей из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Можно сделать вывод, что в большинстве случаев причиной девиантного поведения является асоциальная семья подростка.

Далее представлены результаты опроса старшеклассников (рисунок 3).

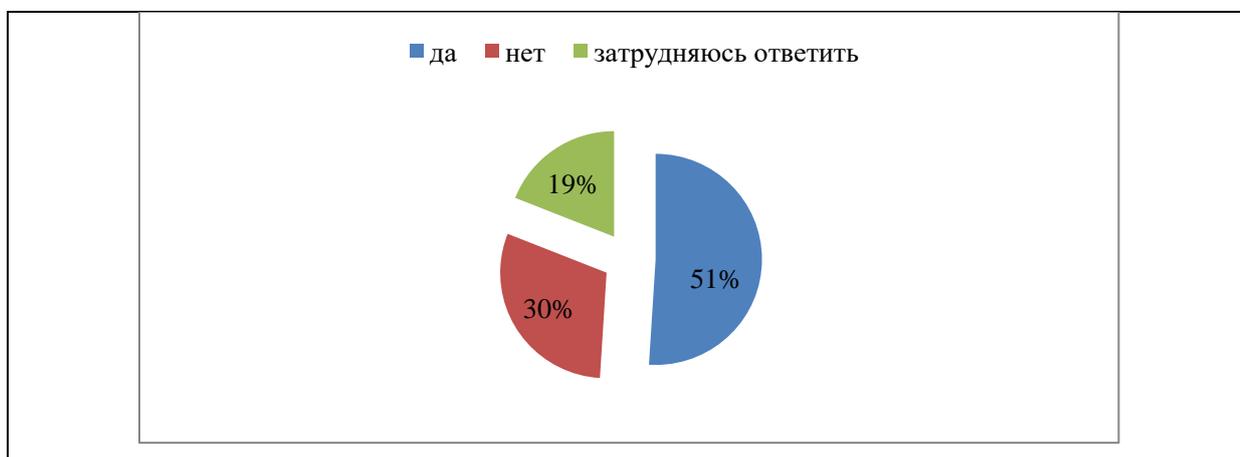


Рис. 3. Вы считаете свою семью благополучной?

В ходе опроса выявлено, что большинство старшеклассников считают свою семью благополучной (21 человек), и в будущем планируют построить такую же модель семьи. Из чего можно сделать вывод, что подростки не до конца понимают модели семьи и ее функции. 20 детей не хотели бы строить такую же модель семьи, в будущем собираются создать идеальную семью, со своими правилами и законами. Остальные дети не смогли ответить на данный вопрос.

Таким образом, мы выявили, что основная группа причин девиантного поведения старшеклассников — это воспитание подростка в асоциальной семье, присутствие негативного отношения подростков к жизни, резко негативное отношение к бракам, стремление привлечь внимание любой ценой, необъективная оценка обучающимися вклада в свое будущее образование и профессиональное самоопределение, наличие среди обучающихся подражательства, т.е. копирование привычек и поведения всех членов группы, влияние средств массовой информации на формирование и развитие девиантного поведения подростков.

Благодаря анализу работы по профилактике девиантного поведения старших подростков в данной образовательной организации мы выяснили, что тот комплекс мероприятий, который проводится в данной образовательной организации, не эффективен. Требуется разработка конкретных мер, что и станет следующим этапом нашей работы.

Список литературы

1. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: книга для учителей, родителей и студентов высших и средних учреждений образования / А.С. Белкин; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : Издательство УрГПУ, 2002.
2. Березин С.В. Психологическая коррекция в условиях межличностного конфликта подростков. — Самара, 2015. — 230 с.
3. Басов Н.Ф. Социальная работа с молодежью: учебное пособие. — М.: Издательско-торговая компания «Дашков и К», 2007. — 400 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб., 2008. — 386 с.
5. Иванушкина Н.В. Возрастная психология и педагогика: учебное пособие. — Самара: Самарский государственный университет, 2006. — 148 с.
6. Мацкевич И.А. Западная теоретическая социология. — СПб., 2013. — 23 с.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — С.400-420.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Между обучением и развитием стоит деятельность субъекта, деятельность самого ребенка. — М., 1989. — 230 с.

Сведения об авторе

Демина Татьяна Юрьевна — педагог-психолог государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный социопсихологический центр»

ДЕНИСОВА В.А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

Чрезвычайно сложным является период перехода школьников из начальной школы в среднее звено. В пятом классе для детей многое оказывается новым. У детей в этот период повышается тревожность. Некоторые родители, неудовлетворенные учебой и поведением ребенка в начальной школе, возлагают большие надежды на переход в среднюю школу. И эти ожидания передаются детям.

Переход из начальной школы в среднее звено считается кризисным периодом. Он связан со снижением успеваемости, хотя бы временным. Внешние изменения часто совпадают по времени с началом физиологических изменений в организме детей. В средней школе дети оказываются предоставленными сами себе, и не все готовы к подобной самостоятельности. Учитель тоже должен привыкнуть к классу, настроиться на работу с ним. Период адаптации может занимать от одного месяца до целого года. Но возможность для ребенка начать учебную жизнь сначала является ключевым положительным моментом перехода в среднюю школу. Сделать это ребенок может только при помощи окружающих: психолога, учителей и родителей. И так, период адаптации в 5 классе — один из труднейших периодов школьного обучения.

Рассмотрим, что собой представляют понятия адаптация и дезадаптация? Адаптация — это способность подстраиваться под меняющиеся условия среды как физиологически, так и психологически. В условиях социума субъект приспособляется к требованиям среды. В школьной жизни пятиклассников меняется ведущая деятельность, которая обусловлена психическим развитием ребенка. Адаптация пятиклассников усложняется тем, что процесс психологической готовности зачастую может пройти неудачно. И тогда происходит противоположный эффект, именуемый дезадаптацией. У пятиклассников могут наблюдаться такие виды дезадаптации, как:

— эмоциональная — характеризуется повышенной тревожностью, наличием переживаний по поводу школьных занятий, появлением необъяснимых страхов перед учителями или одноклассниками.

— поведенческая — неадекватные поведенческие реакции: агрессивность, конфликтность, нежелание следовать общепринятым правилам и нормам, недисциплинированность.

— интеллектуальная — проявляется в виде снижения учебной мотивации, отсутствием желанием идти в школу, делать уроки и т.п.

— коммуникативная — наблюдаются сложности в построении коммуникаций как со сверстниками, так и со взрослыми (тревожность, замкнутость и т.п.).

Учитель играет важную роль в процессе адаптации детей при переходе в среднее звено. Детям необходима включенность учителей в жизнь каждого ученика, помощь и их поддержка. Поэтому, в начале каждого учебного года для учителей, работающих в пятых классах, необходимо проводить совещание по адаптации пятиклассников.

Методики, которые используются педагогом-психологом, призваны не только показать текущее состояние ребёнка, но и помочь в своевременном выявлении новых проблем. Кроме этого, такие методики могут дать информацию о причинах, которые не дают успешно протекать адаптационным процессам. На основе проделанной работы педагог-психолог должен составить документ-справку, под названием «Адаптация пятиклассников». Справка такого рода может включать в себя программу по изучению данного явления, перечисление использованных методик, а также интерпретацию с результатами и основными рекомендациями для учителей и родителей.

В МБОУ Школа № 168 нами реализуется программа, направленная на снижение уровня школьной тревожности, повышение групповой сплоченности, а также формирование позитивной динамики эмоционального развития ребенка в 5-м классе. Данная программа рассчитана для детей 11-12 лет и реализуется с 2019 года.

Развивающая психолого-педагогическая программа проводится в рамках внеурочной деятельности.

В этой программе используются такие методики, как:

1. Тест тревожности Филлипса;
2. Анкета для оценки школьной мотивации Н. Лускановой;
3. Методика на определение ведущей модальности.

Тест, предложенный Филлипсом, актуален в работе с пятиклассниками, так как они часто испытывают чувство страха, неопределённости, волнения, что, разумеется, негативным образом сказывается и на самочувствии, и на процессе усвоения знаний. Методика Филлипса помогает увидеть уровень тревожности детей, связанной с пребыванием в учебном заведении, а также даёт представление о возможных причинах такого состояния. Данный тест развёрнуто может ответить на вопрос, насколько успешно проходит адаптация пятиклассников. Методика одинаково эффективна как для среднего, так и для младшего школьного возраста.

Анкета Н. Лускановой показывает пять уровней школьной мотивации: от высокой познавательной активности и мотивации до негативного отношения к школе. Благодаря этой методике сразу можно определить, кто из ребят испытывает серьезные трудности в школьной жизни и нуждается в помощи взрослых. Методика на определение ведущей модальности является хорошим помощником в вопросах поиска индивидуального подхода к каждому ребенку. Это помогает как в процессе построения и планирования эффективной психологической работы педагогу-психологу, так и в поиске подходов к обучающимся в процессе преподавания учителям-предметникам. Это также значительно облегчает детям переживание столь значимого и трудного периода в их школьной жизни.

В качестве дополнительной методики при необходимости (например, при выраженной коммуникативной и поведенческой дезадаптации в классном коллективе) имеет смысл дополнительно провести социометрию. Такая проблема, как адаптация пятиклассников, требует к себе повышенного внимания со стороны взрослых. Необходимо обязательно следить за психическим комфортом ребёнка и стараться контролировать его эмоциональное состояние. Ведь от того, насколько

успешно будет пройден данный этап в жизни ребёнка, зависит не только качество усвоенных им знаний, но и в целом отношение к учебному процессу.

В связи с этим, сопровождение адаптационного периода пятиклассников целесообразно начинать проводить с момента начала их обучения в 5-м классе и продолжать процесс сопровождения до момента окончания ими 5-го класса. Такая продолжительность программы сопровождения позволит обеспечить полную реализацию комплексного плана мероприятий.

Сведения об авторе

Денисова Виктория Алексеевна — педагог-психолог государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный социопсихологический центр»

**ПРОЕКТ ВЗАИМОПОДДЕРЖКИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, чаще всего рассматриваются через призму проблем самого ребенка. При таком подходе из внимания упускается очень серьезный аспект — эмоциональное состояние родителей и его влияние на развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья всегда связано с эмоциональными переживаниями родителей и близких родственников. Родители испытывают чувство вины, стыда, снижение самооценки, ощущение незаслуженности происходящего с их ребенком. На этом фоне часто возникает чувство собственной неполноценности, беспомощности, теряется стрессоустойчивость, возникают различные негативные состояния. Искажение родительского отношения негативно сказывается на воспитании ребенка с проблемами здоровья, вплоть до появления вторичных нарушений.

Организация групповой работы специалистов с родителями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, позволяет создать развивающую, реабилитационную среду для общения в рамках группы взаимоподдержки. Позволяет родителям решать свои проблемы в кругу равных, получать поддержку, консультации специалистов и расширять социальный опыт.

В результате анкетирования родителей детей с ОВЗ мы выявили основные проблемы, возникающие в семьях.

1. Умышленное ограничение в общении: родители детей с ОВЗ ограничивают круг общения (как свой, так и ребёнка). Таким образом, социальная среда ребёнка с ОВЗ ограничивается семейным кругом, и это отрицательно сказывается на социализации ребёнка.

2. Гиперопека: часто гиперопека является единственным способом самореализации для родителей ребёнка с ОВЗ. Вследствие этого, дети часто

окружены излишней заботой и начинают использовать свою ущербность, становятся ревнивы, требуют повышенного внимания.

3 Родители считают себя виновными в состоянии ребенка, настаивают на проведении самых неразумных методов «лечения», которые только расстраивают ребенка. Родители постепенно приходят к выводу о безнадежности состояния ребенка, отказывают в проявлении к нему каких-либо знаков внимания.

4. Отсутствие знаний и навыков, необходимых для воспитания ребёнка не позволяют родителям создавать оптимальные (иногда и специальные) условия для ребёнка дома.

На основе выявленной проблемы мы разработали проект «Шаг на встречу».

Программа занятий групп родительской взаимоподдержки циклична. Один цикл рассчитан на 1 учебный год. Тренинговые занятия проводятся согласно плану работы — октябрь, декабрь, февраль, апрель. Количество участников в группе — 7-15 человек. Для организации работы в группе родительской взаимоподдержки важно: добровольный характер посещения занятий, создание атмосферы принятия и признания, чувства взаимного участия, взаимной ответственности, поддержки и безопасности, безоценочное восприятие и отношение.

Цель проекта: создание оптимальных условий для гармоничного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в семье через повышение психолого-педагогической и воспитательной компетентности родителей (лиц, их замещающих).

В ходе реализации проекта решаются следующие задачи:

1. организация группового пространства, позволяющее родителям делиться своими эмоциями, для их сближения и объединения;
2. обучение родителей специальным коррекционным, методическим и воспитательным приемам, необходимым для проведения занятий с детьми дома.
3. коррекция иррациональных ожиданий от ребенка;
4. коррекция понимания родителем проблем его ребенка, а именно: исключение гиперболизации, минимизации или отрицания наличия проблем у ребенка.

5. коррекция неконструктивных форм поведения родителя и формирование навыков конструктивного решения проблем продуктивные формы

6. формирование адекватной социальной самооценки родителя.

Целевой группой являются родители детей с ограниченными возможностями здоровья г.о. Жигулевск.

Проект был реализован в 2019-2020 учебном году и включал следующие этапы:

— Анкетирование родителей детей с ОВЗ — 1-2 недели сентября.

— Подведение итогов диагностики — 3-4 неделя сентября.

— Составление программы коррекции — 1-я неделя октября.

— Проведение курса тренинговых занятий (согласно плану работы — октябрь, декабрь, февраль, апрель).

— Проведение серий консультаций специалистами (учителем-дефектологом, педагогом-психологом, учителем-логопедом) СПДС «Вишенка» ГБОУ СОШ № 16 (ноябрь, январь, март, май).

— Повторное анкетирование родителей детей с ОВЗ — 3-4 недели мая.

— Подведение итогов диагностики — 1-2 недели июня.

В процессе реализации проекта были использованы такие формы работы, как группа взаимоподдержки, консультации специалистов, психологический тренинг, анкетирование, а также разнообразные методы: беседа. Консультирование. групповая психотерапия, дискуссия, наблюдение, диагностические методы.

В ходе подготовительного этапа проекты были проведены следующие мероприятия:

— подготовка и представление рекламы о группе (стендовые материалы, объявления по группам, индивидуальные приглашения);

— подготовка анкеты-опросника для изучения потребности в групповой работе, временных возможностей родителей, планирования удобного для группы времени занятий;

— заполнение родителями анкеты-опросника, обработка результатов;

— планирование параллельной услуги для детей (например, группа кратковременного пребывания), которая позволит родителям оставить ребенка на время занятий в группе;

— личные беседы с родителями, желающими принять участие в занятиях, для проявления и формирования мотивации и запроса для работы в группе;

— обсуждение программы работы группы.

Мероприятиями практического этапа проекта стали: организация занятий группы взаимоподдержки родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, консультации специалистов, оказание групповой и индивидуальной психологической помощи.

Аналитический этап проекта предусматривал проведение итоговой психологической диагностики (были использованы те же методики, которые предлагались родителям перед работой группы), обсуждение результатов итоговой диагностики с родителями на индивидуальном консультировании; рефлексивная беседа с участниками группы о том, что дала им группа взаимоподдержки.

По мнению разработчиков в ходе реализации проекта должны быть достигнуты следующие результаты:

— повышение психолого-педагогической и воспитательной компетентности родителей (лиц, их замещающих).

— создание комфортной обстановки для сотрудничества педагогов, детей и родителей;

— создание оптимальных условий для гармоничного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Вводное занятие-практикум начинается с просмотра мультфильма «Нестандартные дети». В процессе просмотра, отвечая на вопросы, уточняющие чувства и поведение мультипликационных героев, родители осознают и говорят о своих проблемах. В коллективной работе родители чувствуют поддержку со стороны окружающих, перестают чувствовать себя одинокими в своих переживаниях.

Через игры и упражнения присутствующие учатся заменять привычные недейственные проявления чувств и эмоций на продуктивные. (Верджиния Сатир)

Второе занятие посвящено самопознанию, определению уровня сопротивления изменениям на основе психологической модели переживаний человека, разработанную американским психологом Элизабет Кюблер-Росс. Благодаря этой информации у родителей актуализируется потребность в изменении отношения к собственному ребенку с ОВЗ.

Как выходить из кризисных ситуаций с меньшими потерями, сохранив себя, свою жизнь? Ответ на этот вопрос родители получают, заполняя таблицу «Чувство» (из опыта работы кризисного психолога Мули Лаада). Перед родителями ставятся вопросы: «С какими кризисными ситуациями человек может столкнуться в жизни?», «Что могут делать люди в любой кризисной ситуации, чтобы облегчить свое состояние и найти выход?». Ответы заносятся в соответствующие графы таблицы, размещенной на доске. Внимание родителей обращается на то, что в данной таблице приведены все ресурсы, которые помогают человеку выйти из кризиса, но необходимо задействовать все каналы. В противном случае кризисный период будет более длительным и тяжелым.

На третьем занятии мы играем: предлагаем варианты игр и упражнений для развития детей в зависимости от волнующей проблемы. (коммуникативные, внимание, память, поведение, математика, цвет, форма).

Четвертое занятие построено на принципах психодинамической ритмопластики, где родители освобождаются от психологической скованности, мышечных зажимов, освобождаются от зацикленности и застревания на собственной проблеме.

По итогам каждого занятия мы предоставляем родителям памятки с рекомендациями, согласно тематике проводимого тренинга.

Между занятиями-практикумами организуется консультирование родителей «Открытая дверь» специалистами СПДС «Вишенка»: учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед.

В течение года оформляется передвижная библиотека под названием «Библиотека заботливых родителей», в которой предлагается методическая литература для родителей и варианты совместных домашних заданий (родитель-ребенок); проводятся выставки детских работ, выполненных в различных техниках (Дети с ОВЗ) «Мир в котором я живу»; составляется коллаж совместно со специалистами СПДС «Вишенка» «Я, ты — Мы!»

Работа ведущих группы направлена на создание в групповом пространстве атмосферы доверия и условий, позволяющих родителям делиться своими эмоциями, их сближение и объединение. Эмоциональная поддержка людей, имеющих сходные проблемы и переживания, позволяет человеку чувствовать себя принятым, уважаемым, пользующимся доверием, окруженным заботой, получающим помощь и помогающим. Поэтому на протяжении всей работы группы ведущими подбираются упражнения таким образом, чтобы постепенно снимались эмоциональные барьеры между людьми, происходило их сближение.

Сведения об авторах

Денисова Марина Васильевна — учитель-дефектолог государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области многопрофильный лицей № 16 города Жигулевска городского округа Жигулевск Самарской области структурное подразделение детский сад «Вишенка»

Зумбадзе Этери Амирановна — педагог-психолог государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Жигулевский ресурсный центр»

Долгова М.В.

**ФОРМИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

Аннотация: Вопрос создания функциональной развивающей среды в дошкольном учреждении сегодня является особо актуальным. Создание развивающей среды продиктовано и ФГОС ДОО, и возрастными особенностями воспитанников ДОО, основным видом деятельности которых является игра.

Ключевые слова: развивающая образовательная среда, ДОО, организация предметно-развивающей среды, среда, воспитанники, дошкольный возраст.

Повышенный интерес педагогов дошкольных образовательных учреждений к вопросам организации развивающей предметно-пространственной среды обусловлен тем, что основная форма взаимодействия и ведущая деятельность в дошкольном возрасте — игра. Роль взрослого на данном этапе заключается, по большей части, в создании и моделировании такой среды, которая бы максимально развивала личность ребенка.

Такого же мнения придерживается и государство, закрепляя в нормативно-правовом документе — ФГОС ДОО — создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями.

Понятие предметно-развивающая среда определяется как «система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития». Развивающая предметно-пространственная среда группового помещения является частью образовательной среды дошкольной организации, необходимым условием оптимального саморазвития личности ребенка.

Организация предметно-пространственной среды в групповом помещении, в кабинетах, раздевалках должна соответствовать закономерностям развития детей, способствовать их базовому развитию, улучшать психофизиологические и

коммуникативные особенности, уровни общего и речевого развития. Необходимо качественное оснащение средствами обучения и воспитания, материалами, спортивным, игровым, оздоровительным оборудованием, инвентарем, для обеспечения у дошкольников игровой, исследовательской, творческой и двигательной активностей, эмоционального благополучия детей, возможности их самовыражения.

