

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

# **Образование и психологическое здоровье**

Сборник материалов  
XXIV областной научно-практической конференции  
9-11 ноября 2021 г.

В 2-х томах

Том 1

Самара  
2021

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 2021 год

Под общей редакцией Т.Н. Ключевой, кандидата психологических наук,  
Почетного работника общего образования Российской Федерации,  
директора ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

О-232 Образование и психологическое здоровье: сборник материалов научно-практической конференции 9–11 ноября 2021 года: в 2-х томах. Т. 1. — Самара: ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2021. — 176 с.

ISBN 978-5-901707-81-4  
Том 1. ISBN 978-5-901707-82-1

В сборник включены научные статьи, представленные участниками XXIV областной научно-практической конференции «Образование и психологическое здоровье», состоявшейся 9–11 ноября 2021 года в г. Самара.

В материалах сборника отражен практический опыт педагогов-психологов по организации в образовательных организациях мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся, психологическую безопасность образовательной среды, а также по 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 978-5-901707-81-4  
ISBN 978-5-901707-82-1 (Том 1)

©Авторы, 2021  
©Региональный  
социопсихологический центр, 2021

## Оглавление

|                                                                                                                                                                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Предисловие .....                                                                                                                                                                                                                                                   | 6  |
| Ключева Т.Н. Совместная деятельность педагога-психолога и классного руководителя в рамках профилактической работы по результатам социально-психологического тестирования .....                                                                                      | 8  |
| Яньшин П.В. Уточнение диагностического смысла шкал Единой Методики СПТ .....                                                                                                                                                                                        | 15 |
| Карамаева Л.А., Ссорин В.В. Одарённые обучающиеся сквозь призму Российского законодательства и психолого-педагогической теории (теоретический анализ научно-исследовательской деятельности лаборатории практической психологии, в рамках одного исследования) ..... | 32 |
| Илюхина Н.В., Печерских Е.А. Структурно-функциональные аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях Самарской области .....                                                                                       | 36 |
| Харитонов Т.В. Коррекция детской тревожности младших школьников средствами игровой терапии .....                                                                                                                                                                    | 42 |
| Харитонов Т.В. Психолого-педагогические условия самореализации подростков во внеучебной деятельности .....                                                                                                                                                          | 46 |
| Кормухина Е.В., Порунова Н.В. Взаимосвязь творческих способностей младших школьников и креативности учителя .....                                                                                                                                                   | 52 |
| Грачев Ю., Еграшкина Е.А. Мониторинг психологического здоровья девятиклассников в г.о. Тольятти (интеллектуальный компонент) .....                                                                                                                                  | 59 |
| Никифорова Т.Ю. Особенности проявления реакций учителей в различных фрустрирующих ситуациях .....                                                                                                                                                                   | 63 |
| Глухова Т.Г., Солнцева Н.В. Психолого-педагогическая помощь застенчивым детям дошкольного возраста .....                                                                                                                                                            | 67 |
| Грядун О.В. Исследование уровня развития письменной речи младших школьников как этап психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования .....                                           | 70 |
| Цой С.А. Профилактическая работа с участниками образовательных отношений в рамках антикризисного сопровождения .....                                                                                                                                                | 74 |
| Андреева Л.Е. Особенности взаимодействия педагога-психолога с родителями в период адаптации детей с ОВЗ в ДОУ .....                                                                                                                                                 | 77 |
| Анохина М.Н. «Манкография» — здоровьесберегающая технология в работе с детьми с ОВЗ .....                                                                                                                                                                           | 81 |
| Антонова А.Д. Методы профилактики аутоагрессивного поведения детей дошкольного возраста .....                                                                                                                                                                       | 83 |
| Антошина Ю.А., Мордвинова Е.А. Проектирование центров коррекционно-развивающего обучения для воспитанников с ОВЗ в дошкольном учреждении .....                                                                                                                      | 88 |

|                                                                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ануфриева Л.В. Дети с тяжелыми нарушениями интеллекта практики коррекционно-развивающего сопровождения .....                                                                                       | 92  |
| Байщерякова Л.В., Чуева Ю.В. «Волшебные модули» как средство развития общения у дошкольников.....                                                                                                  | 95  |
| Баландина Е.А. Формирование развивающей образовательной среды по физическому развитию в дошкольной образовательной организации.....                                                                | 98  |
| Богданова Г.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к ДОО.....                                                                                         | 101 |
| Боженева Е.А. Здоровьесберегающие технологии и психологическое обеспечение детей из семей мигрантов в рамках реализации проекта «Учимся жить в России» .....                                       | 103 |
| Бондяева Т.Я., Мастерова С.В. Гиперактивные дети и особенности работы с ними в детском саду.....                                                                                                   | 106 |
| Борзило Л.В. Проектная деятельность в работе педагога-психолога в ДОО по теме «Мир моих эмоций» .....                                                                                              | 110 |
| Бурцева А.В., Захарова Т.А. Как помочь ребенку управлять своими эмоциями?.....                                                                                                                     | 113 |
| Вавилова О.С. Практико-ориентированное направление работы психолога как приоритетный фактор повышения уровня родительской компетентности в вопросах воспитания .....                               | 115 |
| Варламова Л.Н., Писмарова П.Н. Особенности развития предпосылок дивергентного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....                                 | 118 |
| Васильева А.Р. Об опыте реализации профилактической психолого-педагогической программы «Мой девиз — я выбираю жизнь!» .....                                                                        | 121 |
| Васильева Ж.Н. Мастермайнд-группы как интерактивная форма работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации .....                 | 125 |
| Вертей Ю.А., Челухина А.М. Опыт использования коррекционно-развивающей программы «Понимаю — чувствую — владею собой» с элементами телесно-ориентированной терапии у заикающихся дошкольников ..... | 129 |
| Верясова О.А. Повышение уровня психологической безопасности личности педагога в образовательной среде школы.....                                                                                   | 132 |
| Волошенко Ю.В., Артеменко А.Г. Особенности психолого-педагогического сопровождения студентов группы риска.....                                                                                     | 137 |
| Гаршина О.А., Мусилович Т.А., Пестрикова Е.Д. Арт-терапия как средство укрепления эмоциональных контактов родителей и детей дошкольного возраста с ОВЗ.....                                        | 140 |
| Герасименко О.С. Организация работы специалистов ГБУ ЦППМСП м. р. Борский по психологическому сопровождению образовательного процесса в школах Юго-Восточного округа .....                         | 143 |

|                                                                                                                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Гинтер Н.С., Костальон Н.А. Взаимодействие учителя-дефектолога и учителя-логопеда в работе с детьми с ЗПР 5–6 лет (из опыта работы).....                                                                                 | 147 |
| Гоголь Н.В. Некоторые проблемы формирования коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением слуха и интеллектуальной недостаточностью и пути их преодоления в условиях специализированной школы-интерната..... | 151 |
| Гончаренко М.В., Келлер Н.И. Влияние развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ на интеграцию и социализацию старших дошкольников с ОВЗ .....                                                                    | 155 |
| Горунова И.М., Сокерчак Е.А. Использование игрового пособия Воскобовича «Чудо-крестики» в коррекционно-развивающей работе с обучающимися с ОВЗ .....                                                                     | 157 |
| Губер Т.В. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и семей, имеющих детей с особыми возможностями здоровья .....                                                                                 | 159 |
| Декина Е.А. Профилактика конфликтов среди обучающихся 4–5-х классов методом выведения проблемы вовне (экстернализацией).....                                                                                             | 162 |
| Дементьева Н.В. Использование обучающего пособия счетные палочки Кюизенера на занятиях педагога-психолога с детьми ТНР .....                                                                                             | 164 |
| Демина Т.Ю. Социализация и адаптация в обществе детей цыганской национальности .....                                                                                                                                     | 166 |
| Дремина О.П. Взаимодействие педагога-психолога с родителями несовершеннолетних студентов ссузов.....                                                                                                                     | 170 |
| Дремова О.В. Мастер-класс с педагогами ДОУ по песочной терапии.....                                                                                                                                                      | 174 |

## Предисловие

9–11 ноября 2021 года ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» при поддержке Министерства образования и науки Самарской области провел XXIV ежегодную областную научно-практическую конференцию «Образование и психологическое здоровье».

Конференция была посвящена основным направлениям развития психологической службы в системе образования в РФ, комплексному сопровождению инклюзивного образования, психолого-педагогическому и социально-педагогическому сопровождению индивидуально-личностного развития и воспитания обучающихся, формированию развивающей образовательной среды в дошкольных образовательных организациях.

На конференции обсуждены актуальные темы: профилактическая работа педагогов-психологов в образовательных организациях, техники и технологии практической деятельности специалистов, а также формы и методы работы с родителями. Кроме того, рассмотрены вопросы профессиональной деятельности педагогов-психологов по обеспечению психологической безопасности обучающихся, профилактики деструктивного поведения обучающихся и логопедическому сопровождению обучающихся в рамках образовательного процесса. А также повышение уровня профессиональной компетентности специалистов, работающих в сфере образования.

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 365 человек, на конференции было представлено 92 доклада, авторами которых стали 141 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 132 заявки. После проведения технической и содержательной экспертиз к публикации в сборнике по решению редакционно-издательского Совета ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» допущено 104 работы, авторами которых являются 162 человека. 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 XXIV 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»

**Совместная деятельность педагога-психолога и классного руководителя в рамках профилактической работы по результатам социально-психологического тестирования**

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации [3] определены задачи, обеспечивающие формирование мотивационно-смысловой сферы личности обучающегося:

- формирование у детей позитивных жизненных ориентиров и планов;
- развитие сопереживания, эмпатии и формирования позитивного отношения к людям;
- формирование стабильной системы нравственных и смысловых установок личности;
- формирование эффективных моделей поведения в различных трудных жизненных ситуациях, в том числе проблемных, стрессовых и конфликтных.

Социальная ситуация развития подростка характеризуется факторами риска и факторами защиты. Соотношение данных факторов в конкретной ситуации развития того или иного обучающегося определяет формирование мотивационно-смысловой сферы его личности, вектор просоциального или асоциального развития. Следовательно, актуальным, при оказании адресной психолого-педагогической помощи и проведении профилактической работы с учащимися, является выявление благоприятного или неблагоприятного сочетания факторов риска и защиты для развития личности подростка.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № -ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 28 ч.15.1) и на основании Приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 20.02.2020 г. № 59 «Об утверждении порядка проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в образовательных организациях и профессиональных образовательных организациях» ежегодно проводится социально-психологическое тестирование. В процедуре участвуют обучающиеся образовательных организаций общего образования, среднего и высшего профессионального образования в возрасте с 13 лет. В качестве диагностического инструмента используется единая методика социально-психологического тестирования (далее — ЕМСПТ) [2].

Как заявлено в Руководстве по использованию ЕМСПТ [2]: «Методика предназначена для выявления латентной и явной рискогенности социально-психологических условий, формирующих психологическую готовность к аддиктивному (зависимому) поведению у лиц подросткового и юношеского возраста. Осуществляет оценку вероятности вовлечения в аддиктивное поведение на основе соотношения факторов риска и факторов защиты, воздействующих на обследуемых. Выявляет повышенную и незначительную вероятность вовлечения в зависимое поведение. ЕМСПТ основана на представлении о непрерывности и единовременности совместного психорегулирующего воздействия факторов риска и факторов защиты (проективных факторов)».

В таблице 1 представлены факторы риска и защиты, соотношение которых позволяет установить степень проявления деструктивного поведения обучающихся

Таблица 1

| <b>Факторы риска</b>             | <b>Факторы защиты</b>       |
|----------------------------------|-----------------------------|
| 1. Потребность в одобрении       | 1. Принятие родителями      |
| 2. Подверженность влиянию группы | 2. Принятие одноклассниками |



|                                            |                           |
|--------------------------------------------|---------------------------|
| 3. Принятие асоциальных установок социума  | 3. Социальная активность  |
| 4. Наркопотребление в социальном окружении | 4. Самоконтроль поведения |
| 5. Склонность к риску (опасности)          | 5. Самоэффективность      |
| 6. Импульсивность                          |                           |
| 7. Тревожность                             |                           |
| 8. Фрустрация                              |                           |

Анализ шкал ЕМСПТ показал, что с помощью методики можно установить не только исключительно психологические «факторы риска» возможного вовлечения подростков в зависимое поведение, связанное с дефицитом ресурсов психологической «устойчивости» личности, но также риски, связанные с аутоагрессивным и агрессивным/экстремистским поведением.

В таблице 2 представлены виды деструктивного поведения в зависимости от соотношений факторов риска и факторов защиты.

Таблица 2

| Вид деструктивного поведения                             | Выраженность факторов рисков и защиты                                                                                   |                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                          | Факторы риска — высокая выраженность признака                                                                           | Факторы защиты — низкая выраженность признака                                                                              |
| Аддиктивное / зависимое поведение                        | Подверженность влиянию группы (ПВГ), принятие асоциальных установок социума (ПАУ), импульсивность (И), тревожность (Т)  | Принятие родителями (ПР), принятие одноклассниками/однокурсниками (ПО), самоконтроль поведения (СП), самоэффективность (С) |
| Аутоагрессивное / суицидальное поведение                 | Склонность к риску (СР), импульсивность (И), фрустрация (Ф), тревожность (т)                                            | Принятие родителями (ПР), самоэффективность (С)                                                                            |
| Агрессивное поведение (возможное проявление экстремизма) | Склонность к риску (СР), импульсивность (И), принятие асоциальных установок социума (ПАУ), потребность в одобрении (По) | Принятие родителями (ПР), принятие одноклассниками/однокурсниками (ПО), самоконтроль поведения (СП)                        |

На основании анализа полученных результатов по данной методике, других мониторинговых исследований, а также конкретных случаев, были составлены социально-психологические портреты подростков, склонных к различным формам деструктивного поведения.

На основании социально-психологических портретов обучающихся, склонных к различным формам деструктивного поведения, составляются индивидуальные карты

выявленных рисков, что позволяет выстроить адресную совместную профилактическую работу классного руководителя и педагога-психолога. Карта включает в себя: критерии рисков, степень выраженности риска, наличие риска у обучающегося и оценку риска. В таблицах 3, 4, 5 представлены, в качестве примера, индивидуальные карты обучающихся с выявленными рисками различных форм деструктивного поведения.

Таблица 3

Карта выявления рисков зависимого поведения

| Критерий                           | Степень выраженности критерия (когда ставится «+»)                | Иванов Иван                                                          | Оценка (при полном соответствии «+», при отсутствии «-») |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Самооценка                         | Низкий и средний уровень                                          | Низкий уровень                                                       | +                                                        |
| Представление о будущем            | Сформированы, возможно, фрустрированы (кажутся недостижимыми)     | Хочет заниматься творчеством, но родители не позволяют               | +                                                        |
| Успеваемость                       | Средняя / низкая                                                  | Высокая                                                              | -                                                        |
| Участие во внеурочной деятельности | Пассивное                                                         | Активное                                                             | -                                                        |
| Потребность в самореализации       | Средняя / низкая                                                  | Средняя                                                              | +                                                        |
| Конфликтность                      | Эмоционально неустойчивы, недостаток самоконтроля, импульсивность | Импульсивен, самоконтроль снижен                                     | +                                                        |
| Поведение                          | Общая психическая напряженность, значительный уровень тревоги     | Значительный уровень тревоги (повышенная тревожность) не проявляется | -                                                        |
| Отношения в семье                  | Сложные, напряженные / внешне благоприятные, скрытые конфликты    | Внешне благоприятные, но есть конфликт с родителями                  | +                                                        |

Вывод: на примере Иванова И. наблюдается совпадение пяти из 8 маркеров, что свидетельствует о наличии риска аддиктивного поведения.

Граница нормы 5 «+» из 8 показателей.

Таблица 4

## Карта выявления рисков суицидального поведения

| Критерий                                                                             | Степень выраженности критерия (когда ставится «+»)                | Петров Петр                                      | Оценка (при полном соответствии «+», при несоответствии «-») |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Самооценка                                                                           | Средний и высокий уровень                                         | Средняя                                          | +                                                            |
| Представления о будущем                                                              | Сформированы, возможно, фрустрированы (кажутся недостижимыми)     | Хочет стать военным, но не позволяет здоровье    | +                                                            |
| Успеваемость                                                                         | Высокая / средняя                                                 | Средняя                                          | +                                                            |
| Степень вовлеченности во внеурочную деятельность                                     | Пассивное / активное                                              | Активное                                         | +                                                            |
| Потребность родителей в самореализации своего ребенка через разные виды деятельности | Высокая                                                           | Высокая                                          | +                                                            |
| Конфликтность                                                                        | Эмоционально неустойчивы, недостаток самоконтроля, импульсивность | Самоконтроль в норме, не импульсивен             | -                                                            |
| Поведение                                                                            | Ранимость, застенчивость, склонность к самоанализу                | Не раним, но застенчив и увлекается самоанализом | +                                                            |
| Отношения в семье                                                                    | Сложные, напряженные / внешне благоприятные, скрытые конфликты    | Внешне благоприятные, но есть конфликт с отчимом | +                                                            |

Вывод: у Петрова П. наблюдается совпадение семи из 8 маркеров, что свидетельствует о наличии риска аутоагрессивного поведения.

Граница нормы 6 «+» из 8 показателей (это уже риск).

Таблица 5

## Карта выявления рисков агрессивного /экстремистского поведения

| Критерий                           | Степень выраженности критерия (когда ставится «+»)                                                                         | Сидоров Илья                                                      | Оценка (при полном соответствии «+», при несоответствии «-») |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Самооценка                         | Высокая, часто нарциссизм (эгоцентризм, избыточная «озабоченность» собой)                                                  | Средний уровень                                                   | -                                                            |
| Успеваемость                       | Низкая / средняя                                                                                                           | Высокая                                                           | -                                                            |
| Участие во внеурочной деятельности | Пассивное / активное                                                                                                       | Пассивное                                                         | +                                                            |
| Потребность в самореализации       | Высокая, стремление к самоутверждению и завоеванию авторитета в своей среде                                                | Высокая, негативный лидер класса                                  | +                                                            |
| Конфликтность                      | Склонность к конфликтности, созданию экстремальных ситуаций, острым переживаниям, рискованному поведению                   | Постоянные конфликты и драки                                      | +                                                            |
| Поведение                          | Неприязненное и агрессивное отношение к людям иной социальной, религиозной, национальной группы, к иному мнению, ценностям | Высказывает неприязненное отношение к людям другой национальности | +                                                            |

Вывод: у Сидорова И. наблюдается совпадение пяти из 7 маркеров, что свидетельствует о наличии риска экстремистского поведения.

Граница нормы 5 «+» из 7 маркеров.

В соответствии с картой выявленных рисков на обучающегося составляется индивидуальная коррекционно-развивающая программа. Цель программы — повысить психологическую устойчивость в трудных жизненных ситуациях, как интегральную личностную характеристику, показать «вектор саморазвития».

Кроме индивидуальных карт выявленных рисков, создаётся сводная карта результатов СПТ класса. Сводная карта результатов представлена в таблице 6.

Сводная карта результатов СПТ «\_\_\_» класса, школы № \_\_\_\_

| ФИ<br>О      | Факторы риска           |                               |                                        |                                         |                                |                |             |            | Факторы защиты      |                          |                       |                        |                   |
|--------------|-------------------------|-------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------|----------------|-------------|------------|---------------------|--------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------|
|              | Потребность в одобрении | Подверженность влиянию группы | Принятие асоциальных установок социума | Наркопотребление в социальном окружении | Склонность к риску (опасности) | Импульсивность | Тревожность | Фрустрация | Принятие родителями | Принятие одноклассниками | Социальная активность | Самоконтроль поведения | Самоеффективность |
| 1            | +                       | +                             |                                        |                                         |                                |                | +           |            | -                   |                          | -                     |                        |                   |
| 2            |                         | +                             |                                        |                                         |                                | +              | +           |            | -                   |                          | -                     | -                      |                   |
| 3            |                         | +                             | +                                      |                                         | +                              |                |             |            | -                   |                          |                       | -                      |                   |
| 4            |                         | +                             |                                        |                                         |                                |                |             |            |                     |                          |                       |                        |                   |
| 5            |                         | +                             |                                        |                                         |                                |                |             |            |                     |                          |                       |                        |                   |
| 6            |                         |                               |                                        |                                         |                                |                |             |            |                     |                          | -                     | -                      |                   |
| 7            |                         |                               |                                        |                                         |                                |                |             |            |                     |                          |                       | -                      |                   |
| 8            | +                       |                               |                                        |                                         |                                |                |             |            |                     |                          |                       |                        |                   |
| 9            |                         |                               |                                        |                                         |                                |                | +           |            |                     | -                        |                       |                        |                   |
| <b>ИТОГО</b> | <b>2</b>                | <b>5</b>                      | <b>1</b>                               |                                         | <b>1</b>                       | <b>1</b>       | <b>3</b>    |            | <b>3</b>            | <b>1</b>                 | <b>3</b>              | <b>4</b>               |                   |

По карте проводится анализ выявленных рисков, педагогом-психологом делается уточняющая диагностика и составляется план профилактических мероприятий по каждому выявленному фактору риска.

В частности, на данной карте из девяти учащихся у пяти выявлен фактор риска — подверженность влиянию группы. Следовательно, с выявленной группой учащихся необходимо строить работу по формированию у них психологической устойчивости в ситуации группового давления, способности выражать и отстаивать своё мнение и интересы, умение сказать «нет». Формирование вышеперечисленных качеств личности возможно через организацию различных форм групповой работы:

— Классные часы, беседы-дискуссии «Умей сказать: НЕТ», «Могу ли Я принять решение, отличное от группы?», «Как отстоять свое мнение?»

— Просмотр и обсуждение сериала «Все по-честному» (ГТРК «Самара»), фильмы «Чучело», «Повелитель мух» и т.п., различных видеороликов, в сюжете которых показано столкновение мнений, ценностей, убеждений.

— Социальный проект: «Кто Я?», «Какой Я», «Я и другие».

— Проекты, направленные на формирование установок на здоровый образ жизни.

— Игра «На что потратить жизнь?» и другие.

Все мероприятия могут проводить классные руководители.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. ЕМСПТ позволяет выявлять различные виды деструктивного поведения обучающихся, в частности: аддиктивное, аутоагрессивное и агрессивное поведение.
2. В соответствии с полученными результатами ЕМСПТ могут быть созданы индивидуальные карты рискованного поведения обучающегося и разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на повышение психологической устойчивости его личности в трудных жизненных ситуациях.
3. Полученная сводная карта рисков поведения класса по результатам ЕМСПТ предоставляет возможность планировать адресные профилактические групповые мероприятия.
4. Эффективность профилактических мероприятий повышается при условии совместной работы педагога-психолога и классного руководителя.

### **Список литературы**

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ [Электронный ресурс] КонсультантПлюс: справочная правовая система. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
2. Руководство по использованию методики социально-психологического тестирования: Министерство просвещения Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Центр защиты прав и интересов детей». — М., 2019.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс] КонсультантПлюс: справочная правовая система. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/)

### **Сведения об авторе**

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

## Уточнение диагностического смысла шкал Единой Методики СПТ

### Аннотация.

На материале 27000 респондентов проведена верификация шкальной структуры Единой Методики (ЕМ) социально-психологического обследования (СПТ) с целью установления истинной (эмпирически обоснованной) структуры шкал ЕМ. Проанализированы ключи обработки результатов, а структура шкал исследована посредством факторного и корреляционного анализа. Выявлена эмпирическая структура шкал ЕМ, не вполне совпадающая с таковой, заявленной авторами методики. Обнаружена внутренняя несогласованность интегральной шкалы «Фактор риска». Неверная интерпретация авторами ЕМ психологического смысла шкалы «Потребность в одобрении» ставит под сомнение правильность оценки в ЕМ группы риска и факта достоверности / недостоверности результатов. Общий вывод проделанного исследования состоит в том, что *в сочетании с предложенным авторами ЕМ способом обработки* методика не может рекомендоваться в качестве психодиагностического метода, поскольку не обладает необходимыми для этого признаками валидности и внутренней согласованности шкальной структуры. Приведены рекомендации для педагогов-психологов по использованию данных ЕМ с опорой на результаты проделанного исследования.

**Ключевые слова:** единая методика, ЕМ, социально-психологическое тестирование, СПТ, валидность, согласованность.

### Актуальность

С осени 2019 г. в России проводится психологическое тестирование учащихся (СПТ), направленное на раннее выявление вовлечения подростков в незаконное употребление наркотических средств и психотропных веществ. Согласно рекомендации Минпросвещения России анкетирование проводится посредством «Единой методики» (ЕМ), разработанной Федеральным государственным бюджетным научным учреждением «Центр защиты прав и интересов детей» в соответствии с поручением Государственного антинаркотического комитета (ГАК) (протокол от 11 декабря 2017 г. № 35) Минпросвещения России. Проведение тестирования по единой методике является обязательным для образовательных организаций всех субъектов Российской Федерации с 2019/20 учебного года (протокол ГАК от 24 декабря 2018 г. № 39). Согласно документу НН-240/07 «О направлении информации», адресованному Руководителям органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, «проведение социально-психологического тестирования с использованием методического комплекса для выявления психологических «факторов риска» возможного вовлечения школьников в зависимое поведение (далее – СПТ) является неотъемлемым элементом воспитательной работы образовательной организации, обеспечивающей выявление обучающихся «группы риска».

Результаты СПТ на основе анкетирования ЕМ становятся основанием дальнейших управленческих решений в рамках региона и РФ в целом по профилактике и предотвращению незаконного распространения и немедицинского употребления учащимися наркотических психотропных веществ (Использование результатов ... , 2019; Методические рекомендации ... ,

2020; Планирование и организация системной работы ... , 2020). Но насколько достоверными являются выводы по ЕМ, чтобы служить основанием для столь ответственной и ресурсоемкой работы? «Пользование валидным и надежным диагностическим инструментарием является необходимой составляющей доказательного подхода и актуально для специалистов-исследователей и практиков в любой сфере психологии и образования» (Об утверждении методических рекомендаций ..., 2020, с. 110).

Сами разработчики ЕМ позиционируют ее всего лишь как средство «оценки вероятности вовлечения в аддиктивное поведение на основе соотношения факторов риска и факторов защиты, воздействующих на обследуемых» (Руководство по использованию ... , 2019, с. 3). Авторы также утверждают, что она «предназначена для выявления латентной и явной рискогенности социально-психологических условий, формирующих психологическую готовность к аддиктивному (зависимому) поведению у лиц подросткового и юношеского возраста» (Там же).

«Аддиктивное поведение» — это общее понятие для широкого класса поведенческих феноменов (компьютерные игры, «гаджеты», социальные сети, азартные игры, эротика, переизбыток, «трудоголизм» и т.п.), не ограничивающихся наркотической (химической) зависимостью (Методические рекомендации по профилактике деструктивного поведения ..., 2021), в то время как задачи профилактической программы на основе СПТ вполне конкретны: профилактика вовлечения в наркопотребление (химическая зависимость). Иными словами, профилактика направлена на раннее выявление незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ, а ЕМ направлена на выявление склонности к аддиктивному (зависимому) поведению *вообще* и риска вовлечения в него. Это очевидное несовпадение объема понятий обосновывает вопрос о степени прогностической и конструктивной валидности ЕМ относительно целей, для которых она рекомендована правительством. 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). На сколько могут быть полезны данные о риске вовлечения в *аддиктивное поведение вообще* в плане риска вовлечения в *наркопотребление*? Это аналогично тому, что из всех необходимых лабораторных исследований для постановки диагноза у больного измеряется только температура. Авторы ЕМ эмпирические доказательства таковой полезности в текстах методичек не представили. Это тема для серьезного научного исследования. Правда, в оправдание ЕМ следует признать, что в форме В 140 и С 140 вопросов (для старшеклассников и студентов) присутствует ряд однотипных вопросов о наличии фактов наркопотребления в окружении респондента. Но они появляются только с 10-го класса и не ясно, как они используются для определения риска наркопотребления в ЕМ. И очень сомнительно, что юноша либо девушка, вовлеченные в наркопотребление, открыто признаются в подобных фактах.

В научном сообществе существуют сложившиеся правила проверки достоверности фактов и методов исследования. Одним из этих правил является предоставление парадигмы на суд научного сообщества путем открытых публикаций в научных рецензируемых изданиях и докладах на конференциях. Это не просто дань традиции, а необходимый этап превращения



просто «фактов» в *научно обоснованные* факты. «В число основных методик<sup>1</sup> входят диагностические методики, прошедшие процедуры стандартизации (для российских инструментов) или валидации (для русскоязычных версий зарубежных инструментов) с результатами, опубликованными в научных журналах» (Распоряжение Минпросвещения России ..., 2020, с. 112). Статистическое доказательство соответствия параметров методики требованиям к валидному и надежному инструментарию и результаты проведения процедур стандартизации подкрепляются ссылками на источники — статьи в научных журналах, отчеты о результатах исследований, монографии (Там же). Это принцип научности и доказательности, которым должна руководствоваться психолого-педагогическая служба системы образования (Там же). К сожалению, **ни одно из методических пособий не содержит ссылок либо упоминаний о публикации сведений о проверке ЕМ в научных рецензируемых изданиях.** Таким образом, на пути от создания ЕМ к ее рекомендациям в качестве *единственного* метода оценки риска вовлечения в раннее наркоупотребление был пропущен необходимый этап ее проверки. И это вновь подкрепляет сомнение в научной обоснованности применения ЕМ.

«Научность» выводов ЕМ ее авторы обосновывают декларативно: «Все результаты и выводы, получаемые с помощью методики, формируются на основе научных подходов и подтверждаются статистическими методами обработки данных» (Руководство по использованию ... , 2019, с. 5). Но конкретных методик проверки и тестометрических характеристик не приводят. «При выборе диагностических методик важно учитывать их параметры стандартизации, доказательность в соответствии с современными научно обоснованными требованиями к стандартизованному (валидизированному) методикам (Методические рекомендации по профилактике деструктивного поведения ..., 2021). С 2019 по 2021 гг. в учебные заведения г. Самары было направлено, по меньшей мере, пять методических рекомендаций по ЕМ, но ни в одной из них не содержится достаточных эмпирических фактов, подтверждающих научную обоснованность утверждений ее авторов.

Признаками *психометрического теста*, согласно Российскому стандарту тестирования персонала (Российский стандарт ... , 2015, с. 74), является присутствие в описании теста данных по надежности, валидности, репрезентативности и процедуры установления достоверности конкретного протокола тестирования. В руководстве Я. тер Лаака указано, что «каждый тест должен быть снабжён не менее, чем одним коэффициентом надежности и не менее, чем одним коэффициентом валидности... Процедура состоит в оценке источников ошибок и в нахождении истинного коэффициента валидности» (Лаак Я. тер, 1996, с. 90-91). Эти требования не уникальны и являются общепринятыми в психологическом сообществе, присутствуют во всех учебниках и справочниках по психодиагностике, содержатся в программах университетских курсов по психодиагностике. Но по какой-то причине эта информация отсутствует в практических рекомендациях по ЕМ.

Основания для сомнений в валидности ЕМ содержатся и в наших исследованиях конструктивной валидности Цвето-социометрического метода (ЦСМ), где ЕМ использовалась в качестве внешнего критерия конкурентной валидности (Яньшин П.В., 2020). Полученные нами

---

<sup>1</sup> Открытый реестр рекомендуемых программ психологической помощи, вызывающих доверие профессионального сообщества (см: Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 N Р-193)

результаты факторного и корреляционного анализа вошли в противоречие с некоторыми утверждениями авторов ЕМ о диагностическом смысле как минимум одной из ее шкал и интегрального «Фактора риска». Это значит, что, помимо слишком общей трактовки предназначения ЕМ в сравнении с конкретной задачей профилактики вовлечения в наркопотребление, есть сомнения и в обоснованности диагностических выводов на основе ЕМ из-за несоответствия эмпирической структуры шкал таковой, заявленной ее авторами.

Таким образом, скудность представленных авторами ЕМ сведений о ее валидности, отсутствие публикаций в рецензируемых научных журналах и эмпирические факты, расходящиеся с авторской схемой интерпретации шкал ЕМ, обосновывают актуальность научного анализа и эмпирической верификации шкальной структуры ЕМ.

**Объектом** проделанного исследования являлась внутренняя согласованность шкал и валидность Единой Методики СПТ.

**Предметом исследования** являлась эмпирическая верификация шкальной структуры ЕМ.

**Цель исследования:** установление истинной (эмпирически обоснованной) структуры шкал ЕМ, интегральных шкал «Фактора риска» и «Фактора поддержки», на основе которых авторы рекомендуют обосновывать выводы о степени риска вовлечения в аддиктивное поведение респондентов.

Эта цель требовала решения следующих задач:

- 1) анализ априорной шкальной структуры ЕМ, заявленной авторами;
- 2) сбор эмпирических данных, достаточных для формирования репрезентативной выборки исследования;
- 3) статистический анализ данных репрезентативной выборки методами корреляции и эксплораторного факторного анализа;
- 4) анализ полученных результатов и формулировка выводов исследования.

В задачи статьи не входит теоретический анализ авторской концепции диагностики риска раннего вовлечения в наркопотребление, но только соответствие эмпирической структуры шкал ЕМ таковой, декларируемой её авторами.

### **Анализ априорной структуры шкал ЕМ**

Согласно утверждению ее авторов, ЕМ основана «на представлении о непрерывности и единовременности совместного психорегулирующего воздействия факторов риска и факторов защиты (протективных факторов)» (Руководство по использованию ... , 2019, с. 10). «Оценка вероятности вовлечения в аддиктивное поведение строится на основе соотношения факторов риска и факторов защиты, воздействующих на обследуемых, выявляет повышенную и незначительную вероятность вовлечения в зависимое поведение (Там же, с. 11). В руководствах к ЕМ приводят четырёхклеточную матрицу, на основе которой принимается диагностическое решение об отнесении испытуемого к одной из четырёх групп. Принадлежность к той или иной группе становится основанием для дальнейшей профилактической работы в образовательном учреждении и для медико-биологических анализов. Ниже приведем описание этих факторов, согласно руководствам.

*Факторы риска по ЕМ* — «социально-психологические условия, повышающие угрозу вовлечения в зависимое поведение» («Методические рекомендации..., 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.\*<sup>2</sup>

2) качества, влияющие на индивидуальные особенности поведения:

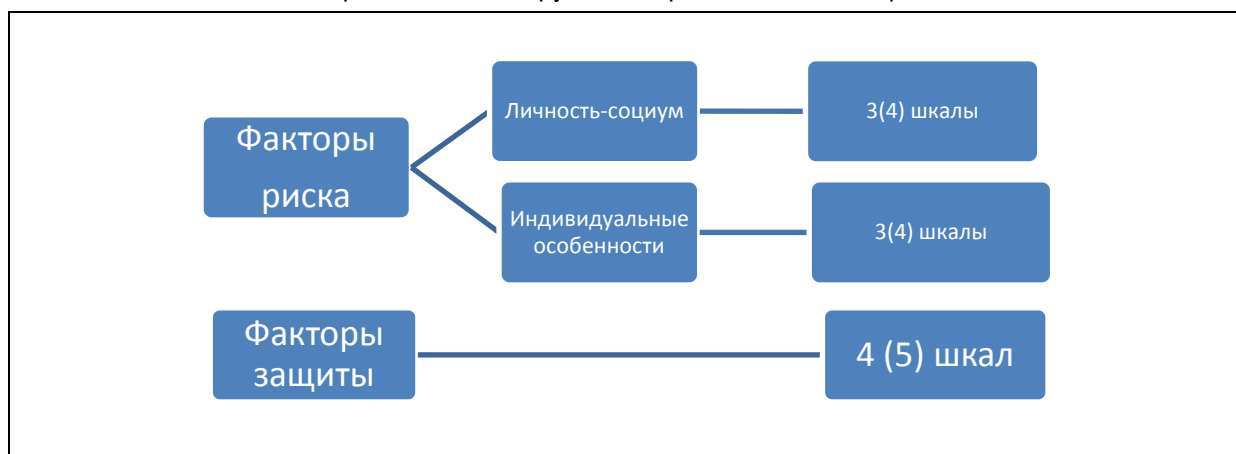
- склонность к риску (опасности),
- импульсивность,
- тревожность,
- фрустрация.\*

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

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

Таким образом, декларируется иерархическая структура шкал опросника, состоящая из двух *интегральных (групповых) «факторов»*: «Фактор риска» и «Фактор защиты» (см. Рис. 1). К сожалению, эмпирические данные, подтверждающие описанную структуру шкал и факторов, авторами ЕМ не представлены.

Первый интегральный «фактор» имеет сложную иерархическую структуру (два «уровня»). Во-первых, — две группы шкал: 1) «факторы, регулирующие взаимоотношения с социумом» и 2) «индивидуальные качества». Второй «фактор» сконструирован проще первого (нет «уровней») и, по логике, должен представлять собой групповой «фактор второго порядка», нагруженный пятью шкалами, а те, в свою очередь, - быть нагружены определенными вопросами анкеты ЕМ.



<sup>2</sup> \* - шкала отсутствует в форме А 110.

Рисунок 1. Априорная шкальная структура ЕМ, согласно авторскому Руководству. Пояснение: цифры в скобках относятся к варианту ЕМ 140, перед скобкой – к ЕМ 110.

Согласно определению Г. Айзенка, фактор — это «сжатое выражение (линейных) зависимостей между некоторым множеством переменных» (цит. по: Клайн П., 1994, с. 239). Это операциональный конструкт, поскольку однозначно, через определенную процедуру обработки, связан с эмпирическими данными. К сожалению, слово «фактор» приходится брать в кавычки, поскольку авторы ЕМ нигде не обмолвились о том, что для получения заявленной структуры шкал ими была использована факторная методология получения и верификации структуры опросника. Ими не приведены данные по внутренней согласованности пунктов опросника, которые обычно служат эмпирическим мерилем внутренней и, отчасти конструктивной валидности. Не исключено, что сам термин «фактор» авторы употребляют для обозначения априорного объединения шкал, основываясь на теоретических до-экспериментальных рассуждениях.

Первый способ проверки не требует сложной математической обработки и анализа эмпирических данных. Он состоял в анализе ключей обработки результатов, приведенных авторами ЕМ (Руководство по использованию ... , 2019, с. 20). Поскольку наиболее сомнительным представляется «Фактор риска», именно он был проверен по ключам. Сразу насторожило то, что все формы тестирования (А 110, В 140 и С 140) имеют одинаковое количество баллов по ключу, хотя в формах В 140 и С 140 в этом факторе присутствуют две дополнительных шкалы (см. выше по тексту).

Таблица 1.

**Представленность декларируемых авторами ЕМ шкал  
в интегративном «Факторе риска»**

| Шкалы                                   | Формы ЕМ  |                 | Процент к общему количеству вопросов в ключе «фактора» |
|-----------------------------------------|-----------|-----------------|--------------------------------------------------------|
|                                         | А 110     | В 140,<br>С 140 |                                                        |
| Потребность в одобрении -1              | 10        | 10              | 26.3%                                                  |
| Подверженность влиянию группы           | 5         | 5               | 13.15%                                                 |
| Принятие асоциальных установок социума  | 3         | 3               | 7.89%                                                  |
| Склонность к риску                      | 9         | 9               | 23.68%                                                 |
| Импульсивность                          | 8         | 8               | 21.05%                                                 |
| Тревожность                             | 3         | 3               | 7.89%                                                  |
| Фрустрация                              | 0         | 0               | 0                                                      |
| Наркопотребление в социальном окружении | 0         | 0               | 0                                                      |
| <b>Количество вопросов в ключе</b>      | <b>38</b> | <b>38</b>       | <b>100%</b>                                            |

Пояснение к Таблице 1: в столбцах «Формы ЕМ» представлено количество вопросов, входящих в ключ обработки.

Первое, что бросается в глаза при взгляде на Таблицу 1, это полная идентичность ключей «Фактора риска» для форм А, В и С. Второе открытие: при подсчете «Фактора риска» в формах В 140 и С 140 *не учитываются данные шкал «Фрустрация» и «Наркопотребление в социальном окружении»*. Фактически, «Руководство» вводит пользователя ЕМ в заблуждение относительно психологического содержания «Фактора риска». Это подтверждает сомнение в том, что ЕМ измеряет не риск вовлечения в наркопотребление, а лишь склонность к аддиктивному

поведению «в общем». Таким образом, факты позволяют сделать вывод о неполном соответствии содержания интегральной шкалы «Фактор риска», декларируемому авторами ЕМ. В свете выявленных ниже фактов следует также обратить внимание на то, что шкала «Потребность в одобрении» занимает 26% ключа «Фактора риска».

### **Сбор эмпирических данных для анализа**

Основой эмпирического анализа послужила совокупность результатов ЕМ по Самарской области за 2019 г. К сожалению, в нашем распоряжении не было «сырых» данных ответов на вопросы, но лишь баллы по шкалам ЕМ. Это не позволило проверить внутреннюю согласованность на уровне формирования отдельных шкал. Проверялась только эмпирическая структура группировок шкал ЕМ. Общий объем выборки составил 27711 человек в возрасте от 13 до 18 лет обоего пола.

Таблица 2.

**Описание выборки (человек)**

| Форма ЕМ | Пол мужской | Пол женский | Итого        |
|----------|-------------|-------------|--------------|
| А 110    | 10200       | 10384       | 20584        |
| В 140    | 3339        | 3788        | 7127         |
| Итого    | 13538       | 14173       | <b>27711</b> |

Форма А 110 дается в 7-х – 9-х классах; форма В 140 – в 10-х – 11-х классах и соответствующих им по возрасту профессиональных училищах.

### **Результаты статистического анализа данных**

Данные форм ЕМ А 110 и В 140 обрабатывались по отдельности.

Исследование проводилось методами линейной корреляции и многомерного факторного анализа (эксплораторного). Главным образом изучалась структура шкал, составляющих содержание приведенной выше структуры ЕМ. Из трех шкал «Потребность в одобрении» в обработку включалась только суммарная шкала.

Факторный анализ применялся как в варианте Главных Компонент, так и Главных Компонент с последующим нормализованным varimax-вращением.

Таблица 3.

**Результаты анализа шкальной структуры А 110 методом главных компонент (n = 20585)**

|                                        | Factor 1         | Factor 2        | Factor 3         |
|----------------------------------------|------------------|-----------------|------------------|
| Потребность в одобрении                | <b>-0.585067</b> | 0.391459        | 0.398906         |
| Подверженность влиянию группы          | <b>0.520850</b>  | <b>0.435072</b> | <b>0.424586</b>  |
| Принятие асоциальных установок социума | <b>0.704222</b>  | 0.340536        | -0.252844        |
| Склонность к риску                     | <b>0.557599</b>  | <b>0.436800</b> | <b>-0.532865</b> |
| Импульсивность                         | <b>0.775231</b>  | 0.284954        | -0.016459        |
| Тревожность                            | <b>0.594102</b>  | 0.237105        | <b>0.547152</b>  |
| Принятие родителями                    | <b>-0.538250</b> | 0.227156        | -0.109566        |
| Принятие одноклассниками               | <b>-0.601210</b> | 0.271915        | -0.199583        |
| Социальная активность                  | <b>-0.438499</b> | <b>0.644316</b> | -0.235742        |
| Самоконтроль поведения                 | <b>-0.591914</b> | <b>0.463651</b> | 0.181138         |

|          |          |          |          |
|----------|----------|----------|----------|
| Expl.Var | 3.568182 | 1.542357 | 1.127144 |
| Prp.Totl | 0.356818 | 0.154236 | 0.112714 |

Примечание к Таблице 3: полужирным выделены факторные нагрузки, определяющие психологическое содержание факторов.

Как следует из Таблицы 3, при применении метода главных компонент выделяются три фактора, объясняющих, соответственно 35.7%, 15.5% и 11.3% (в сумме – 62.37%) дисперсии исходной матрицы данных. *Первый*, самый мощный, биполярный фактор объединяет, фактически, все 10 содержательных шкал ЕМ. Шкалы, входящие в конкурирующие факторы «Риска» и «Защиты» располагаются на его противоположных полюсах. Это, отчасти, подтверждает авторскую идею их противопоставления. *Противопоставления*, но не «непрерывности и единовременности совместного психорегулирующего воздействия». Полярность этих групп в одном факторе, скорее, означает «либо-либо», а не «и то, и другое одновременно».

Психологический смысл двух оставшихся факторов не совпадает с заявленным в теоретической структуре ЕМ. *Фактор два* монополярен, объединяя четыре шкалы на полюсе «Социальной активности». Только одна эта шкала нагружает его относительно сильно (0.644), и существенно меньше выделяются шкалы «Подверженность влиянию группы», «Склонность к риску» и «Самоконтроль поведения». *Фактор три* биполярен, выражая противопоставление «Тревожности» и «Склонности к риску». Психологический смысл этого фактора более прозрачен, нежели смысл второго: тревожность, боязливость и зависимость от внешнего одобрения.

Факторная структура шкал В 140 сходна, но не идентична таковой для А 110. Коррективы вносят три новые шкалы: «Фрустрация», «Наркопотребление в социальном окружении» и «Самозффективность» (см. Таблицу 4).

Таблица 4.

**Результаты анализа шкальной структуры В 140 методом главных компонент (n = 7127)**

|                                         | <b>Factor 1</b>  | <b>Factor 2</b> | <b>Factor 3</b> |
|-----------------------------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Потребность в одобрении                 | <b>-0.596230</b> | 0.069682        | <b>0.432308</b> |
| Подверженность влиянию группы           | <b>0.565432</b>  | 0.129598        | <b>0.480636</b> |
| Принятие асоциальных установок социума  | <b>0.648750</b>  | <b>0.487867</b> | -0.126205       |
| Склонность к риску                      | <b>0.437872</b>  | <b>0.683127</b> | -0.246533       |
| Импульсивность                          | <b>0.749790</b>  | 0.279089        | 0.126646        |
| Тревожность                             | <b>0.715702</b>  | -0.068817       | <b>0.546852</b> |
| Фрустрация                              | <b>0.795514</b>  | 0.006309        | <b>0.430761</b> |
| Наркопотребление в социальном окружении | <b>0.486654</b>  | <b>0.429644</b> | -0.318329       |
| Принятие родителями                     | <b>-0.498156</b> | 0.114717        | 0.223274        |
| Принятие одноклассниками                | <b>-0.567547</b> | 0.257171        | 0.170144        |
| Социальная активность                   | <b>-0.522371</b> | <b>0.566178</b> | 0.238650        |
| Самоконтроль поведения                  | <b>-0.650589</b> | 0.268842        | 0.250074        |
| Самозффективность                       | <b>-0.706085</b> | <b>0.492443</b> | 0.004447        |
| Expl.Var                                | 4.996861         | 1.708218        | 1.294894        |
| Prp.Totl                                | 0.384374         | 0.131401        | 0.099607        |

Примечание к Таблице 4: полужирным выделены факторные нагрузки, определяющие психологическое содержание факторов.

*Первый фактор* Таблицы 4 идентичен по смыслу таковому в Таблице 3. В нем по разным полюсам «разведены» шкалы, объединенные авторами ЕМ в «Фактор риска» и «Фактор защиты». Его нагружают и три новые шкалы, вероятно, поэтому он объясняет чуть больше исходной дисперсии матрицы (38.43% против 35.7%). Его интерпретация аналогична таковой для А 110 (см. выше по тексту).

Интерпретация двух остальных факторов В 140 в общих чертах похожа на таковую для А 110. *Второй фактор* снова монополярен, но, помимо «Социальной активности» его еще сильнее нагружает «Склонность к риску», и заметно влияние «Принятия асоциальных установок социума», «Наркопотребления в социальном окружении» и «Самозффективности». Его можно было бы условно назвать: «*Экспериментирование со своей судьбой*». Отсутствие связи этого фактора с потребностью в одобрении и нагрузки по знаковым шкалам асоциальной направленности указывает на общую асоциальную направленность этого фактора. Следовательно, вопреки утверждениям авторов ЕМ, шкалы «Самозффективность» и «Социальная активность» не всегда должны однозначно трактоваться в ряду «обстоятельств, повышающих социально-психологическую устойчивость к воздействию факторов риска». Шкала, сконструированная на основе второго фактора, могла бы стать ценным предиктором асоциальной направленности респондента при проведении психопрофилактической работы. *Третий фактор* теперь наиболее сильно связан со шкалой «Тревожность», сочетающейся с просоциальными тенденциями (возможна также низкая самооценка и зависимость от мнения окружающих) и фрустрацией.

Помимо перечисленных, есть и еще одно, не менее существенное, отличие от авторской концепции в шкальной структуре обеих форм ЕМ: шкала «*Потребность в одобрении*» находится на полюсе авторского «фактора защиты», а не «фактора риска». Для проверки достоверности этого результата был проведен анализ методом линейных корреляций  $r$  Пирсона. В Таблице 5 и 6 приводятся результаты для шкалы «Потребность в одобрении» для форм А 110 и В 140.

Таблица 5.

**Линейные корреляции шкалы «Потребность в одобрении» с остальными шкалами формы А 110 (n = 20584)**

|                                        | Потребность в одобрении |
|----------------------------------------|-------------------------|
| Социальная желательность ответов       | <b>0.811950</b>         |
| Контроль соответствия                  | -0.245941               |
| Время тестирования                     | 0.014299                |
| Нежелание сотрудничать                 | 0.116628                |
| Факторы защиты                         | <b>0.425662</b>         |
| Факторы риска                          | 0.016633                |
| Подверженность влиянию группы          | -0.052641               |
| Принятие асоциальных установок социума | -0.287981               |
| Склонность к риску                     | -0.275917               |
| Импульсивность                         | <b>-0.332487</b>        |
| Тревожность                            | -0.162705               |
| Принятие родителями                    | 0.255799                |
| Принятие одноклассниками               | 0.286018                |
| Социальная активность                  | <b>0.316742</b>         |
| Самоконтроль поведения                 | <b>0.533079</b>         |

Пояснение к Таблице 5: выделены корреляции от умеренных до сильных (тесных).

Таблица 6.

**Линейные корреляции шкалы «Потребность в одобрении» с остальными шкалами формы В 140 (n = 7127)**

|                                         | Потребность в одобрении |
|-----------------------------------------|-------------------------|
| Социальная желательность ответов        | <b>0.820890</b>         |
| Контроль соответствия                   | -0.282729               |
| Время тестирования                      | -0.010233               |
| Нежелание сотрудничать                  | 0.055321                |
| Факторы защиты                          | <b>0.401092</b>         |
| Факторы риска                           | 0.008644                |
| Подверженность влиянию группы           | -0.147139               |
| Принятие асоциальных установок социума  | <b>-0.336511</b>        |
| Склонность к риску                      | -0.278714               |
| Импульсивность                          | <b>-0.352801</b>        |
| Тревожность                             | -0.253826               |
| Фрустрация                              | <b>-0.325045</b>        |
| Наркопотребление в социальном окружении | <b>-0.321280</b>        |
| Принятие родителями                     | 0.234258                |
| Принятие одноклассниками                | 0.276168                |
| Социальная активность                   | <b>0.327381</b>         |
| Самоконтроль поведения                  | <b>0.515146</b>         |
| Самозффективность                       | <b>0.451475</b>         |

Пояснение к Таблице 6: выделены корреляции от умеренных до сильных (тесных).

Из Таблиц 5 и 6 видно, что шкала «Потребность в одобрении» слабо и умеренно положительно коррелирует со шкалами, входящими в «Фактор защиты», и слабо (умеренно) отрицательно – со шкалами, входящими в «Фактор риска». Это характерно для обеих форм ЕМ. Все корреляции статистически высоко значимы. Примечательно, что эта шкала умеренно ( $r = 0.426/0.401$ ) положительно коррелирует и с самым интегральным фактором «Фактор защиты», хотя при подсчете в нем не учитывается, но не коррелирует с «Фактором риска» ( $r = 0.017/0.00$ ), хотя занимает в нем 26% ключа (см. Таблицу 1). Вся совокупность результатов относительно шкалы «Потребность в одобрении» свидетельствует в пользу того, что она должна быть исключена из подсчета «Фактора риска» и отнесена к интегральному «Фактору защиты». **Эти данные, фактически, компрометируют авторскую шкалу «Фактор риска».**

Таким образом, налицо существенная ошибка авторов методики относительно диагностического смысла шкалы «Потребность в одобрении»

В факторной методологии для выявления «простой структуры» переменных используется прием «вращения» факторов. Наиболее распространенный математический алгоритм – varimax normalized. Этот алгоритм был применен в дальнейшем ходе нашего анализа (Таблицы 7 и 8).

Таблица 7.

**Результаты анализа шкальной структуры А 110 методом главных компонент с последующим нормализованным varimax-вращением (n = 20585)**

|                                        | Factor 2        | Factor 1         | Factor 3        |
|----------------------------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| Потребность в одобрении                | <b>0.673136</b> | <b>-0.419122</b> | 0.160916        |
| Подверженность влиянию группы          | 0.005203        | 0.220428         | <b>0.769565</b> |
| Принятие асоциальных установок социума | -0.183133       | <b>0.734558</b>  | 0.320484        |



|                          |                 |                 |                 |
|--------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Склонность к риску       | -0.015258       | <b>0.882840</b> | 0.077569        |
| Импульсивность           | -0.271521       | <b>0.591118</b> | <b>0.509223</b> |
| Тревожность              | -0.194491       | 0.087385        | <b>0.814302</b> |
| Принятие родителями      | <b>0.517236</b> | -0.129410       | -0.262751       |
| Принятие одноклассниками | <b>0.591919</b> | -0.084344       | -0.343136       |
| Социальная активность    | <b>0.776615</b> | 0.208757        | -0.127626       |
| Самоконтроль поведения   | <b>0.733629</b> | -0.243407       | 0.026208        |
| Expl.Var                 | 2.357704        | 2.026977        | 1.853003        |
| Prp.Totl                 | 0.235770        | 0.202698        | 0.185300        |

Примечание к Таблице 7: полужирным выделены факторные нагрузки, определяющие психологическое содержание факторов.

Таблица 8.

**Результаты анализа шкальной структуры В 140 методом главных компонент с последующим нормализованным varimax-вращением (n = 7127)**

|                                         | <b>Factor 1</b> | <b>Factor 2</b>  | <b>Factor 3</b>  |
|-----------------------------------------|-----------------|------------------|------------------|
| Потребность в одобрении                 | <b>0.622003</b> | <b>-0.400111</b> | 0.016069         |
| Подверженность влиянию группы           | -0.066361       | 0.168167         | <b>-0.731325</b> |
| Принятие асоциальных установок социума  | -0.172865       | <b>0.736551</b>  | -0.320044        |
| Склонность к риску                      | 0.029056        | <b>0.840776</b>  | -0.106879        |
| Импульсивность                          | -0.252582       | <b>0.516284</b>  | <b>-0.570761</b> |
| Тревожность                             | -0.255706       | 0.055400         | <b>-0.864614</b> |
| Фрустрация                              | -0.313096       | 0.199052         | <b>-0.825098</b> |
| Наркопотребление в социальном окружении | -0.191424       | <b>0.694069</b>  | -0.066219        |
| Принятие родителями                     | <b>0.492258</b> | -0.233491        | 0.119728         |
| Принятие одноклассниками                | <b>0.600910</b> | -0.132308        | 0.196460         |
| Социальная активность                   | <b>0.793778</b> | 0.103065         | 0.098372         |
| Самоконтроль поведения                  | <b>0.697670</b> | -0.194569        | 0.182969         |
| Самозффективность                       | <b>0.760517</b> | 0.055580         | 0.399500         |
| Expl.Var                                | 2.984498        | 2.352344         | 2.663130         |
| Prp.Totl                                | 0.229577        | 0.180950         | 0.204856         |

Примечание к Таблице 8: полужирным выделены факторные нагрузки, определяющие психологическое содержание факторов.

Из Таблице 7 следует, что три полученных после вращения фактора А 110 изменили свой психологический смысл по сравнению с Таблицей 3. Объясняемая ими дисперсия относительно выровнялась (20.3%, 23.6% и 18.5%), причем общая сумма объясненной дисперсии исходной матрицы, естественно, не поменялась.

Полученная методом varimax- вращения структура лучше укладывается в заявленную авторами структуру шкал А 110. Особенно это касается *первого фактора*, который почти полностью соответствует заявленному содержанию «Фактора защиты». Но «за малым исключением»: его заметно нагружает шкала «Потребность в одобрении» (0.673), как это было и при выделении главных компонент (Таблица 3). Фактически, ее вес в «Факторе защиты» выше, чем вес шкал, играющих в теории авторов важную адаптирующую роль: «Принятие родителями» и «Принятие одноклассниками». То же самое видим и для формы В 140 (Таблица 8), только здесь «Фактор защиты» несколько менее «мощный» (22.95% против 23.57% объясняемой дисперсии). Теперь понятно, почему шкала «Потребность в одобрении» с ним коррелирует, хотя

в нем не учитывается (см. выше по тексту). Этот фактор, в целом, выражает просоциальную установку респондента, подкрепленную его уверенностью в комфортности и доброжелательности его социального окружения.

По сравнению с А 110 в шкальной структуре В 140, в целом, все три фактора не изменили своего психологического значения. Любопытно здесь то, что шкалы, формирующие интегральный «Фактор риска» распределились в полученных эмпирическим путем факторах на Таблицах 6 и 7 иначе, чем в авторском описании. Так, «Импульсивность» нагружает оба эмпирических фактора; «Подверженность влиянию группы» объединилась в одном факторе с «Импульсивностью», «Тревожностью» и «Фрустрацией», а не с «Принятием асоциальных установок социума» и «Наркопотреблением в социальном окружении».

Обобщая данные Таблиц 7 и 8 по факторам, формирующим предполагаемый «Фактор риска», можно сделать следующие выводы. *Фактор 2* выражает асоциальные тенденции респондента: низкая потребность в одобрении при открытом принятии асоциальных установок, подтверждении фактов наркопотребления в своем окружении, импульсивности и склонности к риску. *Фактор 3* выражает общую несформированность (либо существенные ситуационные проблемы) саморегуляции эмоциональной сферы и волевого контроля социального поведения.

#### **Общее обсуждение результатов**

В ходе проделанного анализа ключа «Фактора риска» отсутствие узкой направленности ЕМ именно на выявление риска вовлечения в наркопотребление получило подтверждение. Вопреки собственным утверждениям, авторы не включили ответы на вопросы о наркопотреблении в окружении респондента в ключ этого фактора в формах В и С, а в форме А его не должно быть априори. Таким образом, несмотря на формальное присутствие вопросов и шкалы, интервьюирующих респондентов о фактах наркопотребления в ближнем окружении, **в структуре базового критерия «Фактор риска» опросника ЕМ в формах А, В и С отсутствуют признаки направленности этого фактора на выявление именно риска вовлечения в раннее наркопотребление.** Единая Методика не измеряет специфическую мотивацию употребления наркосодержащих веществ, а лишь вероятность вовлечения в аддиктивное поведение в целом. **Педагоги-психологи, осуществляющие психопрофилактическую и коррекционную работу по предотвращению вовлечения в раннее наркопотребление в учебной организации, как и правительственные и административные органы всех уровней, задействованные в данной государственной программе, обязаны учитывать этот факт.**

Основным косвенным признаком вероятность вовлечения в аддиктивное поведение, по мысли авторов, должна служить четырехклеточная матрица, образованная двумя интегральными шкалами ЕМ: «Фактор риска» и «Фактор защиты». На основании этой матрицы формируется отчет о ситуации в конкретной образовательной организации для Министерств Просвещения и Здравоохранения по регионам и намечается контингент учащихся для психопрофилактической и коррекционной работы. Прделанный в данном исследовании статистический анализ структуры этих интегральных факторов на материале более 27000 протоколов ЕМ по Самарской области выявил ошибку авторов относительно структуры «Фактора риска». **Авторы ошибочно интерпретировали шкалу «Потребность в одобрении» как главный признак риска.** По результатам проделанного статистического анализа «Потребность в одобрении» не только не является индикатором риска, но, напротив, выражая просоциальную

установку респондента, входит в фактор, объединяющий признаки, снижающие, по мнению самих же авторов ЕМ, вероятность раннего вовлечения в наркопотребление (см. Таблицы 3,4 и 7,8). «Потребность в одобрении» умеренно положительно коррелирует со шкалами «Самозффективность», «Самоконтроль поведения» и «Фактор защиты» и умеренно отрицательно – с «Импульсивностью», «Принятием асоциальных установок социума», «Фрустрацией» и «Наркопотреблением в социальном окружении» (см. Таблицы 6,7). **Эти результаты, фактически, компрометируют авторскую шкалу «Фактор риска».** Интегральная шкала «Фактор риска» несостоятельна (внутренне несогласованна, невалидна), поскольку содержит 26% вопросов, отрицательно коррелирующих с остальными его компонентами.

Факты внутренней несогласованности «Фактора риска» ЕМ и ошибочной интерпретации ее авторами шкалы «Потребность в одобрении» подтверждается и проверкой с помощью внешнего критерия. В нашем предыдущем исследовании, посвященном связям между данными ЕМ и Цвето-социометрии (ЦСМ) (Яньшин П.В., 2020), шкала ЕМ «Потребность в одобрении» также была связана с признаками просоциальной установки в ЦСМ, такими как социометрические показатели «Взаимный выбор» (положительно), «Взаимное отвержение» (отрицательно), «Доброжелательность» (положительно). Она отрицательно коррелировала с показателем «Дисгармоничность», с индикатором «Группа риска» по ЦСМ, и предпочтением черного цвета в раскладках 8-цветового теста М. Люшера. В отличие от ЕМ, ЦСМ в течение 20 лет прошел всестороннюю проверку на валидность и достоверность и служит надежным внешним критерием.

Неверная интерпретация авторами ЕМ психологического смысла шкалы «Потребность в одобрении» ставит под сомнение и правильность оценки в ЕМ факта достоверности / недостоверности результатов отдельного респондента, поскольку эта оценка проводится исключительно с опорой на эту шкалу (Руководство по использованию ... , 2019, с. 20).

Полученная методом varimax- вращения структура ортогональных факторов лучше укладывается в заявленную авторами структуру шкал. Особенно это касается первого фактора, который почти полностью соответствует заявленному содержанию «Фактора защиты». При этом в эмпирической структуре в него входит и шкала «Потребность в одобрении». Второй фактор объединяет признаки асоциальной установки, сходной с авторской концепцией «Фактора риска». Шкала «Потребность в одобрении» в него входит с отрицательным знаком. Этот фактор может служить в качестве косвенного признака риска раннего вовлечения в наркопотребление, особенно для формы В 140. Часть шкал, отнесенных в теории авторов ЕМ к «Фактору риска», вошли в третий ортогональный фактор. По своему психологическому смыслу он полностью совпадает с описанным выше третьим фактором, полученным методом главных компонент.

Общий вывод проделанного исследования состоит в том, что *в сочетании с предложенным авторами ЕМ способом обработки* методика не может и не должна использоваться в качестве психодиагностического метода, поскольку не обладает необходимыми для этого признаками валидности и внутренней согласованности шкал. Согласно принципу научности и доказательности, «методики и технологии, не соответствующие принципам концептуальной ясности и научно-методологической обоснованности, не имеющие убедительных доказательств эффективности своего воздействия, приводятся в соответствие перечисленным требованиям или исключаются из деятельности Психологической службы субъекта Российской

Федерации (Методические рекомендации по внедрению, 2021). Этот вывод не касается отдельных диагностических шкал, поскольку в данном исследовании не проводилась проверка их внутренней согласованности. Но, в свете выявленных фактов, такая проверка очень желательна.

Хотелось бы указать на еще одну особенность министерской рекомендации ЕМ в качестве основной и безальтернативной. Согласно приказу Минпросвещения России от 30 февраля 2020 «Об утверждении порядка социально-психологического тестирования обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях» тестирование «проводится методом получения информации *путем ответов на вопросы*» (курсив автора статьи), т.е. в качестве единственно возможного способа исследования предписано анкетирование. Между тем, как абсолютно справедливо значится в *Методических рекомендациях по профилактике деструктивного поведения...* (Методические рекомендации по внедрению ..., 2021, с. 52), «Низкий эффект повсеместно утвердившегося тестирования связан также с тем, что у детей, подростков, юношей уже сформировалась установка на «социальную желательность ответов» при прохождении опроса. *Это серьезным образом сказывается на достоверности получаемых в ходе тестирования данных.* Тем не менее, современные школьные психологи и педагоги *игнорируют другие методы исследования личностных характеристик* (наблюдение, интервью, анализ продуктов деятельности и т. д.), предпочитая быстрое, охватное тестирование и легкий подсчет результатов» (Методические рекомендации по внедрению ..., 2021, с. 51; курсив автора статьи). На протяжении учебы учащиеся пять раз заполняют один и тот же опросник ЕМ. Достоверность этих результатов более, чем сомнительна. А ведь в Самарской области опыт применения альтернативной, полностью защищенной от фальсификации методологии имеется (Клюева Т.Н. с соавт., 2018). Совершенно непонятно, чем руководствовались чиновники Минпросвещения России, столь категорично ограничив выбор формы проведения СПТ анкетированием?

### **Выводы**

1. В структуре базового критерия «Фактор риска» опросника ЕМ в формах А, В и С отсутствуют признаки его конкретной направленности на выявление риска вовлечения в раннее наркопотребление (химической зависимости).
2. В руководствах по ЕМ отсутствуют доказательства ее конструктивной валидности в отношении выявления склонности к химической зависимости.
3. Авторы Единой методики ошибочно интерпретировали шкалу «Потребность в одобрении» как главный признак риска. Она не только не является индикатором риска, но, напротив, выражая просоциальную установку респондента, входит в эмпирический фактор, объединяющий признаки, снижающие вероятность раннего вовлечения в наркопотребление.
4. Интегральная шкала «Фактор риска» несостоятельна (внутренне несогласованна, невалидна), поскольку содержит 26% вопросов, отрицательно коррелирующих с остальными его компонентами.
5. В сочетании с предложенным авторами ЕМ способом обработки, методика не может и не должна использоваться в качестве психодиагностического метода, поскольку не обладает необходимыми для этого признаками валидности и внутренней согласованности шкал.

6. Для приведения ЕМ в соответствие с требованиями к валидному диагностическому инструменту процедура обработки должна соответствовать её эмпирически верифицированной факторной структуре.

### Рекомендации

Тем не менее, поскольку методика уже *рекомендована как безальтернативная*, нам остается взять от неё все, что можно использовать в целях психопрофилактической работы. Ситуация неприятная, но не безвыходная. Выход простой: следует отказаться от невалидного способа обработки результатов, предлагаемого авторами ЕМ, поскольку его результаты вводят в заблуждение. В первую очередь, это скажется на профилактической работе педагогов-психологов и администрации конкретной образовательной организации.

Новая система обработки может основываться на эмпирически выявленной структуре факторов, представленной в Таблицах 3, 4, 7, 8, содержащих данные по сочетанию шкал ЕМ. Проведенное исследование выявило истинную эмпирическую структуру шкал ЕМ. При обработке матрицы данных методом Главных компонент (Таблицы 3 и 4) наиболее мощный фактор (для А 110: 35.7%; для В 140: 38.43% дисперсии исходной матрицы) на противоположных полюсах объединяет шкалы ЕМ, теоретически связанные с признаками риска социальной дезадаптации и личностной адаптации. Данные этого фактора легко использовать в целях отнесения респондента к группе риска психологической дезадаптации, а относительная выраженность входящих в него шкал укажет на её (социально-) психологические причины. Интерес представляют также второй и третий факторы (главные компоненты). Второй фактор можно условно интерпретировать как «Экспериментирование со своей судьбой». Именно этот фактор, особенно для формы В 140, мог бы послужить косвенным индикатором риска вовлечения в раннее наркопотребление. Третий фактор объединяет признаки тревожности, неуверенности, эмоциональной незрелости и зависимости от мнения окружающих.