Я работаю в группе с детьми старшего дошкольного возраста (5-6 лет). В этом возрасте происходит интенсивное развитие интеллектуальной, нравственно-волевой и эмоциональной сфер личности, меняется психологическая позиция детей. Они впервые начинают ощущать себя старшими. Развивающая среда нашей группы соответствует потребностям этого возраста: организованы центры активности, позволяющие детям объединяться по интересам:

1. «Спокойное» пространство, включающее центр математического развития: логические, развивающие, дидактические игры, позволяющие развить действия сравнения, классификации, сравнения, чередования. Здесь же находится «Библиотека», «Уголок ПДД», «Природный мир», «Нравственно-патриотическое воспитание», «Дети и родители».

2. «Активное» пространство, включающее игровой центр, для реализации игр с активным движением, сюжетно-ролевых игры, спортивный уголок, «Строительный уголок».

3. «Рабочее» пространство, включающее центры художественно-эстетического развития (рисования, ручного труда), экспериментирования, уголок творчества, музыкально-театрализованной деятельности, уголок развития («Салон красоты», «Больница», «Кухня»), коррекционный уголок.

Девочки и мальчики, в целом, по-разному реагируют на организацию пространства. Мальчики стремятся освоить «дальнее» пространство помещения, для них важно использование двигающихся предметов, перемещаться по помещению. Девочки, напротив, ориентированы на сюжетные и ситуативные игры и «ближайшее» пространство. Поэтому среда организована также с учетом гендерного различия детей.

Оборудование нашей группы, таким образом, позволяет эффективно реализовать организацию воспитания ребенка в соответствии с принципами обеспечения здорового образа жизни и физического развития, обеспечения воспитания и развития ребенка в условиях детского сообщества, обеспечения педагогического процесса в условиях общественного воспитания, надежности и безопасности, гигиенического соответствия, вариативности и рациональности, «общего» и единичного, возрастного и гендерного соответствия.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. — М., 2012. — 313 с.
2. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. — М., 2012. — 177 с.
3. Артамонова О. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности // Дошкольное воспитание. — 2015. — № 4.
4. Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре (пособие для воспитателя детского сада). — М.: Просвещение, 2007. — 218 с.

Сведения об авторе

Долгова Марина Владимировна — воспитатель государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 8 имени Сергея Петровича Алексеева детский сад № 7 городского округа Отрадный Самарской области структурное подразделение Детский сад № 7.

ДЕТСКАЯ АГРЕССИЯ, ИЛИ СИГНАЛ О ПОМОЩИ

Детская агрессивность — одно из самых тяжелых испытаний, как для взрослых, так и для самих детей. Проблема агрессивного поведения детей весьма актуальна в современном мире. Воспитатели и психологи в детских садах отмечают, что с каждым годом становится все больше детей с агрессивным поведением

Для чего же нам, взрослым, дано такое испытание?

Что же мы, взрослые, должны понять и изменить?

Как мы можем помочь агрессивному ребенку?

Анализ литературы и собственного опыта работы с агрессивными детьми и их родителями помог сделать выводы, а также выявить источники модели агрессивного поведения.

Во-первых — это семья, в которой ребенок может демонстрировать агрессивное поведение и в которой обеспечивается закрепление такого поведения.

Ребёнок видит взаимоотношения родителей: рукоприкладство, крики, нецензурную брань, угрозы, в таких семьях мало интересуются развитием детей. Родители так увлечены своей игрой, что не замечают, как их чадо впитывает в себя их модель взаимоотношений и подобным образом ведёт с детьми в детском саду. Если в семье более одного ребёнка, то, несомненно, братья и сёстры повторяют поведение мамы и папы: дети не умеют уступать, сотрудничать, дружить, вместе играть. Реакция родителей на агрессивное поведение ребёнка — зачастую безразличие или агрессия, ведущая за собой физические наказания. Вместо объяснений и душевных разговоров родители предпочитают физические наказания. Наказание может скрывать внешние проявления плохого поведения, но ненадолго и уж точно не устраняет его.

У детей из этих семей агрессивность обусловлена неудовлетворением такой базовой потребности, как потребность в любви и принятии ребёнка родителями. Детская агрессивность — это форма протеста против действий и отношений

взрослых, признак внутреннего эмоционального напряжения ребёнка. Поведение таких детей часто носит провокационный характер, является попыткой привлечь к себе внимание.

Во-вторых, агрессивному поведению дети могут научиться при взаимодействии с другими детьми, часто во время игр.

Агрессивные дети склонны объединяться в группы с подобными себе друзьями. В такой компании происходит взаимное усиление агрессивности ее членов. Ведомые дети тоже могут подражать поведению «сильных» друзей и проявлять агрессию по отношению к более слабым детям.

В группе сверстники не любят агрессивных детей и навешивают им ярлыки «плохих» детей и считают, что они всегда и во всём виноваты (даже если это не так) — это подтверждено наблюдениями.

И, в-третьих, дети учатся агрессивным реакциям через средства массовой информации. В настоящее время практически не вызывает сомнения тот факт, что сцены насилия, демонстрируемые с экранов телевизоров и мониторов компьютеров, способствуют повышению уровня агрессивности юного зрителя. В современном мире мы сталкиваемся с тенденцией увеличения количества зрительной информации агрессивного характера, это относится не только к боевикам и фильмам ужасов, но и мультфильмам тоже. Главное содержание подобных фильмов сводится к пропаганде насилия, унижения, вызывая реакции агрессии. Если ребенок часто и без разбора впитывает подобную информацию, он усваивает пример всепобеждающего супермена, для которого не существует никаких законов, нападая на всех и нарушая все правила, вдруг понимает, что это здорово — быть «сильным», когда тебя все слушаются и все боятся. Поэтому родителям важно давать нравственную оценку того, что смотрят и во что играют ваши дети. Какую информацию они получают и чему они учатся.

Причинами детской агрессии могут психологические проблемы, с которыми ребёнок не справляется. Рассмотрим некоторые из них. Основная причина детской агрессии — неудовлетворенная потребность в любви. В этом случае агрессия проявляется как способ выражения своего гнева, протеста. И, как известно, гнев —

это чувство вторичное. В его основе лежит боль, унижение, обида, страх, которые, в свою очередь, возникают от неудовлетворения «базисной, фундаментальной человеческой потребности в любви. Агрессивное поведение детей — это своеобразный сигнал SOS, крик о помощи, о своём внутреннем мире, в котором накопилось слишком много разрушительных эмоций, с которыми самостоятельно ребенок справиться не в силах.

Дети, на которых не обращают внимания, испытывают недостаток любви родителей (даже в благополучных семьях). Для ребёнка важен любой знак внимания, даже негативный, и он действует по принципу: «Лучше пусть отчитают, чем не замечают».

Из-за усталости у детей из неблагополучных семей часто разбалансированы нервные процессы: когда дети устают, возбуждение начинает нарастать. От этого они устают еще больше, и дело кончается негативным срывом не на личность ребёнка, а на конкретный его поступок. Нужно говорить не «ты драчун», а «детям больно, когда ты бьёшь детей». Поэтому, если ребенок склонен к перевозбуждению, все шумные игры прекращайте за 2 часа до сна. Полезна теплая ванна и ласковые мамины руки, нежные поглаживания. Это успокаивает ребёнка.

Создается впечатление, что, прибегая к агрессивному поведению, дети просто борются за свое психологическое выживание, а, вырастая, своим асоциальным поведением мстят этому миру за то, что он не принимал их, не любил, не заботился об их внутреннем мире, так как в свое жизни они скорее встречали осуждение, чем понимание и участие. В результате у ребенка формируется модель вызывающего, оппозиционного поведения, которая переносится на окружающий мир.

Родители агрессивных детей не пытаются разобраться в причинах деструктивного поведения своих детей, оставаясь равнодушными к их эмоциональному миру.

Воспитателям с ними трудно работать, и они зачастую просто не знают, как справиться с их поведением. Педагогические воздействия, к которым часто

прибегают — наказание или выговор — спасают временно. После чего дети на какое-то время становятся сдержаннее. Но это не способствует их перевоспитанию.

Без положительного внимания и принятия личности ребенка со стороны взрослого вся коррекционная работа будет обречена на неудачу, так как ребенок, скорее всего, потеряет доверие к взрослому и будет сопротивляться дальнейшей работе.

Чтобы изменить агрессивное поведение к лучшему, прежде всего надо понять и принять агрессивного ребёнка. Необходимо подарить ему бесценный опыт, возможно, первый в его жизни, что взрослые бывают разные, а мир может положительно сказаться на базовом доверии ребенка к людям и миру в целом.

Действовать нужно сообща психологу, родителям, воспитателям, только слаженная работа в команде даст хорошие результаты. И начинать надо с семьи, здесь проходит первая социализация, как отмечалось выше, именно здесь ребенок получает первый опыт взаимоотношений.

В целях проведения успешной коррекции можно выделить следующие принципы, на которых строится взаимодействие взрослого с ребенком в ходе совместной работы:

- контакт с ребенком;
- уважительное отношение к личности ребенка, принятие его в целом;
- положительное внимание к его внутреннему миру;
- сотрудничество с ребенком

В семье следует ликвидировать все агрессивные формы поведения среди близких, помня, что ребенок подражает им. Улучшить отношения с ребёнком, уважать его личность, прислушиваться к его мнению. Принимать его таким, какой он есть, и любить, безусловно, со всеми недостатками. Не решайте за него все проблемы, но и не перегружайте его тем, что ему непосильно. Пусть ребёнок выполняет доступные задания, и научите его получать удовольствие от процесса и конечного результата.

Мы должны дать ребенку, склонному к агрессивному поведению, возможность получить уважение окружающих, привлекая его к помощи и дома, и в детском саду. Ребенок должен почувствовать удовлетворение от того, что делает (поливает цветы, протирает пыль, помогает воспитателю или маме). Чтобы у него укреплялось чувство, нужно увидеть сильные стороны ребенка и развивать их, хвалить и подбадривать. То есть, направить энергию ребёнка в мирное русло.

При коррекционной работе с ребёнком следует обратить внимание на оказание конструктивной помощи в отреагировании проблемных ситуаций и наработки навыков саморегуляции и контроля. Не забывайте похвалить ребёнка, когда он этого заслуживает. И, помните, что похвала, как и наказание, должна быть соизмерима с поступком. Нам важно научить ребёнка: интересно играть, способам разрешения конфликтных ситуаций: считалочкой, «угадай, в какой руке», «камень, ножницы, бумага», «стрелочкой», по очереди (по времени), с помощью кубика, кто быстрее добежит или дольше не моргнёт и т. д. Нужно показывать примеры адекватного отношения к успехам и неудачам. Старайтесь не сравнивать ребёнка с другими детьми, лучше сравнивайте его с самим собой, с тем, каким он был вчера и чему он научился. Если же мы любим, уважаем ребёнка, считаемся с его мнением, одновременно признавая его ответственность за те или иные решения, то подобные взаимоотношения у него будут складываться и со своими друзьями.

Агрессивность невозможна, если ребёнок воспитан в любви, сострадании, уважении к людям.

Сведения об авторе

Евграфова Наталья Юрьевна — педагог-психолог муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения городского округа Тольятти Самарской области «Лицей № 51»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ: МОТИВЫ И СТИМУЛЫ

В практическом плане о профессиональном развитии человека говорят в тех случаях, когда уровень его мастерства не просто как-то изменяется, а повышается на порядок. Почему у одних людей происходят такие изменения, а у других нет? Профессиональное саморазвитие — явление не массовое и даже не типичное, потому что не все обладают качествами, которые необходимы для целенаправленной работы над собой.

Саморазвитие — это процесс осознанного целенаправленного развития себя, который включает самостоятельное совершенствование своих знаний, умений, личностных и функциональных качеств, компетенции в целом, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности. Данный процесс представляет собой единство следующих составляющих:

- личностного развития (личностного роста);
- интеллектуального развития;
- профессионального (квалификационного) развития;
- поддержания физического состояния (оздоровления).

Качества личности, способствующие саморазвитию:

- внутренняя мотивация на профессиональные задачи, достижение высоких результатов в их решении и мотивация на себя;
- способность к саморазвитию;
- понимание содержания и методических основ саморазвития.

Замечу, что саморазвития не может быть без стремления эффективно и качественно выполнять свои служебные обязанности. Поэтому первым диагностическим признаком является отношение человека к работе.

В условиях современной культуры стремление человека к самореализации, самоутверждению, самовыражению, самоактуализации осуществляется, прежде всего, посредством его профессиональной деятельности, которая и сама может выступать стимулом личностного саморазвития. Профессиональная подготовка к получению специальности требует целеустремленной работы над собой. В

профессиях, где личность специалиста играет существенную роль и выступает его профессиональным инструментом (психолог, психотерапевт, учитель и др.), личностное саморазвитие становится профессиональной необходимостью и условием успешной деятельности. Практически в любой профессии, если человек не занимается профессиональным саморазвитием, то он вряд ли достигнет высот в своей профессии. Маслоу пишет о том, что влюбленные в свое дело люди имеют тенденцию идентифицироваться со своей работой (сливаться с ней или ее интроецировать), делать ее определяющей характеристикой своего «Я». Работа становится частью их «Я».

По большому счету любой мотив поведения и деятельности человека может одновременно стимулировать и его стремление к саморазвитию.

Аттестация — как внешний мотив профессионального саморазвития.

Аттестация педагогических работников — комплексная оценка уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников государственных и муниципальных образовательных учреждений. Одной из основных задач аттестации является стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации аттестуемых, их методологической культуры, личностного карьерного (статусного) профессионального роста.

В начале 2020 года, на этапе формирования пакета документов для прохождения процедуры аттестации на соответствие занимаемой должности руководителя образовательной организации, я столкнулась с тем, что дополнительно к портфолио аттестуемый может предоставить в аттестационную комиссию план профессионального саморазвития при наличии такового.

Немного о конкурсах. Утверждение К.Д. Ушинского о том, что педагог живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Одна из форм такого учения — участие в профессиональных конкурсах. Они создают благоприятную мотивационную среду для профессионального развития. Подобные мероприятия требуют огромных затрат, в первую очередь, моральных и физических. Но они рождают уверенность в собственных силах и устремляют вперед. Можно по-разному относиться к конкурсам, принимать их или не

принимать, поддерживать или игнорировать, но, думаю, сложно отрицать то, что ситуация конкурса — это не только огромное психологическое напряжение, но и мобилизация внутренних ресурсов, необходимость точного расчета времени. Участие в конкурсе — это своего рода остановка, взгляд на свою деятельность со стороны. А что это, если не рефлексия деятельности, сопоставимая с анализом результатов деятельности в рамках аттестации?

Вернемся к плану. План профессионального саморазвития был составлен мной на основе отчета результатов прохождения тестирования в рамках Всероссийского конкурса управленцев «Лидеры России» 2018-2019. Тест измерял качества, определяющие эффективность в новой деятельности: в ее освоении и использовании необходимых навыков и знаний. Целью сформированного отчета были рекомендации по развитию оцениваемых качеств. По результатам отчета рекомендовалось выбрать два качества, которые участник конкурса будет развивать в течение ближайшего года, и сфокусироваться на реализации этой стратегии. Выполнение рекомендаций должно помочь усилить качества (развить потенциал), уже находящиеся на высоком уровне, и позволят скомпенсировать качества, развитые на низком уровне.

Способности к саморазвитию. Развитие личности руководителя происходит благодаря разнообразию видов его деятельности и взаимодействию с другими людьми. Но наиболее активно оно происходит тогда, когда разносторонний профессионализм дополняется целенаправленным саморазвитием. Способностями к саморазвитию, так же, как и мотивированностью на него, обладают далеко не все менеджеры. Однако в отличие от мотивации способность к саморазвитию можно развить.

Основу способности к саморазвитию составляют умения:

- видеть свои недостатки и ограничения;
- анализировать их причины в собственной деятельности;
- критически оценивать результаты своей работы, причем не только неудачи, но и особенно успехи.

Итак, участие руководителя в конкурсных мероприятиях, конференциях, семинарах, аттестации, в ходе подготовки к которым происходит структурирование

и анализ управленческой деятельности, определение целей и задач развития, позволяют максимально реализовать свой внутренний потенциал профессионального развития и достичь успехов. И если не говорить об аттестации, которая является плановой обязательной для всех процедурой, то участие в курсах повышения квалификации, образовательных программах, конкурсах, выбираемых менеджером с учетом его потребностей и планов профессионального роста, является ярким свидетельством того, что руководитель уже не нуждается во внешней опеке своего профессионального роста.

Организация, в которой есть саморазвивающиеся менеджеры, имеет серьезный потенциал роста; организация, в которой количество таких менеджеров постоянно увеличивается, является перспективной; организация, в которой большинство менеджеров занимается самосовершенствованием, уже является обучающейся организацией. Поэтому создание организационных условий и ресурсов для саморазвития руководителей любого уровня представляет собой эффективную форму инвестирования организации в свое собственное развитие.

Приложение (выдержки из плана профессионального саморазвития)

Индивидуальный перспективный план профессионального саморазвития

Показатель управленческого потенциала	Определение	Результат	Вывод	Как можно усилить данное качество			Литература	Сроки саморазвития
				Цель (варианты стратегий)	Принцип	Формируемая привычка		
Критическое мышление	Глубина мышления, способность эффективно анализировать сложную информацию, верно устанавливать причинно-следственные связи в неоднозначных условиях и при наличии множества вариантов решения	570 из 795 (71,7%)	Способна анализировать сложную информацию — искать скрытые взаимосвязи и отделять главное от второстепенного. Однако иногда могут ошибаться и упускать из виду отдельные элементы задачи	Использовать экспертизу и знания других людей.	Сталкиваясь со сложными проблемами и задачами, полезно обращаться к нескольким внутренним или внешним экспертам по теме, спрашивая их об альтернативных вариантах и аргументах за и против того или иного варианта	Чаще консультироваться у экспертов по теме, рассматривать ситуацию с разных сторон.	Думай медленно..... Решай быстро (Даниэль Канеман) Современные стратегии чтения. Смысловое чтение и работа с тестом (Галина Дранцова, Елена Романчева)	
				Принимать взвешенные решения в сложных, неоднозначных ситуациях.	Следует изучать принципы логики, критического мышления и алгоритмы из теории принятия решений.	Анализировать задачи и пути их решения, исходя из изученных принципов и алгоритмов.		
				Играть в настольные игры – шахматы или до.	На отвлеченном, не связанном непосредственно с работой примере, можно научиться выстраивать различные стратегии, анализировать их и оценивать степень их эффективности	Видеть системные связи. Создавать различные стратегии, оценивать связанные с ними риски и возможности.		

<u>Амбициозность</u>	Ориентация на <u>амбициозные</u> долгосрочные цели	285 из 750 (38%)	Ставлю себе цели, которые точно смогу достичь в краткосрочной перспективе. Могу испытывать трудности при работе над сложными и <u>амбициозными</u> и задачами	Осознавать свои цели и ценности.	Полезно обратиться к <u>доктору</u> или психологу с запросом на лучшее осознание своих жизненных целей, мотивов, ценностей.	Иметь ясный ответ на вопрос: «Что меня по-настоящему мотивирует в работе и в жизни?»	Фокус: достижение приоритетных целей (Стивен <u>Кови</u> , Стив Джонс). Жажда (Игорь Рыбаков).	2020г. – Посещение психолога, улучшение состояния здоровья (питание, фитнес-центр)
				Повышать планку.	Многие люди ставят перед собой легко достижимые цели. Это приводит их к хорошему, но средним результатам. Чтобы достичь выдающихся результатов, полезно бросить себе вызов, поднять планку цели выше, чем Вы привыкли.	Бросать себе вызов – ставить перед собой действительно <u>амбициозные</u> цели.		
				Иметь достаточно энергии и физических сил для достижения <u>амбициозных</u> целей.	Полезно ежегодно проходить медицинское обследование. Совместно с врачом разработать и реализовать программу поддержания и улучшения своего здоровья (режим питания, спорт, фитнес).	Поддерживать хорошую физическую форму.		

Вывод:

1. по результатам сформированного отчета минимальными показателями характеризуются 2 параметра: амбициозность (38%) и адаптивность (42,9%), которые необходимо развивать в краткосрочной перспективе; наиболее выигрышными качествами являются кооперативность (73,1%), скорость мышления (71,7%) и креативность (69,4%); в среднесрочной перспективе необходима поддержка и развитие остальных параметров.