Если обследование СПТ проводилось онлайн через портал «xx.socetest.ru» (xx – номер региона), следует скачать результаты по ученикам из пункта меню «Анализ результатов». Этот файл будет иметь заголовок, вроде: «63SAM1G01\_2021\_11\_19\_054310.xlsx». Данные по каждому испытуемому в нем предоставляются в формате Excel, что позволяет применять к ним для отбора *встроенные фильтры* (пункт «**Сортировка и фильтры**» на ленте меню, вверху справа). Только теперь уже самим психологам предстоит выделить из всего массива результатов интересующие подгруппы.

Перед отбором следует скопировать на отдельные листы результаты по формам А 110 и В 140.

В первую очередь можно выявить группу риска психологической дезадаптации в целом. Для этого нужно отсортировать с помощью **фильтра** только тех учеников, которые получили баллы **выше среднего по выделенным шкалам с положительными** (бел знака «минус») весами по первому столбику в Таблицах 3 или 4 (в зависимости от формы А 110 или в 140) и **ниже среднего по шкалам с отрицательными значениями**. Поскольку для отбора используются фильтры по всем 10 шкалам, количество отобранных учеников будет очень мало. Аналогично следует поступить для выявления группы риска вовлечения в наркопотребление. При этом можно пользоваться вторым столбиком Таблиц 3 и 4, либо вторым столбиком Таблицы 7 (для формы А 110) и вторым столбиком Таблицы 8 (для формы В 140). При желании можно выделять

любые подгруппы, пользуясь подсказками приведенных таблиц факторных нагрузок. Например, баллы выше среднего по выделенным шкалам первого столбика Таблицы 8 (для формы В 140) позволяют выделить подгруппу с высоким «Фактором поддержки».

При работе с фильтром следует учитывать, что введение нового условия отбора возможно только последовательно, после применения предыдущего условия. Это значит, что *каждый раз отбор производится из уже отобранных учеников* на предыдущем этапе применения фильтра. Это не гарантирует, что кто-то из учеников не будет «потерян» для дальнейшей работы. Уменьшить риск «потери» можно варьированием последовательности применения условий отбора и сравнением полученных результатов. Например, можно поменять порядок применения условий на противоположный и сравнить оба результирующих списка. Общее правило: чем меньше примененных критериев, тем больше результирующая подгруппа и меньше риск «потери».

Каждый раз после применения группы условий по фильтру следует нажимать в меню «Сортировка и фильтры» пункт «Очистить», чтобы вернуться к исходным данным.

### **Список литературы**

1. Использование результатов единой методики социально-психологического тестирования для организации профилактической работы с обучающимися образовательной организации. Методические рекомендации для специалистов в области профилактики, педагогических работников общеобразовательных организаций / Автор-составитель: Заева О.В. Под ред. Фальковской Л.П. – М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2019. [Электронный ресурс] URL: <https://fcprc.ru/wp-content/uploads/2020/08/Metodicheskie-rekomendatsii-po-organizatsii-profilakticheskoy-raboty-po-rezultatam-EM-SPT.pdf>
2. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. — Киев: ПАН ЛТД, 1994.
3. Ключева Т.Н., Шмаргуненко Е.А., Яньшин П.В. Социально-психологическое тестирование обучающихся образовательных организаций в Самарской области / Профилактика зависимостей. 2018. 4 (16). С. 16-22.
4. Лаак Тер Я. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
5. Методические рекомендации по внедрению в практику образовательных организаций современных методик в сфере профилактики деструктивного поведения подростков и молодежи (на основе разработок российских ученых). Федеральный институт оценки качества образования (ФИКО). М., 2021. (электронное издание)
6. 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.
7. Планирование и организация системной работы с обучающимися по профилактике раннего вовлечения в незаконное потребление наркотических средств и психотропных веществ.

Методические рекомендации. Министерство просвещения Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное учреждение «Центр защиты прав и интересов детей». Москва, 2020.

8. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 N Р-193. «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях». (вместе с "Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации"). Документ предоставлен КонсультантПлюс. Дата сохранения: 19.04.2021.

9. Российский стандарт тестирования персонала / Федерация оценки персонала // Организационная психология. — 2015. — Т. 2, № 2. — С. 67-138.

10. Руководство по использованию методики социально-психологического тестирования. Министерство просвещения Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Центр защиты прав и интересов детей». Москва, 2019.

11. Яньшин П.В. Исследование конструктивной валидности цвето-социометрического метода (ЦСМ) сравнением с результатами единой диагностической методики (ЕМ) // 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. — С. 18-42.

#### **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

**Одарённые обучающиеся сквозь призму Российского законодательства и психолого-педагогической теории (теоретический анализ научно-исследовательской деятельности лаборатории практической психологии, в рамках одного исследования)**

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ нормативно-правовых актов, посвящённых поддержке одарённых детей. Кратко рассмотрена психолого-педагогическая теория, разграничивающая понятия одарённость, талант, гениальность. Представлено, на наш взгляд, самое полное определение понятия одарённость.

**Ключевые слова:** одарённость, талант, гениальность, нормативно-правовой акт.

Сегодня в ситуации кардинальных преобразований во всех сферах жизни российского общества вновь обострились вопросы, касающиеся детской одарённости. Социальный заказ на активизацию психолого-педагогических усилий по выявлению и развитию одарённых детей отчётливо выражен в нормативно-правовых актах (далее — НПА) в сфере образования последнего десятилетия. Далее мы кратко рассмотрим, какие понятия (*одарённые, талантливые и дети, проявившие выдающиеся способности*) и в каком контексте встречаются в современном Российском законодательстве:

1. *Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы* [1]. В программе констатируется, что в Российской Федерации ещё не построена система целостной работы с одарёнными детьми.

2. *Национальная стратегия действий в интересах детей Российской Федерации до 2017 года* [2]. В стратегии указывается на необходимость создания условий для выявления и раннего развития талантливых детей и детей со скрытой формой одарённости независимо от сферы их таланта;

3. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года* [3]. В стратегии указывается на необходимость создания условий для поддержки детской одарённости, развития способностей детей в сферах образования, науки, культуры и спорта;

4. *Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов* [4]. Концепция устанавливает основные принципы построения Российской системы выявления и развития талантов, цели и задачи её функционирования;

5. *Правила выявления детей, проявивших выдающиеся способности, и сопровождение их дальнейшего развития* [5]. В правилах конкретизируются способы (участие/победа в олимпиадах, соревнованиях и т.д.) выявления детей, проявивших выдающиеся способности;

6. *Порядок формирования и ведения государственного информационного ресурса о детях, проявивших выдающиеся способности* [6]. В документе указано на необходимость формирования государственного ресурса, куда будет включена информация о детях, проявивших выдающиеся способности;

7. *Концепция развития дополнительного образования детей* [7]. В концепции, в том числе, описывается необходимость модификации дополнительного образования в соответствии с потребностями одарённых детей;



8. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2018-2025 гг. [8]. Указаны различные способы по выявлению и господдержке одарённых детей и талантливой молодёжи.

9. Государственная программа Самарской области «Развитие образования и повышение эффективности реализации молодежной политики в Самарской области» на 2015-2024 годы [9]. В региональной программе описывается реализация системы выявления и поддержки одарённых детей и талантливой молодёжи Самарской области.

Это далеко не полный список НПА, касающихся одарённых детей и их поддержке.

Анализ НПА, принятых в сфере поддержки одарённых детей на государственном и региональном уровне, позволил нам сделать следующие выводы. В законодательстве нет чёткого определения понятий одарённости или таланта, есть лишь критерии сфер, достижениями в которых должны определяться дети, проявившие выдающиеся способности. Тем не менее, с высокой долей уверенности можно констатировать, что одарённые, талантливые и дети, проявившие выдающиеся способности, это одно и то же. Об этом нам говорит, в частности, то, что термины *одарённые* и *талантливые* дети встречаются в одних и тех же НПА, как *синонимы* (как пример можно привести Национальную стратегию действий в интересах детей Российской Федерации до 2017 года).

При этом важно отметить, что в законодательстве термин «одарённые» больше касается детей, то есть учащихся, получающих среднее образование, а термин «талантливые» относится к молодёжи (В Российской Федерации молодёжью считаются граждане в возрасте до 35 лет включительно), то есть больше к студентам, аспирантам. Однако в некоторых НПА [3; 7] термин талантливые применяется и по отношению к детям (*то есть, учащимся*). Термин «*дети, проявившие выдающиеся способности*» встречается в НПА, начиная с 2015 года, и служит для введения критериев и описания сфер деятельности, в которых у детей может проявляться одарённость. Таким образом, мы кратко рассмотрели, что говорится об одарённых, талантливых и детях, проявивших выдающиеся способности в Российском законодательстве (и определили, что это слова *синонимы*), но, тем не менее, не смогли найти чёткого определения понятия «одарённые дети».

Для восполнения этого пробела кратко рассмотрим, что понимается под одарённостью в психологической литературе. Термин «одарённость» был введён в двадцатом веке американским психологом Гаем Уипплом, которым он обозначил учащихся со *сверхнормальными* способностями [10]. Данный термин в то время применялся к людям, имеющим крайне высокие интеллектуальные способности. Однако в дальнейшем одарённость стали понимать гораздо шире, как способность эффективно осуществлять любую человеческую деятельность. Далее в нашей статье мы сознательно не будем приводить всё теоретическое разнообразие термина *одарённость*, ограничившись лишь согласной констатацией мнения Д.Б. Богоявленской: «Общепризнано *отсутствие* единого научно обоснованного понятия одарённости. Даже в психологической литературе часто приходится встречаться с чисто интуитивным представлением или иллюзией чёткого понимания природы одарённости» [11, с. 7]. Далее мы считаем необходимым попытаться вывести определение «талант». *Талант* одними психологами соотносится с *одарённостью*, другими рассматривается как высокий уровень развития специальных (узких) способностей. При этом принято считать, что результаты деятельности

талантливому человеку должны отличаться оригинальностью, новизной и направляться потребностью в его творческом развитии [12, с. 8]. Так же нам кажется важным определить, что скрывается под термином «гениальность». Под *гениальностью*, в психологии, понимается высшая степень *одарённости*, *творческих* проявлений человека, выражающаяся в создании такого продукта, который имеет важное, если не жизненно важное значение для жизни общества [12, с. 8]. Опираясь на приведённые определения, можно с уверенностью констатировать, что термины талант и гениальность являются лишь *качественной* градацией термина одарённость. Мы считаем наиболее оптимальной, в рамках нашей статьи, такую триаду одарённости (от меньшего к большему): выдающиеся способности — талант — гениальность. Таким образом, отсутствие единой теории одарённости, основанной на качественных и достоверных научных и практических результатах, приводит к наличию в психолого-педагогической науке широкого спектра теорий одарённости, нередко противоречащих друг другу. Для преодоления неоднородности и разнонаправленности научных взглядов на природу одарённости мы, в рамках нашей статьи, призываем обратиться к разработанной по заказу Министерства образования Российской Федерации, отечественными педагогами и психологами Рабочей концепции одарённости (РКО). В создании этого документа приняли участие представители РПО, Института психологии РАН, Психологического института РАО, факультета психологии МГУ. В нем конкретизированы и введены следующие определения:

Одарённость — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [13, с. 7].

Одарённый ребёнок – это ребёнок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (*или имеет внутренние предпосылки для таких достижений*) в том или ином виде деятельности [13, с. 7].

Как нам кажется, два этих определения, наиболее полно характеризуют природу *одарённости* и, что самое главное полностью сочетаются с теми положениями, которые были указаны в рассмотренных нами выше НПА [13, с. 6–8].

### **Список литературы**

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы. Утверждена постановлением Правительства РФ от 07.02.2011 г. № 61. — Собрание законодательства РФ. 07.03.2011. № 10. ст. 1377.
2. Национальная стратегия действий в интересах детей Российской Федерации до 2017 года. Утверждена указом Президента РФ от 01.06.2012 г. № 761. — Собрание законодательства РФ. 04.06.2012. № 23. ст. 2994.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р. — Собрание законодательства РФ. 08.06.2015. № 23. ст. 3357.
4. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов. Утверждена указом Президентом РФ от 3 апреля 2012 г. № Пр-827. — Администратор образования. № 11. Июнь. 2012.

5. Правила выявления детей, проявивших выдающиеся способности, и сопровождение их дальнейшего развития. Утверждены Постановлением Правительства РФ от 17.11.2015 № 1239. — Собрание законодательства РФ. 23.11.2015. № 47. ст. 6602.

6. Порядок формирования и ведения государственного информационного ресурса о детях, проявивших выдающиеся способности. Утверждён Приказом Минобрнауки России от 18.04.2016 № 424. — Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. № 24. 13.06.2016.

7. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 г. № 1276-р. — Собрание законодательства РФ. 15.09.2014. № 37. ст. 4983.

8. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 06.02.2021) "Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

9. Государственная программа Самарской области «Развитие образования и повышение эффективности реализации молодежной политики в Самарской области» на 2015–2024 годы Постановление Правительства Самарской области от 21.01.2015 N 6 (ред. от 27.01.2021) «Об утверждении государственной программы Самарской области "Развитие образования и повышение эффективности реализации молодежной политики в Самарской области" на 2015–2024 годы».

10. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. — СПб.: Питер, 2009. — С. 127.

11. Богоявленская Д. Б. Основные современные концепции творчества и одарённости. — М.: Молодая гвардия, 1997. — С. 328.

12. Диагностика одарённости детей и учащейся молодежи: теория и практика: научно-методическое пособие. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2017. — 178 с.

13. Рабочая концепция одарённости / (под ред. Д. Б. Богоявленской). 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003.

#### **Сведения об авторах**

**Карамеева Любовь Александровна** — заместитель директора по научной работе ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», кандидат психологических наук

**Ссорин Вадим Владимирович** — научный сотрудник лаборатории практической психологии в системе образования ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Структурно-функциональные аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях Самарской области**

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья, их успешность обучения — одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования. Введение новых государственных образовательных стандартов, в том числе и для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), способствует реализации права обучающихся на образование [1]. При этом разнообразие категорий детей с особыми образовательными потребностями формируют запрос на организацию эффективного психолого-педагогического сопровождения в образовании как необходимого требования в реализации образовательных программ [2].

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в системе общего образования является частью организации необходимых специальных образовательных условий и рассматривается как междисциплинарная деятельность специалистов образовательной организации, направленная на оптимальное, в соответствии с возможностями, включение ребенка в образовательную среду вместе с другими, не имеющими подобных ограничений, детьми, и поддержание его социально-психологической и образовательной адаптации на всем протяжении его обучения и воспитания [5].

*Со структурной точки зрения*, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ представляется как комплексная технология психологической поддержки и помощи ребенку, родителям и педагогам в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [7], иными словами, это комплекс различных диагностических, коррекционно-развивающих, профилактических, организационных и просветительских мероприятий, реализуемых специалистами психолого-педагогического сопровождения школы в единой команде с педагогами.

*С функциональной точки зрения*, процесс психолого-педагогического сопровождения начинается с момента выбора родителями ребенка с ОВЗ программы и формы получения образования.

Представленное родителями (законными представителями) детей заключение психолого-медико-педагогической комиссии (далее — ПМПК) является основанием для создания органами местного самоуправления, осуществляющими управление в сфере образования, образовательными организациями, иными органами и организациями в соответствии с их компетенцией, рекомендованных в заключении условий для обучения и воспитания детей [3].

На основании данного заключения в школах создаются специальные условия для получения образования детей с ОВЗ, разрабатывается адаптированная образовательная программа (далее — АОП), в которой обозначаются формы и методы психолого-педагогической помощи, в том числе проведение коррекционных занятий с учетом особенностей обучающихся.

Одним из необходимых направлений в работе специалистов школьной службы психолого-педагогического сопровождения является консультирование родителей детей с ОВЗ, ориентированное на формирование или поддержание у них адекватного отношения к возникающим трудностям в освоении ребенком АОП, развитии и социальной адаптации,

выстраивании дальнейшей траектории его обучения. Родители обучающихся с ОВЗ могут получать консультационную поддержку от специалистов областных (муниципальных) центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи в течение текущего года.

Школа дополнительно должна обеспечить проведение школьного психолого-педагогического консилиума (далее — ППк), который обеспечивает создание оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения [4]. В рамках школьного ППк проводится обследование ребенка, испытывающего трудности в освоении образовательных программ, коллективное обсуждение и принятие специалистами ППк решения о создании специальных условий; разрабатываются рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения, которые конкретизируют и дополняют рекомендации ПМПк, осуществляется контроль за их выполнением.

В контексте актуальной проблематики инклюзивного образования профессиональная деятельность специалистов психолого-педагогического сопровождения (педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, социального педагога, медицинского работника) образовательных организаций должна быть согласована с профессиональной деятельностью всех педагогических работников. Отсутствие четких представлений о содержании и механизмах сопровождающей деятельности, о круге обязанностей специалистов в общеобразовательной организации затрудняет построение продуманной, востребованной в образовательном пространстве системы психолого-педагогической работы.

В связи с вышесказанным актуальным является изучение различных аспектов состояния психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях. Так в 2021 году специалистами Регионального социопсихологического центра (далее — РСПЦ) проведено исследование, фокус которого связан с изучением системности, комплексности, результативности работы каждого специалиста службы сопровождения и коллектива в целом, с оценкой эффективности междисциплинарного взаимодействия по сопровождению обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях Самарской области. Исследование проводилось в формате анкетного опроса 3-х категорий участников образовательного процесса: 209 педагогов-психологов, 1913 педагогов, 1681 родителя обучающихся.

Респондентам был задан ряд содержательных вопросов, отражающих структуру психолого-педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах. Отдельный блок вопросов был посвящен профессиональному ресурсу специалистов — повышению их квалификации в вопросах обучения и сопровождения детей с ОВЗ, участию в разработке АОП.

В соответствии с российским законодательством обучение детей с ОВЗ может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях [3]. Наиболее распространенным вариантом в самарских школах является совместное обучение детей с ОВЗ и нормотипичных обучающихся. В связи с этим не исключены проблемы во взаимоотношениях между обучающимися и, как следствие, обращение за помощью к школьному психологу.

Более 80% в каждой из категорий опрошенных (педагогов-психологов, учителей, родителей обучающихся) назвали отношение школьного сообщества к совместному обучению детей с ОВЗ и без ОВЗ принимающим.

Что касается профессионального опыта работы *педагогов-психологов* с детьми с ОВЗ, можно отметить, что абсолютное большинство опрошенных школьных психологов (97,6%) непосредственно работает с данной категорией обучающихся. Только в половине случаев респонденты указывали на наличие второго специалиста в школе (49,3%), который и обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение данной категории детей, что является более предпочтительным вариантом.

Согласно данным опроса, 84,2% опрошенных педагогов-психологов участвовали (в рамках своей компетенции) в разработке АОП для детей с ОВЗ. 77,8% опрошенных проходили курсы повышения квалификации по вопросам обучения и сопровождения детей с ОВЗ. Пятая часть опрошенных не проходила какие-либо курсы повышения квалификации, связанные с работой с учащимися с ОВЗ. Отметим, что информация в данной области имеет свойство быстро устаревать, в связи с чем более благоприятным является регулярное повышение квалификации по вопросам обучения и сопровождения детей с ОВЗ даже при наличии базового специального (коррекционного) образования.

Анализируя функциональные аспекты сопровождения обучения детей с ОВЗ, отметим, что среди педагогов-психологов, работающих с детьми с ОВЗ, наиболее часто реализуемыми направлениями работы отмечены такие как индивидуальная диагностика (89,0%) и коррекционно-развивающая работа (83,7%). Индивидуальное консультирование назвали 74,6% опрошенных. Отметим, что это достаточно благоприятное соотношение между диагностической и практической работой с детьми с ОВЗ. Менее распространенными оказались «групповая диагностика» (42,1%), «психопрофилактика» (43,1%) и «профориентация» (42,6% ответов). Таким образом среди различных направлений работы педагога-психолога с детьми с ОВЗ преобладает индивидуальная диагностическая и коррекционно-развивающая работа.

84,7% опрошенных педагогов-психологов ответили, что входят в состав школьного ППк. Шестая часть опрошенных (15,3%) ответила, что не принимает участие в его работе. В плане условий работы специалистов 70% опрошенных школьных психологов отметили отсутствие в школах сенсорной или ресурсной комнаты, где можно было бы проводить занятия с детьми с ОВЗ. Среди наиболее распространенных обращений к педагогу-психологу отмечаются обращения по вопросам трудностей в обучении (73,2%), взаимоотношений со сверстниками (57,9%), по личностным проблемам (66,5%). Среди специалистов, с которыми педагоги-психологи осуществляют сотрудничество, школьные психологи чаще всего называли учителя-логопеда и заместителя директора по УВР, реже — социального педагога и учителя-дефектолога.

Как и педагоги-психологи, почти все опрошенные *педагоги* (94,9%) имеют непосредственный опыт работы с учениками с ОВЗ.

68,6% опрошенных педагогов назвали среди специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, заместителя директора по УВР, 47,7% — учителя-логопеда, чуть менее трети — школьную медсестру и почти столько же — социального педагога. Работа учителя-дефектолога в школе с детьми с ОВЗ отмечена в 22,7% ответов. Примечательно, что 5,4% опрошенных ответили, что, кроме педагога-психолога, никто не работает в их школе с детьми с ОВЗ. Данный факт указывает на фактическое отсутствие в отдельных школах комплексного сопровождения обучения детей с ОВЗ. Также 9,6% опрошенных ответили, что затрудняются ответить, кто, кроме педагога-психолога, работает в школе с детьми с ОВЗ, что также указывает на низкую информированность

о работе службы сопровождения обучения детей с ОВЗ и, соответственно, на низкую обращаемость в эту службу.

79,0% опрошенных педагогов согласились с утверждением об эффективном сотрудничестве педагога-психолога с другими участниками образовательного процесса по вопросам обучения детей с ОВЗ. 81,3% опрошенных указали на наличие в школе ППк. 6,3% ответили, что в школе он не функционирует, хотя в большинстве школ в Самарской области ППк организован. 12,4% опрошенных затруднились ответить на вопрос о наличии в школе ППк. Это может свидетельствовать о недостаточной информированности опрошенных по вопросу создания необходимых условий по сопровождению детей с ОВЗ.

2/3 общего числа опрошенных педагогов ответили, что в случаях, когда они получают рекомендации ППк, им удается эти рекомендации учитывать в образовательном процессе. 26,9% ответили, что только иногда их учитывают. Таким образом, не входя в состав ППк, педагоги являются только получателями рекомендаций и не принимают участия в их разработке.

91,5% респондентов проходили повышение квалификации по вопросам обучения детей с ОВЗ. 66,8% опрошенных педагогов также указали на то, что неоднократно принимали участие в составлении АОП для детей с ОВЗ.

Более 2/3 опрошенных обращались в текущем учебном году за консультацией к педагогу-психологу по вопросам обучения детей с ОВЗ, десятая часть опрошенных обращается к педагогу-психологу систематически (более 5 раз), но чаще обращения носили характер разовых консультаций. На первом месте по частоте запросов — «трудности в обучении ребенка», далее — «помощь в составлении заключения ППк» (12,7% ответов) и «нарушения в поведении ребенка» (12,4%). Таким образом, дети с ОВЗ попадают в центр внимания педагогического коллектива и службы сопровождения преимущественно в связи с нарушением школьной дисциплины или проблемами обучения. 73,9% педагогов использовали в своей работе материалы психологической диагностики.

По конкретным критериям удовлетворенности качеством полученной помощи на основании ответов педагогов можно сделать следующие выводы:

1. Вариант «высокое качество» чаще всего встречалось в связи с критерием «доступность помощи», реже всего — «результативность помощи», при этом оценки по всем критериям, в целом, схожи;

2. Вариант «низкое качество» реже, чем по другим критериям, упоминался по критериям «своевременность помощи» и «условия оказания помощи», хотя оценки по всем критериям, в целом, также схожи.

Среди конкретных результатов взаимодействия педагога-психолога с педагогами существенно чаще других встречались два варианта ответа — «улучшение эмоциональной саморегуляции» и «налаживание личностного контакта с ребенком».

В целом отметим, что педагоги делают акцент на сотрудничестве специалистов как условии успешного психолого-педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ, а также на системности и наличии достаточного количества времени и необходимой квалификации педагога-психолога для проведения работы с детьми с ОВЗ. 69,8% опрошенных ответили, что рекомендованные в заключении ПМПк специальные условия созданы в школе полностью, 27%

— что частично. 3,2% опрошенных ответили, что соответствующие условия в школе вообще не созданы.

Большинство *родителей* (77,9%) отмечают, что их дети посещают занятия с педагогом-психологом. 42,8% опрошенных отметили, что их дети посещают в школе занятия с учителем-логопедом, а 22,5% — занятия с учителем-дефектологом. 6,8% родителей отметили, что ребенок в школе занятия со специалистами не посещает.

Примечательно, что 17,3% опрошенных не знают, проводился ли школе ППк по вопросам обучения их ребенка. 12,3% опрошенных ответили, что ППк по вопросам обучения их ребенка не проводился. Возможно, все вопросы были решены в обычном режиме, или в рекомендациях городской или областной ПМПК были обозначены все необходимые условия и дополнительных рекомендаций со стороны ППк школы не было.

41,7% родителей вообще не обращались в текущем учебном году за помощью к школьному психологу, 45,7% родителей — не обращались к данному специалисту ни разу, почти столько же опрошенных (42,1%) обращались не более 2 раз. Число обращений родителей по вопросам трудностей детей в обучении почти на 14% случаев больше, чем обращений по вопросам личностных проблем детей. 70,7% опрошенных родителей считают работу по психолого-педагогической коррекции в образовательной организации, где учится их ребенок, системной. Около 5% опрошенных не согласились с данным утверждением. Полностью удовлетворены полученными услугами 52,6% опрошенных родителей. 54,6% опрошенных полностью удовлетворены услугами, которые предоставлялись их ребенку.

Таким образом, в аспекте повышения качества психолого-педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ и реализации их права на образование специалистам школьной службы сопровождения необходимо обратить внимание:

- на организацию комплексного сопровождения обучения детей с ОВЗ в образовательной организации, активизацию деятельности ППк, информирование о его деятельности педагогов и родителей детей с ОВЗ;

- усиление сотрудничества специалистов как условие успешного психолого-педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ;

- выделение в школах количества ставок специалистов службы сопровождения детей с ОВЗ в соответствии с действующими нормативами;

- активизацию работы педагога-психолога с родителями учащихся с ОВЗ;

- непрерывное повышение квалификации специалистов психолого-педагогического сопровождения обучения детей с ОВЗ, особенно в части знания социальной модели инвалидности и ее реализации в образовательном процессе;

- повышение психологической культуры педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, и их методическую готовность к данной работе.

### **Список литературы**

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [сайт] – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>



2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598. [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации. Банк документов [сайт]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/>
3. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии. Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082. [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации. Банк документов [сайт]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9ac867f68a01765ef9ce94ebfe9430e/>
4. Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации. Распоряжение Минпросвещения России от 09.09.2019 № Р-93. [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации. Банк документов [сайт]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/6f205375c5b33320e8416ddb5a5704e3/>
5. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Под ред. С.В. Алехиной. — М.: МГППУ, 2012.
6. Алехина С.В. ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: трудности перехода // Образовательная политика. — 2015. — № 3. — с. 88–89.
7. Щеголь В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии [Текст] / В.И. Щёголь // Фундаментальные исследования. — 2008. — № 9. — С. 89–91.

#### **Сведения об авторах**

**Илюхина Наталья Валерьевна** — заместитель директора по учебно-методической работе ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Печерских Елена Александровна** — старший научный сотрудник лаборатории практической психологии в системе образования ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

Проблема тревожности изучается учеными различных научных направлений, таких как физиология, педагогика, психология, психиатрия, социология, что свидетельствует о значимости проблемы и активном поиске ее решения. Тревожность определяется учеными как субъективное ощущение человеком внутреннего неблагополучия. Это «...особое состояние сенсорного внимания и моторного напряжения человека в ситуации возможной опасности, состояние, которое является следствием реакции на страх, испытываемый человеком» [7; с. 690].

Развивая идеи Выготского Л.С. и Божович Л.И., Прихожан А.М. рассматривает тревожность как сложное психическое образование, которое включает в себя три аспекта: когнитивный (познавательный); эмоциональный (выражающий эмоции); операциональный (отражающий совокупность психологических средств и ресурсов) [5].

Если рассматривать норму, то следует отметить, что любому человеку присущ определенный уровень тревожности, который является для него биологически целесообразным, с помощью которого он адаптируется к условиям своей жизни. Ильин Е.П. называет такой оптимальный уровень тревожности человека «полезной тревожностью» [1]. Но при высоком уровне проявляется тенденция оценивать происходящие, объективно не опасные события, как угрожающие здоровью и жизни человека, с последующим переживанием состояния тревоги.

Тревожность как психолого-педагогическое явление зависит от возрастных особенностей детей и обнаруживается в содержании и формах проявления. Психолог Тарасова С.Ю. утверждает, что детская тревожность начинает проявляться в возрасте 2-х – 3-х лет и причины тому самые разнообразные: особенности нервной системы, противоречивые требования к ребенку со стороны окружающих его взрослых, результаты детского воображения, невротические состояния, безразличное отношение к ребенку со стороны взрослых и пр. [6].

По результатам проведенного лонгитюдного исследования А.М. Прихожан составила характеристику тревожности у детей различных возрастных групп. Так для детей младшего школьного возраста свойственна зависимость от происходящих социально-экономических изменений. Отслеживая динамику проявления тревожности у детей этого возраста за 30 лет исследования можно отметить следующее: количество тревоги увеличилось, стал более разнообразным спектр воздействия на эмоциональное состояние ребенка, появились новые причины для проявления тревожности. Для детей подросткового возраста за последние 30 лет появилась тревожность, связанная с социальным окружением подростков, возникло ощущение опасности от людей, страха перед возможным физическим насилием.

Таким образом, решение проблемы детской тревожности в настоящий период времени следует отнести к числу острых и актуальных задач психологии, и это ставит теоретиков и практиков перед необходимостью поиска эффективных способов коррекции, адекватных возрастному развитию ребенка.

В решении проблем детской тревожности практиками предлагаются различные приемы, упражнения, способы и методы психокоррекционной работы, разрабатываются коррекционные

программы, формируются методические рекомендации для педагогов, родителей. Такие ученые-психологи, как Овчарова Р.В., Прихожан А.М., Дубровина И.В., Рогов Е.И. рассматривают возможность коррекции тревожности у детей следующими методами:

- «Отреагирование» страха, тревоги, напряжения (данный метод рекомендуется использовать в ситуации коррекции школьной тревожности);
- Последовательная десенсибилизация (суть метода заключается в том, что для ребенка создают особые условия для снятия напряжения);
- Сочинение историй (придумывание различных рассказов для вербализации образов, вызывающих тревожность) [3].

В работе с детьми младшего школьного возраста по проблемам тревожности наиболее эффективным инструментом являются методы арт-терапии. Формы и методы арт-терапевтической работы с детьми чрезвычайно разнообразны и многоплановы. Они основаны на осуществлении разных видов творческой активности, каждый из которых способен оказывать важные психокоррекционные эффекты, которые снижают детскую тревожность [4]. Существует множество видов арт-терапии: песочная терапия, музыкотерапия, цветотерапия, изотерапия, танцевальная терапия, драмтерапия, сказкотерапия, телесная терапия, библиотерапия, куклотерапия.

К арт-терапевтическим техникам относится и игротерапия — одна из интенсивных методик влияния на личностное развитие ребенка. Крайг Г., занимающийся проблемами психологии развития, указывает на то, что игра удовлетворяет множество потребностей ребенка, именно с помощью игры дети наиболее интенсивно обогащают свой чувственный и жизненный опыт, переживания, впечатления [2].

Игротерапия является относительно молодой отраслью современной психологии, которая ориентируется преимущественно на работу с детьми. Появившись в первой половине XX века в недрах психоанализа, игротерапия быстро стала популярной. Лэндрет Г.Л., Костина Л.М., Лютова Е.К., Моница Г.Б. предлагают для коррекции уровня детской тревожности использование метода игротерапии как наиболее результативного.

С целью изучения уровня тревожности у детей младшего школьного возраста (выборка составила 15 человек — это учащиеся вторых классов школы N г.о. Самара, выявленные в результате беседы с классными руководителями и предварительного наблюдения за детьми школьным психологом) был использован проективный тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки, который исследует характерную для ребенка тревожность, проявляющуюся в типичных для него условиях. Результат проведенного исследования должен стать аргументом и обоснованием для школьного психолога в необходимости разработки коррекционной программы, использующей игротерапию как наиболее эффективный метод коррекции тревожности и метод, адекватный уровню возрастного развития обучающихся младших классов.

Количественные результаты проведенного теста представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Общие показатели в процентах и уровень тревожности по тесту тревожности  
(количественный анализ)**

| №<br>п/п | Имя ребенка | % тревожности |
|----------|-------------|---------------|
| 1.       | М.А.        | 42            |
| 2.       | А.Б.        | 64            |
| 3.       | В.Г.        | 72            |
| 4.       | М.Г.        | 42            |
| 5.       | А.З.        | 50            |
| 6.       | Я.К.        | 50            |
| 7.       | А.К.        | 50            |
| 8.       | А.Л.        | 64            |
| 9.       | А.М.        | 64            |
| 10.      | О.О.        | 92            |
| 11.      | Б.П.        | 72            |
| 12.      | Д.Р.        | 64            |
| 13.      | Е.С.        | 72            |
| 14.      | О.Е.        | 92            |
| 15.      | Г.П.        | 72            |

Из материалов таблицы видно, что в исследуемой группе выявлен высокий уровень тревожности у большинства детей (13 человек) и всего лишь 2 человека имеют средний уровень тревожности. При этом качественный анализ показывает, что интенсивность переживания тревоги, уровень тревожности у мальчиков и девочек различны. Мальчики более тревожны, чем девочки.