2. так как по результатам отчета рекомендовано выбрать два качества, которые необходимо развивать в течение года и фокусироваться на реализации этой стратегии, я выбрала качества, развитие которых находится на самом низком уровне: амбициозность – и кооперативность. Для усиления качеств в 2020 году необходимо осуществить действия:

действия	сроки
Пройти КПК «Формирование и оценка <u>метапредметных</u> результатов», 72 часа	Февраль
Спланировать участие в конференциях: Всероссийская конференция «Современная школа - 2020» (Ассоциация АРОО, Москва, 23.03.2020) или «Управление содержанием образования в современной школе» (Ассоциация АРОО, Москва, 20.04.2020); «Самара поликультурная» (СИПКРО, ноябрь); Региональная конференция по вопросам работы с одаренными детьми (Региональный центр «Одаренные дети», декабрь)	В течение года
Прочсть литературу: 1. <u>Антихрупкость</u> : Как извлечь выгоду из хаоса. (Нассим <u>Николас Талеб</u>); 2. <u>Траблшутинг</u> : Как решать нерешаемые задачи, посмотрев на проблему с другой стороны (Сергей <u>Фаер</u>); 3. Фокус: достижение приоритетных целей (Стивен <u>Кови</u> , Стив Джонс); 4. <u>Жажда</u> (Игорь Рыбаков).	Март-ноябрь
Получить консультацию психолога по темам: 1. Как научиться слушать других; 2. Как научиться хвалить себя; 3. Осознание своих жизненных целей, мотивов, ценностей	Март
Выполнение рекомендаций психолога, прохождение тренингов	Март-ноябрь
Продолжить занятия в <u>фитнес-клубе</u> , получить консультацию фитнес-тренера по здоровому питанию	В течение года
Дать самой себе ясный ответ на вопрос «Что меня по-настоящему мотивирует в работе и в жизни?»	Ноябрь
Рефлексия деятельности	Декабрь
Прохождение диагностики (тестирование)	Декабрь
Определение задач на новый год, планирование деятельности	Январь, 2021

Список литературы

1. Гительман Л. Условия совершенствования и профессионального саморазвития <https://hr-portal.ru>.
2. Далингер В.А. Аттестация как средство стимулирования роста квалификации и профессионализма педагогических работников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 9. – С. 41-43.
3. Положение о порядке проведения аттестации руководителей муниципальных образовательных организаций и кандидатов на должности руководителей муниципальных образовательных организаций, подведомственных Департаменту образования Администрации городского округа Самара <https://samadm.ru/upload/iblock/84f/Polozhenie-ob-attestatsii.pdf>.
4. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу <https://www.psychologos.ru/articles/view/razvitie-idei-samoaktualizacii-v-rabotah-a.-maslou-d.a.-leontev>

Сведения об авторе

Елизарова Елена Николаевна — директор муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа № 102 с углубленным изучением отдельных предметов» городского округа Самара

**РАБОТА СПЕЦИАЛИСТОВ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

В связи с распространением COVID-19 специалистам ГБУ ЦППМСП «Доверие» м.р. Красноярский пришлось глубоко погрузиться в дистанционное обучение. Изменились условия обучения и социальная обстановка. Вместе с этим становится актуальным вопрос организации в новых условиях работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В своей работе в 2020 году специалистами нашего центра отмечены преимущества применения дистанционного обучения детей с ОВЗ:

1. Выбор удобного времени и места для общения со всеми участниками.
2. Своевременное информирование родителей (законных представителей) о возникновении той или иной проблемы.
3. Консультирование всех участников образовательного процесса по актуальным вопросам.
4. Контакт специалистов по мере необходимости.
5. Организация эффективного взаимодействия с педагогами образовательных организаций и родителями (законными представителями) на расстоянии.
6. Индивидуализация обучения.
7. Прочное усвоение знаний [1].

При обучении детей с ОВЗ в дистанционной форме специалистам необходимо знать психологические особенности общения в виртуальной среде, разбираться в особенностях восприятия виртуального общения, знать особенности психофизиологического развития детей с ОВЗ и др.

Алгоритм дистанционного взаимодействия с детьми с ОВЗ:

1. Выбор модели дистанционного обучения. Готовность к дистанционному обучению.
2. Разработка расписания и графика работы.

3. Выбор обратной связи

4. Выбор каналов взаимодействия.

5. Подбор дополнительных электронных образовательных ресурсов, которые более понятны ребенку и более удобны в использовании [3].

Инновационная деятельность — неотъемлемая составляющая профессиональной деятельности специалистов центра «Доверие», сопровождающих образовательный процесс детей с ОВЗ. Дистанционные формы (от диагностики и обработки первичных показателей, до использования средств коммуникации на различных мероприятиях) активно применяются в работе.

По мнению специалистов Центра, использование дистанционных форм способствует достижению максимальных результатов и наиболее эффективны при работе как с детьми, так и педагогами и родителями. Формы дистанционного взаимодействия, используемые специалистами центра «Доверие» в работе по сопровождению детей с ОВЗ, разнообразны:

1. Страничка с просветительскими материалами на сайте центра.

2. Сайт специалиста.

3. Блог для родителей, обучающихся, педагогов.

4. Организация онлайн-конференций, семинаров, мастер-классов и т.д. обучающего характера.

5. Рассылка — информирование о полезных интернет-ресурсах и т.д.

6. Размещение материалов и электронных ресурсов, ведение блога с обратной связью на открытых форумах, в социальных сетях.

7. Закрытые группы с использованием видеоконференций, на которые получают приглашение конкретные обучающиеся, и индивидуальная работа.

8. Конкурсы на различных уровнях (личное участие, класс, школа), как организованные специалистами центра, так и с использованием ссылок на конкурсы, проводимые другими организациями.

Следует отметить, что невозможно заменить живое общение со специалистами никакими новыми технологиями, в то же время дистанционные формы обучения успешно поощряют развитие интеллектуальной, творческой

деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья. Олимпиады, презентации проектов, онлайн-конференции, соревнования, конкурсы и т.п. позволяют детям совместно с их родителями поддерживать активность и создавать благоприятную психологическую атмосферу в семье.

Работа специалистов с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях дистанционного обучения проходит максимально эффективно, если специалист стремится к самообразованию и саморазвитию, а также к постоянному совершенствованию и обновлению своих знаний и умений.

Список литературы

1. Организация дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Хлесткова С.А. [Электронный ресурс] Сообщество взаимопомощи учителей pedsovet.ru [Сайт]. URL: <https://pedsovet.ru/publ/164-1-0-3209> (дата обращения: 10.04.2020).
2. Рекомендации для специалистов психологической службы в системе образования, в связи с распространением коронавирусной инфекции(COVID-19) [Электронный ресурс]: Институт коррекционной педагогики РАО [Сайт]. URL: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2020/04/Rekomendacii-Sojuza-ohrany-psiicheskogo-zdorovya.pdf> (дата обращения: 10.04.2020).
3. Рекомендации педагогам по организации дистанционного обучения детей с ЗПР на начальной ступени обучения [Электронный ресурс]: Институт коррекционной педагогики РАО [Сайт]. URL: <https://yadi.sk/i/aaaWHGN7DA1axg> (дата обращения: 10.04.2020).
4. Технологии работы с детьми с ОБЗ и детьми-инвалидами в условиях дистанционной формы реализации дополнительных общеразвивающих программ. Насырова Э.Ф., Муллер О.Ю. [Электронный ресурс]: Образовательный ресурсный центр СУРГПУ [Сайт]. URL: http://orc.surgpu.ru/media/medialibrary/2019/09/технологии_работы_условиях_дистанционной_формы.pdf (дата обращения: 10.04.2020).

Сведения об авторе

Ерилова Ольга Юрьевна — директор, учитель-логопед государственного бюджетного учреждения — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Доверие» муниципального района Красноярский Самарской области

Жижина Н.В., Хабибулина Х.Х.

**ОПЫТ РАБОТЫ АПРОБАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ «РАСТЕМ ВМЕСТЕ»
ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ДОО С СЕМЬЕЙ В РАМКАХ ПОВЫШЕНИЯ
РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ГРУПП РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Воспитание будущей личности в социуме несёт собой много трудностей и вопросов. Решение их зависит от доверительности контакта родительской общественности и дошкольной образовательной организации. Тесное взаимодействие семьи и педагогического коллектива детского сада способствует гармоничному развитию личности ребёнка. И сотрудничать нужно начинать с первых дней, когда ребенка приводят в детский сад.

Компетентный родитель — это, прежде всего, просвещенный родитель, придающий большое значение семейному воспитанию. Это родитель, умеющий взаимодействовать со своим ребенком: устанавливать доверительные отношения, чувствовать своего ребенка, понимать его поведение. Это родитель, владеющий определенной педагогической культурой и методами педагогического воздействия, уверенный в себе и в своих действиях.

Наш детский сад поставил цель: разработать и апробировать модель взаимодействия ДОО с семьями воспитанников для повышения родительской компетентности. Поставили и задачи: повышать компетентность родителей через психолого-педагогическое просвещение по вопросам воспитания и развития детей раннего возраста; развивать эмоциональную сферу, эмпатию, речевую активность детей раннего возраста путем взаимодействия детей со взрослыми; развивать инициативу и самостоятельность детей раннего возраста через взаимодействие взрослого и ребенка; внедрять новые формы сотрудничества с родителями.

Идея создания апробационной площадки возникла в ходе анализа ситуации в системе дошкольного образования. Многие современные родители испытывают трудности в эффективной организации общения с ребенком, так как не знают физиологических и психологических особенностей детей раннего возраста, не владеют методами и приемами взаимодействия с малышом, что в свою очередь вызывает трудности в формировании у детей соответствующих возрастных

новообразований в системе взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, необходимых для эффективной социализации ребенка в современном мире. Средством решения данной проблемы был выбран проект, разработанный на основе программы Санкт-Петербургского педагога-психолога Е.В. Ларечиной «Растем вместе».

Для решения цели и задачи была разработана программа «Растем вместе», в которой представлена модель взаимодействия детского сада и родителей. Модель представляет собой схему эффективных форм работы с родителями для повышения их компетентности в вопросах воспитания и развития детей раннего возраста. Основной и главной формой работы с родителями являются еженедельные совместные занятия. Далее идет консультирование: оно может проходить в индивидуальной, в групповой форме, а также при помощи памяток. Памятки разработаны к каждому совместному занятию (например, «Развитие мелкой моторики», «Рисование с малышами до года», «Играйте вместе с детьми» и др.) Следующей формой является онлайн-встречи, как с детским психологом Е.В. Ларечиной, автором программы, на основе которой разработана наша программа, так и со специалистами детского сада.

Программа «Растем вместе» разработана именно для того, чтобы помочь сближению родителя и ребенка раннего возраста. Она направлена на формирование позитивных эмоциональных отношений в системе «взрослый-ребенок». Именно в сотрудничестве со взрослым и сверстником ребенок способен двигаться по пути развития. Процесс обучения новому — индивидуальный маршрут, который прокладывает каждый ребенок вместе со взрослым и сверстником, путь от актуального уровня развития к ближайшему уровню развития. Поэтому программа содержит интересные традиционные и авторские игры, направленные на различные сферы развития ребенка (коммуникативную, двигательную, интеллектуальную, эмоциональную).

Проект был рассчитан на два года. В первый год апробация проходила на базе второй группы раннего возраста, где дети с 1,6 до 2 лет. Во второй год охвачены две группы: с 1,6 до 2 лет и с 2 до 3 лет.

Данная программа подразумевает еженедельные занятия родителей с детьми раннего возраста со специалистами. Занятия проводит педагог-психолог, в помощь подключаются учитель-логопед и старший воспитатель. Воспитатели, в свою очередь, в группе закрепляют с детьми полученные знания и отрабатывают навыки, продолжают работу с родителями.

Когда родитель участвует вместе с детьми в разнообразных видах деятельности в детском саду, он может сам применять эти методы и приемы уже дома, убедившись, что они действенны.

Всего за два года было проведено 75 занятий. Все занятия построены по определенной структуре [5, 6]:

- встреча-приветствие;
- танец с жестами под музыку;
- упражнения (на развитие речи, моторики, двигательной активности, познавательной сферы и т.д.);
- «сказка из сундучка»;
- физминутка на спортивных снарядах: полоса препятствий;
- продуктивная деятельность;
- танец-прощание.

Занятия посещали 50% родителей в первый год реализации проекта и 75% во второй год. Связано это с занятостью родителей. На основании анкетирования, которое было проведено с родителями по окончании проекта, можно сделать вывод о том, что занятия очень полезны лично для родителей, они помогают узнавать много нового, помогают малышу быстрее адаптироваться к саду, к новым людям, обстановке, развивают моторику и координацию, учат малышей сотрудничеству в играх, проявлять инициативу и самостоятельность. Родители считают, что их ребенок стал более коммуникабельным, любознательным, умеет слушать, показывать эмоции, стала быстрее развиваться речь и координация. Родители получили не только практический опыт взаимодействия со своими детьми, но и консультации специалистов. Консультирование проходило как индивидуально, так и в групповой форме. Интересной формой консультирования

стала памятка. После каждого занятия, по определенной теме, родители получали памятки с рекомендациями от педагога-психолога. Памяток было разработано в количестве 50 штук. Самые интересные и популярные вошли в методическую разработку «Сборник памяток». Параллельно велась работа с педагогами: проводились семинары-практикумы, вебинары в форме онлайн-встреч с Е.В. Ларечиной, автором программы «Растем вместе», и А.А. Гудзовской, кандидатом психологических наук, доцентом союза ученых «Институт изучения общественных явлений». Было проведено 4 семинара-практикума по темам: «Взаимодействие ДОО с семьей в рамках повышения родительской компетентности», «Игрушки своими руками для занятий с детьми раннего возраста», «Эффективное общение воспитателя с родителями», «Современные подходы в работе с детьми раннего возраста». Вебинары проходили в форме онлайн-встреч, в форме диалога проходило общение между автором и педагогами. Воспитатели учились у опытных специалистов: как не допускать ошибок в работе с детьми раннего возраста, как правильно взаимодействовать с современными родителями.

Начиная с января 2019 года, мы начали распространять свой инновационный опыт. Впервые о работе апробационной площадки поделились на ТУМО специалистов дефектологического и психологического профилей Поволжского округа. Затем выступили на XVI территориальной научно-практической конференции педагогов с темой «Особенности работы педагога-психолога ДОО по развитию эмоционального общения между родителями и детьми раннего возраста». В апреле 2019 года был организован «День открытых дверей» для педагогов округа. Мы делились первым опытом работы, показали свои наработки за год. В августе 2019 г. выступили на XVI территориальной Ярмарке образовательных ресурсов «Новое образование — Поволжскому округу» с темой «Развитие познавательной активности детей раннего возраста через взаимодействия родителей с малышом на занятиях по программе «Растем вместе». В октябре 2019 г. был проведен методический день по теме «Современные подходы организации работы с родителями».

Центральной сферой психологии ребенка раннего возраста является эмоциональная сфера [1]. Всестороннее развитие малыша непосредственно сопряжено с этой сферой. Как подчеркивал В.В. Зеньковский, раннее детство является «золотым временем» для эмоциональной жизни [3], что указывает на особую значимость эмоциональных отношений в этот возрастной период. Возникающие эмоциональные отношения между матерью и ребенком фиксируются во внешнем и внутреннем облике, в поведении, и в зависимости от характера этих отношений (либо отношения направлены на поддержание контакта с ребенком, либо на избежание его) меняется и качество общения между ними [2]. Из вышесказанного следует, что эмоциональные отношения тесно связаны с общением. Поэтому на занятиях много внимания уделялось упражнениям, играм на эмоциональные отношения, общения между близкими взрослыми и ребенком. Особенно это важно в периоды от года до двух и с двух до трех лет.

На этом этапе развития эмоциональные отношения неразрывно связаны с совместной деятельностью ребенка и взрослого. У малыша начинает преобладать мотив сотрудничества [4]. Взрослый для него выступает в роли активного партнера по игре. Ребенок ждет от близких людей, прежде всего, непосредственного участия во всех своих делах, получая от них эмоциональную поддержку, положительную оценку своих и совместных действий. Таким образом, в атмосфере безусловной любви, в позитивном эмоциональном климате семьи формируется одна из составляющих личности человека — его самооценка. Поэтому важной особенностью эмоциональных отношений является сохранение и развитие позитива, нахождение новых конструктивных форм взаимодействия с ребенком. Это бывает очень сложно, т.к. именно в этом возрасте ребенок переживает свой возрастной кризис, и большинство родителей испытывают трудности в воспитании ребенка. На занятиях родители взаимодействуют со своим ребенком на всех этапах: танцуют вместе, играют вместе, проходят полосу препятствия вместе, рисуют и лепят вместе и т.д. Очень многие действия потом ребенок повторяет дома, привлекая родителей к совместной игре.

Внимание малыша в этом возрасте непроизвольно, малыш легко переключается с одной деятельности на другую. Родители, под руководством педагога-психолога, ведут детей по разным заданиям. При этом разговаривают с ребенком. Их слова сопровождаются яркими положительными эмоциями, у малыша наверняка возникнет интерес последовать за взрослым. Родители учатся общаться и взаимодействовать. Этому мы уделяли много внимания на совместных занятиях. Таким образом, вы даете малышу возможность реализовать свои потребности в самостоятельности, сохраняя при этом хорошие дружеские отношения.

Еще одной важной особенностью эмоциональных отношений и общения в этот период является расширение социальных контактов ребенка. Малыш начинает тесно взаимодействовать со сверстниками. В этом первом опыте взаимодействия ребенка с другими детьми роль родителей огромна. Именно они помогают малышу войти в круг сверстников. Они обучают детей правилам взаимодействия друг с другом. Например: «Давай спросим, как этого мальчика зовут?» — «Миша». — «У Миши есть машина и у тебя есть машина, вот здорово! Давайте построим гараж для машин, а машины будут возить песок для постройки». На занятиях мы обращали особое внимание родителей на то, что в возрасте от 1 до 3 лет ребенку желательно общаться со сверстниками не только в песочнице. Поэтому важны занятия группы типа «Растем вместе», где ребенок вместе с мамой или папой находится на занятии и делает первые шаги в мир сверстников. Дети наблюдают, как другие его сверстники выполняют те или иные действия. Очень их это вдохновляет. Если даже в начале ребенок отказывается что-то делать, то впоследствии делает с удовольствием. Как говорят родители, дети с радостью ждут и бегут на занятия.

В начале и в конце года проводился мониторинг детей в группах, охваченных проектом. Мониторинг проводился по диагностике «Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста» Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт. На начало года в гр. «Петушок» (1,6-2 г.) первый год посещения занятий, только двое детей соответствовало первой группе развития, 7 — второй и 6 — третьей. В гр. «Солнышко» (2-3 г.) второй год посещения совместных занятий — 10 к первой группе и 10 ко второй. На конец года в гр. «Петушок» — 5 к первой группе, 7

— ко второй и 3 — к третьей. В гр. «Солнышко» — 15 детей к первой группе и 5 — ко второй группе развития. Низкие результаты показали дети, не посещающие совместные занятия. Таким образом, занятия, которые проводились с родителями и детьми по программе «Растем вместе», дают положительный результат на всестороннее развитие ребенка раннего возраста.

В итоге нами была разработана и апробирована модель взаимодействия ДОО с семьей в рамках повышения родительской компетентности. Наша модель состоит из участников проекта и форм взаимодействия. Все участники проекта взаимодействуют между собой, а главной формой взаимодействия являются еженедельные совместные занятия с родителями и детьми раннего возраста.

Список литературы

1. Балобанова В. П., Пасторова А. Ю. Групповая работа с детьми раннего возраста. Учебно-методическое пособие для специалистов, работающих с маленькими детьми. — СПб.: ИРАВ, 2003.
2. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения. // Вопросы психологии. — 1994, № 9.
3. Зеньковский В. В. Психология детства. — Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
4. Ларечина Е. В. Развитие эмоциональных отношений матери и ребенка: Методическое пособие. - СПб.: Речь, 2004.
5. Ларечина Е.В. Развивающие занятия для родителей и детей. Психолого-педагогическая программа «Дитятко» (1-2 года). - СПб.: Речь, 2015.
6. Ларечина Е.В. Развивающие занятия для родителей и детей. Психолого-педагогическая программа «Счастливый малыш» (2-3 года). - СПб.: Речь, 2015.

Сведения об авторах

Жижина Наталья Владимировна — старший воспитатель государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области основная общеобразовательная школа № 17 города Новокуйбышевска городского округа Новокуйбышевск Самарской области структурное подразделение «Детский сад «Алёнушка»

Хабибулина Хадича Халитовна — педагог-психолог государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области основная общеобразовательная школа № 17 города Новокуйбышевска городского округа Новокуйбышевск Самарской области структурное подразделение «Детский сад «Алёнушка»

Жукова Е.В.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

Проблема готовности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к обучению в школе имеет особое значение. От ее решения зависит успешное усвоение учебного материала детьми в школе.

Подготовка детей к посещению школы — это сложная задача, связанная с полным содержанием коррекционно-воспитательной работы. В современной науке существует множество различных методов выявления уровня подготовки детей к школе: «Тест школьной зрелости» (автор Керн–Йирасека), «Графический диктант» (автор Д. Б. Эльконин), «Модифицированный опросник» (автор Дж. Чейпи).

Психологическая готовность к посещению школы — это особое состояние при переходе человека от одного возрастного этапа к другому, связанное с систематическими качественными сдвигами в сфере деятельности психических процессов, сознания и социальных отношений (Пантелеева Л. А.).

Изучая проблему готовности детей к школе комплексно, можно сказать, что одним из важнейших ее аспектов является психологическая готовность ребенка к школе. Это касается формирования центральных новообразований в дошкольном возрасте и связано с кризисом семи лет. В рамках этого подхода значимым компонентом психологической готовности к школьному обучению является уровень речевого развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Уровень развития речи ребенка является одним из важнейших показателей психологической готовности к школе, поскольку речь является не только единственным способом получить и обработать информацию, но и способом улучшить мыслительный процесс. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем более широкие возможности для его познавательной деятельности [4, с. 43-45].

Формирование и совершенствование речи детей с нормальным развитием и при различных отклонениях в развитии — одна из главных задач на протяжении всего периода обучения и воспитания. Во многих исследованиях, отечественных и

зарубежных, отмечается, что важнейшим фактором успеха в обучении является достаточный уровень словарного состава. Трудности в изучении такого элемента языка как лексика вызваны постоянными изменениями, которые связаны с разнообразием ее качественных характеристик, постоянным обновлением новых слов, переходом части слов в негативную лексику, разнообразием и неопределенностью, а также «размытыми» границами лексики.

Существует целый ряд научных, управленческих и технических терминов. Мы выделяем термины, используемые в учебном процессе, и объединяем их под общее название — образовательная лексика и терминология. В нашем понимании учебная лексика и терминология — это совокупность слов (терминов), которые изучаются и используются детьми в процессе обучения [3, С. 92-93].

Учебно-терминологическая лексика может быть представлена словом наименьшей составной частью, например, слова «природа», «погода», «наблюдение», «температура» и другие относятся к теме «окружающий мир».

Специфика предмета «Русский язык» обозначается словами «звук», «предложение», «сказуемое»; тема «математика» характеризуется словами: «умножение», «задача», «решение» и многими другими. Помимо терминов из изолированных слов в процессе обучения дети встречают идиоматические словосочетания, например, в теме «Математика»: компоненты сложения, переместительное свойство умножения, двузначное число, перестановка, в теме «Русский язык»: восклицательный знак, непроизносимая согласная, заглавная буква, непроверяемая безударная гласная, по предмету «Окружающий мир»: живая природа, явления природы, природоохранные меры, комнатные растения.

Учебная лексика и терминология используются на определенном этапе развития ребенка, то есть в период обучения. Благодаря учебной терминологии растет информационный поток. Следует отметить, что вид деятельности и ее характер определяют семантическую систему терминов и существенно влияют на грамматическую организацию. Поскольку ведущей деятельностью в период обучения является учебно-познавательная деятельность ребенка, мы предлагаем назвать эту группу слов и словосочетаний учебно-терминологической лексикой.

Если пользоваться этой стандартной терминологией, то она неизбежна для каждого человека, потому что сопровождает образовательный процесс и всех детей во время обучения.

Определенный период жизни в учебном процессе, как-то они с этим справляются. Функциональное значение педагогической лексики заключается в особой роли уместности, совершенствования и успешности учебного материала [2, с. 34-35].

Понятия учебных терминов отражают признаки, образующие сущность предметов, явлений, действий, которые присуще процессу обучения. Учебный термин выражает специальное научное понятие тогда, когда он употребляется в условиях специальной коммуникации. Функционируя в ситуации обучения в условиях специального общения, термин отражает сущность специальной учебной деятельности.

Анализ речевого развития детей с ограниченными возможностями здоровья свидетельствует о значительных отклонениях от их сверстников, которые развиваются нормально, как в количественной, так и в качественной характеристиках лексического запаса: не полностью сформировались различные компоненты лексического значения слов, имеются ограничения по лексике, резкий контраст в объеме активного словаря, нарушение активации пассивной лексики, неточное употребление слов, многочисленные словесные парафазии, отсутствие композиции.

Помимо обеднения словарного запаса у детей с проблемами в развитии происходит искажение известных им слов: звуки произносятся неправильно, начало слова опускается или конец слова «проглатывается», что также приводит к трудностям в общении с окружающими.

Следует отметить, что большинство детей с ограниченными возможностями здоровья, посещающих школу, не владеют лексикой в полной мере. Важность усвоения учебной лексики и терминологии в общем процессе обучения детей в школе не подлежит сомнению. Этот процесс представляется более важным при обучении детей с нарушениями речи в общеобразовательных учреждениях или

частной школа (коррекционная). Однако, несмотря на актуальность рассматриваемой проблемы, в литературе она была рассмотрена лишь частично. Эта проблема в основном волнует практикующих учителей, так как они сталкиваются с этим непосредственно, когда учат детей.

Овладение учебно-терминологической лексикой представляет собой качественно новый «пласт» в развитии речи ребенка, требующий познавательной зрелости и определенного произношения. Но в связи с нынешним недоразвитием речи у учащихся с ограниченными возможностями здоровья эта зрелость не будет наблюдаться без специального целевого обучения [1, С. 2-3].

Таким образом, учебно-терминологическая лексика — это часть общей лексики; учебно-терминологические единицы — это слова с определенными характеристиками, поэтому основой для работы над учебно-терминологическими единицами являются традиционные этапы словарной работы. Мы полагаем, что специально организованные логопедические занятия будут способствовать повышению качества процесса формирования учебно-терминологической лексики у учащихся с ОВЗ необходимой для школьного обучения.

Список литературы

1. Ребенок в интегрированной группе. Методические рекомендации/ под ред. Н.В. Микляевой. – М.: Сфера, 2012.
2. Основы психологической диагностики: Учебное пособие / под ред. К.М. Гуревича, М.К. Акимовой. – М.: Изд-во УРАО, 2003
3. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития. /Сост.и общая редакция В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2001
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 2003

Сведения об авторе

Жукова Елена Валерьевна — учитель государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа № 2 «Образовательный центр» с. Кинель-Черкассы муниципального района Кинель-Черкасский Самарской области

ЗАБЕЛИНА И.А.

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
С УЧЕТОМ КОМПЛЕКСА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ
И ОСНОВНЫХ ТРЕБОВАНИЙ К УРОКУ, ЗАНЯТИЮ**

Актуальность применения здоровьесберегающих технологий обусловлена потребностью, прежде всего, самого обучающегося, а также общества и государства особенно в условиях неблагоприятной эпидемиологической обстановки в связи распространения коронавирусной инфекции (COVID – 19), сезонной вспышки гриппа. Одной из важных задач реформирования системы образования становится сохранение и укрепление психофизического здоровья учащихся, формирования у них здоровьесберегающего поведения.

Постоянная интенсификация программ, использование новых образовательных технологий и дистанционных форм обучения, возрастающий поток информации, рост информационно-учебной нагрузки создают ощутимое давление на растущий организм ребенка, вызывая постоянное напряжение и перенапряжение. Поступающая неувоенная информация, перегруженность и утомляемость превосходят реальные возможности восприятия современного ученика — эти факторы способствуют у него ухудшению здоровья. Согласно усредненным данным, полученным разными специалистами в последние годы, практически здоровыми можно считать не более 10% современных школьников. Выявлена ежегодная тенденция хронической заболеваемости учащихся школ со среднегодовым темпом 5,84% [1, с. 1].

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет здоровье школьников в качестве одного из важнейших результатов образования, а сохранение и укрепление психофизического здоровья является приоритетным направлением деятельности образовательного учреждения. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ в ст. 41 записано: «Охрана здоровья обучающихся включает в себя: определение оптимальной учебной,

внеучебной нагрузки, режима учебных занятий и продолжительности каникул; пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда». Образовательное учреждение должно создавать условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся (ст. 51).

Знание основ моделирования и проектирования здоровьесберегающих технологий, знание закономерностей функционирования психических состояний, процессов, свойств личности учащихся, умение прогнозировать итоги собственной профессиональной деятельности позволяют педагогу организовать учебную деятельность с учетом основных требований к уроку, занятию. При этом термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения [2, с. 19]. Здоровьесберегающий урок — это урок, на котором педагог обеспечивает благоприятный психологический комфорт, доброжелательную творческую атмосферу, высокую работоспособность, профилактику раннего и выраженного утомления, поддерживает внимание и интерес учащихся.

Владея профессиональными знаниями и тесно взаимодействуя с участниками образовательного процесса, педагог-психолог направляет свою деятельность на решение следующих проблем:

- изменение отношения педагогов к ученикам (принятие их такими, какими они являются);
- изменение мировоззрения педагога, родителей, учащихся, осознание своих чувств и переживаний с позиции здоровьесбережения;
- пересмотр отношения учителя к учебному процессу с учетом рациональности организации урока.

С целью повышения психологической компетентности в рамках методического сопровождения деятельности по сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся специалисты ГБУ ДПО «Похвистневский РЦ» проводят работу со всеми субъектами образования:

— с педагогами обсуждают вопросы по проведению здоровьесберегающих уроков, использованию психолого-педагогических, здоровьесберегающих технологий, разработке диагностической и мониторинговой модели прогнозирования и оценки уровня здоровья, учета особенностей развития когнитивных и регуляторных функций психической деятельности у учащихся, профилактики стрессов;

— с родителями (законными представителями) в рамках деятельности Консультативного пункта рассматривают вопросы психологического и социального здоровья детей и подростков (успешное прохождение возрастных кризисов, проявление аутоагрессивного поведения, стрессоустойчивость при подготовке к сдаче ГИА, ЕГЭ, особенности детско-родительских отношений и т.д.);

— с учащимися проводят различные мероприятия, занятия, тренинги направленные на:

- формирование жизненной позиции, ориентированной на сохранение, укрепление здоровья, здоровый образ жизни;
- формирование здоровьесформирующего поведения;
- управление эмоциями, сдерживанию агрессивности;
- выработку способов конструктивной коммуникации;
- профилактику употребления психоактивных веществ и других негативных зависимостей.

Образовательная среда во многом влияет на здоровье ребенка, его развитие (интеллектуальное, личностное, духовно-нравственное), социально-психологическую адаптацию. Важная составная часть здоровьесберегающей работы педагога — это *рациональная организация урока*. От четкой и продуманной

организации урока, цели его и рациональной плотности, соблюдения санитарно-гигиенических норм во многом зависит общее функциональное состояние учащихся в процессе учебной деятельности, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность и предупреждать преждевременное переутомление. Особенно это важно, если в классе имеются обучающиеся с ОВЗ, дети-инвалиды.

По высказыванию профессора, к. мед. н, профессора, члена-корреспондента Международной педагогической академии Н. К. Смирнова, «здоровьесберегающие образовательные технологии — это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся» [3, с. 258]. Основным психологический принцип — «Не навреди!». Все применяемые методы, приемы, используемые средства должны быть обоснованными, проверенными на практике, не наносящими вреда здоровью ученика и учителя. Используемые психолого-педагогические технологии включают все аспекты воздействия педагога на здоровье ученика — на информационном, психологическом и биоэнергетическом уровнях.

В процессе обучения в соответствии с идеями здоровьесберегающих образовательных технологий ставится задача по формированию у школьника необходимых компетенций с последующей реализацией их в повседневной жизни. Основные требования к уроку с учетом здоровьесберегающих технологий:

- соблюдение санитарно-гигиенических требований (СанПиНы для регулирования различных сторон школьного процесса);
- учет состояния здоровья, склонностей и потребностей, особенностей развития интересов обучающихся с учетом их личностных возможностей;
- привитие здорового образа жизни, формирование умения учиться;
- рационализация организации урока (как фактор оптимизации учебной нагрузки);
- обучение с учетом ведущих каналов восприятия информации учащимися

(аудиовизуальный, кинестетический и т.д.)

- включение в урок технологических приемов и методов, способствующих самопознанию, самооценке учащихся;
- логичность и эмоциональность всех этапов урока;
- место и длительность применения ТСО;
- построение урока с учетом работоспособности учащихся;
- профилактика стрессов: работа в парах, в группах, как на местах, так и у доски, где ведомый, более «слабый» ученик чувствует поддержку товарища;
- стимулирование учащихся к использованию различных способов решения, без боязни ошибиться и получить неправильный ответ;
- проведение физкультминуток и динамических пауз на уроках;
- целенаправленная рефлексия в течение всего урока и в его итоговой части.

Целесообразно понимание гигиенической рациональности урока с учетом критерий рациональной организации урока по Н. К. Смирнову. При рациональном подходе:

- 1) плотность урока, занятия — не менее 60% и не более 75–80%;
- 2) использование на уроке 4–7 видов учебной деятельности;
- 3) средняя продолжительность различных видов учебной деятельности — не более 10 минут;
- 4) смена различных видов учебной деятельности — не позже, чем через 7–10 минут;
- 5) количество видов преподавания — не менее 3-х;
- 6) чередование видов преподавания — не позже, чем через 10–15 минут;
- 7) наличие эмоциональных разрядок — до 2 – 3;
- 8) использование технических средств обучения — в соответствии с гигиеническими нормами;
- 9) поза чередуется в соответствии с видом работы (педагог наблюдает за

посадкой учащихся);

10) проведение физкультминуток на 20-й и 35-й мин. урока по 1 мин. (из 3-х легких упражнений с 3–4-мя повторениями каждого);

11) психологический климат (преобладают положительные эмоции);

12) момент наступления утомления учащихся по снижению учебной активности — не ранее 40 мин.

Применение здоровьесберегающих технологий в учебном процессе позволяет учащимся более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть их творческие способности, а учителю эффективно проводить профилактику асоциального поведения.

Список литературы

1. Гараева, Е. А. Здоровьесберегающие технологии в профессионально-педагогическом образовании [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е. А. Гараева, Оренбургский гос. ун-т. — Оренбург: ОГУ, 2013. — 175 с.
2. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. — М.: АПК и ПРО, 2002. — 121 с.
3. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. — М.:АРКТИ, 2003. — 272 с.

Сведения об авторе

Забелина Ирина Анатольевна — начальник социопсихологического отдела, педагог-психолог государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Похвистневский Ресурсный центр»

Зинченко А.В.

Цикл занятий «Улыбнись! И мир улыбнется в ответ ...» по сопровождению периода адаптации обучающихся пятого класса

Пятый класс — это переломный момент в жизни и развитии детей, так как они переходят к новому этапу обучения. Начало нового учебного года — период адаптации. Меняются правила поведения в школе, появляются незнакомые учителя и предметы, возрастает учебная нагрузка, нередко обновляется и коллектив класса. Кроме того, дети стоят на пороге подросткового возраста, ведущей деятельностью становится межличностное общение, но при этом основным занятием остаётся учёба. Все это создает сильную нагрузку на нервную систему, что приводит к быстрому ее истощению, сопровождающейся резкой сменой настроений, снижением успеваемости, излишней возбужденности или наоборот излишней апатичности.

В результате анализа опыта ведущих педагогов-психологов по вопросу сопровождения адаптации к переходу в среднее звено, был составлен цикл коррекционно-развивающих занятий «Улыбнись! И мир улыбнется в ответ...»

Основная цель цикла — сопровождение процесса адаптации обучающихся пятого класса к условиям обучения в среднем звене и способствование созданию психологически комфортных условий.

В условиях реализации цикла решаются следующие задачи:

- изучение психоэмоционального состояния обучающихся, определение ведущей мотивации, психологического климата в классном коллективе;
- снижение тревожности обучающихся;
- создание благоприятного психологического климата;
- содействие сплочению классного коллектива;
- стимулирование развития коммуникативных навыков
- формирование у детей позитивной Я-концепции;

Ожидаемый результат занятий: нормализация психоэмоционального состояния обучающихся за счет снижения тревожности, сплочение коллектива и

установление благоприятного психологического климата в классе, развитие коммуникативных навыков и способности открыто и уверенно выражать свое «Я»

Цикл занятий рассчитан на 9 академических часов (1—2 занятия в неделю во внеурочное время)

Реализация цикла включает в себя три этапа:

1 этап — диагностический. На этом этапе проводится диагностика самооценки, уровня тревожности, мотивации, психологического климата в классе.

2 этап — основной (коррекционно-развивающий). Мероприятия, входящие в состав данного этапа, направлены на формирование устойчивой самооценки, снижение уровня школьной тревожности, повышение групповой сплоченности и стабилизации психологического климата внутри коллектива, освоение детьми школьных правил, выработку норм и правил жизни класса, развитие коммуникативных умений, необходимых для установления межличностных отношений друг с другом, учителями, родителями. На данном этапе используются активные методы обучения: эвристическая беседа, мозговой штурм, дискуссия, игровое проектирование, проблемные задачи, кейс-метод.

3 этап — итоговый. На этом этапе происходит повторное тестирование по методикам первого этапа, производится сравнительный анализ полученных данных и оценивается эффективность проведенного комплекса мероприятий.

Каждое занятие обладает определенной структурой:

1. Ритуал приветствия — установление эмоционально-позитивного контакта. Участники занятий выбирают из предложенных педагогом-психологом приемлемый способ приветствия, и он закрепляется на весь цикл.

2. Разминка — настраивание на работу, повышение активности участников, формирование групповой сплоченности (упражнение-энергизаторы, упражнения-активаторы, мозговая гимнастика).

3. Обсуждение домашнего задания (вариативная часть) — устанавливается связь с предыдущим занятием.

4. Основная часть — упражнения, игры, приемы, направленные на решение основной задачи текущего занятия, получение домашнего задания.

5. Рефлексия (обратная связь). Участники делятся своим состоянием, полученными инсайтами.

6. Ритуал прощания. Участники занятий выбирают из предложенных педагогом-психологом приемлемый способ прощания, и он закрепляется на весь цикл.

Все занятия проходят в обстановке доброжелательности, безоценочности. Педагогом-психологом создаются условия для включения всех участников в процесс коррекционной работы.

Проанализировав результаты включенного наблюдения в процессе занятий и диагностические результаты на заключительном этапе, можно сделать следующие выводы:

— прослеживается нормализация психоэмоционального состояния – снижения тревожности, попытки подавления агрессии, улучшения фона настроения;

— повышение коллективной сплоченности – дети охотнее общаются друг с другом, возникает меньше конфликтов;

— родители большинства участников занятий отмечают стабилизацию настроения, появление уверенности в себе.

Конечно, у некоторых участников по окончании цикла занятий сохранилась тревожность, конфликтность, но коррекционные приемы, используемые в работе, позволили смягчить эти проявления. Также для родителей этих детей были разработаны рекомендации для последующей работы над снижением тревожности.

Список литературы

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

2. Битянова М. Психолого-педагогическое сопровождение школьников на этапе перехода из начального в среднее звено / М. Битянова // Школьный психолог. Приложение к газете "Первое сентября". – 2001. - №33.
3. Жизненные навыки. Тренинговые занятия с младшими подростками (5 – 6 клас)/под ред. С.В. Кривцовой. - М.: Генезис, 2012.
4. Психогимнастические упражнения для школьников: разминки, энергизаторы, активаторы/ авт. – сост. М.А. Павлова. – Изд. 3-е – Волгоград: Учитель, 2019. – 87 с.
5. Семенченко А.В. «Школа пятиклассника. Программа развития» - Волгоград: Учитель, 2014.
6. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях реализации ФГОС : планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность / сост. И.В. Возняк [и др.]. -Изд. 2-е, перераб. – Волгоград : Учитель, 2019. – 230 с.
7. Справочник педагога-психолога школы/ авт.-сост. Ю.А. Афонькина. – Волгоград : Учитель, 2020. – 173 стр.

Сведения об авторе

Зинченко Анастасия Валерьевна — педагог-психолог государственного бюджетного общеобразовательного учреждение средняя общеобразовательная школа № 30 имени кавалера ордена Красной звезды Ю.В. Гаврилова городского округа Сызрань Самарской области

ИНОЗЕМЦЕВА Е.И.

ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В каждом детском саду должны быть созданы условия для воспитания и обучения дошкольников, а каждому ребенку предоставлена возможность проявить индивидуальность и творческие способности. Давно известен тот факт, что все дети разные, и каждый из них имеет право на собственный путь развития, именно поэтому так важно, чтобы развивающая образовательная среда в дошкольной образовательной организации была создана на качественном уровне.

Предметно-пространственная развивающая среда имеет для ребенка особенное значение в его развитии. Колоссальную часть времени дошкольник проводит в детском саду, здесь и происходит активный процесс формирования его личности. От того насколько правильно сформирована развивающая среда, будет зависеть всесторонне развитие ребенка-дошкольника. Предметно-пространственная развивающая среда представляет собой часть образовательной среды со специально организованным пространством (помещениями, участками и т. д.), материалами, оборудованием, инвентарём для развития детей дошкольного возраста согласно особенностям каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенности и коррекции недостатков их развития [1].