Как известно, психика человека реагирует на происходящие события, и это нормально. Испытывать тревогу, как и любую отрицательно окрашенную эмоцию, — не плохо и не хорошо. Проблема возникает тогда, когда эмоция переходит в состояние, т.е. затягивается, поглощает человека и не поддается контролю. Психологические симптомы тревожного состояния опасны для развития ребенка: ухудшение памяти и концентрации, растерянность, навязчивые мысли о неприятных ситуациях, приступы агрессии, слезливость. Избавиться от тревоги можно и самостоятельно, если этому ребенка обучить. Чтобы быстро успокоиться, помогут упражнения, которые не потребуют специальной подготовки, позволят быстро прийти в норму, но этому нужно детей обучить. Это, прежде всего, упражнения, связанные дыханием (например, «Учимся дышать и успокаиваться», цель: переключить внимание и снять напряжение); упражнения, связанные с развитием воображения ребенка (например, «Станьте посторонним наблюдателем», цель: абстрагироваться от реальной ситуации и контролировать свое эмоциональное состояние) и пр. Справиться с проявлениями тревоги помогут также танцы, спорт, пение любимых песен, общение с близкими, просмотр позитивных фильмов и пр.

Но в психокоррекционной работе психолога важна система, представляющая целенаправленно сформированную программу психокоррекционных занятий с детьми, т.е. необходима разработка психолого-педагогической программы, позволяющей снизить уровень тревожности у детей, адекватными их возрасту способами.

Практиками доказано, что негативный эмоциональный фон, который возникает вследствие тревожности существенно влияет на успешность ребенка в школе по многим параметрам [8]. А потому, использование игротерапии в работе школьного психолога, прежде всего, индивидуально, позволило бы решить рассматриваемую в данной статье проблему и тем самым сделать ребенка более успешным в обучении.

Таким образом, полученные в результате проведения тестирования данные (87% детей из исследуемой группы имеют высокий уровень тревожности) подтвердили необходимость психокоррекционной работы. Обзор литературы позволил выявить множество различных методов, позволяющих корректировать данное состояние у детей, одним из наиболее эффективных является игротерапия. Перспективой работы школьного психолога будет разработка психокоррекционной программы для конкретной группы детей с использованием игротерапии, основываясь на работах Захарова А.И., Костиной Л.М., Лэндрет Г.Л., Экслейн В. и др.

### **Список литературы**

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2011. — 752 с.
2. Крэйг Г., Бокум Д. Психология развития / Г. Крэйг. — СПб.: Питер, 2019. — 940 с.
3. Методы эффективной психокоррекции: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. — Мн.: Харвест, 2003. — 816 с.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: ТЦ «Сфера», 2004. — 512 с.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: МПСИ; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
6. Тарасова С.Ю. Школьная тревожность: причины, следствия и профилактика. — М.: Генезис, 2016. — 144 с.
7. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапаря. — Изд. 3-е. — Ростов н/Д.: Феникс, 2009. — 806 с.
8. Шехмаметьева Э.Р., Царева Е.В. Игротерапия как средство коррекции тревожности младших школьников / Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. — <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25386004>; 2015. — С.287-295

### **Сведения об авторе**

**Харитоновна Татьяна Владимировна** — зав. кафедрой социально-гуманитарных наук ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», кандидат психологических наук, доцент

**Психолого-педагогические условия самореализации подростков во внеучебной деятельности**

Внимание ученых к проблеме самореализации личности обусловлено актуальностью тех аспектов, которые связаны с исследованием особенностей внутренней активности личности, максимального использования ею своих возможностей и ресурсов в процессе развития личности для полного самоосуществления и самореализации.

Термин «самореализация» встречается в различных исследованиях и научных публикациях достаточно часто, но в науке еще не определен единый подход к пониманию и трактовке сущности данного явления. По мнению Э. Фромма составляющими самореализации являются потребности в общении, привязанностях, в самоутверждении, в обладании самосознанием и пр. В связи с этим, большое внимание он уделяет поиску содержания внутреннего «Я» человека, его идентичности. Э. Фромм полагает, что основы свободы духа человека коренятся в его стремлении к самопознанию, в умении преодолевать собственную ограниченность [9].

В гуманистической психологии утверждается тот факт, что человек сам выбирает свою судьбу в соответствии со своими представлениями и ценностями, и в процессе развития его внутренний мир неизбежно подвергается изменениям, а направление этих изменений человек выбирает самостоятельно. По мнению А. Маслоу, человек в процессе самореализации постоянно и непрерывно движется к совершенствованию. При этом, чем совершеннее оказываются результаты его деятельности, чем глубже личность переживает процесс самореализации и, тем больше труда человек вынужден и обязан в этот процесс вкладывать [4].

К. Роджерс также считает, что главным побудительным мотивом человека является его стремление реализовать себя, проявить свои потенциальные возможности. Приоритетным направлением К. Роджерс признает личностное развитие, которое содержит в себе следующий смысл: развитие адекватной и гибкой «Я-концепции», способной формироваться в процессе взаимодействия человека с окружающей его средой [9].

Серьезный вклад в развитие проблемы самореализации внес А. Адлер, по мнению которого, человек всегда направлен в своих действиях к личностно значимым целям. Он считал, что люди, находясь в постоянном стремлении вперед, к совершенству способны определять и делать свою собственную судьбу [12].

По мнению К. Юнга, определяющим условием самореализации личности является обретение «самости», то есть осознанности собственного «Я» как важного результата стремления человека к гармоничной целостности, как единству его телесной, душевной и духовно-нравственной жизни [11].

К. Хорни рассматривает самореализацию как выражение реального собственного «Я», как целенаправленную внутреннюю силу, которая побуждает человека реализовать свой потенциал и заложенные в нем изначально ресурсы. При этом она считает, что человек обязательно должен проявлять активность, чтобы быть продуктивным в своих действиях и уметь строить конструктивные взаимоотношения. Именно активность и продуктивность способны дать человеку ощущение внутренней безопасности и свободы как необходимые условия жизни [10].

Классиков отечественной психологии также интересовала проблема самореализации личности. По мнению С.Л. Рубинштейна, личность формируется и определяется, прежде всего, в

своих деяниях, по тому, что человек делает, можно определять то, что он на самом деле есть. Ученый определяет самореализацию как один из важнейших мотивов деятельности человека, как стремление испытать и выявить наличие его внутренней силы и способностей [7].

В своих научных исследованиях Б.Г. Ананьев пишет о том, что в рамках проблемы самореализации особый интерес вызывает субъективно-личностный аспект смысловой жизни, с точки зрения структуры жизненного опыта личности и субъективной стратегии самореализации [1].

Д.А. Леонтьев в своих работах рассматривал условия выбора личностью эффективной стратегии самореализации. Он полагал, что для человека важны устойчивый баланс трех таких блоков как «Хочу», «Могу» и «Надо», т.е. для осуществления самореализации необходима гармония между желаниями, интересами, влечениями человека, его представлениями о своих возможностях и того, что способствует самоорганизации человека [3].

Изучая проблемы самореализации, Л.А. Коростылева пришла к выводу о том, что при постановке жизненной задачи человек обычно руководствуется ведущим компонентом — «хочу»; при выборе инструментальных средств, в значимой жизненной ситуации инициируется вначале «могу» и только потом — «хочу»; в стрессовой ситуации необходима актуализация компонентов, начиная с «надо» и «могу» [2].

Среди современных исследователей проблемы известна точка зрения Н.И. Полубабкиной, которая утверждает, что самореализация — это диалектически противоречивый процесс, представляющий собой поиск, обретение и осуществление личностью своих ключевых жизненных ценностей. По мнению Н.И. Полубабкиной, внутренним источником самореализации выступает противоречие, возникающее между такими явлениями как воля и эмоции, способности и потребности, индивидуальные ценности и способности и пр. [5].

Проблема самореализации личности получила свое развитие в исследованиях М.Г. Гинзбурга, по мнению которого, самореализация представляет собой достаточно длительный процесс, включающий внутреннее развитие личности, целеполагание, переживание личностью собственной активности [8].

На основании анализа различных исследований можно сделать вывод о том, что самореализация имеет следующие особенности: это духовно-практическая работа человека над собой, которая происходит непрерывно на протяжении всей жизни человека; она является индивидуальным процессом; самореализация всегда инициируется внутренней потребностью индивида; она проявляется в деятельностной форме активности; содержит в основе потенциал личности и ее сущностные силы; самореализация отслеживается самим субъектом в динамике процесса; потребность в самореализации может удовлетворяться в любых социально приемлемых формах и сферах деятельности человека.

Психологи утверждают, что потребность в реализации накопленных сил наиболее актуальна в подростковом возрасте, именно этот возраст является возрастом «интеграции самосознания», периодом «самоидентификации», этапом, на котором человек открывает свое «Я». Самореализация подростков обусловлена процессами интенсивного физического и социального созревания личности, создающими условия для начала самоидентификации. Д.И. Фельдштейн убежден в том, что процесс самоактуализации становится возможным в 14-15 лет [6].

Несмотря на большое количество работ, посвященных проблемам самореализации, недостаточно изучены психолого-педагогические условия, способствующие эффективному процессу самореализации детей подросткового возраста. В данной статье будет рассмотрена роль внеучебной деятельности как важного условия развития и социализации подростка, позволяющего формировать его внутренние ресурсы, творческие способности на принципах собственного выбора с учетом личных интересов и добровольности.

Последнее время в современном отечественном образовании активизировался научный и практический интерес к воспитательному пространству вне уроков, к организации свободного времени школьников, к содержательной и развивающей наполненности их досуга. Именно внеучебная деятельность позволяет обеспечивать необходимые условия для развития, становления и самореализации личности, она обладает широкими возможностями воспитательного воздействия на ребенка. Во-первых, внеучебная деятельность способствует разностороннему и полному раскрытию индивидуальных способностей детей, которые не всегда удастся заметить на занятиях в школе. Во-вторых, включение подростка в различные виды внеучебной работы значительно обогащает и расширяет их личный опыт. В-третьих, в различных формах внеклассной работы подростки не только проявляют свои индивидуальные особенности, но и учатся конструктивному взаимодействию с окружающими их людьми.

Мы полагаем, что именно внеучебная деятельность является одним из основных направлений в работе с подростками, так как именно она создает условия для самостоятельного приобретения знаний о себе, о мире, о других. Кроме того, в условиях внеучебной деятельности подросток учится критически мыслить, искать рациональные пути в решении проблем, работать с различной информацией, анализировать, обобщать, аргументировать, быть гибким в меняющихся жизненных ситуациях. Таким образом, внеучебная деятельность, обладая огромными возможностями, является благоприятным условием для самореализации подростков, прежде всего, с точки зрения определения и реализации их личных интересов.

На наш взгляд, задача педагога-психолога в организации внеучебной деятельности состоит в том, чтобы актуализировать активность личности подростка и ненасильственно вовлечь его в различные виды внеучебной деятельности, с учетом реальных возможностей учащегося и профессиональных компетенций школьного психолога.

Предметом эмпирического исследования стали психолого-педагогические условия самореализации подростков двенадцати – тринадцати лет. Исследованием было охвачено 30 детей – учащихся школы N г.о. Самара (15 подростков — экспериментальная группа, которая непосредственно участвовала в формирующем эксперименте, и 15 подростков составили контрольную группу — учащиеся, которые не участвовали в формирующем эксперименте). В качестве психолого-педагогических условий, обеспечивающих наибольшую эффективность протекания процесса самореализации, были определены следующие: диагностика с целью самопознания личности подростка; прохождение программы тренинга личностного роста; участие в волонтерской работе. Гипотеза эмпирического исследования состояла в представлении о том, что целенаправленное применение данного комплекса психолого-педагогических условий во внеучебной деятельности будет способствовать более эффективной самореализации подростков.



Содержание формирующего эксперимента было определено тремя условиями:

I условие: Целенаправленное формирование пакета диагностических материалов, которые были предложены подросткам экспериментальной группы для самопознания: Методика САТ, адаптированная на кафедре социальной психологии МГУ на определение уровня самоактуализации на основе самоанализа; Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси; Методика оценки уровня притязаний Бороздиной; Тест интеллектуального потенциала ИП, адаптация к российским условиям Л.И. Вассерманом. Форма проведения методик индивидуальная.

II условие: Проведение тренинга личностного роста «На пути к самореализации». В основу его разработки легли материалы Е.И. Сотник «Азбука самореализации», переработав и дополнив которые, мы сформировали программу тренинга. Программа состоит из четырех тем: «Диалог с самим собой: что я знаю о самореализации?»; «Познаю мысли ученых о самореализации»; «Обобщаю мысли ученых о самореализации»; «Составляю программу самоизменения на перспективу». В каждой теме предлагается выполнить определенное количество заданий. Данная программа не требует особой подготовки педагога-психолога, но позволяет ему получить хороший материал для наблюдений, для понимания подростков.

III условие: Участие подростков экспериментальной группы в качестве волонтеров в следующих двух мероприятиях социального характера: участие в оказании помощи семьям по выдаче необходимых им лекарств, бесплатных концертных билетов, по обеспечению несовершеннолетних детей одеждой и обувью (совместно с благотворительным фондом «Доверие»); участие в работе постинтернатного сопровождения детей-сирот, оказание помощи в организации набора группы подростков для индивидуальной работы по мотивации готовности и умения устанавливать конструктивные социальные контакты с целью получения помощи (совместно со специалистами центра «Семья»).

Оценка эффективности психолого-педагогических условий самореализации подростков во внеучебной деятельности осуществлялась по результатам проведения теста «Смыслжизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева, который позволяет оценить: в чем заключается смысл жизни подростков: в будущем, настоящем, прошлом или одновременно во всех трех составляющих жизни. Диагностика проводилась с подростками контрольной и экспериментальной групп, до и после реализации всех психолого-педагогических условий.

Полученные в ходе проведенного экспериментального исследования данные о смысложизненных ориентациях подростков и степени их удовлетворенности самореализацией анализировались по следующему плану: анализ результатов диагностики в контрольной и экспериментальной группах до применения комплекса психолого-педагогических условий во внеучебной деятельности и после применения комплекса психолого-педагогических условий.

Сравнительный анализ полученных результатов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе показывает, что в обеих группах подростки преимущественно ориентированы на процесс жизни. Содержание данной шкалы свидетельствует о том, что единственный смысл жизни большинства исследуемых подростков состоит в том, чтобы жить сегодняшним днем, жить интересно, получать удовольствие от жизни.

Практически нет таких подростков, которые имеют представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы самостоятельно построить свою жизнь в соответствии со своими целями, задачами и представлениями.

Из этого можно сделать вывод о том, что подростков обеих групп объединяет низкая удовлетворенность самореализацией, неверие в свои силы и способность контролировать события жизни на данном этапе и в данных условиях. Доминирует исключительное желание получать удовольствие сегодня, особо не задумываясь о завтрашнем дне.

По окончании формирующего эксперимента анализ показал, что у подростков экспериментальной группы произошли следующие изменения: появилась мотивация на самореализацию во временной перспективе, желание определять цели на будущее; произошло повышение на 13% самого показателя самореализации, что свидетельствует об осознанности подростком своего движения из прошлого в настоящее, о динамике формирования осмысленности различных аспектов жизни. Изменения, произошедшие в ориентации Локус контроля – жизнь или управляемость жизни, также говорят об эффективности применения комплекса психолого-педагогических условий, поскольку данный факт свидетельствует о формировании большей убежденности подростка в том, что человек может контролировать свою жизнь сам, он способен самостоятельно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что предлагаемый комплекс психолого-педагогических условий позволяет изменить представление подростков в отношении смысловых ориентаций, сделать более осмысленным процесс самореализации. Именно такую совокупность условий школьный психолог может реализовать в процессе внеучебной деятельности. Во-первых, проведение диагностики, выявление личностных особенностей создает возможность подростку понять себя, осознать свои мотивы, интересы, возможности. Во-вторых, тренинг, основное содержание которого связано с раскрытием различных аспектов и проблем самореализации как процесса развития личности, позволяет подростку глубже осознать значение самореализации, ее смысловую наполненность и необходимость в жизни. Наконец, в-третьих, участие в волонтерской работе позволяет расширить личностные границы, реализовать духовный потенциал, глубже научиться понимать смысл жизни человека.

### **Список литературы**

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2016. — 288 с.
2. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности / Л.А. Коростылева. — СПб.: Изд-во «Речь», 2005. — 292 с.
3. Леонтьев, А.Н. Формирование личности / А.Н. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб.: Питер, 2009. — 480 с.
4. Мотивация и личность. 3-е изд. / Абрахам Маслоу. — СПб.: Питер, 2019. — 352 с.
5. Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 3 / Под ред. Л.А. Головлевой, Л.А. Коростылевой. — СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1999. — 248 с.
6. Психология подростка. Хрестоматия / Ю.И. Фролов. — М.: Российское педагогическое агентство, 2018. — 526 с.

7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2018. — 502с.
8. Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. Часть 2 / А.А. Бодалев (и др.); под ред. А.А. Бодалева. — М.: Смысл, 2004. — 224 с.
9. Холл Кэлвин, С. Теории личности. Пер с англ. И.Б. Гриншпун / С. Холл Кэлвин, Линдсей Гарднер. — М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. — 592 с.
10. Хорни, К. Невроз и рост личности. Борьба за самореализацию / Карен Хорни. — Издательство: Академический проект, 2008. — 400 с.
11. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб.: Питер, 2020. — 608 с.

#### **Сведения об авторе**

**Харитоновна Татьяна Владимировна** — зав. кафедрой социально-гуманитарных наук ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», кандидат психологических наук, доцент

**Взаимосвязь творческих способностей младших школьников и креативности учителя**

Сегодня обществу нужны инициативные, творческие люди, способные оригинально мыслить и находить выходы из нестандартных ситуаций. И данный феномен необходимо изучать с детства, поскольку обеспечивается самостоятельное продвижение каждого ученика в своём развитии, происходит закладка фундамента, включающая в себя открытость опыту, чувствительность ко всему новому, новым знаниям.

Однако в современной школе преобладает работа по готовым правилам, и практически нет программ, направленных на развитие творческих способностей и креативности младших школьников, на развитие их самостоятельности выбора, смелости в суждениях. Развитие творческих способностей и креативности младших школьников может сдерживаться факторами, связанными с необходимостью усвоения в условиях школьного обучения большого объёма знаний, при этом в учебной деятельности действует стандартная оценочная система, действуют различного рода ограничения и барьеры.

В психологической науке творческие способности понимаются как высокая степень увлеченности, интеллектуальной активности, познавательной самостоятельности личности.

Актуальностью нашего исследования является важность развития творческих способностей для социализации и последующей профессионализации школьников. В условиях динамичных и культурных изменений в обществе, креативность становится важной предпосылкой личного успеха.

Разделение творческих способностей и креативности является условным. В нашей работе под креативностью мы понимаем использование творческих способностей учителем в профессиональной деятельности.

Цель нашего исследования — изучить влияние внутренних и внешних факторов на уровень развития творческих способностей младших школьников.

Предмет исследования — взаимосвязь творческих способностей младших школьников и креативности учителя.

Объектом исследования являются творческие способности младших школьников.

Гипотеза исследования — уровень развития творческих способностей младших школьников зависит от креативности учителя (значимого взрослого) и положительно влияет на школьную успеваемость.

В соответствии выделенной целью, объектом, предметом и гипотезой нами поставлены следующие задачи исследования:

- 1) проанализировать психологическую литературу по теме;
- 2) разработать и провести экспериментальное исследование;
- 3) обработать и проанализировать полученные результаты.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, наблюдение за младшими школьниками в процессе выполнения творческих заданий, психодиагностические методы исследования уровня развития творческих способностей младших школьников: тест «Каковы ваши творческие способности?» Е.П. Ильина (тест 2, 3), тест креативности Э.П. Торренса,

методика определения самооценки «Лесенка» Т.Д. Марцинковской, методы компьютерных программ Microsoft Excel и SPSS Statistics 22.

#### Теоретическая часть

Проанализировав литературные источники, мы пришли к выводу, что развитие творческих способностей младших школьников, в настоящее время, является важной задачей начального образования, ведь этот процесс проходит все этапы развития личности учащегося, пробуждает в нем инициативу и самостоятельность в принятии решений, также формирует привычку к свободному самовыражению, развивает уверенность в себе.

Проведенный анализ взглядов различных исследователей на проблему развития творческих способностей позволил нам выяснить, что креативность — это способность к творчеству.

Так как проблема развития творческих способностей младшего школьника остается актуальной уже достаточно долгое время, то перед учителем стоит задача воспитания активного, любознательного и творчески создающего ученика. Понимание структуры творческих способностей младших школьников есть необходимое знание для современного учителя. Такой учитель должен стремиться решить проблему организации работы по развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста в современных образовательных учреждениях.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 168 им. Героя Советского Союза Е.А. Никонова г. Самара.

В исследовании приняли участие 55 испытуемых в возрасте 7-8 лет, из них 28 человек из класса 2 «Б», 25 человек из класса 2 «Г», 2 учителя.

Процедура исследования включала следующие методики:

1. Тест «Каковы ваши творческие способности?» Е.П. Ильина.
2. Тест креативности Э.П. Торренса (субтест 1, субтест 2).
3. Методика определения самооценки «Лесенка» Т.Д. Марцинковской.
4. Метод экспертных оценок успеваемости младших школьников.

#### Представление и анализ результатов

При обработке результатов тестирования уровня креативности, мы использовали четыре основных показателя Е.П. Торренса: показатель беглости определяется подсчетом числа завершенных фигур. Низкие значения беглости могут быть связаны с детальной разработанностью ответов в рисуночных заданиях, но могут также наблюдаться у заторможенных, инертных или недостаточно мотивированных испытуемых. Максимальный балл равен 10.

Показатель гибкости определяется числом различных категорий ответов. Для определения категории могут использоваться как сами рисунки, так и их названия. Этот показатель оценивает способность выдвигать разные идеи и стратегии решения проблем. Категории ответов приведены в специальном списке, который включает в себя 99% ответов. Низкие показатели гибкости могут свидетельствовать о ригидности мышления, низкой информированности или недостаточной мотивации.

Показатель оригинальности характеризуется способностью выдвигать новые идеи, которые отличаются от банальных идей. Те, кто получает высокие баллы по показателю оригинальности, обычно, характеризуются высокой интеллектуальной активностью. При анализе нам было интересно соотнести показатель оригинальности с показателями беглости и разработанности. Также следует учесть то, что слишком высокая оригинальность ответов может наблюдаться при психических расстройствах.

Показатель разработанности характеризуется каждой значимой деталью, которая дополняет исходную фигуру, как в границах ее контура, так и за ее пределами. Высокие значения этого показателя характерны для учащихся с высокой успеваемостью, и для тех, кто способен к изобретательской деятельности.

В тестировании «Самооценки «Лесенка» Т.Д. Марцинковской» приняли участие 28 человек. Из них 10 мальчиков и 18 девочек. Исследование проводилось в групповой форме.

На основании полученных данных было установлено, что в классе 2 «Б» 79% учащихся имеют высокую самооценку. Данные ученики стремятся быть лучше других. 11% учащихся имеют адекватную самооценку, такие учащиеся более комфортно чувствуют себя среди своих сверстников, они уверены в себе и не испытывают проблем в учебе, 11% учащихся имеют низкую самооценку.

Полученные по этой методике данные свидетельствуют о том, что в нашей выборке преобладают учащиеся с завышенной самооценкой и подтверждают результаты, полученные с помощью методики «Лесенка».

По результатам качественного анализа теста Э.П. Торренса «Каковы ваши творческие способности» мы можем сделать вывод, что 65% девочек обладают высоким уровнем креативности, который проявляется в способности избегать легких и неинтересных ответов, а также выдвигать интересные идеи.

По тесту Э.П. Торренса «Нарисуй картинку» анализ результатов показал, что в этом классе творческие способности более развиты у девочек, чем у мальчиков. Показатели оригинальности у девочек 66%, у мальчиков 34%.

Из анализа проведенного теста можно сделать вывод о том, что в классе 2 «Б» достаточно хорошо развит уровень творческих способностей.

По результатам теста Э.П. Торренса «Закончи рисунок» общий анализ показал, что 65% девочек и 35% мальчиков имеют высокие баллы по показателям гибкости, оригинальности и разработанности. Такие показатели говорят о специфичности творческого мышления, учащиеся стремятся выразить способность выделять главное, способность понимать суть проблемы.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в классе 2 «Б» тест П. Торренса «Закончи рисунок» показал отличное творческое развитие учащихся.

Далее рассмотрим результаты исследований в классе 2 «Г».

В тестировании «Самооценки «Лесенка» Т.Д. Марцинковской» приняли участие 25 человек. Из них 12 мальчиков и 13 девочек. Тестирование проводилось в групповой форме.

На основании полученных данных было установлено, что в классе 2 «Г» 80% учащихся имеют высокую самооценку. Такие дети уверены, что способны самостоятельно добиваться успеха в учёбе, и к этому их подталкивает самооценка своих способностей и возможностей.

Полученные по этой методике данные свидетельствуют о том, что в нашей выборке преобладают учащиеся с завышенной самооценкой. Это свидетельствует о том, что класс активен и стремится к достижению успехов в учебной деятельности.

Проанализировав качественный анализ теста П. Торренса «Закончи рисунок» мы выявили, что 55% девочек и 44% мальчиков имеют высокие баллы по показателям гибкости, оригинальности и разработанности.

Такие показатели свидетельствуют о том, что учащимся дается анализ какого-либо материала легче, поэтому творческие задания решаются успешно. По шкале гибкости 48% мальчиков и 52% девочек способны придумывать различные категории ответов. По шкале оригинальность 46% мальчиков и 54% девочек способны выдвигать оригинальные идеи, отличающиеся от общепринятых. По шкале разработанности 42% мальчиков и 58% девочек способны дополнять фигуры различными деталями, при этом детали оказываются значимыми.

Таким образом, мы пришли к выводу, что класс 2 «Г» показал средние значения уровня творческих способностей, что говорит о том, что класс 2 «Б» развит наиболее творчески.

Из анализа проведенного теста можно сделать вывод о том, что в данном классе хорошо развит уровень творческих способностей, но, однако, класс 2 «Б» преимущественно имеет более высокие баллы за этот тест, нежели класс 2 «Г».

Далее мы рассматривали взаимосвязь развития творческих способностей учащихся с личностными особенностями учителя, где была выявлена самооценка и уровень творческих способностей. Экспериментальное исследование осуществлялось с помощью следующих методик: «Каковы ваши творческие способности?» Е.П. Ильина, тест креативности Э.П. Торренса «Закончи рисунок», методики определения самооценки «Лесенка» Т.Д. Марцинковской. В исследовании приняли участие учитель класса 2 «Б» и учитель класса 2 «Г».

Таблица 1

**Результаты исследования самооценки и творческих способностей  
учителей класса 2 «Б» и класса 2 «Г»**

| Класс 2 "Б" | Учитель   | Пол | Самооценка | Творческие способности |
|-------------|-----------|-----|------------|------------------------|
| 1           | Учитель 1 | 2   | 1          | 10                     |
| Класс 2 "Г" | Учитель   | Пол | Самооценка | Творческие способности |
| 1           | Учитель 2 | 2   | 2          | 6                      |

Исходя из полученных результатов исследования, можно сделать вывод о том, что у учителей класса 2 «Б» и класса 2 «Г» высокая самооценка. Это говорит о том, что основными факторами, влияющими на формирование самооценки младших школьников, является оценочное воздействие учителя и его отношение к учебной деятельности младших школьников. Также в оценках учителей преобладают позитивные высказывания, такие учителя помогают своим ученикам снять эмоциональные переживания, помогают в преодолении трудностей в учебной деятельности. Такие условия создают будущий успех ученика, удовлетворенность процессом и результатом обучения, что благополучно сказывается на формировании адекватной самооценки младших школьников.

Далее был проведен тест «Каковы ваши творческие способности?» Е.П. Ильина. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Качественный и количественный анализ учителей 2 класса «Б» и 2 класса «Г»  
теста Е.П. Ильина «Каковы ваши творческие способности?»**

|                       |                   |       |          |     |
|-----------------------|-------------------|-------|----------|-----|
| Класс 2 "Б"           |                   |       |          |     |
| Качественный анализ   | Сумма баллов      | %     | Оригинал | %   |
| Фигура А              | 2                 | 18,18 | 0        | 0   |
| Фигура Б              | 1                 | 9,09  | 1        | 20  |
| Фигура В              | 3                 | 27,27 | 1        | 20  |
| Фигура Г              | 2                 | 18,18 | 2        | 40  |
| Фигура Д              | 1                 | 9,09  | 0        | 0   |
| Фигура Е              | 2                 | 18,18 | 1        | 20  |
| Итого                 | 11                | 100   | 5        | 100 |
| Класс 2 "Г"           |                   |       |          |     |
| Качественный анализ   | Сумма баллов      | %     | Оригинал | %   |
| Фигура А              | 1                 | 16,67 | 1        | 50  |
| Фигура Б              | 1                 | 16,67 | 0        | 0   |
| Фигура В              | 1                 | 16,67 | 0        | 0   |
| Фигура Г              | 1                 | 16,67 | 0        | 0   |
| Фигура Д              | 1                 | 16,67 | 0        | 0   |
| Фигура Е              | 1                 | 16,67 | 1        | 50  |
| Итого                 | 6                 | 100   | 2        | 100 |
| Количественный анализ | Количество баллов | %     | -        | -   |
| Учитель 1             | 11                | 68,75 | -        | -   |
| Учитель 2             | 6                 | 37,5  | -        | -   |
| Итого                 | 17                | 100   | -        | -   |

На основании полученных данных из качественного анализа было установлено, что учитель класса 2 «Б» имеет наибольшую сумму баллов по всем шести фигурам, самый высокий балл был зафиксирован к фигуре «В» 27%, было получено 11 баллов. Такой учитель старался придумать к каждой фигуре по несколько названий. Высокую оригинальность у такого учителя имеет фигура «Г», к ней было придумано 40% интересных названий. Всего было придумано пять оригинальных названий. Это свидетельствует о том, что учитель класса 2 «Б» всегда создает в своем классе творческую атмосферу, при которой учащиеся активно принимают участие в учебной деятельности и с охотой берутся выполнять творческие задания. Именно в процессе творчества легче усваивается учебный материал. Также, из наблюдения на уроке, мы сделали вывод, что учитель использует творческие возможности живого общения со своими учениками. Высокий уровень творческих способностей характеризует учителя полной самостоятельностью, который использует свои разработанные приемы обучения младших школьников и вкладывает в них свои личностные особенности.

Исходя из полученных данных, мы установили, что учитель класса 2 «Г» набрал минимальное количество баллов, по всем фигурам было получено по 16%, к каждой из шести



фигур было придумано всего лишь по одному названию, два из которых были оригинальными. Это говорит о том, что такой учитель обладает низким уровнем творческих способностей. Такой учитель использует элементарное взаимодействие с классом, действует по готовому содержанию и опыту других учителей. Также можно сделать вывод, что творческий потенциал учащихся, который выявляется с помощью тестов, остается таким учителем незамеченным.

Таким образом, мы пришли к выводу, что учитель класса 2 «Б» наиболее творчески развит, чем учитель 2 «Г» класса. Это говорит о том, что у учителя 2 «Б» класса адекватная самооценка учащихся связана с их мотивацией достижения, и благодаря такому учителю ученики обладают высокими показателями творческих способностей.

Выводы по анализу результатов.

Результаты проведенного исследования показали, что 2 «Б» класс развит более творчески, нежели класс 2 «Г». По полученным данным из проведенных методик мы делаем вывод, что в нашей выборке в обоих классах преобладают ученики с адекватной самооценкой и отличной успеваемостью своей учебной деятельности. Учитель 2 «Б» класса имеет способность к быстрому и свободному переключению мыслей. Для такого учителя значимой характеристикой является креативность, которая способна превращать учебную деятельность в творческий процесс. Также из наблюдения школьного урока мы сделали вывод, что учитель 2 «Б» класса нацелен на формирование творческой личности ученика, обладает педагогическим тактом, умеет развивать детское воображение, задает интересные и занимательные вопросы, создает интересные ситуации.

Исходя из анализа и обработки данных творческих способностей, мы сделали вывод, что высокие показатели творческих способностей и креативности младших школьников зависят от личностных особенностей учителя. То есть, чем более творчески развит учитель, тем более творческий у него класс.

Проанализировав и обобщив данные, полученные с помощью методики определения самооценки «Лесенка» Т.Д. Марцинковской, мы пришли к выводу о том, что среди учеников с адекватной самооценкой в основном преобладают отличники и хорошисты, а среди учащихся с заниженной самооценкой преобладают троечники. В связи с этим, мы можем сделать вывод, что полученные нами данные подтверждают предположение о том, что адекватная самооценка оказывает положительное влияние на успеваемость учащихся. Мы можем говорить о том, что положительная успеваемость обучения младших школьников зависит от уровня самооценки.

Таким образом, мы установили, что творческие способности учащихся взаимосвязаны с личностными особенностями учителя. Мы выявили, что учащиеся с высокой самооценкой обладают положительной успеваемостью, а положительная успеваемость благоприятно влияет на развитие творческих способностей младших школьников.

### **Список литературы**

1. Апетян М. К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника // Молодой ученый. — 2014. — 245 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов учебных заведений. — М.: Академия, 2002. —149 с.