Предметно-пространственная развивающая имеет ряд свойств:

- гибкость, способность к быстрому перестраиванию в соответствии, с изменяющимися потребностями дошкольника, а также общества в целом;
- непрерывность, проявляющаяся через взаимодействие и преемственность в деятельности входящих в ней компонентов;
- вариативность, предполагающая изменение РППС в соответствии с постоянно меняющимися потребностями в образовательных условиях;
- интегрированность, которая обеспечивает решение педагогических задач с помощью взаимодействия входящих в нее структур;

— открытость, предполагает участие всех объектов в процессе образования;

— установку на совместное деятельное общение всех субъектов образовательного процесса, осуществляющееся на основе педагогической поддержки как особой, скрытой от глаз воспитанников позиции педагога.

При формировании предметно-пространственной среды в нашей группе соблюдаются все требования ФГОС ДО [2] и учитываются все вышеперечисленные принципы построения, способствует развитию индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов. Такая среда содержательно насыщена; трансформируема; полифункциональна; доступна; безопасна. [3] Важно помнить, что предметно-пространственная развивающая среда должна быть не только развивающей, но и развивающейся, причем ее развитие тождественно развитию ребенка на разных возрастным этапах. При организации предметной среды в групповом помещении мы учитываем все, что будет способствовать становлению базовых характеристик личности каждого ребенка, развитию его способностей и интересов. Предметно-развивающая среда меняется в зависимости от возрастных особенностей воспитанников, периода обучения и реализуемой программы.

Являясь воспитателем младшей группе, могу отметить, что среда делится по принципу зонирования. Так, например, имеется зона «Сюжетно-ролевых игр», в которой дети могут окунуться в уникальный мир кухонных бытовых приборов, понять их предназначение в быту, укрепить свои знания о продуктах питания и посуде.

Зона «Моя семья», помогает ребенку понять его социальную роль в семье, понимать родственные связи и укреплять традиции своей семьи посредством ролевых игр, в данной зоне присутствуют иллюстрации на семейную тематику; примеры оформления родового древа; подборка печатных изданий; игровые наборы и фигурки, воспитателем проводятся беседы, способствующие укреплению семейных ценностей.

В нашей группе представлена зона «Магазин». Данная зона включает в себя эстетично оформленное наполнение с продуктами питания, которые вызывают

живой интерес воспитанников, различной атрибутикой торговли (касса, калькулятор, весы, счеты).

Нельзя не отметить зону «Больница», в которой дети могут познакомиться с атрибутами медицинского дела, узнать и укрепить свои знания о том, что лекарственные препараты нельзя принимать без рецепта врача, и наконец, укрепить знания о том, что медицинских работников бояться не стоит.

Зона «Парикмахерская» интересна не только девочкам, но и мальчикам. Эта зона способствует социализации дошкольника. Оборудована она зеркалом, расческами, феном, косметическими продуктами-заместителями.

Зона «Творчества» особенно нравится детям, дошкольники активно проводят свое время, рисуют, раскрашивают готовые раскраски-иллюстрации из знакомых сказок, также воспитанники активно занимаются лепкой.

Зона «Читаем вместе» представляет собой большой сборник сказок, рассказов, стихов и басен для детей, адаптированных под их возраст. Детям интересно послушать чтение воспитателя или полистать книгу самостоятельно. Интересен тот факт, что дети узнают иллюстрации любимых сказок, так как чтению отводится определенная часть дня.

Отдельно стоит отметить зону «Модульное конструирование и игрушки для двигательной активности», так как эту зону дети обожают, она очень полезна для развития творческих способностей, мышления. Зона конструктивно-модельной деятельности являются важной частью развивающей среды группы.

В зоне «Лаборатория Почемучек» воспитанники проводят эксперименты с водой и песком. Дети обучаются умению использовать инструменты, представленные в зоне для практических исследований, развивают внимание и память, креативность и усидчивость.

Зона «Театральная лавка» призвана сплотить ребят общей игровой деятельностью, в которой они смогли бы продемонстрировать все грани своего характера, возможно, ещё не известные им самим. Малыши учатся работать с куклами на столе или перчаточными игрушками. Персонажи настольного театра изготавливаются из бумажных конусов, цилиндров, или представляют собой

тканевые куклы-перчатки — бибабо. Моя задача — тренировать координацию, мелкую моторику.

Зона «Мелодия». Воспитанники развивают слуховое восприятие, формируют умение играть на музыкальных инструментах (металлофон, барабаны, маракасы, дудки, гармошка, трещетки и др.).

Зона «Спорт» особенно нравится детям, так как потребность двигательной активности вполне естественна для дошкольников. Она оборудована различным спортивным инвентарем: мячи, обручи, скакалки, флажки и многое другое.

Развивающая предметно-пространственная среда в группе является очень комфортной, уютной для дошкольника, полностью приспособленной для удовлетворения часто меняющихся потребностей детей в познании окружающего мира, общении, физическом и духовном развитии в целом. Таким образом, разнообразие и богатство сенсорных впечатлений, возможность свободного подхода к каждой зоне в группе способствуют эмоциональному и интеллектуальному развитию воспитанников.

Список литературы

1. Карбанова, О.А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О.А. Карбанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. — М.: Федеральный институт развития образования, 2014. — 96 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Дошкольное воспитание. — 2014. — № 2. — С. 4—18.
3. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы». — М., 2014.

Сведения об авторе

Иноземцева Елена Ивановна — воспитатель государственного бюджетного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 2 «Образовательный центр» им. ветерана Великой Отечественной войны Г.А. Смолякова с Большая Черниговка муниципального района Большечерниговский Самарской области структурное подразделение «Детский сад № 1»

Инчина Е.В.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В процессе развития детей с ограниченными возможностями здоровья коррекция эмоциональной и познавательной сферы ребенка играет значимую роль. Посредством самовыражения творческих способностей, возможно повысить уровень адаптации к учебному процессу, социализацию в обществе, выражение собственных чувств и эмоций.

Ключевые слова: арт-терапия; творчество; эмоциональное состояние; воображение.

Согласно определению, арт-терапия — один из методов психологической работы, который направлен на коррекцию эмоционального состояния [2]. Основная задача данного метода направлена на гармонизацию, социализацию, коммуникацию, а также улучшение эмоционального состояния ребенка.

В соответствии с полученными данными, занятия по арт-терапии позволяют реализовать следующие задачи:

— Коррекционные, которые направлены на улучшение самооценки, реализацию собственных чувств и эмоций, умение взаимодействовать с другими людьми [1].

— Воспитательные, основной задачей которых является умение корректно общаться с другими людьми, взаимопомощь, поддержка, что, в свою очередь, способствует развитию внутренних качеств ребенка, таких как доброта, дружелюбность, доверие [1].

— Психотерапевтические, способствующие созданию атмосферы теплоты и доброты в процессе выполнения задания [1]. Атмосфера, располагающая ребенка на выполнение какого-либо вида работ, играет значимую роль, ведь в условиях благоприятной обстановки ребенок ощущает психологический комфорт, теплоту, доброту и радость.

— Диагностические. В процессе работы диагностические методы позволяют наблюдать за ходом выполнения задания, за настроением ребенка, за его интересами, а также выявить проблемы в ходе метода наблюдения [1].

— Развивающие. Благодаря различным методам работы для ребенка можно подобрать определенный вид деятельности в зависимости от его интересов, самостоятельно выбирая то, что у него вызывает интерес и желание [1].

Существуют различные направления или методы арт-терапии:

— Изотерапия: Этот вид терапии задействует рисование как инструмент коррекции. Методы изотерапии принимают активную форму (ребенок сам рисует, работает с формой, цветом) и пассивную (использует готовые изображения). Занятия изотерапии направлены на развитие творческих способностей ребенка посредством выражения своих чувств и эмоций с помощью красок, снятие нервно-психического напряжения, а также снятие негативных установок [4]. В ходе выполнения работы у ребенка гаснут негативные эмоции и чувства, а на смену приходят добрые и положительные. Также занятия по изотерапии позволяют определить внутреннее сопереживание ребенка, если такое имеется, в работе в данном случае будут использованы темные тона красок или же лица, эмоции которых отразят настроение.

— Песочная терапия: данный метод способствует снятию внутреннего напряжения при помощи работы с песком [4] и гармонизации внутреннего состояния. Песок позволяет проявить в работе с ним индивидуальность, проявить свои способности. При помощи данного метода возможно создание каких-либо сюжетов, в ходе которых будет решена проблема, которая тревожит ребенка.

— Сказкотерапия. Для воздействия на личность этот вид терапии использует сказку. Активные методы сказкотерапии подразумевают несколько этапов: сочинение сказки на заданную тему, иллюстрирование сказки, анализ и обсуждение с арт-терапевтом. Пассивные методы включают: чтение выбранных специалистом сказок и обсуждение прочитанных сказок. При помощи данного метода возможна проработка страхов, эмоционального состояния, снижение агрессивного настроения [4]. Задачами данного метода являются: воспитание,

образование, развитие личности и коррекция поведения; снижение уровня тревожности и агрессивности у детей; развитие умения преодолевать трудности и страхи; выявление и поддержка творческих способностей; формирование навыков конструктивного выражения эмоций; развитие способностей к эмоциональной регуляции и естественной коммуникации; развитие фантазии и воображения, образного мышления [5].

— Игровая терапия: данный вид направлен на улучшение эмоционального настроения, проработки собственных страхов при помощи игровой деятельности. В ходе игры ребенок может представить ситуацию, которая его тревожит, при помощи каких-либо игрушек, поставив их вместо себя. Тем самым иногда даже самый волнующий вопрос может быть решен посредством разбора ситуации на примере героев игрового процесса.

Есть и другие, не менее интересные и эффективные методы. В их числе библиотерапия, музыкотерапия, куклотерапия, драматерапия, танцевальная терапия. Терапия искусством не прекращает своё развитие и постоянно обогащается новыми направлениями.

Приёмы и техники методов арт-терапии подбираются индивидуально под каждого ребенка, в зависимости от его интересов, навыков и возможностей. Применение метода в работе позволяет создать для ребенка условия, которые способствуют наиболее четкой проработке его чувств и эмоций, выражению творческих способностей. Основная цель данного метода направлена на процесс творческих способностей и выражению собственных чувств, а не на получение конечного результата.

Следует сказать, что метод арт-терапии в работе психолога является дополнительным методом, посредством которого возможен индивидуальный подход к каждому ребенку, выбор необходимого механизма в работе. Данный метод используется для развития коммуникаций, проявления творческих способностей, снятие агрессивного настроения, для повышения самооценки и уверенности в себе, выражения собственных чувств. Главное в работе с детьми создать благоприятную атмосферу, позитивное настроение, проявить доброту,

дружелюбность, уважение к ребенку, создать процесс учебной деятельности в зависимости от интересов и желаний ребенка, его творческих возможностей и способностей.

Список литературы

1. Алексеева, М.Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя. — М.: АПК и ПРО, 2003.
2. Аметова, Л.И. Формирование арт-терапевтической культуры младших школьников. «Сам себе арт-терапевт». — М.: Московский государственный открытый педагогический университет, 2003.
3. Сусанина, И. В. Введение в арт-терапию : учебное пособие / И.В. Сусанина И. В. — М. : Когито-Центр, 2007.
4. Хайкин, Р.Б. Художественное творчество глазами врача. — М.: Наука, 1992.
5. Арт-терапия: хрестоматия / Под ред. А.И. Копытина. — СПб.: Питер, 2001.

Сведения об авторе

Инчина Евгения Викторовна — педагог-психолог государственного бюджетного образовательного учреждения школа-интернат № 71 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья городского округа Самара

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Федеральный государственный образовательный стандарт (далее — ФГОС ДО) выделяет дошкольное образование как самостоятельную ступень, что влечет за собой определенные предписания к качеству образования.

В реалии современного мира успешность и качество образования неразрывно связаны с внедрением и распространением информационных технологий в дошкольное образование. Стоит отметить, что они прочно вошли в нашу жизнь. Дети «с рождения» знакомятся с электронными игрушками, игровыми приставками, компьютером, соответственно, все это накладывает определённый отпечаток на формирование их психофизических качеств и развитие личности.

В нашем дошкольном учреждении педагоги берут на «вооружение» интерактивные игры и активно используют их в образовательной деятельности с дошкольниками. Игры способствуют усвоению детьми полученных знаний.

Детям с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) нужны «особые» условия обучения и воспитания. Психологические особенности таких детей предполагают несколько иной подход к отбору содержания изучаемого материала при обучении, выдвигая на первый план то содержание, которое обеспечивает формирование положительных мотиваций к занятию, яркие эмоциональные проявления, расширение кругозора детей.

Применение компьютерных технологий способствует успешной и эффективной коррекции психических и речевых нарушений. Создают особую среду, стимулирующую развитие личности каждого ребенка, позволяя использовать новые возможности в обучении, перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельному. При этом ребенок остается активным субъектом учебной деятельности, оставаясь в игре. Экран монитора притягивает внимание, выступая визуальным стимулом.

Интерактивные игры направлены на активизацию речи, эмоциональной сферы и познавательных способностей ребенка. Стимулируют развитие умений действовать в новых или аналогичных ситуациях, учат прогнозировать результаты своей деятельности, доводить начатое дело до конца.

Все игры соответствуют дидактическим, методическим и эргономическим требованиям, предъявляемым к электронным средствам обучения. В играх содержится информация, адаптированная к возрастным и индивидуальным особенностям дошкольников. Присутствует четкость изображения, наличие крупных, обобщенных, без мелких, отвлекающих деталей изображения, информация на экране монитора распределяется оптимально, визуальная среда организована адекватно параметрам цветовых характеристик.

Целью использования интерактивных игр является повышение интереса детей к познавательной деятельности.

Интерактивные игры, используемые в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда и педагога-психолога, позволяют решать следующие задачи:

- развивать разговорную речь детей;
- активизировать и расширять «словарь» детей;
- развивать ВПФ;
- совершенствовать моторику рук, координацию движений, ориентировку в пространстве;
- формировать и развивать математические представления;
- воспитывать положительные черты характера: доброту, вежливость, уважение.

При разработке коррекционно-развивающих интерактивных игр применяется игровой принцип моделирования среды, в рамках которой дети могут самостоятельно осуществлять свою познавательную, речевую деятельность, а также эмоциональный интеллект. Использование данных игр формируют у ребенка предпосылки к учебной деятельности за счет игровой мотивации.

Учитель-логопед, используя интерактивные игры на коррекционных логопедических занятиях, способствует преодолению речевого негативизма у

детей. В процессе игр ребенок самостоятельно может увидеть и исправить допущенную ошибку. При этом формируются приемы самоконтроля, что влечет за собой уверенность и желание ребенка научиться говорить правильно.

В нашем учреждении дети с ОВЗ — это, в основном, дети с нарушениями речи (ОНР). Эти нарушения ведут за собой проблемы в эмоционально-волевой, познавательной и коммуникативной сферах.

Важной неотъемлемой частью работы по устранению психологических и речевых нарушений у детей является тесное взаимодействие психолога, логопеда, педагогов и родителей.

Интерактивные игры, используемые в коррекционно-развивающей работе, делятся на разделы: познавательное развитие, речевое развитие, эмоциональная сфера.

Интерактивные игры для развития познавательных способностей направлены, прежде всего, на формирование умения запоминать, обобщать, сравнивать по признаку; выявлять и устанавливать закономерности, связи и отношения; решать проблемы, выдвигать их, предвидеть результат и ход решения задачи.

В разделе по развитию речи решаются следующие задачи: обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;

В разделе по развитию эмоциональной сферы посредством интерактивных игр, мы учим детей понимать и осознавать свои чувства, а также эмоциональные состояния и переживания окружающих их людей (радость, грусть, страх, гнев, обида), а также формировать переживания эмпатийного характера (сострадание, сочувствие, сопереживание), разрешать простейшие конфликты, устанавливать элементарную связь между выраженным эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его, способствовать развитию произвольной регуляции эмоционального состояния дошкольников.

Интерактивные игры выполнены в программном обеспечении Microsoft, при использовании PowerPoint, имеют следующие преимущества:

— представление игрового задания на экране интерактивной доски или компьютера вызывают у детей интерес, этому активно способствует анимация;

— познавательная активность детей стимулируется звуковым и/или визуальными поощрениями при правильном выполнении задания;

— ребенок выступает субъектом образовательной деятельности (самостоятельно регулирует темп работы);

— интерактивные игры стимулируют дошкольников к самостоятельной деятельности, что способствует развитию навыка самоконтроля.

Во всех играх есть информация для взрослого: цель игры, правила, возрастные рамки и рекомендации как правильно играть в игру, практические советы. В начале игры перед ребенком ставится проблемная ситуация и звучит просьба о помощи героям игры, что мотивирует ребенка к действию. Заканчиваются игры каким-то приятным сюрпризом или подарком для ребенка.

Перед тем, как взрослый представит игру ребенку, ему необходимо самому внимательно изучить ее правила, поиграть в нее и составить алгоритм использования данной игры в образовательной деятельности.

Алгоритм включает в себя несколько важных пунктов:

1. Продумайте организационный момент, мотивацию детей для начала игры.

2. Включите игру и выслушайте задание.

3. Убедитесь, что ребенок понял задание, задайте наводящие вопросы.

4. Во время выполнения задания можно провести беседу о предметах и явлениях, которые задействованы в игре.

5. Во время игры мотивировать на правильный ответ, поддерживать ободряющими фразами (*Ситуация успеха*).

Играть в игры можно индивидуально, подгруппами или фронтально. Индивидуально можно работать за компьютером или на интерактивной доске. Подгруппой тоже можно играть за компьютером (если 2—3 человека), но на доске,

конечно, будет удобнее. Здесь можно установить очередность для играющих. Фронтально играем на доске, по одному или парами в определенной очередности.

Интерактивные игры подразумевают правильное выполнение заданий, а не быстрый темп работы. Педагог при затруднениях у ребенка с ОВЗ дает разъяснения, тем самым каждому воспитаннику предоставляется возможность выполнить успешно задание. Такой подход к совместной деятельности педагога и ребенка способствует эмоциональному подъему и заинтересованности, для лучшего Формируется и совершенствуется межличностное общение между детьми.

Применяя эти игры в образовательной деятельности с детьми, мы добились хороших результатов, т. к. легкая и интересная подача игр помогает детям быстрее и лучше запомнить информацию, способствует повышению интереса к обучению.

Список литературы

1. Бурачевская, О. В. Приемы и методы психолого-педагогической работы по развитию пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Бурачевская // Молодой ученый. — 2015. — № 9. — С. 1235-1238.
2. Ильюшонок, Н.Н. Анализ возможностей интерактивных и компьютерных технологий для повышения качества обучения. Фестиваль педагогических идей, Открытый урок», 2011. <http://festval.1september.ru/>
3. Кочергина Г.Д., Оценка эффективности использования мультимедийных презентаций в педагогическом процессе <http://rrrc.roslobr.ru/>

Сведения об авторах

Кадасева Екатерина Владимировна — педагог-психолог муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 138 «Дубравушка» городского округа Тольятти Самарской области

Щаева Наталья Павловна — учитель-логопед муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 138 «Дубравушка» городского округа Тольятти Самарской области

**ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДЕТЕЙ С ТНР, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ,
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ РАЦИОНАЛЬНОГО ПИТАНИЯ**

Ценности здорового образа жизни являются приоритетными в развитии общества. Современное дошкольное образование ориентировано на разработку эффективных образовательных средств, технологий, которые позволят решать задачи здоровьесбережения, воспитания здорового ребенка, знающего и осознанно применяющего в своей деятельности основы здорового образа жизни.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи, воспитывающихся в условиях инклюзии, для формирования полезных привычек особенно важен когнитивный компонент. Так, в области рационального питания необходима направленная коррекционно-развивающая работа, ориентированная на понимание и самостоятельное использование основных понятий дошкольниками для планирования и объяснения своего поведения. Слово является основным средством коммуникации, осознания и передачи культурных смыслов. С помощью слова ребёнок познаёт природное и предметное окружение. Оно служит средством регуляции его поведения.

Обогащение лексического запаса ребенка главным образом опирается на развитие мышления дошкольника. Ребенок-дошкольник мыслит конкретными категориями, опираясь при этом на наглядные свойства конкретных предметов и явлений (В.А. Крутецкий). Уточнение и конкретизация понятий помогает формировать основы осознанного отношения к здоровью, складывается понимание значимости того или иного действия, скрытых взаимосвязей, причинно-следственных связей.

Осознание смысла, значения слова возможно только через включение в игровую деятельность, когда ребенок накапливает опыт и понимает отношения, которые заключены в смысловом контексте слова. В ходе дидактических игр создаются речевые ситуации, требующие от ребенка осознанного применения

слов, составляющих основу представлений детей о рациональном питании. Увлекаясь, дети не замечают, что учатся, познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют запас представлений, понятий, развивают фантазию.

При использовании дидактических игр широко применяются различные предметы и наглядный материал, который способствует тому, что детская деятельность проходит в веселой, занимательной и доступной форме. Введение элементов подвижных игр для детей с тяжелыми нарушениями речи позволяет повысить мотивацию, снизить тревожность при речевом высказывании.

Игра «Пять названий»

Цель: систематизировать знания детей о составляющих компонентах здорового образа жизни, закрепить прямой счет, воспитывать умение действовать в команде.

Ход игры. Игроки двух команд стоят в шеренге напротив друг друга. Двое игроков (представители двух команд) становятся в начале шеренги и по сигналу ведущего должны пройти вперед (сначала один, потом другой), сделав пять шагов, и на каждый шаг без малейшей запинки (не нарушая ритма), произнести, вслух пять наименований: полезные продукты; названия соков и других напитков; название овощей (фруктов или ягод). Побеждает та команда, которая не допустит ни одной ошибки.

Игра «Подбери слова по назначению»

Цель: упражнять детей в умении группировать продукты питания, развивать наблюдательность, формировать потребность в чтении.

Оборудование: карточки со словами: «молочные продукты», «колбасные изделия», «мучные изделия», овощи», «фрукты», «ягоды», «крупа», предметные картинки.

Ход игры. Ведущий предлагает игрокам карточки со словами. Игрок, прочитавший слово на карточке, группирует предметные картинки, предложенные

ведущим, по назначению. Выигрывает игрок, который первым выполнит задание ведущего.

Игра «Кто больше?»

Цель: активизировать словарный запас слов детей о продуктах питания, совершенствовать фонематический слух.

Оборудование: фишки.

Ход игры. Участники игры выполняют задания, предложенные ведущим, за каждый правильный ответ игрок получает фишку. Выигрывает тот, у кого будет больше всех фишек.

— Вспомните, какая полезная для здоровья ягода начинается со звука (м) и заканчивается звуком (а);

— Перечислите полезные продукты, в названии которых есть звук (м, м*);

— Приготовьте обед, используя овощи, в названии которых есть звук (к, к*);

— Назовите полезные продукты, которые начинаются на звук (г, г*).

Игра «Кто вперед!»

Цель: уточнить представления о полезных продуктах питания, обогащать словарный запас детей о продуктах питания. Воспитывать внимательность и смекалку.

Оборудование: мяч.

Ход игры. Все игроки стоят в одну линию на расстоянии 4-5 метров от ведущего. Ведущий бросает мяч одному из игроков и предлагает быстро дать ответ: «Собираем в корзину... молочные продукты (овощи, фрукты, ягоды, название круп).

Игра «Кто самый наблюдательный?»

Цель: побуждать детей к знанию сенсорных эталонов, расширять представление о составляющих компонентах здорового образа жизни.

Оборудование: мяч.

Ход игры. Участники игры выполняют задания, предложенные ведущим. За каждый правильный ответ игрок получает фишку. Выигрывает тот, у кого будет больше всех фишек.

- Назовите овощи, фрукты только круглой формы;
- Назовите фрукты только зеленого цвета;
- Назовите овощи только красного цвета;
- Назовите ягоды только синего цвета и т. д.

Игра «Вредно или полезно»

Цель: закреплять знания детей о полезных и вредных продуктах питания, развивать у детей слуховое внимание, формировать основы безопасности собственной жизнедеятельности.

Оборудование: мяч.

Ход игры. Все участники становятся в круг. У водящего в руках мяч. Он называет какой-нибудь продукт и одновременно бросает мяч любому из игроков. Если был назван полезный продукт, то мяч должен быть пойман, если вредный, то ловить не надо. Ошибившийся игрок выбывает из игры. Если ребенок правильно выполнил задание, то он сам называет какой-либо продукт и передает мяч. Победителем становится последний игрок, не выбывший из игры.

Игра «Лови — не лови»

Цель: уточнить представления детей о полезных продуктах питания, развивать игровую деятельность детей.

Оборудование: мяч.

Ход игры. Участники игры, 6-8 человек, выстраиваются шеренгой в полушаге друг от друга. Ведущий находится в 4—5 шагах от игроков с мячом, бросает его любому игроку, при этом произносит слова на тему «молочные продукты», в этом случае игрок мяч ловит, если слово, обозначает любую другую тему — мяч ловить не следует.

Тот, кто ошибается, делает шаг вперед, но продолжает играть. При повторной ошибке участник выбывает из игры. Очень важно, чтобы сначала

водящий произнес слово, а потом бросил мяч.

Список литературы

1. Буторина, О.Г. Об опыте воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / О. Г. Буторина // Воспитание школьников. — 2010. — № 7. — С. 40—44.
2. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие / А. Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластенина. 6-е изд., стер. — М.: Академия, 2010. — 272 с.
3. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / Авт.-сост. Л.В. Голубева. — Волгоград: Учитель, 2011. — 96 с.
4. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: учеб.-метод. пособие / М.С. Староверова, Е.В. Ковалев, А.В. Захарова. — М.: Владос, 2014. — 168 с.
5. Токарь, И.Е. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития / И.Е. Токарь // Социальная педагогика. — 2011. — № 5. — С. 93—105.

Сведения об авторах

Казакова Наталья Васильевна — заместитель заведующего по ВМР муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 79 «Гусельки» городского округа Тольятти Самарской области

Шашкина Юлиана Валериевна — воспитатель муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 79 «Гусельки» городского округа Тольятти Самарской области

Варапаева Юлия Викторовна — воспитатель муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 79 «Гусельки» городского округа Тольятти Самарской области

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В ДОУ**

В последнее время выросло количество детей с ОВЗ. Чаще всего встречаются дети с заключением ПМПК с ТНР (ОНР). Структура речевого дефекта постоянно усложняется, нарушены все подсистемы речевой деятельности. Наблюдается нарушение звукопроизношение, нарушение (недоразвитие) грамматического строя речи, функций словоизменения, словообразования, недоразвитие связной речи. Нередко в структуре дефекта наблюдается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, познавательной деятельности, нарушение коммуникативной деятельности.

Исходя из структуры дефекта, складывается необходимость в тесном взаимодействии узких специалистов в работе с данной категорией детей: учителя-логопеда и педагога-психолога.

Учитель-логопед большое внимание уделяет дыхательной гимнастике для формирования речевого дыхания, коррекции звукопроизношения, автоматизации, дифференциации звуков, развитию слоговой структуры, грамматического строя речи, формированию навыков словоизменения, словообразования, связной речи. На занятиях необходимо соблюдать следующие требования:

- выполнять упражнения каждый день по 3-6 мин.;
- проводить упражнения в хорошо проветренном помещении или при открытой форточке;
- заниматься до еды;
- заниматься в свободной, не стесняющей движения одежде;
- дозировать количество и темп проведения упражнений;
- вдыхать воздух через рот и нос, выдыхать – через рот;
- вдыхать легко и коротко, а выдыхать длительно и экономно;
- в процессе речевого дыхания не напрягать мышцы в области шеи, рук, живота, груди; плечи не поднимать при вдохе и опускать при выдохе;
- после выдоха перед новым вдохом сделать остановку на 2-3с.

Достаточно трёх-пяти повторений. Многократное выполнение дыхательных упражнений может привести к гипервентиляции! Наступление гипервентиляции можно определить по следующим признакам: побледнение лица, жалобы на головокружение, отказ от занятий.

Параллельно педагог-психолог на своих занятиях проводит работу по развитию у ребёнка речевого дыхания, включая в свои занятия игры и упражнения, направленные на развитие правильного речевого дыхания. Упражнения на выполнение 2-х, 3-х, ступенчатых инструкций, упражнения для укрепления мотивации и повышения интереса к занятиям (выполнение словесных инструкций взрослого без показа, прослушивание записи чужой нечеткой речи, обсуждение услышанного, прослушивание рифмовок и исправление смысловых несоответствий, выполнение инструкций педагога тогда, когда они сказаны тихим, громким голосом). Педагог-психолог контролирует правильность произношения поставленных звуков, развитие самоконтроля над собственным произношением. Наиболее эффективными являются упражнения Ткаченко Т.А. для укрепления мотивации и повышения интереса к занятиям [2, с. 8-9]. Дети с нарушениями речи, как правило, испытывают чрезмерное мышечное и эмоциональное напряжение. Для снятия мышечного напряжения, психолог включает в свои занятия артикуляционные упражнения, что обеспечивает активацию и тонус организма, улучшает эмоциональный фон [1, с. 27].

Работая над грамматическим строем речи, учитель-логопед формирует правильные грамматические категории: образование слов с ласкательными и увеличительными значениями, образование родительного падежа существительных единственного и множественного числа, винительного падежа существительных единственного числа, образование предложного падежа существительных единственного и множественного числа, творительного падежа множественного числа. Образование сложных прилагательных, согласование прилагательных и существительных, числительных и существительных, умение образовывать глаголы, обозначающие голоса животных и птиц; правильное употребление существительных женского рода, образованных от существительных мужского рода. Также учитель-логопед учит образовывать и правильно

употреблять приставочные глаголы, сложные существительные, сравнительную степень прилагательных. Соответственно педагог-психолог активно включает в свои занятия игры и упражнения на закрепление пройденных грамматических форм (например, образование и употребление относительных, притяжательных прилагательных, предложно-падежных конструкций) [3, с. 53].

Дети с ТНР (ОНР) испытывают значительные затруднения при составлении рассказа по сюжетной картинке, по серии сюжетных картинок. Следовательно, педагог-психолог проводит работу в этом направлении. Психолог особое внимание уделяет составлению рассказов об услышанном литературном произведении, передавая свои чувства и эмоции.

Учитель-логопед учит составлять детей предложения по картинкам и символам. Вместо стрелочек ребенок говорит слова, обозначающие действия предметов (глаголы), дает полные ответы на вопросы по картинкам. Составляет рассказы с опорой на картинки-символы. Ребенок добавляет новые слова в предложения, опираясь на картинки-символы, с помощью взрослого и самостоятельно составляет рассказы по серии картинок, по сюжетной картинке.

Педагог-психолог закрепляет пройденный материал, используя свои методы и приёмы, а именно такие задания, как: «Что сначала, а что потом?», «Что перепутал художник?», «Чего не хватает на картинке», «Найди персонажа» и т.п. [4, с. 46].

Еще одно направление совместной коррекционной работы заключается в совместной разработке и организации праздников и развлечений, таких как утренники, театрализованные игры, драматизация сказок, проведение именин и дней рождения детей и т.д. Проведение утренников требует длительной совместной подготовительной работы не только музыкального руководителя и воспитателей, но и педагога-психолога с логопедом. Совместно обсуждается сценарий, с учетом индивидуальных способностей детей. Задачей логопеда является подбор речевого материала с учетом речевых возможностей каждого ребенка: загадки, стихи и т.д. Учитель-логопед заранее отрабатывает их выразительное чтение на индивидуальных занятиях. Педагог-психолог помогает детям с интеллектуальными и эмоциональными нарушениями настроиться на утренники, раскрыться и активно поучаствовать в них. Ведь нередко дети с ОВЗ

замкнуты, не уверены в себе, малоактивны по причине заниженной самооценки, либо, наоборот, гиперактивны. Логопед и психолог совместно с воспитателями готовят детей к конкурсам, к публичным выступлениям, отработывая материал выступления.

Таким образом, тесное взаимодействие в работе узких специалистов позволяет эффективно решать задачи комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Результатом этого сопровождения является успешная социализация детей с ОВЗ, обеспечение их полноценного участия в жизни общества, а в дальнейшем эффективная самореализация в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Список литературы

1. Воспитание у детей правильного произношения: Пособие для логопеда и воспитателя дет.сада- 4-е издание. — М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — С.320.
2. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подгот. этап: пособие для логопеда/ Т.А. Ткаченко. — М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2014. — С.122.
3. Рабочая тетрадь по развитию речи дошкольников: Мир вокруг нас. 2-е изд., дораб. / Программа «Я — человек». — М.: Школьная Пресса, 2007. — С.120.
4. Развитие внимания и эмоционально-волевой сферы детей 4-6 лет: разработки занятий, диагностические и дидактические материалы / сост. Ю.Е. Веприцкая. — Волгоград: Учитель, 2011. — С.123.

Сведения об авторах

Казимова Елена Николаевна — учитель-логопед государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы № 2 с углубленным изучением отдельных предметов пгт Усть-Кинельский городского округа Кинель Самарской области Структурное подразделение детский сад «Буратино»

Потапова Любовь Васильевна — педагог-психолог государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы № 2 с углубленным изучением отдельных предметов пгт Усть-Кинельский городского округа Кинель Самарской области Структурное подразделение детский сад «Буратино»

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
ГЛАЗАМИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

Не секрет, что на сегодняшний день предъявляется ряд новых требований к школьной программе, урокам, внеурочной деятельности, да и к всей организации учебного процесса. Существуют некоторые виды образования, такие как: поликультурное, дуальное, а более подробно рассмотрим инклюзивное образование.

Инклюзивное образование — это такой процесс обучения и воспитания, при котором абсолютно все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые, в свою очередь, учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

Существуют различные мнения на счет данного образования. Кто-то считает, что оно несет только отрицательные результаты, а кто-то, наоборот, считает, что инклюзивное образование всё же имеет положительные стороны.

Для того, чтобы остановиться на конкретном мнении, я предлагаю рассмотреть те самые достоинства и недостатки. На мой взгляд, положительные стороны заключаются в следующем:

- все дети получают образование наравне со своими сверстниками;
- благодаря такому виду образования окружающие принимают ребят такими, какие они есть;
- у окружающих формируются такие навыки, как терпимость, взаимоподдержка;
- сами учащиеся не чувствуют себя ненужными, с ними всегда кто-то находится в контакте;

— дети на примере своих одноклассников стремятся стать лучше, идут к поставленной цели несмотря ни на что;

— при данном образовании развиваются сильные стороны у детей с особыми потребностями;

— все ребята в классе учатся взаимодействовать друг с другом;

— даже сами учителя благодаря такому виду образования овладевают новыми педагогическими методиками.

Что касается недостатков, то они следующие:

— не всегда дети могут усвоить предлагаемый материал, так как он может быть для них представлен в недоступном виде;

— не все школы оснащены необходимым оборудованием для таких учащихся;

— в настоящее время в школах не хватает педагогов дополнительного образования для облегчения учебного процесса.

Исходя из вышеперечисленного, все же, я считаю, что данное образование имеет место быть, так как положительных сторон куда больше, нежели отрицательных.

Но я не отрицаю тот момент, что могут возникнуть трудности при таком образовании. Трудности будут больше в тех моментах, которые не зависят от учителя, а именно это оборудование, которое имеется в школах. Ведь не все школы оснащены нужными приборами, вещами. Ведь для того, чтобы обучение было более успешным, нужно заранее продумать и рассмотреть места для детей, технические средства, которые не нанесут вреда учащимся. Также учителя не в праве менять устоявшуюся программу, по которой необходимо заниматься. А ведь не все учащиеся могут воспринимать ее такой, какая она есть в самом деле. Поэтому учителя вынуждены делать дополнительные материалы, которые облегчают обучение и создают для учащихся ситуации успеха.

При инклюзивном образовании учитель должен применять определенные формы, методы и приемы, которые, во-первых, помогут всем учащимся

сплотиться, во-вторых, включают детей с особенностями в учебный процесс, благодаря которому дети будут стремиться только к поставленной цели.

Учителю, как на уроках, так и во внеурочной деятельности нужно учить детей сотрудничеству. Это можно сделать, работая в парах, группах. Соответственно, перед самим заданием нужно четко объяснять правила работы при взаимодействии, разъяснять внятно само задание, которое учащимся нужно выполнить. Каждое выполненное задание должно оцениваться учителем, для того чтобы повышать мотивацию к учебному процессу. Необязательно оценка должна быть балльная, она может быть еще словесная, которая придает учащимся большую уверенность в себе.

Помимо этого, следует использовать наглядный материал, который не только повышает интерес к учебному процессу, но и становится подсказкой к выполнению определенных заданий. Учителю важно, чтобы ребенок мог высказываться по тому или иному вопросу в независимости от правильности ответа. Этому может служить прием «Закончи фразу». Благодаря данному приему учащиеся высказывают свои мысли, чувства, а также развивают свою речь. Очень хорошо, когда учитель предлагает задание творческой направленности. Благодаря такому заданию ребенок сможет проявить все свои таланты и способности.

В своей практике я никогда не выделяла учеников. Для меня все дети равны. Кто-то хорошо рисует, кто-то решает задачи по математике, а кто-то пишет очень красиво и аккуратно, а это значит, что у каждого есть сильные стороны, которые нужно развивать. Я всегда стараюсь сплотить ребят с помощью игровых моментов, разных форм работ. Дети должны уметь поддерживать друг друга, помогать и сочувствовать, ведь в дальнейшей жизни им предстоит находить новых друзей, знакомых в независимости от их отличительных особенностей. Все мы — люди разные и по-своему уникальны. В каждом из нас заложен талант, который нужно развивать, а не прятать. Поэтому инклюзивное образование, на мой взгляд, имеет больше положительных сторон, нужно лишь продумать работу с ребятами, которым действительно нужна помощь. Все мы можем оказаться в различных ситуациях, нужен лишь правильный подход, чтобы ни в коем случае не навредить.

Закончить свою статью я хочу одним замечательным высказыванием, которое доказывает, что каждый ребенок имеет право на образование, нужно только правильно организовать его учебное пространство:

«Образование — право каждого человека, имеющее огромное значение и потенциал. На образовании строятся принципы свободы, демократии и устойчивого развития... нет ничего более важного, никакой другой миссии, кроме образования для всех...» Кофи Аннан

Список литературы

1. Данилов, М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения [Текст] / М. А. Данилов. — М.: Просвещение, 2008. — 82 с.
2. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений [Текст] / А.В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1986. — 296 с.
3. Кольберг, Н. А. Оценка уровня школьной мотивации младших школьников при разных вариантах обучения [Текст] / Н.А. Кольберг // Молодой ученый. — 2017. — № 2. — С. 698-700.
4. Кордуэлл, М. Психология. А — Я. Словарь-справочник [Текст] / М. Кордуэлл. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. — 448 с.
5. Моница, Г.Б. Игры для гиперактивных детей [Текст] / Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс. — С.: Речь, 2011. — 52с.
6. Шацкова, В.Н. Психологическая характеристика и особенности поведения детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://smogendrr.ru/simplepsy/metodika-izuchenie-samoregulyatsii-u-v-ulenkova>
7. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. [Текст]: для педагогов, психологов / Д.Б. Эльконин. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 416 с.

Сведения об авторе

Кайгародова Анна Васильевна — педагог-психолог государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа № 26 Сызрани городского округа Сызрань Самарской области

КАРГИНА Л.С.

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧИТЕЛЕЙ

Проблема профессионального стресса — одна из актуальных проблем в психологии. Она отражается на успешности трудовой деятельности человека и его удовлетворённости трудом, проявляется в отсутствии жизненной цели, в подверженности внешним влияниям, в тревожности, в чувствительности.

До настоящего времени в литературе не нашло отражения современное состояние проблемы профессионального стресса учителей. До сих пор происходит отождествление профессионального стресса с адаптацией организма на внешние и внутренние факторы окружающей среды.

Профессиональный стресс возникает в процессе деятельности, проявляется в отсутствии жизненной цели, в подверженности внешним влияниям, в тревожности, в чувствительности к стрессогенным факторам, что отражается на удовлетворённости трудом.

Нами было проведено исследование, объектом которого является профессиональный стресс, а предметом психологическое здоровье учителей.

Цель исследования — изучить влияние профессионального стресса на психологическое здоровье учителей.

В соответствии с поставленной целью, перед нами стоят следующие задачи:

- проанализировать стрессогенные факторы профессии учитель;
- определить критерии психологического здоровья;
- изучить влияние стрессогенных факторов на психологическое здоровье;
- продиагностировать стрессогенные факторы, уровень стресса и психологическое здоровье учителей.

Была выдвинута гипотез — профессиональный стресс учителя отрицательно коррелирует с его психологическим здоровьем.

Практическая значимость исследования: на основании полученных данных можно составить программу психологического обеспечения здоровья учителей.

Теоретическая значимость: описание основных критериев психологического здоровья.

В конце XX в. большой интерес исследователей привлёк феномен «эмоционального выгорания» как специфический вид профессионального хронического состояния лиц, работающих с людьми, являющийся показателем психологического здоровья людей, работающих в сфере «человек-человек».

К факторам, играющим существенную роль в «эмоциональном выгорании», относят следующие: личностный, ролевой и организационный.