3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Учеб. пособие. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
4. Большакова Л.А. Развитие творчества младшего школьника // Завуч начальной школы. — 2001. — 89 с.
5. Белоцерковец Н.И. Некоторые аспекты формирования детского коллектива средствами внеклассной работы // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2014. — № 35. — 147 с.
6. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 66 с.
7. Божович Л.И. Формирование личности в детском возрасте. — СПб.: Речь, 2008. — 256 с.
8. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. — М.: Академия, 2001. — 223 с.
9. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. — 172 с.
10. Выготский, Л. С. Собрание сочинений / С. Л. Выготский — М., 1982. — 278 с.
11. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. — М.: ЭКСМО — Пресс, 2002. — 1008 с.
12. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. — М.: Изд-во Союз, 2006. — 135 с.
13. Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К.М. Гуревич. — М.: Просвещение, 1988. — 175 с.
14. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ И. С. Гессен. — М.: «Школа-Пресс», 1998. — 375 с.
15. Дарвиш О. Б. Возрастная психология / О. Б. Дарвиш. — М. : Владос, 2005. — 253 с.
16. Дружинин, В.Д. // Развитие и диагностика способностей. — М.: Наука, 1991. — 168 с.
17. Жуковская Р. И. Развитие интересов детей в творческих играх // Дошкольное воспитание. — 1988. — 23 с.
18. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2009. — 434 с.
19. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2009. — 221 с.
20. Котова Е.В. Развитие творческих способностей дошкольников: Методическое пособие. — СПб.: ТЦ «Сфера», 2010.
21. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для вузов. — СПб.: Творческий центр «Сфера», 2008. — 364 с.
22. Маслоу А. Мотивация и личности. — СПб.: Питер, 2003. — 237 с.
23. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. — 345 с.

#### **Сведения об авторах**

**Кормухина Евгения Владимировна** — начальник методического отдела, методист ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Порунова Наталья Владимировна** — начальник отдела психолого-педагогического сопровождения, методист ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Грачев Ю.А., Еграшкина Е.А.**

**Мониторинг психологического здоровья девятиклассников в г.о. Тольятти  
(интеллектуальный компонент)**

В 2021 году был проведен мониторинг психологического здоровья обучающихся 9-х классов (нормативное основание: распоряжение министерства образования и науки Самарской области от 28.12.2020 г. № 1182-р «О проведении социопсихологических исследований в образовательных организациях Самарской области в 2021 г.»). Рассмотрим полученные результаты по городскому округу Тольятти.

Проблема психологического здоровья обучающихся на сегодняшний день актуальна в сложившейся образовательной среде. Психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех возрастных этапах детства [1]. Таким образом, интеллектуальное развитие в соответствии с возрастными нормами является важнейшим компонентом психологического здоровья подростка.

Перед обучающимися старших классов стоят серьезнейшие задачи: построение новых отношений с окружающими, профессиональное самоопределение и другие важные составляющие, связанные с этим возрастом [2]. Поэтому психологическая поддержка старшеклассников на момент окончания 2-ой ступени обучения в школе является приоритетным направлением деятельности субъектов образования, а изучение состояния психологического здоровья девятиклассников является важной составляющей в этой работе.

Одним из средств, обеспечивающих возможность проведения массовой психопрофилактической работы, является система постоянного отслеживания особенностей развития, система социопсихологического мониторинга. Результатом такой работы и применения современных технических средств может стать создание своеобразной «динамической карты состояния психологического здоровья субъектов образовательного пространства». Наличие такой карты принципиально меняет ситуацию принятия управленческих и профессиональных решений в образовании.

Для мониторинга психологического здоровья обучающихся были отобраны адекватные поставленной цели методики. Использовался диагностический инструментарий, который позволил выявить:

1. Уровень умственного развития;
2. Уровень мотивации учения, эмоциональное отношение к учению;
3. Уровень самооценки и притязаний;
4. Сформированные ценностные ориентации.

В данной статье мы представим данные по интеллектуальному развитию старшеклассников. В диагностике использовалась методика ШТУР-2 (Школьный тест умственного развития).

В тестировании принимали участие обучающиеся 9-х классов школ г.о. Тольятти. Всего было обследовано 1262 человека.

Умственное развитие характеризуется совокупностью знаний, умений и набором умственных действий, которые сформировались в процессе приобретения этих знаний, а также готовностью к приобретению новых понятий и адекватных способов их логической обработки.

У большинства обследуемых девятиклассников (74%) выявлен средний уровень развития интеллекта, что соответствует возрастной норме. Низкий уровень развития интеллекта наблюдается у 19%, а высокий уровень развития интеллекта выявлен у 8%.

Возможными причинами снижения интеллектуального развития являются:

- формальное усвоение учебной информации без настоящего ее понимания;
- недоработки в программном содержании предметов;
- снижение уровня здоровья обучающихся (в том числе психического, психофизиологического).

Количество выполненных заданий каждого из субтестов позволяет увидеть, какие логические операции развиты лучше или хуже у девятиклассников, а также отследить, какие мыслительные действия школьная программа обучения развивает у школьников, а каким — уделяет мало внимания.

Анализ полученных в исследовании данных показал, что наибольшее отставание имеется в развитии таких логических операций, как обобщение по конкретному, видовому, категориальному признаку, пространственный интеллект и мышление по аналогии.

У обучающихся 9-х классов хорошо развита осведомленность, т.е. владение понятиями из разных областей знаний, а также установление количественных отношений.

Качественный анализ результатов первых двух субтестов («Осведомлённость 1» и «Осведомлённость 2») показал, что больше 90% девятиклассников усвоили понятия научно-культурной и общественно-политической областей на уровне, соответствующем возрастной норме и выше.

Субтест № 3 «Аналогии» выявляет степень отработанности у обучающихся следующих типов логических связей: вид — род, часть — целое, причина — следствие, порядок следования.

На уровне возрастной нормы с заданиями справились 64% девятиклассников. Доля обучающихся с результатами ниже нормы составила 24%.

У большей части девятиклассников возникли трудности при определении причинно-следственных отношений (41% — низкий уровень), и род — вид (45% — низкий уровень).

Самыми легко находимыми стали для девятиклассников противоположности (40% — высокий уровень) и функциональные отношения (35% — высокий уровень).

Сравнительный анализ умения устанавливать аналогичные связи по школьным предметам свидетельствует о том, что лучше всего обучающиеся проводят аналогии по литературе (успешно справились — 76%), географии (68%), физике (59%). Чуть хуже проводят аналогии по биологии (61%). Самые низкие результаты по истории — только 38% обучающихся справились с этим видом анализа.

Причинами неуспешности овладения операцией работы с понятиями по аналогии может быть как низкий уровень развития базовых логических операций — анализа, синтеза, систематизации, так и несформированность самого навыка работы по аналогии.

Субтест № 4 «Классификации» — умение систематизировать, мыслить не только конкретными, но и абстрактными понятиями.

При выполнении данного субтеста обучающиеся должны были провести обобщение на основе выделения существенных общих признаков понятий.

С этим заданием 83% девятиклассников справились на уровне возрастной нормы и выше. Не справились с заданием 17% обучающихся. Причинами допущенных ошибок являются недостаточная гибкость мышления, привычка действовать по шаблону: легче выделять сходные признаки в однотипных понятиях, чем искать их в объектах и явлениях, кажущихся, на первый взгляд, несопоставимыми.

Сравнительный анализ умения классифицировать по школьным предметам свидетельствует: лучше всего девятиклассники справляются с операцией классификации на материале литературы (88% успешности), биологии (78%), физики (78%). По географии результативность ниже. Практически третья часть девятиклассников не справились с заданием (38% — низкий уровень). Особенно низкая результативность по истории. Около половины всех обследованных обучающихся (47%) показали низкие результаты овладения данной логической операцией.

Субтест № 5 «Обобщение» — умение мыслить более масштабными категориями, понятиями, правильно включая в них различные виды. С заданиями данного субтеста только 47% обучающихся справились на уровне возрастной нормы и выше. Более половины девятиклассников (53%) выполнили это задание на уровне ниже возрастной нормы. От подростков требовалось показать умения в нахождении наиболее существенного общего признака, подвести понятия под определенную категорию. Наиболее часто встречающимися ошибками были: подмена обобщающего слова синонимическим, рядоположенным понятием или, наоборот, очень широким категориальным обобщением.

Сравнительный анализ умения обобщать понятия и явления по школьным предметам свидетельствует о том, что лучше всего у старшеклассников операция обобщения сформирована на материале биологии (69% — успешно справились с заданиями) и физики (50%). Ниже на материале географии (43%), истории (38% успешности), а также литературы (37%).

Усвоение информации, получаемой на уроках, и развитие мыслительных операций у школьников взаимосвязаны. Понимание любого объясняемого учителем материала требует от воспринимающих его учеников определенных действий, логических операций по соотнесению и связыванию друг с другом элементов получаемой информации. Например, если ученик не умеет обобщать, то содержание соответствующего куска информации останется неуслвоенным или усвоенным формально. Формальное же усвоение, без настоящего понимания, ведет к существенным пробелам в знаниях и умственном развитии человека.

Субтест № 6 «Числовые ряды». Данный субтест выявляет развитие логического мышления на примере числового материала, индуктивные способности, умение устанавливать закономерности, количественные отношения.

С этим заданием 75% девятиклассников справились на уровне возрастной нормы и выше. Не справились с заданием 25% обучающихся.

Субтесты № 7, 8 «Пространственные представления 1 и 2». Данные субтесты разработаны на материале из областей геометрии, черчения, технологии.

Субтест № 7 предлагает материал для работы с плоскостными фигурами. Девятиклассники лучше справились с плоскостными фигурами. С этим заданием 72% девятиклассников справились на уровне возрастной нормы и выше. Не справились с заданием 28% обучающихся.

Субтест № 8 предлагает материал для работы с объемными фигурами. Обучающиеся с объемными фигурами справились хуже. С этим заданием только 55% девятиклассников справились на уровне возрастной нормы и выше. Не справились с заданием 45% обучающихся.

Таким образом, анализ результатов психологического обследования, проведенного среди обучающихся девятых классов, позволяет выделить следующие особенности интеллектуального развития школьников: 81% девятиклассников, результаты которых соответствуют социально-психологической норме, могут иметь положительные оценки на выпускных экзаменах (средний уровень умственного развития имеют 74% девятиклассников, высокий 8%). Наилучшие результаты были продемонстрированы по общей осведомленности. Самые большие затруднения были выявлены по мыслительной операции обобщение.

### **Список литературы**

1. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И.В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
2. Психология подростка: Полное руководство для психологов, педагогов и родителей: учебное пособие / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК; Москва : ОЛМА-пресс, 2003. — 432 с.

### **Сведения об авторах**

**Грачев Юрий Александрович** — начальник лаборатории практической психологии в системе образования ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

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

**Особенности проявления реакций учителей в различных фрустрирующих ситуациях**

Условия жизни современного человека воспринимаются как достаточно напряженные, часто — стрессовые. Высокая психическая напряженность является отличительной особенностью педагогической работы [11; 12]. Вследствие различных противоречий в деятельности педагогического общения возникают многочисленные фрустрирующие ситуации, которые определяют особенности эмоционального состояния педагогов и характер их профессионального поведения [2; 13]. Это отмечается как отечественными, так и зарубежными исследователями. Многие исследователи, изучающие индивидуально-психологические особенности психики, проявляющиеся в условиях фрустрации (Ф.Е. Василюк, Н.Д. Левитов, С. Розенцвейг и др.), рассматривают их как значимый фактор развития личности [2; 3].

Педагогическая практика показывает, что учителя в различных фрустрирующих ситуациях чувствуют себя разбитыми, подавленными, у них снижается работоспособность, они чаще теряют самообладание, контроль над своими эмоциями. Психологическое сопровождение карьеры учителя рассматривается нами как процесс непрерывного профессионального развития, предполагает возможности конструктивного отношения к профессиональной деятельности на различные трудности и помехи [12]. В этом контексте актуальна точка зрения Н.Д. Левитова на фрустрацию как отражение более широкой проблемы — «выносливости по отношению к жизненным трудностям и реакции на эти трудности» [3; С. 38]. Своевременное выявление особенностей реакции учителя в ходе фрустрирующих ситуаций жизненных отношений и трудовой деятельности позволяет обеспечить прогноз эффективности деятельности, скорректировать собственное отношение, создать позитивный профессиональный сценарий [10]. Возникающее при этом эмоциональное напряжение на фоне неопределенной и непредсказуемой социальной среды не может не сказаться на специфике психических состояний педагогов в профессиональной деятельности (Ф.Е. Василюк, А.О. Прохоров, Н.В. Тарабрина и др.). В связи с этим изучение реакции на фрустрацию во взаимосвязи жизненных и профессиональных ситуаций приобретает особую актуальность [2; 9; 11].

Таким образом, целью нашего исследования стало изучение реакций на фрустрацию у учителей во взаимосвязи жизненных и профессиональных ситуаций. Научное исследование проводилось в период с 2018 по 2021 г.г. на базе муниципальных общеобразовательных учреждений городского округа Самара. В экспериментальной работе приняли участие 150 педагогов общеобразовательных школ. Возраст испытуемых — от 27 до 60 лет. Стаж профессиональной деятельности испытуемых — от 7 до 40 лет. В целях повышения репрезентативности выборки в группу испытуемых были включены учителя с различным педагогическим стажем и различных педагогических профилей: учителя начальной школы, учителя-предметники, представляющие все предметы школьного цикла. В проведении экспериментального исследования фрустрационных реакций учителей в жизненных и профессиональных ситуациях нами были использованы тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга и контент-анализ вербальных реакций педагогов при решении ситуативных

задач, описывающих типичные трудности во взаимодействии с учащимися. В предложенных ситуациях отражаются разные варианты конфликтов ученика и учителя, в том числе связанные с нарушением каких-либо норм и условиями для воспитательного воздействия со стороны учителя. Стимульный материал состоит из краткого описания педагогических ситуаций [1]. Направленность, тип и общий эмоциональный тон реакций определялись эмпирически — как категории в методе контент-анализа [4 – 8].

В результате были выделены реакции, направленные на отдельного индивида (учащегося), всю группу (класс), авторитетов (родителей, директора, классного руководителя), ситуацию в целом, самого учителя.

По типу реагирования были выделены: 1) наказание (замечания, оскорбления, выговоры и пр.); 2) дистанцирование (избегание активных действий); 3) изучение (проверка фактов, расспрос учащегося или его родителей); 4) постановка задачи (какое-либо задание для учащегося или самого учителя); 5) объяснение (предоставление информации, обеспечение понимания); 6) поощрение (поддержка словом или делом, позитивное подкрепление действий учащихся). Кроме того, по общему эмоциональному тону выделены следующие реакции: 7) негативные (отругать, строго спросить и пр.); 8) позитивные (шутить, хвалить и пр.); 9) нейтральные (те, в которых общий эмоциональный тон никак не выделен). Таким образом, в контент-анализе особенностей фрустрационных реакций учителей во взаимодействии с учащимися было использовано 14 категорий.

В результате эксперимента полученные нами данные показали, что у значительной части учителей исследованной выборки выявилось преобладание экстрапунитивных реакций в общежитейских фрустрирующих ситуациях (по тесту С. Розенцвейга). Наибольший процент в выборке имеют реакции с фиксацией на самозащите. У педагогов обе эти особенности могут быть связаны с таким нежелательным явлением, как профессиональная деформация психики. Преобладание у педагогов реакций, направленных на индивида и группу, отражает, вероятно, индивидуально-публичный характер педагогической деятельности.

Преобладание в группе реакций с фиксацией на задаче и объяснении в педагогических ситуациях вполне объяснимо влиянием профессиональных педагогических установок, а низкий процент поощрений может быть объяснен спецификой конфликтных воспитательно-педагогических ситуаций, в которых поощрения чаще всего просто неуместны.

Нами выявлены корреляционные связи между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях, что свидетельствует о значительной интегрированности педагогического сознания в ментальную структуру личности и, как следствие, о необходимости дальнейшего развития профориентации и профессионального отбора педагогов на этапах общего образования и профессиональной подготовки.

Учителя, проявляющие склонность к восприятию позитивных аспектов фрустрирующих общежитейских ситуаций, редко самоустраиваются из конфликтных педагогических ситуаций, по всей видимости, находя и используя их позитивный потенциал. Педагоги, проявляющие склонность не замечать трудности в общежитейских ситуациях, чаще направляют реакции в



конфликтных педагогических ситуациях на индивида. Это подтверждается математическим анализом между подчеркиванием наличия препятствия в общежитейских фрустрирующих ситуациях и реакций на индивида в конфликтных педагогических ситуациях, которая идентична реакции, что «кто-то другой должен разрешить ситуацию» в общежитейских фрустрирующих ситуациях. Являясь частным случаем проявления реакций с фиксацией на удовлетворении потребности, реакция на индивида противостоит фиксации на препятствии по локусу субъективного контроля.

Фиксация на поощрении имеет совершенно понятные (с точки зрения агрессивности и локуса контроля) отрицательные корреляции с направленностью агрессии вовне (экстрапунитивные реакции) и с реакциями фиксации на препятствии, которая, однако, может быть легко объяснена тем, что поощрение используется в ситуации нарушения учащимся каких-либо социальных норм и может сопровождаться чувством вины, возникающим у учителя.

Чувство вины и связанное с ним самооправдание во фрустрирующих общежитейских ситуациях играют важную роль в формировании эмоционального фона реакций в педагогических конфликтах: чем более выражена склонность педагогов к самооправданию, тем менее выражена их склонность к эмоциональным переживаниям, которые вытесняются вместе с чувством вины, стоящим за самооправданием.

Тем самым, выявлено, что наибольшее количество реакций учителей исследованной выборки в общежитейских фрустрирующих ситуациях — это реакции, экстрапунитивные по направленности и с фиксацией на самозащите по типу. В ситуациях фрустрации педагоги исследованной выборки обнаруживают склонность к реакциям самозащиты значительно чаще, чем признают наличие препятствия, что определяет их уязвимость в проблемных ситуациях, требующих самостоятельного преодоления трудностей. Статистически доказано, что чем менее выражена склонность педагогов в общежитейских фрустрирующих ситуациях подчеркивать наличие препятствия, и чем более выражена склонность полагать, что кто-то другой должен разрешить возникшую проблему, тем чаще в конфликтных педагогических ситуациях их реакции направлены на учащегося (индивида). Выявленное преобладание реакций педагогов, направленных на индивида, а также реакций с фиксацией на задаче и объяснении в конфликтных педагогических ситуациях отражает недостаточность сформированности у них интернального локуса контроля.

Статистический анализ взаимосвязей между реакциями педагогов в общежитейских и педагогических ситуациях свидетельствует о существенной интеграции профессионального педагогического отношения со структурой личностного повседневного сознания, что определяет необходимость психологического сопровождения дальнейшего развития педагогической карьеры [4 – 8].

Таким образом, выстроенная нами логика исследования, позволила проанализировать фрустрационные реакции учителей в профессиональных и житейских ситуациях для дальнейшего психологического сопровождения. В том числе, практически рассмотреть вопросы, связанные с поиском путей, способов, критериев формирования профессиональной

компетенции педагогов, с определением роли учителя и стратегии его деятельности. В целом, возможность опираться на психологическое сопровождение: обеспечит доступность использования психологических средств - для саморазвития, социальной адаптации в сочетании с сохранением и реализацией собственной уникальности каждого учителя.

### **Список литературы**

1. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде. — Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. — 104 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. — М.: МГУ, 1984. — 240 с.
3. Левитов, Н.Д. Фрустрации как один из видов психических состояний / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. — 1967. — № 6. — С. 38–42.
4. Никифорова Т.Ю. Анализ реакций учителей в профессиональных и житейских фрустрирующих ситуациях, обусловленных гендерными особенностями // журнал «Известия ВГПУ». — № 7 (160), 2021. — 203с., / Научное издательство ВГСПУ «Перемена». — С. 25–31.
5. Никифорова Т.Ю. Деятельность человека и формы проявления фрустрации в контексте современной системы отношений // сборник научных статей международной конференции. — Издатель: "ЦЕНТЪР ЗА НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ИНФОРМАЦИЯ "ПАРАДИГМА" ЕООД БЪЛГАРИЯ, 2021. — № 2 — 149 с. / ISSN 2367-8658.— С. 28–33.
6. Никифорова Т.Ю. Исследование значимости социальных факторов фрустрации для формирования фрустрационной толерантности учителя / Т.Ю.Никифорова // Международный научный журнал «Школа науки». — №5 (42), май 2021. — 106 с., С. 91–94.
7. Никифорова Т.Ю. Исследование факторов профессиональной компетенции в формировании фрустрационной толерантности учителя // сборник научных статей/ журнал ГОУ ВПО СФ МГПУ «Актуальные проблемы педагоги и психологии». — 2021. — № 21.
8. Никифорова Т.Ю. Особенности фрустрационных реакций учителей в профессиональных и житейских ситуациях / Т.Ю.Никифорова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. — 2021. — № 1. — 82 с., С. 65–73.
9. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. — М.: PerSe, 2019. — 350 с.
10. Сопов В.Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности. — М.: Академический Проект, 2020. — 128 с.
11. Тарабрина Н.В. Метод изучения фрустрации рисуночный // Психология общения. Энциклопедический словарь. — М.: Когито-Центр, 2011. — С. 529–530.
12. Феоктистова С.В., Кривошеева Е.В. Состояние фрустрации педагогов в условиях модернизации образовательной среды // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. — 2018. — № 4. — С. 72–76.
13. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии: методы исследования личности. — СПб.: Питер, 2004. — 336 с.

### **Сведения об авторе**

**Никифорова Татьяна Юрьевна** — начальник отдела профилактики деструктивного поведения обучающихся ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Психолого-педагогическая помощь застенчивым детям дошкольного возраста**

Проблема застенчивых детей не так проста, как кажется на первый взгляд. Родители обращаются с запросом к психологам, как помочь ребенку более свободно общаться со сверстниками и взрослыми, тревожатся по поводу того, что дети стесняются, боятся выступать на утренниках в детском саду. Воспитатели говорят о том, что есть дети, которые всегда молчат на занятиях, боятся что-либо сказать, их не включают в игры другие дети.

Возникает вопрос о том, что такое застенчивость и почему одни дети застенчивы, а другие нет. Ф. Зимбардо, изучая этот феномен, выделил причины, которые способствуют формированию застенчивости:

- сравнение родителями ребенка с другими;
- нежелательность рождения ребенка для родителей;
- негативный опыт общения ребенка со взрослыми людьми;
- отсутствие в семье эффективного общения;
- постоянная тревога ребенка по поводу своего поведения,
- боязнь не оправдать ожидания родителей [3].

Застенчивость, которая формируется в детстве, может стать серьезным барьером в обучении в школе, вузе, в жизни взрослого человека, не позволяет реализовать личностные потенциалы.

Причинами формирования застенчивости ученые называют неправильное воспитание: непринятие ребенка родителями, его особенностей, пола, уровня развития, привычек, состояния здоровья; отсутствие теплого эмоционального контакта «родители — ребенок»; гиперопека, когда ребенок постоянно боится не угодить родителям и окружающим людям, уходит в глубокую психологическую защиту — застенчивость. Негативную роль может сыграть и дошкольное учреждение, если в нем практикуется упречное воспитание, т.е. воспитание, когда используются постоянные упреки, замечания, а для такого типа личности детей, как застенчивые, сензитивные, робкие дети, это является усугубляющим фактором.

В психологической науке существуют различные подходы к этой проблеме: психоаналитики считают, что в застенчивости проявляется эдипов комплекс, бихевиористы характеризуют застенчивость как приобретенную ребенком реакцию страха в ответ на возникающие социальные стимулы. Ряд психологов связывают феномен застенчивости с ощущением эмоционального неблагополучия и непринятием своего «Я».

Представители экзистенциальной психологии видят связь застенчивости с тревогой и страхом отвержения другими людьми, в первую очередь, родителями. Исследователи личностных черт характеризуют застенчивость особенностями развития личности, такими, как повышенная сензитивность, высокая чувствительность к потенциальной опасности, имеющей врожденный характер. В рамках исследований процесса развития эмоциональной сферы человека застенчивость рассматривается через изучение чувства страха (Д. Болдуин, К. Гросс), стыда и вины (В. Зеньковский, Д. Изард, В. Штерн). Вместе с тем, исследователи отмечают

наличие связи застенчивости и особенностей самосознания ребенка, которое определяется отношением к окружающим людям: неуверенность в себе, отрицательная самооценка, недоверие к окружающим.

Е.К. Лютова и Г.Б. Моница считают, что тревожность — одна из главных составляющих застенчивости, она развивается у детей, когда у них имеется внутренний конфликт, который провоцируется завышенными чрезмерными требованиями взрослых, тревожностью и неуверенностью самих родителей [4].

Тревожность, по мнению А. М. Прихожан, — это переживание состояния эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неудачи, с предчувствием психологической опасности, что ведет к развитию застенчивости [5].

Несмотря на разное понимание застенчивости отечественными и зарубежными авторами, можно выделить общие характеристики в понимании ее происхождения. Это связь застенчивости с самоуважением и самосознанием, эмоциональное переживание собственного неблагополучия, смущения, возникновение затруднений при установлении контактов.

Для изучения застенчивости как социально-психологического феномена в деятельности психолога дошкольного образовательного учреждения могут быть использованы методики Л.Н. Галигузовой «Три пробы на застенчивость», методика А.В. Захаровой «Определение эмоциональной самооценки», методика «Лесенка» О.В. Хухлаевой, тест тревожности «Выбери нужное лицо» Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки, методика определения сферы общения ребенка «Два дома» И. Вандвик, П. Экблад и др. Они информативны, просты и удобны в применении.

Среди результативных условий, которые обеспечивают эффективное взаимодействие ДОО и семьи по преодолению застенчивости у детей-дошкольников, следует назвать:

- организацию совместной деятельности педагогов-психологов, воспитателей, специалистов дошкольного учреждения с родителями, а родителей со своим ребенком;
- проведение работы по повышению уровня психологических знаний у родителей и обучение родителей разным способам поддержки застенчивых дошкольников в жизни семьи, игре, общении;
- использование педагогами-психологами, воспитателями, специалистами в работе с детьми приемов театрализованной деятельности, сказкотерапии, арт-терапии, которые способствовали бы преодолению у застенчивых детей чувства тревоги, страха общения со сверстниками и взрослыми, при выступлениях на детских праздниках;
- проведение индивидуальных и групповых консультаций с воспитателями и родителями, имеющими застенчивых детей;
- учет особенностей условий жизни семьи, культурного уровня, возраста родителей, уровня подготовленности в вопросах воспитания;
- сочетание индивидуального подхода к каждому застенчивому ребенку, его семье;
- использование многообразия форм работы с родителями, последовательность и системность.

При этом отметим, что очень важна личностная заинтересованность родителей, они должны видеть во взаимодействии с педагогом-психологом личностный смысл, это поможет им

правильно построить общение с ребенком в семье, научить его уважать себя, не бояться других, освободить от стереотипов. А родителям избавиться от неверных установок в воспитании ребенка, помочь осознать им свою ценность как родителей, так как только уважающие себя родители смогут вырастить самодостаточную личность.

### **Список литературы**

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. — М.: АСТ, 2011.
2. Галигузова Л.Н. Психологический анализ феномена застенчивости // Вопросы психологии. — 2010. — № 5. — С. 14–16.
3. Зимбардо Ф. Как побороть застенчивость / Ф. Зимбардо. — М.: Альпина Пабlishер, 2018. — 390 с.
4. Мони́на Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). — СПб.: Издательство «Речь», 2007. — 224 с.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.

### **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

**Исследование уровня развития письменной речи младших школьников как этап психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования**

Сегодня система школьного образования столкнулась с большой проблемой — увеличение количества младших школьников, не справляющихся со школьной программой без специальных психолого-педагогических условий. Значительную долю среди таких учеников занимают дети с нарушениями речи в той или иной степени выраженности. Язык и речь — это инструменты познания мира, неразрывно связанные с процессом мышления, а зачастую и взаимно обуславливающие друг друга. Великий педагог и психолог Л.С. Выготский [1, с. 277] считал, что «отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение движения от мысли к слову и обратно», а «движение процесса мышления от мысли к слову есть развитие». Поэтому от правильного разрешения проблемы формирования речи детей дошкольного и младшего школьного возраста во многом зависит дальнейшая динамика общего развития обучающихся.

Педагоги Жигулёвской территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, ежегодно участвуют в мониторинге состояния письменной речи обучающихся 2-х, 3-х и 4-х классов общеобразовательных организаций Центрального округа. Исследование письменной речи входит в цикл мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования «Методическая неделя в школе». Целью данной работы является раннее выявление школьников, которые испытывают трудности при обучении, оказание психолого-педагогической помощи педагогам и родителям этих детей.

Для достижения поставленной цели требовалось решить следующие задачи:

- выявить уровень развития письменной речи обучающихся;
- провести количественный и качественный анализ выявленных ошибок;
- определить типологию выявленных ошибок с определением возможных причин;
- провести групповое и индивидуальное консультирование педагогов и родителей по результатам предшествующей работы.

Для реализации поставленных задач был проведён анализ письменных работ обучающихся (классных, домашних, контрольных).

Диагностика выявила наличие специфических ошибок у 52% второклассников, у 37% третьеклассников и у 21% учеников четвёртых классов. В таблице 1 представлены типология специфических ошибок и их количество в процентном соотношении к общему количеству выявленных ошибок в течение трёх лет.

Таблица 1

| Виды специфических ошибок | Удельный вес различных типов специфических ошибок от общего количества специфических ошибок (в %) |      |      |          |      |      |          |      |      |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|
|                           | 2 классы                                                                                          |      |      | 3 классы |      |      | 4 классы |      |      |
|                           | 2019                                                                                              | 2020 | 2021 | 2019     | 2020 | 2021 | 2019     | 2020 | 2021 |
| Ошибки анализа-синтеза    | 77                                                                                                | 56   | 79   | 57       | 22   | 58   | 54       | 20   | 37   |
| Кинетические              | 51                                                                                                | 30   | 53   | 35       | 14   | 36   | 41       | 11   | 43   |
| Оптические                | 44                                                                                                | 48   | 49   | 12       | 15   | 17   | 3        | 3    | 10   |

|                          |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Акустико-артикуляционные | 41 | 42 | 44 | 22 | 13 | 21 | 18 | 21 | 23 |
| Аграмматические          | 12 | 14 | 15 | 23 | 26 | 35 | 25 | 26 | 36 |

По данным, представленным в таблице, наблюдается тенденция к увеличению общего числа случаев обнаружения в письменных работах учеников специфических ошибок различной типологии. Также прослеживается связь между типологией ошибки и возрастом школьника. Второклассники допускают значительное количество ошибок, связанных с несформированностью языкового анализа и синтеза (79%). В третьем классе ошибок такого рода становится меньше (58%). А к четвертому классу их количество снижается до 37%. Достаточно часто подобные ошибки встречаются у детей даже без явных признаков речевого нарушения. Как правило, с этими детьми в дошкольных учреждениях не проводились дополнительные занятия по подготовке к обучению грамоте. Обычно такие ошибки носят нестойкий характер и быстро исправляются. То же самое происходит и в случаях с обнаружением оптических ошибок: во вторых классах — 44%, в четвертых — 10%. Это объясняется тем, что оптико-пространственная функция развивается значительно дольше остальных и полностью формируется к 10-14 годам.

Совершенствование звукопроизношения и фонетических процессов в течение второго и третьего года обучения, как правило, в результате логопедического воздействия, приводит к значительному уменьшению количества специфических ошибок акустико-артикуляционного характера: во вторых классах подобные ошибки наблюдаются в 44% случаев, в четвертых — только в 23% случаев.

Совсем другая динамика наблюдается с кинетическими ошибками, которые возникают в случае недостаточной сформированности зрительно-моторной координации, зрительного анализа и синтеза. При этом наличие в алфавите букв со значительным количеством одинаковых по написанию, но различных по количеству элементов и их расположению, усложняет процесс формирования письма. Возрастание темпа письма и количества письменных работ также усугубляют ситуацию. Именно этот фактор оказывает негативное влияние на динамику развития навыка письма даже при коррекционно-логопедическом сопровождении обучения.

Особую картину представляет собой также случаи аграмматических ошибок. В начале второго класса подобные ошибки встречались в 12% письменных работ. К третьему классу и далее к четвертому, случаи аграмматичного письма резко возрастают — до 35% и 36% соответственно. Это объясняется переходом от фонемного способа письма в первых классах к морфемному способу с увеличением темпов работы и письменной нагрузки.

По анализу письменных работ были выделены группы детей с трудностями в обучении.

К первой группе относились дети, проблемы которых были связаны с недостатками в формировании сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма, что обуславливается уровнем развития психомоторной сферы ученика.

К недостаткам развития психомоторной сферы относятся:

- недостаточный уровень развития зрительно-моторной координаций;
- низкий уровень дифференцированности мышечных усилий руки;
- недостатки в развитии моторики.

Как правило, это приводит к формированию небрежного, неразборчивого, а также неустойчивого почерка, к излишне сильному, либо наоборот, недостаточному нажиму, тремору руки, замедлению темпа письма.

Во второй группе оказались дети, трудности при письме которых обусловлены особенностями формирования когнитивного компонента навыка письма.

К причинам психологического характера относятся:

— недостаточный уровень сформированности оптико-пространственных ориентировок (сращивание и расщепление слов, замена букв по пространственному сходству, несоблюдение рабочей строки зеркальное письмо).

— недостатки в формировании процессов звукобуквенного анализа и синтеза и фонетико-фонематического восприятия.

Заключительным этапом в работе Методической недели в школе являлось проведение группового и индивидуального консультирования как педагогов школы, так и родителей. На таких консультациях необходимо было объяснить причины и механизмы школьных проблем ученика, описать образовательный маршрут, наметить пути решения проблемы.