Как отмечает В.И. Ковальчук, среди организационных факторов «выгоревшие» лица указывают на следующие причины «выгорания»: чрезмерный уровень напряжения и объём работы, особенно при нереальных сроках её выполнения; монотонность работы; вкладывание в работу больших личностных ресурсов и недостаток признания и положительной оценки; недостаточный отдых или отсутствие нормального сна; работа без дальнейшего профессионального совершенствования; напряжённость и конфликты в межличностных отношениях; недостаточная поддержка со стороны коллег; эмоциональная насыщенность или когнитивная сложность коммуникации и др. [1, с. 64]

В период пандемии коронавируса, работая с использованием Интернета и телефона значительно выросла нагрузка. Чтобы проводить занятия качественно, учитель должен иметь современный компьютер, принтер, обеспечить себе высокоскоростной доступ к Интернету.

Перед всякой ответственной деятельностью, в успешном осуществлении которой человек не уверен, возникает тревога. Повышают тревогу незнакомая обстановка, появление новых людей, неопределённость задания. Это вероятностное переживание неудачи («а вдруг...»).

С целью исследования профессионального стресса, психологического здоровья учителей, стрессогенных факторов мы использовали следующие методы психодиагностики:

1. Тесты: «Удовлетворены ли вы своей работой?», «Что мешает спокойно и плодотворно трудиться» (Тарасов Е.А., Ковалёва Н.И.) [4, с. 74].

2. Сводная таблица четырёх групп симптомов стресса: физиологических, интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих Ю. Щербатых [5, с. 287].

3. Методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко [1, с. 366].

4. Тест: Шкала ситуативной тревожности Спилбергера. Адаптирована Ю.Л. Ханиным [1, с. 362].

После проведения исследований была сделана количественная и качественная обработка результатов.

Для выявления взаимосвязи между методиками использовались методы математической статистики компьютерной программы Statistica 6.0.

Исследования проводились на базе ГБОУ СОШ № 17 г. Сызрани. В исследованиях приняли участие 30 человек в возрасте от 21 до 61 года. Стаж выборки от 2 до 38 лет.

Результаты

1) Своей работой удовлетворены вполне 2 чел.; удовлетворены 11 чел.; не вполне удовлетворены 11 чел.; не удовлетворены работой 4 чел.; нет крайне не удовлетворённых; 2 чел. отказались отвечать на вопросы.

Изобилие стрессогенными факторами наблюдается только у 1 чел.

Учителям всегда не хватает времени, чтобы сделать работу как следует. Очень часто мешает такой стрессогенный фактор, как отражение работы на личной жизни. Иногда они чувствуют, что не в состоянии удовлетворить разноречивые требования руководства; не знают, в чём будет заключаться следующий рабочий шаг. Иногда они чувствуют, что не в состоянии переварить всю необходимую информацию и не могут предугадать реакцию вышестоящих коллег. Испытывая на себе вышеперечисленные стрессогенные факторы, люди ощущают напряжение.

2) Слабый уровень стресса у 6 чел.; умеренный уровень у 17 чел.; выраженный уровень у 5 чел.; испытывает сильный стресс 1 чел.; наличие 3-ей стадии стресса – истощения у 1 чел.

3) Результаты методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко: ведущими симптомами в синдроме «эмоционального выгорания»

являются: 1. в фазе «Напряжение» — переживание психотравмирующих обстоятельств, 2. в фазе «Резистенция» — редукция профессиональных обязанностей, 3. в фазе «Истощение» — психосоматические и психовегетативные нарушения. Наибольшее число доминирующих симптомов относятся к фазе «Резистенция». Фазы «Напряжение» и «Истощение» не сформированы. Симптомы, отягощающие эмоциональное состояние личности: переживание психотравмирующих обстоятельств; неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; психосоматические и психовегетативные нарушения; эмоциональный дефицит.

4) С низкой тревожностью — 3 чел.; со средней — 15 чел.; с высокой — 12 чел.

Для выявления взаимосвязи между исследуемыми переменными, использовался коэффициент корреляции Спирмена. В результате получены значимые связи при $p < 0,05$. У данной выборки существует взаимосвязь между «эмоциональным выгоранием» (показателем психологического здоровья) и не полной удовлетворённостью работой 0,40; «эмоциональным выгоранием» и тревожностью -0,38.

Чем больше учитель не удовлетворён своей работой, тем ярче проявляются симптомы «эмоционального выгорания», соответственно ниже уровень психологического здоровья.

Чем ниже уровень тревожности, тем ниже «эмоциональное выгорание». Чем выше тревожность, тем выше «эмоциональное выгорание», следовательно, ниже психологическое здоровье.

В данной выборке взаимосвязь между стрессом и «эмоциональным выгоранием» не наблюдается.

Для выявления каузальной связи между профессиональным стрессом и психологическим здоровьем был применён дисперсионный анализ: чем выше уровень профессионального стресса, тем выше уровень эмоционального выгорания, следовательно, ниже уровень психологического здоровья.

Это доказывает гипотезу о том, что профессиональный стресс педагога отрицательно коррелирует с психологическим здоровьем.

Таким образом, нам удалось изложить возникновение профессионального стресса профессии учитель. Было выявлено, на каких сторонах деятельности отражается состояние профессионального стресса. Определены критерии психологического здоровья, выделены стрессогенные факторы, влияющие на психологическое здоровье учителей.

Все это позволило сделать следующие заключения по данным эмпирических исследований: 1) профессиональный стресс учителей влияет на удовлетворённость и/или неудовлетворённость ими своей работой; в свою очередь эти характеристики усугубляют состояние стресса, что влияет на психологическое здоровье; 2) наличие характерного для учителей умеренного стресса связано с нерациональным использованием времени, что отражается на психологическом здоровье; 3) для деятельности учителей характерна фаза «эмоционального выгорания» — резистенция; ранее говорилось только о присущности феномена «эмоционального выгорания» к деятельности учителя; 4) тревожность повышается к концу учебного года.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. — СПб.: Питер, 2005.
2. Тарасов Е.А., Ковалёва Н.И. Прикажите себе выжить: тесты, советы психологов, смехотерапия, приёмы саморегуляции. — М.: Звонница, 1996.
3. Щербатых Ю.В. Психология стресса. — М.: Изд-во Эксмо, 2005.

Сведения об авторе

Каргина Лилия Сергеевна — педагог-психолог государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа № 17 города Сызрани городского округа Сызрани Самарской области

**РЕЧЕВЫЕ ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ (НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ)
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ LEGO-КОНСТРУКТОРА**

Известно, что дети лучше всего учатся в игре. В детском саду такой способ обучения традиционно является одним из основных. В настоящее время в нашем дошкольном учреждении широко применяются учебные пособия «LEGO». «LEGO» (в переводе с датского) означает «увлекательная среда». Наборы «LEGO» имеют детали различных форм и размеров, что позволяет с легкостью их дифференцировать и создавать тематические композиции, развивать зрительное восприятие. С помощью игры с конструктором «LEGO» дети с ОВЗ не только учатся, но и расслабляются.

Использование пособий «LEGO» — это новый тип обучения детей с ОВЗ чрезвычайно эффективными социализирующими методами воздействия: как правило, дети работают в группе (обсуждается и учитывается мнение каждого ребенка).

Развиваются у детей с ОВЗ сенсорные представления, поскольку используются детали разной формы, окрашенные в основные цвета. Также совершенствуются высшие психические функции (память, внимание, мышление), делается упор на развитие таких мыслительных процессов, как анализ, синтез, классификация, обобщение. Тренируются пальцы, кисти рук, что очень важно для развития мелкой моторики и в дальнейшем способствует подготовки руки к письму. Происходит сплочение детского коллектива и формирование чувства симпатии друг к другу, т.к. дети с ОВЗ учатся совместно решать задачи, распределять роли, объяснять друг другу важность данного конструктивного решения. Конструктивная деятельность очень тесно связана с развитием речи, т.к. вначале с ребенком проговаривается, что он хочет построить, из каких деталей, почему, какое количество, размеры и т.д., что в дальнейшем помогает ребенку самому определять конечный результат работы.

Еще десятилетие назад вопрос о развитии речи у детей не стоял так остро, как сейчас. Статистика неумолима: процент плохо говорящих или вообще не говорящих детей растет. В решение этой проблемы участвуют все: педагоги, врачи, родители. Одним из методов развития речи, ее стимулирования являются речевые игры для дошкольников. Их используют как для занятий в детском саду, так и в домашних условиях. Речевые игры формируют у дошкольника умение слышать и корректировать речевые ошибки, правильно произносить звуки, развивать артикуляционный аппарат, а использование деталей и построек из конструктора Lego способствует развитию у дошкольников мелкой моторики, конструктивного мышления, фантазии, созданию атмосферы творчества и радости.

Вот некоторые игры, которые используются нашими воспитателями.

Игра «Парикмахер»

Цель: развиваем фантазию и речевое творчество детей; продолжаем знакомить с рабочими инструментами парикмахера.

Описание игры. Ведущий загадывает детям загадки на заданную тему. За быстрые и правильные ответы игрокам выдаются Lego-детали. А в конце игры дошкольники из полученных деталей конструктора создают ответ на любую из прослушанных загадок.

<p>Зубастая пила В лес густой зашла. Весь лес обходила, Да ничего не спилила. (Расческа)</p>	<p>Угадай, кто ветром дует И над головой колдует? Смыв с волос густую пену, Сушат их все люди (Феном)</p>
<p>Пара острых, тонких ног Без туфель и без сапог. На ногах – по голове Для чего, скажите мне? По волосам пройдутся ноги, Порежут все, что на дороге. (Ножницы)</p>	<p>Малые барашки на поле легли. Барашки убежали, Колечки потеряли. (Бигуди)</p>

Игра «Добавь слово»

Цель: развивать речевое творчество детей; знакомить дошкольников с животными Африки.

Описание игры. Ведущий читает стихи без последнего слова. Дети должны быстро отгадать загадку и построить из Lego-деталей отгадку. За каждый правильный ответ ребенок получает фишку. Победителем будет тот, кто быстрее всех построит отгадку.

<p>Это что за великан Ростом как подъемный кран? Это, голову задрал, Нас приветствует (Жираф)</p>	<p>Надо гребешков штук пять, Чтобы гриву расчесать, Рыком выражает гнев Царь зверей – лохматый (Лев)</p>
<p>Длинный хобот вместо носа. В жаркий день в нем воду носит. И огромными ушами Машет словно парусами. Этот добрый великан- Житель дальних жарких стран. Фруктов может съесть пять тонн Серый африканский (Слон)</p>	<p>Очень страшный этот зверь, Что он спит - ему не верь, Он плывет по речке Нил, Кто же это? (Крокодил)</p>

Игра «Скажи какой?»

Цель: обогатить речь ребенка прилагательными; развивать речевое творчество детей.

Описание игры: предложить детям подобрать к каждой Lego-постройке, (которую воспитатель достает по очереди из волшебного сундучка), подходящие прилагательные. Кто называет последнее прилагательное — забирает себе постройку. После того, как все поделки из конструктора распределены по детям, дошкольники сочиняют веселую историю, используя свои Lego-постройки.

Например: Воспитатель достает постройку из конструктора «Lego-дом».

Дети подбирают прилагательные: цветной, одноэтажный, маленький и т.д.

Игра «Прилетели птицы»

Цель: обогатить речь ребенка; развивать речевое творчество детей, слуховое внимания; познакомить с птицами.

Ход игры: воспитатель читает стишки. Задача детей — внимательно слушать и, если прозвучит слово, обозначающее не птицу, подать сигнал —

постучать деталями конструктора Lego. Обязательно спросите ребенка, что неправильно. Уточните: «А муха — это кто?»

<p>Прилетели птицы: Голуби, синицы, Мухи и стрижи...</p> <p>Прилетели птицы: Голуби, синицы, Аисты, вороны, Галки, макароны.</p>	<p>Прилетели птицы: Голуби, синицы, лебеди, куницы, Галки и стрижи, Чайки и моржи</p>
<p>Прилетели птицы: Голуби, синицы, Чибисы, чижи, Сойки и ужи.</p>	<p>Прилетели птицы: Голуби, синицы, Чайки, пеликаны, Майки и орланы. Голуби, синицы, Цапли, соловьи, Окуни и воробьи.</p>
<p>Прилетели птицы: Голуби, синицы, Утки, гуси, совы, Ласточки, коровы.</p>	<p>Прилетели птицы: Голуби, синицы, Палки и стрижи, Бабочки, чижи, Аисты, кукушки, даже совы - сплюшки, лебеди и утки - и спасибо шутке.</p>

Игра «Скажи какой?»

Цель: формировать умение распознавать части речи, выяснять взаимосвязи между ними; обогащать речь детей прилагательными.

Ход игры: воспитатель называет существительное, дошкольник образует из предложенного слова прилагательное. За правильный ответ ребенок получает деталь конструктора Lego. Побеждает тот, у кого получилась самая высокая Lego-башня. Например: весна — весенний; солнце — солнечный, веселье — веселый, лед — ледяной и т.д.

Игра «Lego-стучалочка»

Цель игры: учить детей определять направление звука, развивать направленность слухового внимания.

Ход игры. Дети встают в кружок. Взрослый выбирает водящего, который становится в центре круга. По сигналу водящий закрывает глаза. Затем дети начинают по кругу передавать детали Lego со словами: «Детали Lego по кругу пошли, друга своего нашли».

На ком заканчиваются слова — стучит 3 раза.

Водящий, не открывая глаз, должен рукой указать направление, откуда доносится звук. Если он укажет правильно, взрослый говорит: «Друга ты узнал, верно, нам указал», — и водящий открывает глаза. Тот, кто постучал, поднимает и показывает детали конструктора. Если водящий ошибся, он отгадывает еще раз, затем назначают другого водящего.

Методические указания. Игру повторяют 4-5 раз. Нужно следить, чтобы водящий во время игры не открывал глаза. Указывая направление звука, водящий поворачивается лицом к тому месту, откуда слышен звук. Стучать надо не очень громко.

Игра «Громко — тихо»

Цель: учить детей соотносить характер своих действий со звуком деталей Lego, воспитывать у детей умение переключать слуховое внимание.

Ход игры. Дети сидят полукругом. У каждого в руках по 2 детали Lego. Воспитатель произносит: «Внимательно слушай, не говори. А потом повтори». Затем стучит громко или тихо определенный ритм, а дети (по одному или на кого покажет воспитатель) повторяют ритмический рисунок.

Методические указания. Взрослому необходимо следить за правильной осанкой детей и правильным простукиванием ритма; чередовать громкое и тихое звучание надо не более четырех раз, чтобы дети могли легко выполнять движения.

Дидактическая игра, с использованием образовательных конструкторов «За грибами»

Цель: закреплять знания детей о грибах.

Ход игры.

Из Lego мы построим гриб,

Он не мал и не велик.

И лукошко соберём... (Дети создают из конструктора Lego гриб и корзинку.)

Весело играть начнём.

Ведущий:

Перед лукошком гриб поставим,

Кружиться мы его заставим.

За лукошко гриб мы спрячем,

Он запрыгает, как мячик.

Прыг — гриб слева от лукошка,

Скок — и справа он стоит.

Скажем: «Гриб, ступай в лукошко!»

«Я уж здесь», — гриб говорит. (Дети действуют в соответствии с текстом.)

Ведущий:

Мы искали гриб? Да! (Ответы детей.)

Были грибниками? Да! (Ответы детей.)

В грибнице вырос гриб большой!

Взяли мы его домой!

Грибников ёж увидал,

И за ними побежал! (Ребёнок в шапочке ежа догоняет «грибников».)

Что же такое конструктор Lego для ребенка? Это буря эмоций, восторг, целый мир, который ребенок может построить сам. Конструктор Lego — это необъятный мир со своими фантазиями, развивающими мышление ребенка. Конструктор дает возможность экспериментировать и создавать собственный безграничный мир, чувствовать себя, с одной стороны, неотъемлемой частью коллектива, а с другой — беспрекословным лидером в созданной ситуации.

Список литературы

1. Гришина А.В., Пузыревская Е.А., Сочеванова Е.В. Игры-занятия с детьми раннего возраста с нарушениями умственного и речевого развития. — М.: Просвещение, 2005.
2. Комарова Л.Г. Строим из LEGO / Л. Г. Комарова. — М., 2001.

3. Комарова Л.Г. Строим из Lego (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора Lego). — М.: «ЛИНКА-ПРЕСС», 2001.
4. Придумай слово. Речевые игры и упражнения для дошкольников / под ред. О.С. Ушаковой. — М.: Психотерапевт, 2001.
5. Ушакова О.С. Речевые игры и упражнения для дошкольников. — М.: Сфера, 2004.
6. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью Lego. — М., ВЛАДОС, 2001.

Сведения об авторах

Карпова Лариса Ивановна — воспитатель государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа № 1 «Образовательный центр» п.г.т. Смышляевка м.р. Волжский Самарской области структурное подразделение «Детский сад «Янтарик»

Евграфова Наталья Александровна — воспитатель государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа № 1 «Образовательный центр» п.г.т. Смышляевка м.р. Волжский Самарской области структурное подразделение «Детский сад «Янтарик»

Белоусова Елена Владимировна — воспитатель государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа № 1 «Образовательный центр» п.г.т. Смышляевка м.р. Волжский Самарской области структурное подразделение «Детский сад «Янтарик»

Дирвук Татьяна Семеновна — воспитатель государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа № 1 «Образовательный центр» п.г.т. Смышляевка м.р. Волжский Самарской области структурное подразделение «Детский сад «Янтарик»

Киндина Н.М.

ТЕХНОЛОГИЯ «УМНАЯ СТЕНА» (АВТОРСКАЯ РАЗРАБОТКА)

На современном этапе обучения и развития детей в дошкольном учреждении большое значение имеет грамотно организованная и оформленная предметно-развивающая среда. Требования к ее организации изложены в Федеральном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). При правильной организации предметно-развивающая среда в группе дает всем детям, в том числе и детям с ограниченными возможностями здоровья возможность всестороннего развития.

Нами была разработана технология «Умная стена». Данная технология направлена на то, что ребенок получает необходимую ему информацию с помощью визуализации своих уже имеющихся знаний или при получении новых, и самостоятельно планирует ту деятельность, которой он увлечен. Кроме того, при помощи технологии «Умная стена» происходит ненавязчивое погружение ребенка в образовательный процесс.

Наша авторская технология «Умная стена» заключается в оформлении стены магнитной доской, которая несет в себе несколько функций: сенсорную, интерактивную и развивающую, в том числе общие психические компоненты.

Цель авторской технологии: создание условий для развития детей дошкольного возраста по всем областям образовательной деятельности согласно ФГОС ДО с учетом особенностей в развитии детей и образовательной программы в детском саду.

Нами были поставлены задачи: создать условия для самовыражения и саморазвития детей; для развития и проявления познавательной активности; благоприятную атмосферу для эмоционального комфорта детей; для развития основных познавательных процессов психики (памяти, внимания, восприятия, ощущения, мышления, воображения).

Было разработано несколько видов магнитов (с использованием подручных материалов и игрушек) и вариаций игр с ними.

1. «Сенсорные магниты»

Описание: в основе использованы обычные (с холодильников) магниты разных размеров, на поверхность которых были приклеены подручные материалы с различной текстурой — ворсистая поверхность, поверхность с различной мягкостью и твердостью, шершавая поверхность, поверхность с наполнением (мешочки с бусинами, губка, ворсистая поверхность, искусственная трава, наждачная бумага, деревянные бусины, пуговицы, карандаши и т.д.).

Оформленные подобным образом магниты позволяют развивать сенсорные рецепторы на пальцах, что, в свою очередь, стимулирует основные психические процессы детей, развивает мелкую моторику, вовлекает ребенка в познавательную деятельность, так как он знакомится с различными видами материалов и поверхностей.

Игры с данными магнитами разнообразны, их можно варьировать в зависимости от поставленных целей и задач:

— игры на поиск заданной поверхности по тактильным свойствам («найди самую мягкий/твердый/шершавый/гладкий и т.д. магнит»);

— поиск магнита по личностным предпочтениям («какой магнит для тебя наиболее приятный/не приятный на ощупь»);

— выстраивание цепочки («дорожки») из магнитов по заданному образцу или по своему усмотрению ребенка (от гладкого к более шершавому и наоборот);

— выкладывание «узоров» или «объектов» по заданию педагога или по желанию ребенка.

2. «Магниты-игрушки»

Описание: при изготовлении данных магнитов мы использовали игрушки из «киндер сюрпризов», например, это герои любимых мультипликационных фильмов («Лунтик», «Фиксики», «Малышарики/Смешарики» и др.), животные, транспорт, герои сказок. К плоским магнитам приклеиваются различные игрушки, в зависимости от целей и задач педагога. Разборные игрушки мы не использовали.

Такие магниты используются нами для развития всех процессов психики, в том числе и речи.