Следует отметить, что наличие специфических ошибок не всегда говорит о наличии у ребёнка дисграфии. В некоторых случаях подобные ошибки встречаются у детей с идеаторной заторможенностью, с гипердинамическим синдромом и дефицитом внимания, а также при других психологических проблемах. Садовникова И.Н. [2, с.30] указывала на наличие так называемых эволюционных или «ложных» дисграфий, а также на существование скрытых нарушений письменной речи, которые преодолеваются учеником на начальных этапах обучения за счёт компенсаторных возможностей и проявляются ближе к концу третьего класса при возрастании письменной нагрузки. Поэтому обнаружение специфических ошибок на письме является только первым этапом, после которого должен следовать этап углубленного обследования ребёнка как педагогического, так и психологического и медицинского характера. Нередко при консультировании родителей обнаруживаются социальные проблемы, приведшие к школьным трудностям. Это могут быть дисгармоничные отношения в семье, неправильный режим сна и отдыха ребёнка, погрешности воспитания, гипо- или гиперопека, соматическая ослабленность ребёнка, недостаточный уровень педагогической грамотности родителей. Нередким явлением бывает, когда отдалённые последствия перинатального поражения центральной нервной системы, проявляющиеся у школьника в снижении работоспособности, недостаточной концентрации внимания, снижение объёма памяти, родители принимают за проявления лени, капризов и нежелания учиться. Серьёзной проблемой для современных младших школьников становится паталогическая зависимость от гаджетов. Как показали наблюдения, большинство родителей до конца не осознают пагубность влияния подобных увлечений на успеваемость школьника. Кроме того, следует внимательно изучить взаимодействие между учеником и учителем начальных классов. Несовпадение темперамента и психологических особенностей школьника со стилем общения и преподавания учителя также может быть причиной трудностей. Поэтому каждый случай обнаружения затруднений овладения письменной речью младшим школьником следует изучать углубленно командой специалистов на школьном психолого-педагогическом консилиуме. Обязательным членом консилиума должен стать квалифицированный педагог-психолог, владеющий соответствующими методиками



обследования и консультирования. Последние изменения в системе образования отводят значительную роль психолого-педагогического консилиума в решении проблем школьной неуспеваемости.

### **Список литературы**

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Электронный ресурс] / Л.С. Выгодский. Изд. 5, испр. — М.: Лабиринт, 1999 — URL: [http://pedlib.ru/Books/1/0162/1\\_0162-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0162/1_0162-1.shtml) (Дата обращения: 07.11.2021).
2. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Электронный ресурс] / И.Н. Садовникова. — М.: Владос, 1997 — URL: [http://pedlib.ru/Books/1/0317/1\\_0317-30.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/1/0317/1_0317-30.shtml#book_page_top) (Дата обращения: 07.11.2021).

### **Сведения об авторе**

**Грядунова Ольга Владимировна** — учитель-логопед, председатель Жигулёвской территориальной психолого-медико-педагогической комиссии ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Профилактическая работа с участниками образовательных отношений в рамках  
антикризисного сопровождения**

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений включает в себя различные виды деятельности. Одним из видов является профилактическая работа. Профилактическая работа является одним из компонентов комплексного подхода в рамках психолого-педагогического сопровождения и является достаточно сложной и продолжительной во временном периоде.

Одна из задач профилактической работы — это раннее выявление учащихся, склонных к различным девиантным проявлениям.

Цель профилактической деятельности заключается в создании для ребенка и подростка условий и возможностей, с одной стороны, удовлетворять свои потребности социально положительными способами, а с другой, своевременно предлагать квалифицированную помощь в субъективно сложной для ребенка жизненной ситуации, способной перейти в ситуацию риска, что может спровоцировать проявление факторов аутоагрессивного поведения.

Своевременно проведенная профилактическая работа позволяет правильно выстроить и организовать помощь, что способствует предотвращению негативного/трагичного развития ситуаций. Особое внимание при работе уделяется различным «группам риска».

Профилактические мероприятия проводятся со всеми участниками образовательных отношений. Комплексный подход позволяет масштабно прорабатывать различные вопросы и направления профилактики.

Так, например, работа с обучающимися включает в себя:

1. Организацию психолого-педагогического сопровождения.
2. Проведение тренингов.
3. Диагностические исследования по вопросам изучения уровня ситуативной тревожности, агрессивности, стрессоустойчивости и т. д.
4. Организацию бесед, круглых столов, дискуссий, викторин по проблемам употребления ПАВ, выхода из конфликтных ситуаций, принципов здорового образа жизни и др.
5. Проведение коррекционной работы с детьми «группы риска».
6. Консультативную деятельность.

В рамках антикризисного сопровождения проводятся такие профилактические мероприятия, которые позволяют обучающимся посмотреть на проблемы с других сторон, проработать различные негативные переживания. Основной тематикой являются детско-родительские отношения, сложности подросткового возраста, способы решения и выходов и различных конфликтных ситуаций.

Работа с родителями является важным элементом в комплексе проводимых профилактических мероприятий. Можно выделить два основных направления работы с родителями:

1. Оказание консультативной помощи родителям (законным представителям) по вопросам аутоагрессивного поведения, конфликтных ситуаций, детско-родительских отношений.

2. Организация для родителей (законных представителей) специальных семинаров, освещающих вопросы профилактики аутоагрессивного поведения, лекций по особенностям подросткового возраста, межличностных взаимоотношений.

На мероприятиях, проводимых с родителями (законными представителями), основными темами выступают детско-родительские отношения и сложности подросткового возраста. Активно обсуждается кризис подросткового возраста, какие способы и методы могут использовать родители, чтобы установить более доверительный контакт с ребенком. На какие особенности/изменения в поведении следует незамедлительно обращать внимание, чтобы не допустить, не усугубить проявления аутоагрессивного поведения. Даются контактные данные телефонов доверия и различных психологических служб, куда могут обратиться родители в случае возникновения каких-либо переживаний или возникших сложностей во взаимоотношениях с ребёнком.

Современные реалии таковы, что в образовательных учреждениях значительно чаще возникают кризисные, чрезвычайные ситуации. Поэтому профилактическая работа проводится с представителями администрации образовательных учреждений и с педагогическим составом:

1. Просветительская работа среди специалистов (педагогов, классных руководителей, социальных педагогов и педагогов-психологов ОО), способных активно содействовать профилактике аутоагрессивного поведения.

2. Подготовленность к кризисным ситуациям, повышение уровня компетентности в сфере действий при кризисных ситуациях.

3. Составление совместного плана профилактической работы с участниками образовательных отношений.

4. Организация семинаров и «круглых столов», внедрение обучающих программ, тренингов для специалистов ОО по методам и средствам предупреждения аутоагрессивного поведения, различных происшествий.

5. Проведение консультаций по запросу.

Основными темами обсуждения выступают: «Алгоритм действий для педагога по раннему выявлению деструктивного поведения несовершеннолетних, безопасный интернет», «Психолого-педагогическое сопровождение подростков группы суицидального риска в условиях образовательной организации», «Особенности работы педагогов по вопросу профилактики кризисного состояния подростков».

Наиболее масштабным и эффективным в профилактической работе является проведение акций. Уникальность такой формы работы заключается в том, что можно задействовать одновременно всех участников образовательных отношений. Совместная деятельность педагогов, обучающихся и родителей (законных представителей) позволяет увидеть прорабатываемую «проблему» сразу с разных точек зрения, что, в свою очередь, позволяет увидеть и различные способы её разрешения.

Для улучшения работы по профилактике в рамках антикризисного сопровождения подростков необходимо решение следующих вопросов:

— внедрение в образовательный процесс современных профилактических программ, направленных на коррекцию и развитие навыков саморегуляции и повышение стрессоустойчивости учащихся, охватывающих различные возрасты: комплекс БОС

(биологической обратной связи), комплекс биоакустической коррекции. Данные комплексы более эффективно решают проблемы, связанные с коррекцией психофизиологических и психоэмоциональных нарушений как у детей, так и у взрослых. Что особенно актуально в данной экономической ситуации (эпидемиологическая обстановка);

— через систему родительских собраний и родительских конференций необходимо продолжать повышать уровень психолого-педагогической грамотности родителей. Особое внимание уделять особенностям подросткового возраста и его ведущей деятельности (общение со сверстниками);

— классным руководителям уделять особое внимание высокой внеурочной загруженности обучающихся (занятия в различных секциях/кружках и т.д.), а именно требованиям родителей к «достигаторству» у детей (реализация через детей собственных желаний);

— сбалансировать загруженность подростков, в целях повышения их стрессоустойчивости (снижение нагрузки = снижению уровня требований со стороны родителей);

— использовать СМИ в целях повышения родительской компетенции, освещать проблемы подросткового возраста;

— приглашать на проводимые в образовательных учреждениях мероприятия представителей из государственных структур (в зависимости от тематики мероприятия).

Подводя итоги, следует отметить, что только согласованная и взаимная работа всех участников образовательных отношений даёт положительные результаты в профилактической работе различной направленности.

### **Список литературы**

1. Основные направления работы специалистов кабинетов профилактики наркомании Регионального социопсихологического центра с участниками образовательного процесса [Электронный ресурс] URL: <http://rspc-samara.ru/function/profilaktika/system/docs/osnnapr.pdf>

2. Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях/ Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 N P-193 [Электронный ресурс] URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-28122020-n-r-193-ob-utverzhdenii/>

### **Сведения об авторе**

**Цой Светлана Александровна** — научный сотрудник отдела профилактики деструктивного поведения обучающихся ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Особенности взаимодействия педагога-психолога с родителями в период адаптации детей с ОВЗ в ДОУ**

Введение должности психолога в систему образования позволило раскрыть новые пути взаимодействия между образовательным учреждением и семьей в контексте гуманистической парадигмы. «Исследование особенностей взаимодействия педагога-психолога с другими участниками образовательной системы представлены в работах Л.А. Головей, И.В. Дубровиной, В.В. Зацепина, В.А. Зенченко, Е.И. Казаковой, А.К. Колеченко, Р.С. Немова, Р.В. Овчаровой, Г.С. Сухобской» [2, с. 21]. «В психолого-педагогической литературе взаимодействие рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных объектов друг на друга, в котором взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью» [1, с. 7].

Педагог-психолог является не только участником, но и организатором взаимодействия коллектива дошкольного образовательного процесса с семьями воспитанников. Особенная роль принадлежит педагогу-психологу в процессе сопровождения детей с ОВЗ и их семей в период адаптации к ДОУ.

Организация эффективного взаимодействия педагога-психолога с родителями детей с ОВЗ в период их адаптации к ДОУ позволяет оптимизировать болезненный для детей с психофизическими недостатками процесс адаптации, гармонизировать детско-родительские отношения, оказать дифференциальную и адресную помощь семье проблемного ребенка.

Первый этап организации взаимодействия педагога-психолога с родителями воспитанников с ОВЗ носит диагностический характер и позволяет очертить круг проблем, которые лягут в основу планирования работы психолога с родителями. На этом этапе у родителей формируется положительная установка на дальнейшее взаимодействие с психологом. Работа с родителями осуществляется как в групповой, так и в индивидуальной форме.

На основе полученных данных диагностики мы организуем разностороннее взаимодействие с родителями детей с ОВЗ.

1. Планомерное, активное педагогическое просвещение родителей детей с ОВЗ относительно адаптационного периода детей с условиями ДОО.

2. Удовлетворение индивидуальных запросов родителей по вопросам воспитания и образования, сотрудничества со своим ребенком, возрастных особенностей развития, методов педагогического воздействия и оздоровления ребенка в условиях семьи, адаптации ребенка в дошкольном учреждении.

3. Оказание практической помощи семье в овладении различными умениями и необходимыми навыками ухода за детьми с ОВЗ.

4. Включение родителей в единое образовательное пространство детского сада.

5. Организация пропаганды положительного опыта семейного воспитания детей с ОВЗ.

Организация взаимодействия педагога-психолога с родителями в период адаптации детей с ОВЗ к ДОУ имеет блочную структуру и представлена в таблице.

Таблица

Организация взаимодействия педагога-психолога с родителями в период адаптации  
детей с ОВЗ к ДОУ

| Блок 1.<br>Групповые родительские собрания                                    | Блок 2.<br>Практические занятия для родителей с детьми адаптационной группы «Дружная семейка» | Блок 3.<br>Заседания родительского клуба «Я и мой ребенок» |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Тема                                                                          |                                                                                               |                                                            |
| 1. «Психологические особенности детей с ОВЗ»                                  | 1. «Знакомство»                                                                               | 1. «Адаптируемся вместе»                                   |
| 2. «Сложности адаптации детей с ОВЗ в ДОО»                                    | 2. «Учимся играть с детьми»                                                                   | 2. «Родитель — это звучит гордо»                           |
| «Выработка общей стратегии воспитания и развития ребенка с ОВЗ в семье и ДОО» | 3. «В гостях у Мишки»                                                                         | 3. «Дружная семейка»                                       |

На всех этапах мы используем специальные методы активизации родителей: вопросы к ним по излагаемому материалу; постановка дискуссионных вопросов; предложение родителям для обсуждения двух различных точек зрения; приведение примеров из литературных источников, решение педагогических задач и др.

В целях педагогического просвещения родителей детей с ОВЗ относительно адаптационного периода детей организуется проведение родительских собраний. На первом собрании после тренингового упражнения «Будем знакомы» родители знакомятся с информацией об особенностях инклюзивного образования и воспитания детей с ОВЗ в группе ДОУ, с психолого-педагогической характеристикой детей с ОВЗ, узнают о специальных условиях для получения образования детей с ОВЗ, созданных в ДОУ. Через подготовленную презентацию «Наша группа» родители узнают о цели и формах взаимодействия педагогов группы с родителями. В конце собрания родители получают памятки с психолого-педагогическими рекомендациями относительно общения с детьми с ОВЗ.

На следующем собрании необходимо сформировать у родителей знания об особенностях адаптационного периода детей с ОВЗ и отработать практические советы по взаимодействию с детьми во время адаптационного периода. Помочь объединить родителей помогает тренинговое упражнение «Общие интересы», затем необходимо информировать родителей по теме «Особенности адаптации детей с ОВЗ». Так как у многих родителей накапливаются вопросы относительно того, какую помощь они могут оказывать своему ребенку в период адаптации к ДОУ, целесообразно предложить им ряд практических советов на тему «Как родители могут помочь ребенку с ОВЗ в период адаптации». Сформировать практические навыки применения знаний помогает решение родителями педагогических ситуаций, связанных с ограничением самостоятельности детей с ОВЗ. Такая работа помогает им понять, что подавление родителями детской самостоятельности негативно влияет на процесс адаптации.

Проведение еще одного собрания позволяет познакомить родителей с различными типами отношения родителей к детям, чтобы они смогли построить воспитывающий диалог с

ребёнком на основе безусловного принятия ребенка с недостатками развития. В начале собрания рекомендуется провести тренинговое упражнение «Этажи». По результатам упражнения участники собрания понимают, что главной задачей каждого родителя принять своего ребенка, без каких-либо условий, такого, какой он есть. Далее родителям будет полезна ознакомительная информация о типах отношения родителей к ребенку с ОВЗ, анализ ошибок воспитания детей с ОВЗ, в основе которых лежит неконструктивный тип отношения родителей к ребенку. Психолог знакомит родителей с психологическими характеристиками воспитывающего диалога и способах его построения с ребенком, объясняет, как переформатировать свое отношение к ребенку. Завершить собрание можно проведением тренингового упражнения «В лучах родительского солнца», в ходе которого родители вместо лучиков солнца пишут ответы на один вопрос «Чем я согреваю своего ребёнка?»

Практические занятия второго блока для родителей с детьми адаптационной группы «Дружная семейка» позволяют родителям реализовать навыки игрового взаимодействия с детьми, улучшить коммуникацию с ними в адаптационный период. Выполняя упражнение «Разноцветные ленточки», родители завязывают единую ленту между всеми участниками занятия, рассказывая при этом о достоинствах своего ребёнка. Так они приходят к мысли, что педагоги и родители являются единой командой в вопросах адаптации и воспитания детей с ОВЗ. Упражнение «Грецкий орех» показывает, что дети все разные и имеют собственные индивидуальные черты, которые влияют на характер адаптации. Значительную помощь родителям оказывает знакомство с игровыми упражнениями и методами, которые могут помочь им облегчить процесс адаптации ребенка в группе: игровое упражнение-самомассаж «Колючий ёжик», игра «Рваки», игра «Бабочки на весеннем лугу», игра «Песочница». Проводить эти игры целесообразно вместе с родителями и их детьми.

Проведение следующего занятия блока позволяет повысить функциональные и адаптационные возможности детей с ОВЗ посредством организации игровой деятельности вместе с родителями. На занятии родители знакомятся с новым комплексом игр, направленных на повышение эффективности процесса адаптации ребенка с ОВЗ к условиям массовой ДОО: игра «Назови свое имя», «Поиграй с мамой», «Стенка, стенка», «Мельница», «Мы ногами топ!», «Зайка серенький сидит!»

На последнем занятии блока занятия психолог руководит процессом совместной игровой деятельности детей и родителей, направленной на сплочение семьи, развитие умения детей согласовывать свои действия с действиями других детей и взрослых, а также со стихотворным ритмом и правилами игры в ходе логоритмической игры «Как на ёлке снег», игры «Зайка серенький», совместной игры детей с родителями в снежки.

В третьем блоке было предусмотрено проведение трех заседаний родительского клуба «Я и мой ребенок». На первом занятии «Адаптируемся вместе» психолог вместе с родителями обозначает основные проблемы адаптации детей с ОВЗ к детскому саду и намечает пути их решения. Родители получают практические советы о разрешении проблемных ситуаций, возникающих в общении с ребенком в этот период. Ответ на вопрос «Чтобы обеспечить успешную адаптацию, нужно...» родители обсуждают с разных точек зрения: самого родителя, ребенка и воспитателя. Закрепить полученную родителями информацию позволяют памятки с рекомендациями относительно тактики поведения родителей в адаптационный период.

На втором заседании в процессе беседы педагог акцентирует внимание на основных семейных признаках, которые оказывают непосредственное влияние на воспитание ребенка в семье, организует дискуссию о том, как родители представляют себе родительскую заботу о ребенке, что выделяют в качестве приоритетов в воспитании детей и какие качества они считают нужно обязательно воспитывать в детях. Напоминает родителям о необходимости проводить грань между заботой и гиперопекой ребенка с ОВЗ. Далее психолог предлагает родителям решить предложенные педагогические ситуации, связанные с трудностями адаптации ребенка в детском саду. В заключении целесообразно обсудить с родителями их сильные стороны родительства и попробовать проанализировать слабые стороны.

На третьем заседании родители показывают презентацию-знакомство «Я и моя семья» либо презентацию-фотоальбом. Так родители могут ближе узнать о том, как живут другие семьи, имеющие детей с ОВЗ. Дискуссия «Как мы проводим своё время за пределами детского сада» подводит родителей к мысли, что ребенок нуждается в активном участии родителей в его жизни. Игра «О чём можно побеседовать с ребёнком ...» осуществляется по типу вопрос-ответ и позволяет родителям поразмышлять, рационально ли они используют время, проведённое со своим ребенком.

Таким образом, в ходе взаимодействия педагога-психолога с родителями детей с ОВЗ в период адаптации к ДОО родители могут осознать роль семьи и её влияние на формирование личности ребенка с ОВЗ, получают знания о физическом и психологическом состоянии ребенка с ОВЗ в период адаптации к условиям массовой ДОО, у них формируется ощущение эмоционального принятия индивидуальности ребенка с ОВЗ.

### **Список литературы**

1. Взаимодействие педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников: учебно-методическое пособие [Текст] / Авт.-сост. О.В. Удова, Е.В. Коломиец. — Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2013. — 156 с.
2. Завражин, С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями. [Текст] / С.А. Завражин, Л.К. Фортова. — М.: Академический проект; Трикста, 2015. — 400 с.

### **Сведения об авторе**

**Андреева Людмила Евгеньевна** — педагог-психолог СП «Детский сад № 2 ГБОУ СОШ № 30 г. о. Сызрань» Самарской области



**«Манкография» — здоровьесберегающая технология в работе с детьми с ОВЗ**

Современные требования к профессиональным умениям педагогов-психологов высоки. Проблема эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста нередко становится предметом изучения педагога-психолога. Часто у детей дошкольников отмечается высокая тревожность, повышенная раздражительность, агрессивность, девиантное поведение.

Для эффективной работы необходимо постоянное повышение своего мастерства. Считаем, что «Манкография» является инновационным средством в работе педагога-психолога.

Манка является безопасным продуктом, что является важным для дошкольников и их родителей (законных представителей).

В чем же польза рисования манкой:

— Очень удобно: рисовать и играть с манкой можно круглый год (например, игры в песок носят сезонный характер).

— Манную крупу можно не бояться брать в руки, пересыпать из ладони в ладонь, водить рукой и пальцем, делать отпечатки, рассыпать манку на разноцветные подносы, на листе бумаги. Все дети очень обожают совершать эти действия. У детей развивается мелкая моторика руки, а значит, это хорошо влияет на развитие речи у детей. Можно использовать в работе схемы, трафареты, различные мелкие предметы (сюрпризы), трубочки и т.д.

— Во время рисования манкой у детей снимается напряжение, эти занятия можно сочетать с музыкотерапией, что будет усиливать эффект.

— Занятия с крупами влияют на тактильное восприятие. Во время игр с манкой дошкольники могут использовать ладонь, пальцы, тыльную сторону ладони руки, рисуют различные узоры.

— На занятиях с манкой развивается фантазия и воображение ребенка, память и координация движений. Такие сенсорные занятия не требуют большой подготовки.

— У детей дошкольного возраста формируется характер, тренируется усидчивость, воспитывается трудолюбие, развивается точность движений,

— Манка очень, очень похожа на песок. Для смены тактильных ощущений можно положить манку ненадолго в холодильник и охладить.

Использование манки несет большой психотерапевтический эффект с застенчивыми и тревожными детьми, поскольку ребенок всегда имеет возможность исправить свою ошибку. А также предоставляет ребенку большие возможности для нового уровня общения.

Работать с манкой можно как индивидуально, так и с группой детей.

«Манкографию» можно использовать на любом этапе арт-терапевтической работы.

Работа с манкой наряду с изучением психических состояний личности дает возможность для исследования межличностных и групповых коммуникативных процессов.

В детском саду «Лукоморье» с большим удовольствием используем «Манкографию» в работе с детьми ОВЗ. Эта технология обладает большим диагностическим потенциалом.

«Манкография» полезна, если у ребенка:

- плохой сон, ночные кошмары;
- плохо развита мелкая моторика;

- истерики, непослушание, капризы;
- заикание, задержки развития речи, а также другие речевые проблемы;
- застенчивость, неуверенность в себе;
- агрессия, тревожность;
- расстройства невротического характера;
- частая плаксивость (без повода);
- ребенок пережил сильный стресс.

В работе с манкой можно использовать цветную крупу, играть с которой особенно интересно. Существует несколько способов изменения цвета манной крупы.

1-й способ: потребуется 1 ст. ложка спирта, 1 ст. ложка воды, 1 ч. ложка красителя, 3–4 ст. ложки манки. Все ингредиенты перемешать, высыпать на бумагу, дать высохнуть в течение 2-х часов. Затем просеять через железное сито, комочки надо размять.

2-й способ: натереть на терке цветные мелки и хорошо перемешать с манкой.

В заключение хотелось бы отметить, что у детей быстрее формируется произвольное поведение, активно развивается воображение, инициативность, повышается интерес и любознательность; стабилизируется эмоциональное состояние, развивается мелкая моторика руки. В играх с манкой можно развивать мотивацию речевого общения; формировать первичные произносительные умения и навыки; пополнять словарь; формировать связную речь, а это так необходимо детям с ОВЗ.

### **Список литературы**

1. Каменских, М.-А. М. «Лечение искусством», или манкотерапия как метод работы с обучающимся [Электронный ресурс] [https://sch69sz.mskobr.ru/attach\\_files/iskusstvom-ili-mankoterapiya-kak-metod-raboty-s-obuchayuschimsya.pdf](https://sch69sz.mskobr.ru/attach_files/iskusstvom-ili-mankoterapiya-kak-metod-raboty-s-obuchayuschimsya.pdf)

### **Сведения об авторе**

**Анохина Марина Николаевна** — педагог психолог СП «Детский сад "Лукоморье"» ГБОУ СОШ «ОЦ "Южный город"» пос. Придорожный м. р. Волжский Самарской области

**Методы профилактики аутоагрессивного поведения детей дошкольного возраста**

Аутоагрессия — разновидность агрессивного поведения, при котором враждебные действия по каким-либо причинам, преимущественно социальным, не могут быть обращены на раздражающий объект и направляются человеком на самого себя [1].

Эта статья для воспитателей, которым приходится работать с детьми, проявляющими аутоагрессию и в чьих садах нет специалистов по сенсорной интеграции. Далее речь пойдет о детях без расстройства аутистического спектра.

Нет ни одного воспитателя, который не сталкивался бы с проявлениями аутоагрессии у воспитанников. Проявления многообразны:

— физические (ребенок бьется головой об стену; кусает себя (чаще кусает руку или губу); царапает себя; бьет себя руками; щипает себя; расковыривает болячки; вызывает агрессию других на себя («нарываемся»),

— вербальные (ругает и обзывает себя; отказ от еды тоже может быть проявлением аутоагрессии).

Среди наших воспитанников проявления аутоагрессии разной степени выраженности встречаются как в неблагополучных, так и в благополучных семьях. При этом часто родители не обращают внимания на проявления аутоагрессии, если эти проявления не ярко выражены, например, когда ребенок щипает себя за губу или расковыривает болячки. Часть родителей совсем не считает это проблемой, часть родителей считает, что дети просто «перерастут это».

Замечательно, если ребенок с проявлениями аутоагрессии получает качественную психологическую помощь. К сожалению, не всегда так бывает по многим причинам. В их числе: проживание в населенных пунктах, где отсутствует психолог; отказ родителей видеть проблему; отказ родителей работать с психологом ДОО; невозможность охвата всех нуждающихся психологической помощью.

Учитывая, что часто воспитатель проводит с детьми много времени, знает детей с ясельного возраста и наблюдает их, взаимодействует с ними несколько лет, имеет профессиональные знания и нередко способен увидеть то, на что не всегда обращают внимание родители, воспитатель зачастую является не просто источником информации для ребенка, учителем, няней, а также наставником и человеком, способным дать те навыки, которые не всегда ребенок может получить в семье. Также случается, что воспитателю удается найти общий язык с родителями, и действия воспитателя могут иметь положительное влияние на развитие событий жизни ребенка.

В связи со всем вышеперечисленным, для меня видится очень важным, как воспитателю искать варианты помощи детям, проявляющим агрессию к себе, вне зависимости от «неидеальности» условий (например, наличия или отсутствия психолога в ДОО), в которых приходится работать.

Что же может сделать воспитатель?

1. Максимально корректно обратить внимание родителей на имеющуюся проблему.
2. Посоветовать консультацию психолога.

3. Если родители не обращаются к психологу, стоит провести индивидуальную консультацию и информировать родителей о возможных последствиях для ребенка в будущем.

4. Если родители и ребенок не имеют возможности работать с психологом, можно провести индивидуальную консультацию.

5. Проводить с ребенком игры и упражнения, обучая его навыкам самоуспокоения.

Пример тем для консультаций родителей:

— Теория привязанности.

— Аутоагрессия: причины, последствия.

— Стили воспитания и их влияния на развитие ребенка.

— Эмоциональный интеллект.

На индивидуальных консультациях стоит объяснить родителям, что аутоагрессия является психологической защитой, приспособительной реакцией, следовательно, нужно работать не только с проявлениями, а с причинами (подчеркиваем необходимость и важность работы с психологом).

Самые яркие проявления аутоагрессии (царапают лицо, бьются головой о стену и т. п.) встречаются у детей из неблагополучных семей или приемных детей. Причиной аутоагрессии в этих случаях является чувство вины. Согласно теории привязанности, ребенок в природе не может выжить без взрослого, который будет осуществлять постоянный уход за ребенком, без значимого взрослого. Поэтому ребенок стремится любыми способами сохранить связь со значимым взрослым. Маленький ребенок не может злиться на родителей, в его сознании они не могут быть плохими, это противоречит закону самосохранения. Гнев и злость на родителей вытесняются, и ребенок начинает винить себя в том, что происходит. В качестве примера, цитирую своего воспитанника: «Папа бьет нас потому, что мы плохо себя ведем». Боль физическая высвобождает эндорфины, которые притупляют психическую боль. То есть аутоагрессия — это своеобразная психологическая защита, способ выжить в неблагоприятных условиях. Также аутоагрессию можно рассматривать как способ самоуспокоения. То есть мы понимаем и стараемся донести до родителей, что ребенок делает «это не с целью» разозлить родителей или какой-то другой целью, ребенок просто приспосабливается и делает это неосознанно.

Возможен вариант, когда ребенок привлекает внимание родителей. В данном случае, родителям нужно объяснить, что это не прихоть ребенка, а его жизненная потребность. Родителям нужно понимать, что ребенок полноценно развивается в условиях безопасности и принятия. То есть ребенку важно не только получать физический уход, но и знать, что родители его любят и принимают таким, какой он есть. Поэтому даже в благополучных семьях, если у родителей завышенные ожидания, ребенок ощущает, что «меня не любят таким, какой я есть», испытывает стресс и может «наказывать себя» за то, что не соответствует родительским ожиданиям. В данном случае родителям стоит снизить требования к ребенку.

Родители должны понять, что ребенок с проявлениями аутоагрессии может вырасти в подростка и взрослого, склонного к суицидальному поведению, к химическим зависимостям (наркомания, токсикомания, алкоголизм), к расстройствам пищевого поведения (анорексия, булимия), к токсичным отношениям, экстремальным видам спорта.

1. Первое что мы можем сделать — учить ребенка выводить агрессию наружу.

2. В случае проявления аутоагрессии подбираем альтернативный способ успокоения.
3. Проводим игры с целью профилактики эпизодов аутоагрессии.
4. Тренируем эмоциональный интеллект с целью улучшения навыков саморегуляции и самоконтроля.

Воспитателю и родителю нужно понимать, что мы не можем просто запретить ребенку делать так, как он делает. Ведь проявляя аутоагрессию, ребенок решает какую-то свою проблему, он пытается себя успокоить, снизить уровень психического напряжения. И если он привык себя успокаивать, кусая за руку, когда мы запретим ребенку кусать себя, мы только усилим уровень тревоги и напряжения. Поэтому мы не можем забрать что-то, не предложив ничего взамен. Следовательно, для ребенка с аутоагрессией очень важно найти альтернативные способы самоуспокоения.

Нужно учитывать основы поведения человека в стрессовой ситуации. Эволюционно организм человека развивался, приспосабливаясь к условиям окружающей среды и те реакции, которые есть у человека, были необходимы для выживания. Поэтому, когда человек испытывает стресс, запускается древняя реакция — бей или беги. Схематично: стресс → повышаются гормоны стресса → мобилизуется организм: повышается артериальное давление, увеличивается частота сердечных сокращений, частота дыхания, кровь приливает к мышцам, для того чтобы или убежать от дикого зверя или вступить с ним в схватку. В ходе бегства или драки гормоны стресса снижаются. Но если не удастся убежать или подраться, то длительное время гормоны циркулируют в крови, разрушительно действуя на организм. Сейчас, в наше время такую же реакцию «бей или беги» может запустить не встреча с диким зверем, а совсем другой источник стресса, порой неочевидный. Например, если ребенок ощущает, что связь с его значимым взрослым под угрозой, когда родитель невнимателен к ребенку, игнорирует ребенка, агрессивно реагирует на ребенка. В этой ситуации тоже может запуститься программа «бей или беги». И если ребенок не может ударить кого ему хочется, не может убежать, он направляет агрессию на себя, давая выход эмоциональному напряжению. Если у ребенка нет возможности снизить эмоциональное напряжение, это негативно сказывается на психологическом, интеллектуальном и физическом развитии ребенка. Поэтому важно научить ребенка выражать негативные эмоции, выплескивать их, а не подавлять. Нужно учить ребенка экологично, безопасно для себя и окружающих проживать свои эмоции. Важно понимать и дать понять ребенку, что злиться это нормально, но бить других детей не нормально и причинять боль себе не нормально. Даем ему безопасные варианты выплеснуть злость наружу:

- мять и бросать бумагу,
- рвать бумагу на кусочки,
- покричать в стаканчик,
- громко петь,
- побить подушку, фитбол,
- попинать фитбол,
- потрясти кистями рук,
- попрыгать,
- побегать,

- мять сквиши,
- размять жесткий пластилин, размазать его на картоне,
- если ребенок кусает себя, нужно предложить ему грызунки из пищевого силикона (продаются в магазинах для детей с аутизмом).

Следующим шагом будет подбор занятий и активностей, направленных на профилактику эпизодов аутоагрессии. В этом помогут занятия со специалистом по сенсорной интеграции.

В случае, если нет возможности ребенку посещать специалиста по сенсорной интеграции, воспитатель может использовать основы теории сенсорной интеграции, чтобы найти подходящий вариант для ребенка.

С точки зрения теории сенсорной интеграции, все сигналы, которые мозг получает от сенсорных систем (зрительной, слуховой, тактильной, вестибулярной, проприоцептивной систем вкуса и запаха) обрабатываются мозгом, чтобы организм мог эффективно функционировать. Мозг одномоментно получает множество импульсов (зрительных, слуховых, тактильных и т. д.), часть импульсов остаются без ответа, на другие же импульсы организм отвечает. Например, мы если постоянно слышим шум машин за окном и можем никак на него не реагировать, но, когда мы услышим гром, мы можем встать и закрыть окно. Мы не ощущаем постоянно прикосновение одежды к телу, тактильная система получает эту информацию, но мозг фильтрует ее и принимает решение не реагировать на неё, но, когда одежда слишком давит или колется, мы можем решить снять эту одежду или расстегнуть пуговицу. В зависимости от индивидуальных особенностей человека, не всегда ответ соответствует степени раздражения. Так, например, ребенок с гиперчувствительностью тактильной системы может испытывать дискомфорт в любой одежде, он может ощущать себя так, словно он в колючем свитере. Для ребенка с гиперчувствительностью по аудиальной системе длительное пребывание в шумном коллективе будет дополнительным источником стресса, и если этот ребенок склонен к аутоагрессии, шум, большое количество звуков будут усугублять ситуацию. Каждый ребенок уникален и имеет свои особенности. Понимание сенсорных особенностей ребенка может помочь родителям и воспитателю в решении большого количества проблем с поведением, в том числе и аутоагрессивного. Поэтому, считаю, что воспитатель должен наблюдать за детьми и учитывать их индивидуальные особенности. Иногда поведение ребенка дает нам ответ на вопрос «что же делать?» Если ребенок кусает себя, мы предложим грызть специальные грызунки из пищевого силикона; если ребенок «нарываяется» и любит, когда на него наваливаются, мы предложим игру, где нужно выбраться из-под подушек или тяжелых одеял. Не всегда можно с первого взгляда определить, что именно нужно ребенку. Тогда мы можем предложить ребенку варианты активностей и игр и понаблюдать. Примечание: не заставляем ребенка, если ему не нравится игра, и он отказывается. Важно понимать, что все сенсорные системы взаимосвязаны и воздействуя на одну, мы можем регулировать сразу несколько. Большую роль в успокоении играют вестибулярная, проприоцептивная и тактильная системы. Из многочисленных методов, используемых в сенсорной интеграции у нас в садике, можно применить следующие.