Спектр игр с данными магнитами разнообразен, дети могут играть ними самостоятельно, придумывая сюжеты игр и обыгрывая их. Можно использовать их для совместных игр с педагогом, корректно и ненавязчиво погружая детей в образовательный процесс. Главной изюминкой, на наш взгляд, является то, что «магниты-игрушки» можно сочетать с рисованием на доске мелками. Таким образом, это дает «полёт фантазий» для детей в придумывании сюжетов игр и образовательных заданий для педагога. Вот несколько игр с данными магнитами.

Игры-упражнения на развитие воображения:

— «Помоги Миле собрать букет цветов». Задача для ребенка — нарисовать цветы для букета.

— «У Лунтика день рождения». Задача для ребенка — нарисовать праздничную полянку.

— «Строим Теремок». Задача для ребенка — нарисовать теремок на свое усмотрение.

Игры на развитие памяти и внимания.

В этих играх задания направлены на решение вопросов «Что было?», «Что изменилось?», «Чего не хватает?», «Дорисуй как было» и т.д.

Игры на развитие мышления.

Это такие игры, как: «Лабиринты» (в этой игре педагог может как самостоятельно нарисовать лабиринт, так и дать возможность ребенку придумать свой лабиринт); «Что не так?», «Дорисуй» (например, элемент части тела животного, элемент предмета), «Сгруппируй магниты» (дается задание сгруппировать магниты по разным признакам, свойствам, видам и т.д., например, животные домашние / дикие, герои заданной сказки).

Игры на развитие моторики рук

В основе лежат игры с «дорожками», во время которых ребенок перемещает «магнит-игрушку» по заданному направлению. Например, «Едем только по длинной / короткой / прямой / неровной дороге», «Проводи Колобка домой» и др.

Игры на развитие речи.

Здесь дети могут придумывать сказки, истории, описывать игрушки, имитировать их речь и голоса героев, снимать новые сюжеты мультфильмов

3. «Строительные магниты».

Описание: к плоским магнитам прикреплены детали «Лего», небольших размеров деревянные «Строительные кубики». «Магниты-строители» из конструктора «Лего» мы рекомендуем применять с детьми старшего возраста, детям младшего возраста интересно строить на магнитной стене из деревянных строительных кубиков. Кроме того, можно использовать уже готовые различные наборы магнитных конструкторов и мозаик.

Игры с такими магнитами направлены на развитие мышления, воображения, пространственного восприятия, знакомство детей с конструированием.

В заключении хочется отметить, что все виды магнитов во время игр, упражнений можно между собой сочетать и использовать друг с другом. В связи с чем игры становятся наиболее интересными и насыщенными как в эмоциональном плане, так и в образовательном компоненте.

Сведения об авторе

Киндина Наталья Михайловна — воспитатель государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средняя общеобразовательная школа с. Богдановка муниципального района Кинельский Самарской области структурное подразделение «Детский сад «Ручеек»

КИРЕТОВА Ю.В.

**ТЕХНОЛОГИЯ «СКАЗКОТЕРАПИЯ» В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
И СТИМУЛЯЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация

В статье описывается тема практического применения принципов, методов и отдельных приемов в работе технологии сказкотерапия с детьми с нарушением речи старшего дошкольного возраста.

Наверняка, нет на свете людей, которые бы не любили сказки. У каждого человека, если вспомнить детство, были любимые сказки, герои и персонажи, на которые хотелось быть похожим, которыми восхищались и подражали, проигрывали их роли. Взрослея, человек сохраняет тепло воспоминаний о героях любимых произведений даже бессознательно.

Сказка — это большое информационное поле, позволяющее черпать жизненный опыт, разнообразие исторических событий. Так и современным людям свойственно обмениваться информацией, историями, впечатлениями. Поэтому сказкотерапия является для нас естественной формой взаимодействия, доступной для всех возрастов [1].

Многолетний опыт работы педагогом-психологом с детьми с нарушением речи доказывает, что этих дети испытывают значительные трудности в умении фантазировать, сочинять истории и просто пересказывать прочитанные взрослым сказки. Им трудно запомнить повествование рассказа, передавать сюжетные линии и смысл сказки. Их ответы часто бывают однозначными, поверхностными и далёкими от основной идеи рассказа. А умение понимать, пересказывать, придумывать необходимо для усвоения школьной программы. Также проблема этих детей заключается в недостаточном уровне познавательной активности, поверхностном интересе к получению новых знаний.

Опираясь на опыт работы, можно с уверенностью сказать, что систематическая работа с детьми с нарушением речи в рамках технологии сказкотерапия поможет улучшить качество восприятия новой информации, позволит ребёнку глубже проникнуть в смысл рассказов и, наконец, научит самостоятельно сочинять сказки и рассказы.

Работа по сказкотерапии с детьми с общим недоразвитием речи в моей практике базируется в первую очередь на таких принципах, как:

1. Принцип ценности

После прочтения выбранной сказки с детьми обязательно обсуждаются правильные жизненные ценности: взаимопомощь, любовь, дружба, сострадание, истина, вера, достоинство, гуманность, доброта и др. Дети самостоятельно или с помощью взрослого рассуждают о добре и зле. Не исключается перенос сказочных событий и на повседневную жизнь. С детьми подробно разбираются личности герои сказок, их поступки. Если сюжет вызвал неоднозначную реакцию, то с детьми сочиняется продолжение сказки или предлагается изменить её конец. Главное, чтобы дети четко усвоили ценность данной личности героя и последствия его поступков. Не маловажно вызвать в детях желание следовать примеру положительных героев.

2. Принцип жизненной силы

Детям на примере разных сказок объясняется, что для совершения хорошего поступка необходима жизненная энергия. Педагог-психолог помогает детям осознать, что сомнения, неуверенность, страх, являются негативными препятствиями для достижения хорошего результата в любой деятельности, даже, например, в умении придумать свою сказку.

3. Принцип многогранности

На мой взгляд, это один из важных принципов в моей работе. Так как дети с нарушением речи имеют такие особенности в поведении, как неуверенность в себе и своих силах, страх перед новизной. Каждую сказку педагог-психолог раскладывает по полочкам, старается осветить сюжет и героев с разных позиций.

Это делается для того, чтобы ребёнок понял, что нельзя видеть в мире только плохое и воспринимать жизнь односторонне. Любое событие можно рассмотреть с разных граней и найти в нем положительные моменты.

4. Принцип двух реальностей

Это ответственный и нужный принцип при работе с данной технологией. Так сказкотерапия для ребёнка создает две реальности: сказочную и реальную. Задача педагога-психолога помочь ребёнку взять из сказочной сказки то, что помогло бы решить его проблему и это решение сделать это ресурсом его жизни [2].

В работе с детьми с нарушением речи хорошо зарекомендовал себя такой метод работы, как иллюстрация сказки. На первоначальных этапах работы в рамках этой технологии дети с нарушением речи часто испытывают затруднения в умении пересказать сюжет рассказа, сказки, делиться мыслями о прочитанном. Поэтому на помощь приходит проективный рисунок. Здесь ребёнок посредством цвета, линий и собственной фантазии может передать своё отношение к событиям в сказке, её героям, попутно может обрисоваться и актуальная проблема ребёнка. И тогда просматривается оценка выбора сюжета, героя, оттенков, динамики изображённого. Если добрая героиня (Золушка, Фея), будет нарисована схематически, совершенно не ярко и незначительных размеров, а злодей (Баба-Яга, Леший, Злой колдун) — в мельчайших подробностях и по центру картины, налицо смещение ценностных ориентиров. На этом этапе рисунок ребёнка уже носит диагностический характер. Это во многом облегчает работу педагога-психолога, так как помогает своевременно выстроить коррекционный маршрут [1].

Осуществляя работу в рамках этой технологии по развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, нельзя забывать, что у них эмоциональное состояние и личностная сфера развиты недостаточно. А сказка как раз помогает раскрепостить этих детей и создает эмоционально благополучную атмосферу для того, чтобы у ребёнка появилось желание активно участвовать в речевом общении. На занятиях с педагогом-психологом по сказкотерапии дети с большим желанием изображают героев сказок, что с одной стороны раскрепощает

ребёнка, а с другой — вводит его в диалог, так со временем выбранный герой начинает разговаривать.

Опыт многолетней работы со сказками определил алгоритм работы с сюжетами, которые выбирают сами дети.

Педагог-психолог формирует группу детей, с наличием представленной проблематики, в нашем случае, с нарушением познавательной и речевой активности. Далее дети знакомятся с разными сказками, это может проходить в виде прочтения или просмотра сказки. Педагог-психолог просит пересказать сказку, отметить места сюжета, которые больше всего запомнились ребёнку, если это вызывает затруднения, то детям предлагается нарисовать, кто что запомнил с применением цвета.

Затем педагог-психолог проводит опрос по нарисованному сюжету. Но бывает так, что, например, ребёнку трудно изображать сказку вообще, и он оказывается её рисовать. Взрослый не настаивает на рисунке, а просит посмотреть за другими детьми, а также предупреждает, что если возникнет желание, то он может в любой момент начать рисовать. Такой прием всегда срабатывает. Даже если ребёнок ничего не нарисовал на первом занятии, он может изобразить сюжет на последующих занятиях. И здесь можно отметить начало активности ребёнка. Все дети любят рассказывать про свой рисунок, это дело времени [3].

Есть дети с нарушением речи, которые мало пользуются речью, больше молчат. Таким детям трудно отвечать на вопросы взрослого и тем более осуществлять пересказ. В этом случае я предлагаю сначала второстепенные роли в инсценировке сказки или отдельного сюжета и наблюдаю, насколько комфортно ребёнку в этой роли. Постепенно участие в сказке усложняется, и роли ребёнку даются с речью героя. Стоит отметить, что любимые герои всегда «звучат», даже плохо говорящие дети непроизвольно начинают их озвучивать.

Вместе с речью у ребёнка с нарушением речи начинает развиваться не только познавательная и речевая активность, но такие психические процессы, как память, внимание, мышление, воображение, а главное, активность речи.

Список литературы

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Как помочь «особому» ребенку / Книга для педагогов и родителей / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич. 3-е издание. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. — 128 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Игры в сказкотерапии. / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. — СПб.: Речь, 2006. — 208 с.
3. Руденко, А.В. Игры и сказки, которые лечат / А.В. Руденко. — Харьков: Изд. группа «Основа», 2011. — ил 240 с.

Сведения об авторе

Киретова Юлия Владимировна — педагог-психолог муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения городского округа Тольятти «Школа № 26 имени Героя Советского Союза В.И. Жилина»

Кокина Н.А.

ОКАЗАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В НАПРАВЛЕНИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДООУ

Для развития речевых способностей воспитанников с нарушением слуха (кохлеарно-имплантированных и слабослышащих) в ДООУ создана соответствующая предметно-пространственная среда, оптимальные условия воспитания и обучения детей.

При обследовании детей в период с 1 по 15 сентября каждого учебного года обращается внимание на их особенности психического и речевого развития. При этом используются следующие методы и приёмы:

- изучение документов, личных дел;
- знакомство с медицинским обследованием, выделение неблагополучных этапов в развитии ребёнка;
- изучение социума ребёнка;
- диагностические исследования.

Обследование показывает, что дети, пришедшие в специализированную группу, имеют разный уровень развития речи, разную степень снижения слуха, разный уровень общего развития в целом.

Выявленные низкие показатели воспитанников с ОВЗ по многим параметрам диагностики, побуждают специалистов к поиску таких форм и методов работы по преодолению системного недоразвития речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, которые помогали бы ребёнку успешно реализовывать свои интересы и речевые способности в дальнейшей образовательной деятельности, быть социально адаптированными в социуме.

Основное значение в решении данных проблем имеет коррекционно-развивающая работа с применением дополнительных методов воздействия (артикуляционной, пальчиковой дыхательной гимнастикой, динамическими паузами — физкультминутками, фонетической ритмики, логопедического массажа)

способствуют более эффективному преодолению речевых нарушений, предупреждению возможных вторичных задержек в развитии познавательных и психических процессов.

Основными принципами в коррекционно-развивающей работе с глухими и слабослышащими детьми являются:

— принцип единства диагностики и коррекции — определение методов коррекции с учётом диагностических данных;

— безусловное принятие ребёнка со всеми его индивидуальными чертами характера и особенностями личности; принцип компенсации — опора на сохранные, более развитые психические процессы;

— принцип системности и последовательности в подаче материала — опора на разные уровни организации психических процессов;

— создание комфортных условий для развития личности ребёнка.

Сопровождение ребёнка заключается в дифференцированном подходе, т.е. в адекватной системе педагогических требований, соответствующих возможностям ребёнка, учёта особенностей слухоречевого развития ребёнка.

Речевое развитие поддерживается во всех видах деятельности детей в группе. Важно обучить подражанию предметным и речевым действиям, привлекая внимание к лицу говорящего, формированию навыка сопряжено-отражённого говорения. Обучение проходит в процессе развития крупной и мелкой моторики.

Нами разработана авторская программа «Развитие словарного состава речи детей дошкольного возраста 5-7 лет с нарушением слуха», которая апробирована на детях специализированной группы ОВЗ. Программа утверждена администрацией ДООУ и действует 2 года. Рецензент Сидякина Е.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет».

Главная идея программы заключается в реализации общеобразовательных задач дошкольного образования с привлечением синхронного выравнивания речевого и психического развития детей с нарушением слуха.

Одним из основных направлений программы является овладение детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и коммуникативными навыками, фонетической системой русского языка, элементами грамоты, что формирует в дальнейшем психологическую готовность к обучению в школе и обеспечивает преемственность со следующей ступенью системы образования.

Реализация коррекционной программы осуществляется в форме индивидуальных и групповых занятий при активном участии педагога-психолога, сурдопедагога, учителя-логопеда, воспитателей, родителей и детей. При выборе коррекционных методов работы учитывается ведущий вид деятельности дошкольников со специальными потребностями:

- подвижные, сюжетно-ролевые игры;
- коммуникативные игры, игры и задания на развитие произвольности, воображения;
- смена видов деятельности.

Главное на данном этапе — пополнять словарный запас, пробудить интерес к речевому общению через организацию совместной деятельности детей и взрослых.

В нашем дошкольном учреждении воспитываются и обучаются дети с нарушениями слуха: тугоухостью разной степенью выраженности и глухотой. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ созданы специальные условия и соответствующие программы обучения. Образовательная деятельность специалистов (сурдопедагога, педагога-психолога, учителя-логопеда, музыкального руководителя) и воспитателей осуществляется по ООП детского сада, а также по АОП, которая пишется на каждого ребёнка. Адаптированная образовательная программа составляется на основе специальных программ: «Программы воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста» под редакцией Носковой Л.П., Шматко Н.Д., Пельимской Т.В., Есимхановой Р.Т., Катаевой А.А., Коротковой Г.В., Трофимовой Г.В. (2001 г.) и программы «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития» Головчиц Л.А. (2006 г.)

Выделяются следующие образовательные области в работе с воспитанниками с нарушениями слуха: познавательное развитие, речевое развитие, социально-коммуникативное развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

Для детей с нарушениями слуха основным источником получения информации является зрительный анализатор. Поэтому в группе и помещениях для занятий со специалистами присутствуют удобно расположенные и доступные детям стенды, с представленным на них наглядным материалом о правилах поведения, правилах безопасности, о режиме дня, о формировании культурно-гигиенических навыков и изучаемых лексических темах. Везде есть зрительные обозначения. Все окружающее оборудование и предметы подписаны, зрительные таблички присутствуют как в группе, кабинетах специалистов, так и на лестницах, музыкальном зале и во всём учреждении, куда дети попадают.

Предметно-пространственная среда группы предусматривает центр учебной деятельности, центр развития слухового восприятия, центр речевой деятельности (речевой уголок), центр театральной деятельности, модули для сюжетно-ролевых игр «Семья», «Парикмахерская», «Магазин», «Больница». Для родителей постоянно обновляется информация в папках-передвижках и стендах «Советы родителям».

В процессе работы с воспитанниками все специалисты и воспитатели применяют следующие приёмы работы: дактильную азбуку, глобальное чтение, считывание с губ.

На протяжении всего времени пребывания детей в дошкольном учреждении ведётся постоянная работа по вызыванию речевого говорения. Детей стимулируют к умению пользоваться активной речью. Это происходит как во всех режимных моментах, так на фронтальных и индивидуальных занятиях специалистов, а также на прогулках и проводимых праздниках в детском саду.

С самого утра воспитатель встречает каждого ребёнка в раздевалке, здоровается с ним и ждёт от воспитанника приветствия, спрашивает о его самочувствии и его настроении. Во время приёма пищи интересуется, как

называются продукты, что они будут делать за столом. Во время одевания в раздевалке привлекает детей к взаимопомощи, поощряя их за внимание к сверстникам и самостоятельному одеванию. Во время прогулки проводится наблюдение за погодой, происходящими изменениями в природе, вызывая речь детей, педагог учит их вступать друг с другом в контакт во время игр и общения, тем самым развивая навыки свободной коммуникации.

Соответственно своему возрасту, дети очень любят играть. Их интересуют сюжетно-ролевые игры «Больница», «Семья», «Магазин», «Парикмахерская». Масса эмоций присутствует в их действиях. Девочки стараются быстрее подобрать атрибуты, мальчики им охотно помогают. Педагог берёт ведущую роль, так как детям трудно самостоятельно выстроить игровые действия, мотивирует их на общение, выполнение действий.

Театральная деятельность занимает особое место. В группе есть ширма и дети на время становятся зрителями, а два-три ребёнка куклами показывают спектакль. Потом дети «разговаривают» между собой об увиденном представлении.

Воспитанникам очень нравится играть с лего-конструктором. Они делают постройки, как по схемам, так и по замыслу. Во время работы они контактируют. Развивая мелкую моторику, мышление, воображение они обыгрывают то, что построили. Воспитатель при этом привлекает их к коммуникации.

Наши дети очень любят также лепить из пластилина и рисовать. Выполняют они это с удовольствием, при этом стараясь передать свои трудности и эмоции в общении со сверстниками и взрослыми.

Особое место в работе занимает развитие слухового восприятия и речи воспитанников. Развитие слухового восприятия происходит с помощью специального оборудования, музыкальных инструментов, музыкального центра с набором аудиодисков со звуками живой и неживой природы, музыкальных записей, диагностических наборов для определения уровня слухового восприятия; дидактических и наглядных материалов по темам (иллюстрации, презентации, учебные фильмы).

Развитие речи предусматривает работу над дыханием (фонетическая ритмика), голосом, звуками, произношением, а также отработку лексических тем. Для этого используется речевой уголок, где располагаются зеркала, пособия для формирования сильной и направленной воздушной струи, сюжетные картинки и таблички глобального чтения.

Сопровождение ребёнка с ОВЗ на протяжении всего времени пребывания в ДОУ, включает в себя дифференцированный подход, в развитии разговорной речи, подражанию предметным и речевым действиям и формированию навыков сопряжённо-отражённого говорения, что влияет на развитие речевой деятельности детей с нарушением слуха.

Мы учим детей постоянно общаться, прививая им желание вызывать у себя устную речь и пользоваться ею повсеместно. Развитие коммуникативных навыков — это одна из важнейших задач дальнейшего обучения воспитанника в школе, когда надо будет получать знания и уметь применять их в повседневной жизни. И наша задача как специалистов и педагогов — привить им любовь, желание и умение пользоваться разговорной речью и вступать в контакт с окружающими, привить им готовность к школьному обучению, сохраняя их психическое и психологическое здоровье.

Список литературы

1. Королёва И.В. Помощь детям с нарушением слуха. Руководство для родителей и специалистов. — СПб.: Каро, 2016. — 304 с.
2. Королёва И.В., Янн П.П. Дети с нарушением слуха. Книга для родителей и педагогов. — СПб.: Каро, 2013. — 240 с.
3. Коровин К.Г. Методические основы формирования личности слабослышащего дошкольника в учебном процессе // Дефектология. — 2012. — № 3. — с. 21-24.
4. Обухова Л.Ф. Влияние нарушения слуха на психическое развитие ребёнка // Дошкольное воспитание аномальных детей. / Под ред. Л.П. Носковой. — М., 1993. — с. 109-122.

Сведения об авторе

Кокина Надежда Александровна —учитель-логопед муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 43 «Гнёздышко» городского округа Тольятти Самарской области

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Сборник материалов XXIII областной
научно-практической конференции
11 – 12 ноября 2020 года

Том 1

Подписано в печать 21.12.2020 г.
Печать оперативная. Гарнитура Arial Narrow.
Формат 60x90/8. Усл. печ. л. 31,4.
Отпечатано редакционно-издательским отделом
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр».
443034, г. Самара, ул. Металлистов, 61а, тел. (846) 993-16-38