- освоить технику глубокого дыхания (поиграть в лифт — поднимать и опускать на животе игрушку),
- попрыгать,

- обнять крепко игрушку,
- потолкать стену,
- перенести тяжелый предмет или тащить что-то тяжелое (например, бутылки с водой),
- завернуть в одеяло, запеленать,
- накрыть утяжеленным одеялом,
- тянуть канат, резинку,
- давить рукой на руку,
- медленно раскачиваться на качелях,
- играть в жмурки в трикотажных мешках (ребенок полностью помещается в мешок).

Примером игры с воздействием на вестибулярную, проприоцептивную, тактильную системы может быть игра «Волшебное одеяло». Ребенок изображает лесное животное (белочку, зайчика), гуляет по лесу, видит волшебное одеяло, лежащее на полу, ребенок ложится на край одеяла, воспитатель катит ребенка и заворачивает его в одеяло так, чтобы голова осталась снаружи. Потом аккуратно разворачивает. Когда ребенка разворачивают, он сообщает в кого он превратился (принцессу, царевича и т. д.).

Для того чтобы ребенок учился себя контролировать, нужно чтобы он учился понимать и осознавать, что же с ним происходит, что он чувствует. То есть нужно научить ребенка распознавать свои эмоции, развивать эмоциональный интеллект. Сейчас большое количество книг, игр для этого. Самое простое, что можно сделать воспитателю и родителям, хотя один раз в день спрашивать ребенка, что он сейчас чувствует. Можно использовать визуальные подсказки с картинками, изображающими разные эмоции.

### **Список литературы**

1. Аутоагрессия. [Электронный ресурс]: Психологос. Энциклопедия практической психологии. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/autoagressiya>
2. Неупокоева, О.С. Методическое пособие для приемных родителей к книге «Как я узнал, что у меня две мамы»/ О.С. Неупокоева, Л.В. Пушкова. — М.: БФ «Здесь и сейчас», 2019.

### **Сведения об авторе**

**Антонова Анна Дмитриевна** — воспитатель СП детский сад «Берёзка» ГБОУ СОШ им. В.С. Чекмасова с. Большое Микушкино м.р. Исаклинский Самарской области

**Проектирование центров коррекционно-развивающего обучения для воспитанников с ОВЗ в дошкольном учреждении**

Количество детей с разными образовательными потребностями в дошкольных учреждениях постоянно растет. Вопрос о создании условий для коррекционно-развивающей работы и проектирования предметно-пространственной среды в группах общеразвивающей направленности для воспитанников с ОВЗ разных категорий для нас стоял особенно актуально.

В течение ряда лет предметно-пространственная среда в группах пополнялась, видоизменялась. Были систематизированы, дополнены, обновлены центры речевой, эмоциональной, познавательной, коммуникативной активности, в том числе нестандартными авторскими играми, которые способствуют разностороннему развитию воспитанников.

Наш детский сад осуществляет как внутреннее, так и внешнее взаимодействие в рамках инклюзивного образования.

*Внутреннее взаимодействие* специалистов и педагогов осуществляется в рамках деятельности ППк ДОУ и включает в себя: психолого-педагогическую диагностику воспитанников с ОВЗ, дошкольников, имеющих трудности в освоении ООП, разработку и реализацию адаптированных образовательных программ с учетом рекомендаций ГПМПК и индивидуальных особенностей детей. Специалисты оказывают консультативную помощь воспитателям, родителям воспитанников, используя разнообразные формы взаимодействия: консультации, мастер-классы, семинары-практикумы, конференции. В дошкольном учреждении функционирует педагогическая гостиная «МыВместе», где учитель-логопед, педагог-психолог проводят совместные мероприятия:

— консультации для воспитателей групп с детьми с ОВЗ «Нормативно-правовое обеспечение психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ОВЗ», «Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников с ОВЗ в группах общеразвивающей направленности», «Организация развивающих центров воспитанников с ОВЗ в группах общеразвивающей направленности». В ходе консультативной работы воспитателям предлагался чек-лист по организации и наполнению центра коррекционно-развивающего обучения детей с ОВЗ в общеразвивающей направленности, где обозначены основные блоки и структурные компоненты;

— мастер-классы по обучению педагогов практическим навыкам использования игр и упражнений в зависимости от индивидуальных особенностей, трудностей воспитанников с ОВЗ в освоении ООП с учетом рекомендаций ГПМПК, результатов психолого-педагогического обследования специалистов. Они помогают педагогам приобрести основы психолого-педагогических знаний по воспитанию ребенка с ОВЗ и освоить навыки работы в системе комплексного сопровождения детей с ОВЗ с учетом специфики их нарушений.

*Внешнее взаимодействие* детский сад осуществляет с учреждениями дополнительного образования, которые позволяют повысить уровень профессиональной компетентности педагогов сада в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. На базе МБОУ ДПО «Центр развития образования» г.о. Самара, ГБУ ДПО СО «Региональный социопсихологический центр», ГБУ ДПО СО «Центр специального образования» прошли обучение по программе повышения квалификации 81% педагогов ДОУ. ГКУ СО «Центр



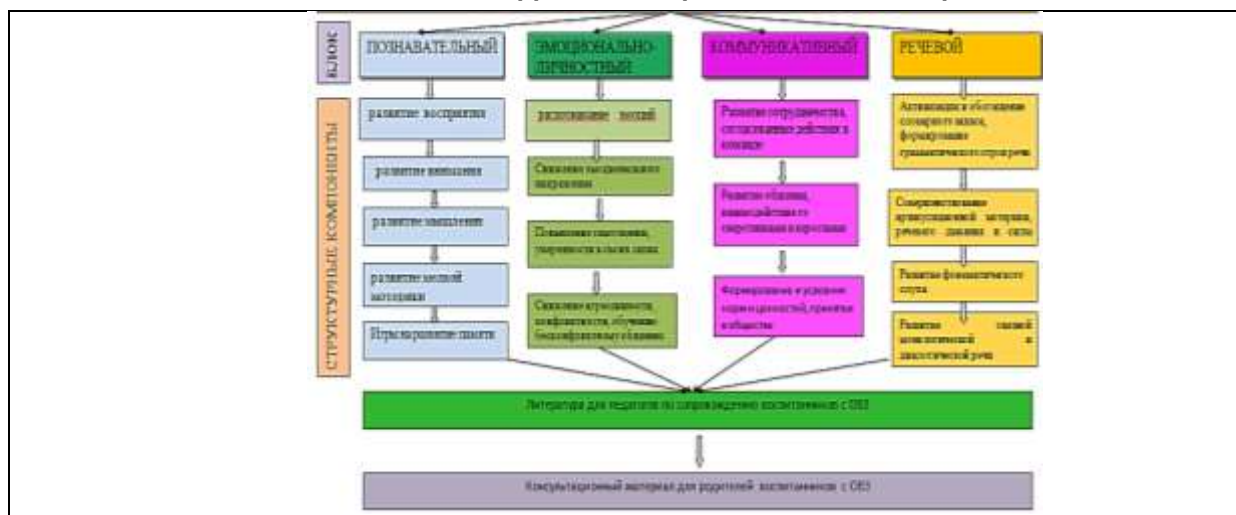
диагностики и консультирования Самарской области», Самарское отделение Самарской ПМПК дают рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ОВЗ. С 2019 года наш детский сад активно взаимодействует с Самарской городской общественной организацией инвалидов-колясочников «Ассоциация "Десница"». В 2020 году в рамках федерального проекта «На урок вместе» была открыта ресурсная комната, где есть специальное оборудование для сенсорной разгрузки, игры для познавательного, речевого, личностного развития, что позволило пополнить развивающую среду дополнительным игровым материалом.

В апреле 2021 года на базе нашего ДОУ был организован конкурс профессионального мастерства среди педагогов и специалистов муниципальных образовательных учреждений, реализующих программу дошкольного образования, Кировского района городского округа Самара «МыВместе». Конкурс показал, что наполняемость центров стала более разнообразной. Развивающая предметно-пространственная среда организована согласно требованиям ФГОС ДО и способствует полноценному развитию детей с учётом их возрастных, индивидуальных потребностей и интересов.

В нашем учреждении функционируют 11 групп общеразвивающей направленности, в которых 19 воспитанников имеют заключение ГППК (ЗПР, РАС, ТНР). Для данных детей в группах спроектированы центры развивающей работы. Это отдельно выделенное пространство в групповой комнате, которое наполнено разнообразным игровым оборудованием для самостоятельной, совместной с педагогом игровой деятельности и литературой для педагогов, родителей.

Воспитатели и специалисты ДОУ творчески подошли к оформлению центров коррекционно-развивающего обучения. В каждой группе представлена своя концепция, отражающая внешнее оформление, креативный подход. Весь игровой и развивающий материал систематизирован по направлениям развития дошкольников с использованием цветных индикаторов, знаковых символов. Так, в группах, где есть воспитанники с ОВЗ, появились: «Космики», «Радужная страна», «Любознайка», «Город Всезнайка», «Путешествие по морю успешному», «Городок правильной речи». Все центры в группах представлены по определенной модели с учетом четырех направлений (познавательное, эмоционально-личностное, коммуникативное и речевое развитие). В основе данной схемы описано примерное наполнение центров, которое состоит из определенных блоков.

### Модель коррекционно-развивающего центра



Дифференциацию имеющегося игрового оборудования и его пополнения воспитатели осуществили в зависимости от возраста, сложности нарушения, уровня освоения ООП ДОУ. Игры систематизированы и собраны в картотеки. Вариативность представленных картотек прослеживается в использовании скоросшивателей-накопителей в виде библиотечных каталогов, символов (геометрические фигуры, значки, цветовые индикаторы и т.д.). В каждой группе есть подборка игр с использованием электронных образовательных ресурсов: ссылки на сайты, QR-коды игр и упражнений, в том числе авторские электронные игры, литературные источники.

Познавательный блок содержит игры, развивающие такие познавательные процессы, как внимание, мышление, восприятие, память, мелкую моторику, воображение. Большое внимание мы уделяем развитию интеллектуальных способностей. Данный блок пополнен поисково-развивающими играми для дифференцированного развития интеллектуальных способностей дошкольников 5–7 лет, которые в рамках проектной деятельности были модернизированы, разработаны: логические конструкторы «Будем смыслеными» и логические тренажеры «Играй, думай, размышляй».

Эмоционально-личностный блок включает в себя материалы для релаксации, психологической разгрузки, эмоционально-развивающие игры, упражнения на распознавание эмоций, создание адекватной самооценки, на снижение агрессивности, конфликтности, тревожности, умение владеть собой в различных ситуациях, обучение приемам саморегуляции, повышение уверенности в своих возможностях.

Коммуникативный блок расширяет возможности детей в общении, помогает взаимодействовать друг с другом, развивать умение выражать свои мысли и договариваться друг с другом, позволяет приобретать навыки сотрудничества и согласованные действия в команде. В каждой возрастной группе в коммуникативном блоке представлен стенд «Мое желание, мой выбор», используемый в рамках технологии эффективной социализации «Утренний и вечерний круг». Это начало дня, когда дети собираются вместе. Чтобы порадоваться предстоящему дню, поделиться впечатлениями, узнать новости или предположить, что интересного будет сегодня, обсудить совместные планы, проблемы, договориться о правилах.

В основу речевого блока входит игровой и дидактический материал, направленный на развитие всех компонентов речи: произносительная сторона (речедвигательные навыки, речевое дыхание, голосообразование, воспроизведение звуков и их сочетаний, просодика — темп, ритм, мелодика и интонация речи); фонематическое восприятие, анализ, синтез, представления; лексика; грамматика; связная речь. Материал подобран и систематизирован с учетом возрастных и индивидуальных особенности детей, структуры речевых нарушений. Данный блок был пополнен дидактическими играми для дифференцированного развития речевых навыков и элементов логического мышления дошкольников 5–7 лет, которые были разработаны в рамках проектной площадки и входят в АОП, используются в коррекционно-развивающей работе.

Помимо данных блоков развивающие центры наполнены методической литературой для педагогов, которая способствует повышению компетентности в вопросах сопровождения детей с ОВЗ. В центрах представлен материал для консультаций с родителями, который оформлен в виде банка с электронными и цифровыми образовательными ресурсами. Банк представляет собой медиатеку игр, упражнений и консультаций, направленных на ознакомление со способами

развития таких детей в домашних условиях, в свободное время и содержит игровой материал, видеоматериал, ссылки на развивающие сайты, сайты с детской литературой и т.д.

Выводы:

— Эффективное и всестороннее взаимодействие специалистов, воспитателей, родителей в процессе сопровождения воспитанников с ОВЗ позволяет создать комфортную развивающую предметно-пространственную среду, которая развивает любознательность, творческие способности, коммуникативные навыки, помогает корректировать интеллектуальные, поведенческие и речевые нарушения

— Центр развивающей работы с детьми ОВЗ в группе — это реальный инструмент в руках воспитателей и специалистов для действенного психолого-педагогического сопровождения воспитанников в течение дня.

— Сравнительный анализ психолого-педагогической диагностики, проведенной специалистами и воспитателями, показал, что у 96% воспитанников с ОВЗ наблюдается стабильная положительная динамика по всем направлениям развития.

### **Список литературы**

1. Нищева, Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / Н.В. Нищева. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009.
2. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. — М., 2003.
3. Справочник педагога-психолога. Детский сад. — М.: ООО «МЦФЭР-пресс», 2016. — № 9.

### **Сведения об авторах**

**Антошина Юлия Александровна** — педагог-психолог МБДОУ детский сад № 12 г.о. Самара

**Мордвинова Елена Александровна** — учитель-логопед МБДОУ детский сад № 12 г.о. Самара

**Ануфриева Л.В.**

**Дети с тяжелыми нарушениями интеллекта. Практики коррекционно-развивающего сопровождения**

В последние годы в системе помощи детям с тяжелыми интеллектуальными нарушениями произошли кардинальные изменения. Эти дети признаны обучаемыми и включены в сферу специального образования. Категория детей с тяжелой умственной отсталостью представляет собой разнородную группу, общими чертами которой являются выраженный психофизический дефект в сочетании с наличием органических нарушений. Таким образом, поскольку у этих детей имеются множественные аномалии развития, сочетанная патология, эта категория может быть обозначена, как «дети со сложной структурой дефекта». При проведении специальной коррекционной работы каждый ребенок с тяжелыми нарушениями развития, несмотря на всю сложность своего состояния, имеет потенциальные возможности, сохраненные механизмы психики, которые могут быть активизированы и развиты до определенной степени, что позволит ему в дальнейшем обучаться в образовательных учреждениях, обслуживать себя в быту, ориентироваться в окружающем мире, таким образом стать включенными в той или иной степени в социальную среду.

В течение двух лет мною велась коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушениями интеллекта, которые в силу тяжести эмоционально-волевых, поведенческих, интеллектуальных нарушений оказались вне системы дошкольного образования. Занятия с дефектологом дают им шанс на получение образовательных услуг, включение в учебную среду.

У всех детей группы резко ограничено сенсорное восприятие, слабая реакция на внешние раздражители, на обращение по имени, грубо нарушена функция понимания речи, наблюдаются нарушения координации, недоразвитие моторных функций. Потребность в общении практически отсутствует. Собственная речь ограничена произвольными вокализациями. Таким образом, главной целью, которую я преследовала при составлении программы коррекционной работы, становится обеспечение достижения каждым ребёнком того уровня развития, который соответствует его потенциальным возможностям. Реализация программного материала осуществляется в контексте ведущих типов детской деятельности — предметно-игровой, игровой, и их продуктивных видов: рисовании, конструировании, лепке и др.

Работа с детьми подчинена решению взаимосвязанных задач, реализуемых на протяжении всех этапов коррекционной работы: формирование навыков адекватного взаимодействия и общения с окружающими; социально-бытовая ориентация, формирование культурно-гигиенических навыков; развитие познавательной деятельности; коррекция недостатков развития психических функций, эмоционально-волевой сферы; охрана и укрепление нервно-психического здоровья детей.

Программа условно поделена на два этапа обучения и не ограничивается конкретными сроками для ее реализации, поскольку возможности компенсации дефектов развития каждого ребенка с тяжелой умственной отсталостью строго индивидуальны. Материал имеет на каждом этапе одинаковую структуру, предполагает планирование работы по спирали с обязательным закреплением на следующем этапе задач предыдущего и содержит разделы:

— формирование навыков самообслуживания, социального поведения, предупреждение и ослабление негативистских проявлений, отклонений в поведении; формирование игровых действий, элементарной игровой деятельности; формирование основ элементарной конструктивной деятельности; формирование предметно-практической деятельности;

— развитие функциональных возможностей кистей, пальцев рук, изобразительных навыков; формирование сенсорных представлений; формирование предпосылок развития речи на основе ознакомления с окружающей действительностью; развитие самостоятельной устной речи.

Формой реализации программы являются индивидуальные занятия. Для части детей (по мере достижения ими определенного уровня развития) могут быть организованы занятия в малых группах (два ребенка), в дальнейшем количество детей может быть увеличено до трех человек в группе. Занятия планируются с учетом многократного повторения материала, постепенного включения в контекст уже сформированных умений. Количество заданий внутри каждого занятия варьируется в зависимости от психофизического состояния ребенка, предусматривается частая смена видов деятельности, поскольку внимание умственно отсталых детей неустойчиво и кратковременно. Итогом коррекционно-развивающей работы на первом этапе стали следующие показатели: дети понимают обращение к ним по имени, охотно вступают в контакт с дефектологом, адекватно ведут себя на занятии, активно реагируют на предлагаемые игровые действия, сотрудничают с педагогом.

Дети научились реагировать на обращенную речь, выполнять с помощью взрослого ряд адекватных целенаправленных действий с предметами. Возросла познавательная активность и мотивация. Наряду с силовыми методами решения поставленных наглядно-практических задач начинают появляться способы ориентировки на уровне практических проб. Расширился пассивный словарь, понимание речи ситуативно-бытового характера значительно улучшилось. Наблюдаются положительные результаты в развитии произносительной стороны речи: адекватно игровой ситуации произносят по подражанию гласные звуки и их сочетания. Навыки социального поведения находятся в стадии формирования. У некоторых детей недостаточно скорректированы психомоторные отклонения (проявления негативизма, агрессивности). У всей группы можно констатировать положительные изменения в развитии сенсорного восприятия, внимания, памяти, определенный уровень сформированности целенаправленных действий с предметами, готовность к выполнению простейших инструкций, что явилось основанием для перехода детей на второй этап.

На этом этапе особенностью организации занятий с ребенком является его побуждение к контактам не только с дефектологом, но и с другими людьми. Среди положительных достижений ребенка на втором этапе можно отметить следующие: он умеет откликаться на свое имя, называемое по-разному, адекватно общается и взаимодействует с педагогом, с другими взрослыми, появляется желание играть с детьми, подражать их действиям в предметно-практической деятельности, демонстрирует элементарные навыки самообслуживания, умение подчиняться инструкциям педагога.

У детей появился интерес не только к заданиям взрослого, но и к самой деятельности с предметами, игрушками, которыми они манипулируют, адекватно их назначению. Стало

доступным (с направляющей помощью педагога) выполнение цепочки простейших игровых действий, объединение нескольких детей общим игровым сюжетом с определенными правилами. Сенсомоторное развитие большинства детей на втором этапе значительно улучшилось. Все дети научились устанавливать тождество предметов по форме, величине, цвету, выполнять группировку предметов по одному основному свойству, соотносить парные предметы, картинки. При выполнении практических задач действуют методом целенаправленных проб, а часть детей, дифференцируя предметы по форме, величине, цвету, начинают опираться на зрительное соотнесение. Улучшилось понимание речи, расширился пассивный словарь. Собственная речь развивается на разном уровне: от звукоподражаний до элементарной фразы. Отмечается наличие мотивации к общению с взрослыми и детьми. Важным достижением работы на этом этапе является положительный результат в формировании навыков адекватного реагирования на предъявление требований, похвалу, замечания, коррекции нежелательных стереотипов поведения.

Таким образом, можно отметить значительный положительный сдвиг в формировании психических, регуляторных процессов, адекватных поведенческих реакций у всех детей группы. Тем не менее, приобретенные навыки требуют дальнейшего развития и совершенствования на следующей ступени обучения в образовательных учреждениях, посещение которых стало возможным после данного курса адаптационных занятий. Для детей с тяжелыми нарушениями интеллекта такая возможность является очень значимой в плане их социальной адаптации и интеграции в общество.

### **Список литературы**

1. Катаева, А.А., Стребелева Е. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. — М.: Владос, 2004. — 224 с.
2. Стребелева, Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. — М.: Парадигма, 2012. — 256 с.
3. Цикото, Г.В. Проблемные дети: развитие и коррекция в предметно-практической деятельности. — М.: Парадигма, 2013. — 193 с.

### **Сведения об авторе**

**Ануфриева Людмила Владимировна** — учитель-дефектолог ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования» г.о. Сызрань Самарской области

**Актуальность.** В детском саду дошкольники, усваивая родной язык, овладевают важнейшей формой речевого общения — устной речью. Среди многих задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в детском саду обучение родному языку, развитие речи, речевого общения — одна из главных. Красивая, правильная речь — залог успешного обучения. Детям, у которых есть нарушения речи, значительно сложнее выражать свои мысли, общаться не только со сверстниками, но и с взрослыми. Поэтому задача воспитателя — вовремя обратить внимание на речевое развитие ребенка, так как с речью ребенка к моменту поступления в школу может возникнуть множество проблем, таких как:

- односложная, состоящая из простых предложений речь (так называемая «ситуативная» речь). Неспособность грамматически правильно построить распространенное предложение;
- бедность речи. Недостаточный словарный запас;
- бедная диалогическая речь: неспособность грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ, если это необходимо и уместно;
- неспособность построить монолог: например, сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, пересказ текста своими словами;
- отсутствие логического обоснования своих утверждений и выводов;
- отсутствие навыков культуры речи: неумение использовать интонации, регулировать громкость голоса и темп речи и т.д.

Воспитателями детского сада «Колосок» для детей в возрасте 5–7 лет было создано пособие. Целью нашей разработки является развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста посредством моделирования, для активного общения. Нами был поставлен ряд задач:

Образовательные:

- формировать умение использовать наглядную картинку как основу для составления предложений.

Развивающие:

- развивать связную речь, логическое мышление;
- развивать речевую активность детей.

Воспитательные:

- воспитывать умения работать в коллективе;
- воспитывать бережное отношение к пособию.

Предлагаем вашему вниманию авторскую разработку пособия

Для его изготовления мы использовали конструктор «Юниор» т.к. он экологически безопасный, яркий, приятный на ощупь.

Данное пособие состоит из трех частей:

1. Основание — трехсекционный модуль, закрепленный на деревянной подставке.
2. Модули, состоящие из одной или двух секций с фиксированной липучкой.

### 3. Набор ламинированных картинок с фиксированными липучками.

В ходе использования приема наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом предоставления информации — моделью. В качестве условных заместителей мы используем предметные картинки.

Наглядные модели широко можно использовать в формирование у детей умений конструировать предложения.

На первом этапе это составление простых предложений. Ребенку предлагается два модуля с картинками, например: «медведь», «лес». Ребенок составляет предложение: «Медведь живет в лесу». Далее добавляется один модуль с картинкой «Малина и мед». Ребенок составляет следующее предложение: «Он ест малину и мед».

На следующем этапе задача ребенка — объединить эти два предложения.

Ребенок, опираясь на картинки, самостоятельно проговаривает получившееся предложение: «Медведь живет в лесу, он ест малину и мед».

Для составления предложений нами подготовлены разнообразные тематические комплекты картинок.

Следующим видом деятельности с использованием модулей является рассказывание сказок с использованием опорных картинок.

На первом этапе детям объясняется, что если картинки выстроить в ряд, получится своего рода лента, состоящая из отдельных кусочков «кадров»

На втором этапе дети самостоятельно располагают эти «кадры», т.е. картинки, в нужной последовательности.

На третьем этапе дети, опираясь на ленту из картинок, самостоятельно рассказывают сказку или фрагмент сказки.

Для данного вида деятельности нами подготовлены комплекты картинок по различным сказкам.

Данное пособие можно использовать как дидактические игры:

«Кто, какую пользу приносит?» Воспитатель ставит перед ребенком модуль с изображением животного, а ребенок самостоятельно выбирает из предложенных модулей соответствующие модули. Закрепляет их на основание. Опираясь на картинки, отвечает на вопрос, используя в своей речи полные предложения. Например, к картинке с изображением «Козы», ребенок подбирает «Стакан молока», «Клубочек» и проговаривает: «Коза дает человеку молоко и пух».

Так же «Четвертый лишний», «Назови одним словом», «У кого кто», «Что общего», «Что изменилось», «Кто, чем питается», «Чем отличаются» и т.д.

Уникальностью данного пособия является то, что при его использовании у детей развивается не только связная речь, но и координация, внимание, мышление, моторика рук, т.к. ребенку необходимо выполнить несколько действий, в первую очередь необходимо поставить деталь конструктора на подставку – основание, затем выбрать картинку и прикрепить ее к детали конструктора, на котором находится липучка.

У детей данное пособие вызывает интерес, потому что:

1. Картинки располагаются не просто на плоскости, а в объемной проекции.



2. Выстраивать модули можно как в горизонтальном направлении, так и в вертикальном.

3. Модули приятны на ощупь, красочные, эстетически оформлены, вызывают у детей положительные эмоции.

#### **Сведения об авторах**

**Байщерякова Любовь Владимировна** — воспитатель СП детский сад «Колосок» ГБОУ ООШ с. Жигули м. р. Ставропольский Самарской области

**Чуева Юлия Владимировна** — старший воспитатель СП детский сад «Колосок» ГБОУ ООШ с. Жигули м. р. Ставропольский Самарской области

**Баландина Е.А.**

**Формирование развивающей образовательной среды по физическому развитию в  
дошкольной образовательной организации**

«Здоровье — главное жизненное благо», — говорил выдающийся педагог и писатель Януш Корчак.

Здоровье выступает определяющим фактором для становления личности дошкольника, его успешной социализации в обществе, формирования полноценного физического и психического состояния на всех дальнейших этапах своего развития. Поэтому на сегодняшний день задачи укрепления здоровья подрастающего поколения являются наиболее актуальными, а значимость физкультурно-оздоровительного направления в современном дошкольном образовании все более возрастает.

В связи с этим педагогам необходимо не только сохранять здоровье воспитанников и ограждать их от вредного воздействия окружающего мира, но и создавать такие условия, которые будут способствовать благоприятному физическому развитию детей, повышению защитных сил организма, оптимизации двигательной активности. Но, говоря о здоровье физическом, нельзя обойти стороной психологическое здоровье, так как эти понятия тесно взаимосвязаны между собой. Не случайно Всемирная организация здравоохранения рассматривает здоровье как полное физическое, психическое и социальное благополучие. И это действительно так, поскольку крепкий и здоровый ребенок, как правило, жизнерадостен и любознателен, обладает умственными способностями и навыками общения, эмоционально устойчив.

Важнейшую роль в поддержании физического и психологического здоровья дошкольников выполняет грамотная организация развивающей образовательной среды в ДОО, а именно физкультурного зала, где воспитанники проводят немалую часть времени: делают утреннюю гимнастику, упражняются на физкультурных занятиях, играют в подвижные игры, участвуют в спортивных досугах, праздниках, совместных физкультурно-оздоровительных мероприятиях с родителями. Поэтому создать развивающую среду в физкультурном зале следует таким образом, чтобы она была эстетичной, вызывала удовольствие и эмоционально-положительное отношение к двигательной деятельности, а самое главное, чтобы радость движения сочеталась с эмоциональным благополучием каждого ребенка.

Физкультурный зал должен быть светлым и просторным, оснащен разнообразным спортивным инвентарем в соответствии с возрастными и физиологическими особенностями детей, правилами безопасности, а физкультурное оборудование должно быть ярким и привлекательным с целью повысить интерес воспитанников к выполнению упражнений, вызвать положительные эмоции, увеличить двигательную активность.

Современные дети, посещающие ДОО, в большинстве своем часто эмоционально напряжены, отличаются повышенной тревожностью или агрессией, неуверенностью в себе. Эффективным средством решения данных проблем, наряду с реализацией задач по физическому развитию, является multifunctional физкультурное оборудование «Волшебное полотно», которое изготовлено из легкой, но прочной подкладочной ткани размером

4х5 метров, имеет форму прямоугольника. Синий цвет полотна не случаен, такой цвет уравнивает, успокаивает и расслабляет.

Упражнения и игры с «Волшебным полотном» способствуют:

- развитию психофизических качеств быстроты, ловкости и силы, координации движений, глазомера;
- укреплению общей и мелкой моторики, развитию мышц спины и плечевого пояса, хватательной функции кистей рук;
- профилактике и преодолению стрессовых состояний, снижению психоэмоционального напряжения, ослаблению негативных эмоций;
- установлению между детьми дружеских взаимоотношений;
- воспитанию умения действовать согласованно, сообща;
- формированию решительности, взаимопомощи, самоконтроля, эмоциональной отзывчивости.

Преимущество «Волшебного полотна» в том, что игры и упражнения с ним содействуют снятию напряжения и эмоциональному раскрепощению. Так, создавая при помощи полотна «морские волны» разной величины, дети практикуются в чередовании сильного напряжения мышц и последующего за ним расслабления, когда «волны стихли». Это игровые упражнения «На гребне волны», «Качели», «Взлет и планирование», «Море волнуется».

Особенность данного оборудования еще и в том, что в игровых действиях с ним у детей не возникает соперничество, только сотрудничество и сплочение. Размер полотна позволяет использовать его всей группой, что очень важно, так как именно в движениях дети воспринимают себя частью команды. Расположение играющих по периметру создает возможность открытого общения, ощущение целостности, облегчает взаимодействие. Занимаясь с полотном, дошкольники получают массу необычных и удивительных ощущений: яркие образы (море, волны, туча, парашют), легкий ветерок, прохладная и приятно обнимающая ткань.

Действия с полотном — это интересные коллективные игры и упражнения, которые могут быть активными и подвижными («Салют», «Акула в море», «Охота за сокровищами», «Орбита»), тихими и спокойными («Ковер мира», «Кого позвали?», «Медуза», «У пруда»). Играть с полотном можно в зале и на свежем воздухе. После интенсивных игровых действий и достаточной физической нагрузки дети выполняют релаксационные упражнения, лежа на полотне под фонограмму звуков морского прибоя, пения птиц, шума леса, что способствует мышечному расслаблению и снижению эмоционального напряжения.

Хотелось бы отметить, что развивающая среда физкультурного зала в нашей ДОО содержательно-насыщенная, доступна детям. Рациональное использование пространственных возможностей, наличие разнообразного оборудования, пособий и атрибутов обеспечивает свободный выбор детей в двигательной деятельности, поддерживает у них самостоятельность, инициативу, создает эмоциональный подъем и комфорт. Периодическая сменяемость атрибутов в ходе образовательного процесса и появление новых стимулирует двигательную, игровую, познавательную активность воспитанников.

Учеными давно установлено, что физическая нагрузка является одним из эффективных средств снятия нервного напряжения. Сохранение положительного психического состояния —

это залог физического здоровья, чего нельзя было бы достичь без созданной на занятиях физической культурой доброжелательной и комфортной атмосферы, которая обеспечит дошкольникам снижение психоэмоционального и мышечного напряжения, снятие усталости после физической нагрузки, доставит множество положительных эмоций от разнообразной двигательной деятельности.

Таким образом, формирование развивающей образовательной среды по физическому развитию в дошкольной образовательной организации должно быть нацелено, кроме удовлетворения потребности в двигательной активности, также на обеспечение эмоционального благополучия детей, что является показателем нормального физического и психологического здоровья.

### **Сведения об авторе**

**Баландина Елена Александровна** — инструктор по физической культуре СП детский сад «Красная Шапочка» ГБОУ лицей № 16 г. Жигулевска г. о. Жигулевск Самарской области

**Богданова Г.И.**

**Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста  
в период адаптации к ДОО**

Одной из важных проблем современного образования является проблема адаптации ребёнка раннего возраста к детскому саду. Эта проблема требует особого внимания, так как адаптивные возможности ребенка этого возраста довольно ограничены. Ребёнок раннего возраста, поступающий в ДОО, пребывает в адаптационном стрессе, а длительное пребывание в таком состоянии может привести к различным нарушениям в развитии ребёнка. Психологу необходимо помочь детям, посещающим детский сад, справиться с этим стрессом и успешно адаптироваться в ДОО.

В связи с этим был разработан проект психолого-педагогического сопровождения детей 2–3 лет в период адаптации к ДОО. В процессе реализации проекта педагог-психолог ведёт работу со всеми участниками образовательного процесса — родителями, педагогами, воспитанниками.

Целью проекта по психолого-педагогическому сопровождению процесса адаптации является создание оптимальных условий, способствующих охране и укреплению физического и психологического здоровья ребенка, его социальному и эмоциональному благополучию.

Были выделены следующие задачи психологического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к детскому саду:

1. Повышение компетентности педагогов и родителей в вопросах взаимодействия с детьми в период адаптации.
2. Создание атмосферы безопасности и доверия в системе «ребёнок — педагог — родитель».
3. Создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе ДОО.

В различных источниках можно встретить разные сроки адаптации ребёнка раннего возраста к ДОО. В среднем он составляет от одного до трёх месяцев.

Однако педагог-психолог начинает реализацию проекта по сопровождению детей раннего возраста задолго до прихода детей в группу. Реализация проекта начинается с работы по повышению компетентности педагогов и родителей в вопросах взаимодействия с детьми в период адаптации. Дети раннего возраста приходят на адаптацию в наш детский сад в начале августа. Работа педагога-психолога с воспитателями и родителями начинается до поступления детей в ДОО в мае.

Одна из самых важных ролей в период адаптации детей раннего возраста отводится воспитателю группы. Воспитатель — это человек, который заменяет в течение дня малышам их родных, это тот взрослый, к которому ребёнок обратится и со своей радостью, и со своим горем пока мамы и папы нет рядом. Поэтому от того насколько воспитатель компетентен в вопросах адаптации во многом зависит успешность этого периода для детей группы. С педагогами групп раннего возраста проводится семинар. Важной составляющей в работе педагога-психолога с воспитателями является знакомство педагогов с особенностями развития детей раннего возраста. Именно учёт возрастных особенностей детей в период адаптации поможет создать эмоционально-

комфортную обстановку в группе, способствующую успешной адаптации. Также на семинаре речь ведётся о том, как обеспечить плавное, комфортное вхождение ребёнка в группу детского сада.

Особая роль в психологическом сопровождении отводится взаимодействию сотрудников детского сада с родителями. Многие родители, отдавая ребенка в детский сад, не понимают сложностей данного периода для ребенка, не знают, как подготовить его к детскому саду, испытывают недоверие, тревогу. Чтобы помочь родителям в этой ситуации мы приглашаем их в конце мая на первое родительское собрание, где они знакомятся с сотрудниками ДОО, могут задать интересующие их вопросы, получить информацию, касающуюся предстоящей адаптации детей к детскому саду. Очень важно в первую встречу установить с родителями доверительный, деловой контакт и сформировать у них активную позицию по отношению к процессу адаптации детей.

Следующим важным направлением работы в период адаптации детей раннего возраста к ДОО является непосредственная работа педагога-психолога с детьми в группе. С первого дня посещения ребенком детского сада вместе с воспитателем детей в группе принимает педагог-психолог. Психолог наблюдает за поведением ребёнка в группе, его эмоциональным состоянием, заполняет «Листы адаптации»; консультирует родителей по возникающим вопросам; помогает воспитателю в создании комфортной обстановки в группе. С первых же дней педагог-психолог проводит групповые развивающие занятия по авторской программе «В детский сад — с радостью!» Занятия проводятся на протяжении всего учебного года 2–3 раза в неделю. Основными средствами работы педагога-психолога служат разнообразные игры с речевым сопровождением: хороводы, потешки, стишки и «догонялки». Они быстро увлекают детей в свой ритм, переключают их с дружного плача на дружное хлопанье в ладоши и топанье ногами, объединяют детей, задают положительный эмоциональный настрой. В этих играх даже стеснительные, замкнутые дети постепенно преодолевают внутренний барьер и идут на контакт со взрослыми и сверстниками. Игры и упражнения, из которых состоит программа способствуют установлению контакта со взрослыми, сплочению детского коллектива, снятию эмоционального напряжения, снижению импульсивности, агрессии и тревоги.

Воспитатель принимает активное участие в каждом занятии педагога-психолога, играет во все игры с детьми и проводит эти игры и упражнения в свободное время.

Таким образом, реализация проекта психолого-педагогического сопровождения детей 2–3 лет в период адаптации к ДОО, представляющего собой процесс взаимодействия педагога-психолога со всеми участниками образовательного процесса, помогает детям раннего возраста успешно адаптироваться к новым условиям и комфортно себя чувствовать в группе детского сада.

### **Список литературы**

1. Ватутина, Н.Д. Ребенок поступает в детский сад: Пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. Л.И. Каплан. — М.: Просвещение, 1983. — 80 с., ил.
2. Роньжина, А.С. Занятия психолога с детьми 2–4-х лет в период адаптации к дошкольному учреждению. — М.: Книголюб, 2003. — 72 с.

### **Сведения об авторе**

**Богданова Галина Ивановна** — педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 201» г.о. Самара

**Здоровьесберегающие технологии и психологическое обеспечение детей  
из семей мигрантов в рамках реализации проекта «Учимся жить в России»**

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. Дети вынуждены сталкиваться с многочисленными проблемами, процесс адаптации часто оказывается тяжёлым [3].

Проект «Учимся жить в России» реализуется с 2016 г. в дошкольном и младшем школьном звене на базе МБУ ДО «Психолого-педагогический центр "Помощь"» г.о. Самара. Цель проекта: создание психолого-педагогических условий профилактики социокультурной и социально-психологической дезадаптации детей из семей мигрантов в российском поликультурном обществе, условий обеспечения их эффективной культурно-языковой и социально-психологической интеграции в самарскую образовательную среду.

В соответствии с Концепцией развития дополнительного образования детей от 04.09.2014 г. в общую систему реализации проекта «Учимся жить в России» на базе МБУ ДО «Психолого-педагогический центр "Помощь"» г.о. Самара были вовлечены дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, что имело целью обеспечение успешного вхождения детей с особыми образовательными потребностями в социальную ситуацию развития, а также адаптацию их к обучению. Реализация Проекта дала возможность детям с ОВЗ и детям-инвалидам развивать свои способности совместно со здоровыми детьми, позволила им освоить навыки общения и социального взаимодействия, влиться в коллектив сверстников. Важно, что деятельность педагога-психолога была направлена не только на формирование этнической толерантности у обучающихся, но и на воспитание в коллективе толерантного отношения к детям-инвалидам, на развитие лучших человеческих качеств (ответственности, сострадания, потребности помогать и уважать достоинство другого).

Поскольку одним из приоритетных направлений реализации Проекта было сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, для реализации данного направления была эффективно задействована «сенсорная комната» (комната для психологической разгрузки), оснащенная специальным оборудованием, предназначенным для оказания комплексной психофизиологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам. Применение оборудования «сенсорной комнаты» позволило обеспечить детям сменяемость видов деятельности, снятие психоэмоционального и мышечного напряжения,

переключение внимания, что благоприятно сказалось на их интеллектуальном, творческом и эмоциональном развитии.

В процессе социокультурной адаптации детей мигрантов ключевое значение имеют такие условия как позитивное социальное самочувствие детей, их активность в социальной среде, оптимизм в оценке своего будущего. Выполнение данных условий в ходе Проекта обеспечивалось педагогическими средствами организации КТД обучающихся на следующих трёх уровнях:

- формирование в среде обучающихся эффективной системы межличностных отношений и благоприятного психологического климата;
- культурное обогащение обучающихся — развитие у них творческих способностей, толерантности к инокультурным традициям, активизация интереса у детей мигрантов к истории и современной жизни принимающего общества;
- развитие навыков русскоязычной коммуникации у детей из семей мигрантов.

В рамках проекта «Учимся жить в России» были реализованы педагогические средства организации коллективной творческой деятельности обучающихся. Ежегодно обучающихся из семей мигрантов принимают участие в конкурсах, олимпиадах и викторинах городского, регионального, всероссийского, международного уровня для младших школьников. В их числе: фотоконкурс, посвящённый 430-летию основания города Самары; конкурсы «Поколение NEXT выбирает», «Моя любимая Россия»; «Национальные праздники вчера и сегодня», «Международные и российские права детей»; детский творческий конкурс «Спасибо, мама»; олимпиада «Я люблю природу»; олимпиада по русскому языку «В стране «Грамматика»; психологическое тренинговое занятие «Мы умеем дружить»; развивающие мероприятия «Что такое толерантность» и «Вежливость в общении»; психологические игры, направленные на развитие коммуникативных навыков, и т.д.

Значимым направлением реализации проекта «Учимся жить в России» стала его ориентация на сохранение здоровья обучающихся, поскольку укрепление здоровья детей — одна из первостепенных задач образовательных учреждений.

Важно отметить, что по определению, приведённому в Уставе Всемирной организации здравоохранения, «здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов». Психологическое здоровье в контексте Проекта рассматривалось преимущественно как совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной самореализации, ибо только там, где есть психологическое здоровье и социальное благополучие, создаются условия для сохранения здоровья физического. В соответствии с этим, проект «Учимся жить в России» обеспечивает профилактику психологического нездоровья обучающихся в следующих направлениях: предупреждение развития у обучающихся защитной, деструктивной и демонстративной агрессивности; превенция формирования у обучающихся социальных страхов, замкнутости; профилактика девиаций; предотвращение критических последствий социального неблагополучия и психологического нездоровья — аутоагрессивного поведения обучающихся, детских и подростковых суицидов (причиной которых может быть психологическая дезадаптация: конфликты со сверстниками, отсутствие дружеских связей, страх перед будущим).



Как дети из семей мигрантов, так и их родители чрезвычайно остро нуждаются в психолого-педагогической поддержке и помощи. 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].

Ведущими направлениями взаимодействия педагога-психолога и семей мигрантов в рамках проекта «Учимся жить в России» являются:

- изучение семьи, её проблем и потребностей (анкетирование, мониторинг, собеседования и т.д.);
- содействие социокультурной адаптации родителей-мигрантов;
- информирование родителей (родительские собрания, дни открытых дверей и т.п.);
- психолого-педагогическое просвещение родителей (родительский лекторий, групповое и индивидуальное консультирование, занятия-практикумы);
- организация совместной деятельности родителей и детей (проведение совместных мероприятий, праздников).

Данные этапы взаимодействия педагога-психолога с семьями способствует участию родителей в образовательном процессе, активизации их воспитательного потенциала, позволяет обеспечить индивидуальный подход к детям с учётом особенностей семейного воспитания.

Проект «Учимся жить в России» базируется на идее ключевой роли активности личности ребёнка в процессе социокультурной адаптации. «Адаптация личности характеризуется активной деятельностью самой личности, деятельностью, опосредованной сознанием и целеполаганием» [1]. Данная идея определила психолого-педагогические условия изменения качества воспитательного процесса, являющиеся условиями профилактики социокультурной и социально-психологической дезадаптации детей из семей мигрантов и их успешной интеграции в самарскую образовательную среду.

### **Список литературы**

1. Барканова, О.В. Социально-психологическая адаптация детей-мигрантов в России. Монография. — Красноярск, 2017. — С. 50.
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. 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.

### **Сведения об авторе**

**Боженова Елена Анатольевна** — педагог-психолог МБУ ДО «Психолого-педагогический центр "Помощь"» г.о. Самара

Дошкольный возраст считается наиболее важным периодом в процессе формирования здоровой личности. Это возраст стремительного физического и психического развития человека, характеризующегося высоким уровнем пластичности нервной системы, что создает благоприятные условия не только для воспитания и обучения ребенка, но и для коррекции всевозможных отклонений в его психическом развитии. К такому роду отклонений относится гиперактивность. Она проявляется в психомоторном беспокойстве, повышенной раздражительности, расторможенности, что мешает таким детям не только усваивать программу обучения, но и придерживаться социальных норм поведения, что может привести в подростковом возрасте к нарастанию нарушений поведения и совершению антисоциальных поступков. Последствия гиперактивного поведения во взрослом возрасте также проявляются неудачами в личной жизни и трудностями в построении профессиональной карьеры. Установлено, что именно в дошкольном возрасте, когда компенсаторные возможности мозга велики, ранняя диагностика и коррекция увеличивают возможность предотвратить формирование стойких патологических проявлений.

В повседневной жизни довольно часто встречаются дошкольники, двигательная активность которых выходит за рамки представлений о нормальной подвижности ребенка. Такие дети, как правило, постоянно находятся в активном движении, проявляют беспокойство. Они суетливы, импульсивны, чрезвычайно разговорчивы. Для них характерна высокая чувствительность к внешним раздражителям, вспыльчивость, эмоциональная лабильность. В более тяжелых случаях поведение гиперактивного ребенка характеризуется расторможенностью, а также отсутствием целенаправленности [2].

Суть гиперактивного поведения ребенка в настоящее время в научной литературе отражают понятием «синдром дефицита внимания» (СДВГ), который означает «полиморфный клинический синдром, главным проявлением которого является нарушение способности ребёнка контролировать и регулировать свое поведение, что выливается в двигательную гиперактивность, нарушения внимания и импульсивность» [3].

В специальной психологии установлено, что наиболее благоприятный период для психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии ребенка — дошкольный возраст, который представляет собой комплексное педагогическое воздействие, направленное не только на исправление отдельных нарушений, но и на целостное формирование личности.

Анализ литературы по данной проблеме показал, что работу с детьми необходимо проводить, опираясь на ряд принципов, основными из которых являются:

— принцип целенаправленности педагогического процесса исходит из общих целей воспитания и развития личности ребенка, которые соотносятся с задачами и целями коррекционно-образовательной работы и направлены на создание необходимых условий для реализации арт-терапевтических занятий в соответствии с особенностями и спецификой развития детей;

— принцип личностно-деятельностного подхода в воспитании и обучении направлен на развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка. Личность рассматривается как субъект деятельности, формируясь в деятельности, в общении с другими людьми, она

определяет характер этой деятельности. В центре такого подхода находится сам воспитанник, методика его обучения преломляется через призму его личности;

— принцип психологической комфортности предполагает создание условий, в которых дети чувствуют себя свободными от различных рамок, отсутствие стрессообразующих факторов, получение удовольствия от творческого процесса;

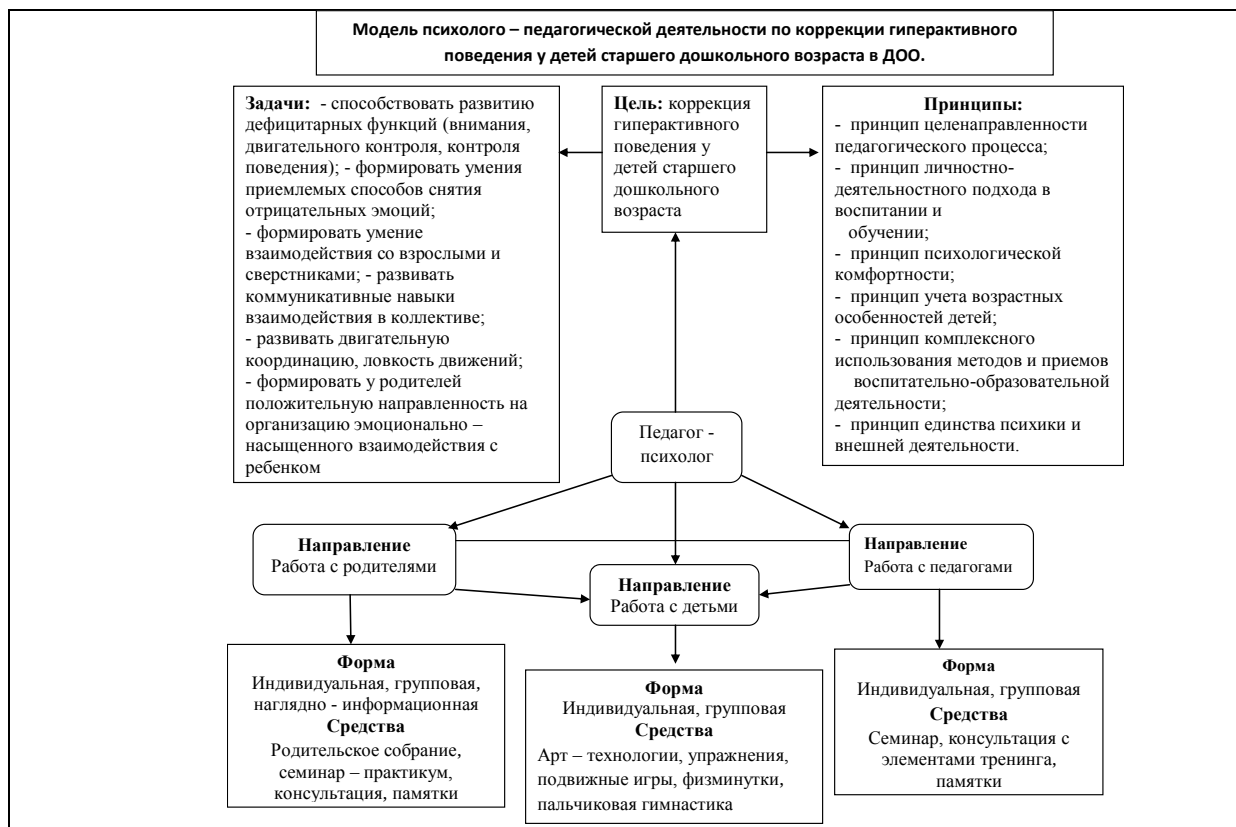
— принцип учета возрастных особенностей детей предполагает учет трех основных параметров психологического возраста: социальную ситуацию развития, ведущий вид деятельности, уровень сформированности психологических новообразований и их значение на данном этапе развития;

— принцип комплексного использования методов и приемов воспитательно-образовательной деятельности предполагает системный подход в применении средств, методов, приемов творческого воздействия на ребенка, учитывающих его индивидуально-психологические особенности, особенности нарушения в развитии, уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, подготовленность педагога к его проведению;

— принцип творчества предполагает максимальную ориентацию на творческое начало, приобретение детьми собственного опыта творческой деятельности;

— принцип единства психики и внешней деятельности (познания) предполагает учет в деятельности каждого ребенка его внутреннего содержания, восприятия, представления, переживания, понимания, осознания в соответствии с его индивидуальными свойствами, его поведения, поступков, знаний, умений [1].

Мы разработали модель системы психолого-педагогической деятельности по коррекции гиперактивного поведения у детей дошкольного возраста в ДОО.



Модель включает в себя три направления работы: работа с родителями, работа с педагогами, работа с детьми. Важно отметить, что все направления работы тесно связаны между собой.

Работа с родителями ориентирована на повышение педагогической компетентности родителей. Работа с этой группой субъектов коррекционного процесса проводилась в таких формах как индивидуальная, групповая, наглядно-информационная. В качестве средств использовались: родительское собрание, семинар-практикум, консультация, родителям раздавались памятки. Особый интерес у слушателей вызвала серия родительских собраний, в ходе которых родители получили представления о психологических особенностях детей, имеющих признаки гиперактивного поведения; о создании необходимых условий для коррекции данного отклонения в семье.

В ходе работы родителям были даны рекомендации об эффективном стиле поведения взрослого во взаимодействии с ребенком и т.д. Параллельно работе с родителями осуществлялась деятельность с педагогами. Цель психолого-педагогической работы с педагогами: расширение их представлений о гиперактивных, агрессивных детях и приемах работы с ними. Особый интерес вызвал семинар на тему «Гиперактивный и агрессивный ребенок в группе — тактика педагога». В ходе этого занятия педагоги получили представление о психологических особенностях дошкольников, а также познакомились с комплексом современных технологий в работе с гиперактивными детьми.

Третьим направлением коррекционной работы является работа с детьми. Задачи коррекционной работы конкретизируют целеполагание и призваны способствовать развитию дефицитарных функций (внимания, двигательного контроля, контроля поведения); развивать двигательную координацию, ловкость движений; формировать умения приемлемых способов снятия отрицательных эмоций; формировать навыки взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

По данному направлению использовали индивидуальную и групповую формы работы. Для организации коррекционной работы с детьми был подобран комплекс мероприятий, в которую вошли: арт-терапевтические занятия, подвижные игры, физминутки, пальчиковая гимнастика, комплекс оздоровительной утренней гимнастики, игры и упражнения на развитие мелкой моторики рук.

Комплекс оздоровительной утренней гимнастики, составленный из общеразвивающих упражнений, выполнялся каждое утро, до завтрака. Педагог выполнял упражнения вместе с детьми, показывая и поясняя их и задавая темп выполнения упражнений. Несколько раз в течение дня проводилась пальчиковая гимнастика. Текст читал взрослый, показывал движения, следил за правильным их выполнением. Дети повторяли движения за взрослым, проговаривая текст. После запоминания текста и последовательности движений, детям предлагалось в самостоятельной деятельности разучить его с детьми из младшей группы. Для проведения пальчиковой гимнастики была использована картотека специальных игр. Во время режимных моментов детям предлагались разнообразные игры и упражнения на развитие мелкой моторики пальцев рук, внимания, координации движений обеих рук («Собери бусы», «Разноцветная мозаика», «Рисование по песку», «Игры с прищепками», «Коробочка тактильных ощущений», «Веселые клубочки», «Лего-конструктор» и др.) Центральное место в коррекционной работе

заняли занятия по арт-терапии, в которых использовались такие виды, как: песочная терапия, изотерапия, игротерапия.

Таким образом, для коррекции гиперактивного поведения используется разнообразный арсенал психолого-педагогических средств. Но главное условие успеха в коррекции гиперактивного поведения — это комплексный подход в работе с гиперактивным ребенком, при участии всех необходимых специалистов и родителей.

### **Список литературы**

1. Воронкова, В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог.ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой. — М.: Школа – Пресс, 1994. — 416 с.
2. Головкин, О.А. Формирование саморегуляции поведения у детей с аффективными проявлениями. — Киев: Книга, 2019. — 346 с.
3. Евсеева, О.М. Особенности работы с гиперактивными детьми // Молодой ученый. — 2017. — № 27. — С. 123–125.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Чудеса на песке: практикум по песочной терапии. — СПб.: Речь, 2010. — 176 с.
5. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. — СПб.: Речь, 2003. — 256 с.
6. Экслейн, В. Игровая терапия в действии. — М.: ЭКСМО, 2003. — 384 с.

### **Сведения об авторах**

**Бондяева Татьяна Яковлевна** — воспитатель СП детский сад № 15 «Колобок» ГБОУ СОШ с. Белозерки м. р. Красноярский Самарской области

**Мастерова Светлана Витальевна** — старший воспитатель СП детский сад № 15 «Колобок» ГБОУ СОШ с. Белозерки м. р. Красноярский Самарской области

*Всякая эмоция только обогащает жизнь.*

*Д. Голсуорси*

Современное общество предъявляет все более высокие требования к подрастающему поколению. Оно заинтересовано сейчас в активном человеке, способном творчески мыслить, созидать, преобразовывать не только себя, но и окружающих.

Одним из пяти приоритетных направлений деятельности дошкольной образовательной организации (в соответствии с ФГОС ДО) является социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста. Основной целью этого направления является позитивная социализация детей-дошкольников, приобщение их к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

Л.С. Выготский считал, что «эмоциональное развитие детей — одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребёнка» [1]. Его последователи, основываясь на теоретических изысканиях, развивают идею о взаимосвязи всех компонентов человеческой психики, в частности эмоционального и интеллектуального. Этот факт является основополагающим в организации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста [3].

Для педагога-психолога развитие эмоционально-личностной сферы ребенка, его поведение являются важными показателями в понимании мира маленького человека и свидетельствует о его комфортном благополучии, психологическом состоянии, возможных перспективах развития, адаптации в обществе.

Из практики работы с детьми дошкольного возраста видно, что из года в год вместе с возрастающим уровнем развития интеллекта у них наблюдается снижение уровня развития эмоциональной сферы. Всё большее количество воспитанников испытывают трудности в общении со сверстниками, не могут правильно оценить, выразить и осознать их и свое эмоциональное состояние, не знают, как его контролировать. Между ребятами возникают частые конфликты, которые они не умеют разрешать. К сожалению, приходится отметить, что дети становятся менее отзывчивыми к чувствам других людей. Недостаточное развитие эмоциональной сферы способствует возникновению феномена «засушенное сердце» (отсутствие чувства), о котором писал Л.С. Выготский [2]. Именно в дошкольном возрасте ребёнок живёт в «мире эмоций», его эмоциональная сфера пластична и легко поддаётся коррекции.

В условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов система развития дошкольного образования находится в ситуации существенных изменений: на первый план выходит развитие личности ребёнка. Обязательным становится использование современных, образовательных, инновационных технологий, где главной целью образования является не столько передача знаний и социального опыта, сколько развитие ребёнка, направленное на активизацию его деятельности и развитие его личностной сферы как целостной структуры.

Одной из таких форм инновационной деятельности является использование метода проектов, она не является принципиально новой, но в образовательном процессе приобретает

особую значимость. Это педагогическая инновационная технология, которая имеет свои специфические особенности, обуславливающие определенные изменения в педагогической практике, что способствует условиям для создания единого образовательного пространства за счёт взаимодействия детского сада с родителями воспитанников. Проект — это совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути, то есть в его основе лежит развитие познавательных навыков детей, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, что способствует развитию критического и творческого мышления.

Использование инновационного проекта педагогом-психологом в образовательной деятельности способствует развитию у ребенка коммуникативных, интеллектуальных навыков, обеспечивает психологический комфорт и развитие эмоционально-волевой сферы ребенка. В процессе реализации проектной деятельности происходит интеграция между общими способами решения учебных и творческих задач, общими способами мыслительной, речевой, художественной и другими видами деятельности. Через объединение различных областей знаний формируется целостное видение картины окружающего мира.

Главное условие проекта — это личностно-ориентированное взаимодействие: дошкольник познаёт не только свойства предметов, но и характер взаимоотношений между людьми, учится согласовывать свои действия с действиями сверстников и взрослых, сотрудничать в условиях совместной деятельности, знакомиться с правилами и способами взаимодействия в группе и коллективе. У него появляется реальная возможность шире реализовать свои возможности в познании.

Для реализации работы по развитию эмоциональной сферы детей был разработан познавательно-исследовательский педагогический проект «Мир моих эмоций», целью которого является расширение и уточнение представлений детей об эмоциях, их внешних проявлениях, причинах возникновения. Кроме того, проект призван содействовать укреплению психологического здоровья детей посредством развития эмоционально-волевой сферы в игровой деятельности.

Когда мы рассматривали картинки эмоций, дети удивлялись: «Как их много! И все разные!» А после выполнения игрового упражнения «Чему мы радуемся», было предложено поговорить о том, от чего мы грустим. Заметив интерес детей к теме, мы предложили им стать исследователями и узнать, какие бывают эмоции, как они возникают и можно ли самому изменять свое настроение. Таким образом, сформировалась проблема «Какие бывают эмоции и отчего они меняются». Так появилась гипотеза: «Если я узнаю, какие бывают эмоции и отчего они возникают, я смогу сама (смогу сам) менять свое настроение и помогать другим».

Реализация данного мероприятия происходила в четыре этапа, где применялись различные методы и приемы: исследовательские, диагностические, практические, словесные, наглядные, ИКТ, релаксация. На подготовительном этапе была изучена литература по данной теме, подобраны диагностические методики, бланки, протоколы, а также создана картотека игр на развитие эмоциональной сферы детей.

Для осуществления диагностического этапа проведено обследование детей по методике Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица», где были выявлены некоторые особенности в развитии эмоциональной сферы детей, над которыми мы работали в следующем практическом этапе.

Это было самое насыщенное, интересное, красочное направление данной работы. Здесь осуществлялось практико-ориентированное сотрудничество с детьми, с педагогами и родителями. С детьми проводилась беседа «Какие бывают эмоции», читали и обсуждали сказки («Про чувства», «Сказка волшебной поляны»), играли в различные дидактические игры («Наши чувства и эмоции», «Расколдуй девочку», «Сложи эмоцию», «Кубик эмоций»). Также использовалась авторская электронная игра (в режиме PowerPoint): «Путешествие в мир эмоций». Совместно с родителями и педагогами дети поставили сказку «Курочка ряба», изготовили фотоколлаж «Мир эмоций и чувств», фотогалерею из своих фотографий «Детские эмоции». Ребята смотрели мультфильм «Мешок яблок», разгадывали загадки об эмоциях, прослушивали разнохарактерную музыку, рисовали эмоции, изготовили открытки «Как поднять настроение», сами сочиняли сказку «Феи эмоций». В рамках работы с родителями и педагогами были разработаны информационные материалы: консультация «Эмоциональное развитие ребёнка дошкольного возраста», буклеты «Сохранить эмоциональное благополучие ребёнка: как?», «Эмоциональное благополучие ребёнка в детском саду», «Игры на развитие эмоциональной сферы у детей». Участники проекта создали альбом «Мир моих эмоций». Был проведен практический семинар «Стресс: встретим его достойно». Также родители искали, подготавливали картинки для совместной творческой работы по созданию коллажа. На этом этапе и взрослые и дети учились сотрудничать, искали эффективные методы взаимодействия друг с другом.

В заключительном аналитико-рефлексивном этапе была проведена повторная диагностика по методике Н.Я. Семаго, которая показала эффективность проводимой работы. Дети научились соблюдать правила взаимоотношений в группе сверстников, стали более общительнее, научились взаимодействовать без конфликтов, снизилась тревожность, стали более уверенными. Эти изменения были отражены родителями в опроснике «Как изменился мой ребенок», у родителей появилась заинтересованность к развитию своего ребенка, а также к образовательному процессу, они научились находить несколько вариантов решения проблемы. Пополнилась предметно-развивающая среда дидактическими играми, пособиями, творческими работами детей (фотоколлаж, фотогалерея), художественной литературой (стихи, загадки, сказки) по эмоциональному развитию.

### **Список литературы**

1. Выготский, Л.С. Проблема возраста / Собр. соч. в 6 т. — М., 1984. — Т. 4.
2. Выготский Л.С. Проблема эмоций // Вопросы психологии. — 1958. — № 3. — С. 125–134.
3. Широкова, Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. — Ростов н/Дону: Феникс, 2005.
4. Минчева, О.С. Проектная деятельность в работе педагога-психолога в ДОУ по теме «Мир эмоций в старшем дошкольном возрасте» [Электронный ресурс] URL: <https://urok.1sept.ru/articles/664411>

### **Сведения об авторе**

**Борзило Лилия Вениаминовна** — педагог-психолог СП «Детский сад "Янтарик"» ГБОУ СОШ № 1 «ОЦ» п.г.т. Смышляевка м.р. Волжский Самарской области



**Бурцева А.В., Захарова Т.А.**  
**Как помочь ребенку управлять своими эмоциями?**

Умение управлять эмоциями очень важно для любого человека: и взрослого, и ребенка.

Жизнь в обществе накладывает массу ограничений, в том числе и на выражение своих эмоций. Взрослея, мы эмоционально крепнем и учимся сдерживать злобу и прочие негативные порывы. Но как научить детей контролировать эмоции? Как бы странно это не звучало, но эмоции нельзя разделить на плохие и хорошие. Все они очень важны для человека, все они приносят пользу. Страх, например, может предупредить об опасности. Гнев заставляет что-то менять в жизни в лучшую сторону, побуждая двигаться к цели. Благодаря эмоциональности человек ощущает всю полноту жизни, все ее краски.

Задача взрослых — научить ребенка управлять своими эмоциями, научить его выражать свои переживания в социально приемлемой форме. Надо научить ребенка говорить о своих эмоциях без стеснения, поощрять, стимулировать разговор о том, из-за чего он расстроен. Если ребенок не будет иметь возможности сказать о своей боли и досаде, он выплеснет ее другим способом — толкнет, отберет игрушку и т.д.

Одним из наиболее эффективных подходов к развитию навыков социального взаимодействия, умения адекватно и эффективно вести себя по отношению к другим людям является игра.

Творческой группой сотрудников детского сада сад № 49 «Веселые нотки» г. о. Тольятти была разработана игра «Дружба планет».

Согласно сюжету, жители разноцветных планет приземлились на нашей планете. У них возникла проблема: сломан космобиль. Им его нужно починить, причем всем вместе. Но они так мало знают друг о друге, так недоверчиво относятся друг к другу. Вернуться домой (каждый на свою планету) они смогут только тогда, когда починят космобиль. Для этого им нужно создать свой волшебный символ «Дружба планет».

Игровыми элементами (наградами, атрибутами) являются:

- Игровое поле, разделенное на шесть цветных секторов (фиолетовый, голубой, зеленый, желтый, красный и розовый);
- Карточки, по 4 на каждый сектор (смайлик, ладонь, подарок, человек);
- Карточки с ситуациями;
- Разноцветные сердечки;
- Изображение элемента «Дружба» с цветными контурами человечков.

Игровая механика предусматривает командное соревнование детей. Для победы команды имеет значение, чтобы каждый из ее участников правильно выполнял задания игры. Выигрывает та команда, которая быстрее всех соберет волшебный символ «Дружба планет» и установит атмосферу полного контакта.

Игра «Дружба планет» внедрена в образовательный процесс нашего детского сада и используется в разных видах занятий с детьми, таких как:

- прогулка,
- образовательная деятельность,

- утренний прием детей,
- коммуникативная деятельность,
- художественно-эстетическая деятельность,
- игровая деятельность,
- работа с родителями,
- кружковая деятельность,
- досуг.

Игра «Дружба планет» используется в образовательной деятельности воспитанников старшего дошкольного возраста с конца 2020 года. За это время наша игра нашла широкое применение во всех четырех корпусах детского сада. Мы можем отметить, что у детей стали более эмоционально выразительными речь, мимика, пантомимика. Дети учатся работать в команде и при этом стараются учитывать эмоциональные состояния других детей, сопереживают им, подбадривают или утешают. Мы считаем, таким результатам способствовало и использование игры «Дружба планет».

Игра «Дружба планет», созданная творческим коллективом воспитателей МАОУ Детский сад № 49 «Веселые нотки» г. о. Тольятти Самарской области Бурцевой А.В. и Захаровой Т.А., является составной частью игрового модуля «Управление эмоциями других людей Тольяттинского городского сквозного проекта «Внедрение геймифицированной модели «Pro-эмоции» в образовательный процесс МОУ, реализующих образовательные программы дошкольного и дополнительного образования, с целью развития эмоционального интеллекта у обучающихся 5-15 лет».

#### **Сведения об авторах**

**Бурцева Анна Владимировна** — воспитатель МАОУ детский сад № 49 «Веселые нотки» г. о. Тольятти Самарской области

**Захарова Татьяна Алексеевна** — воспитатель МАОУ детский сад № 49 «Веселые нотки» г. о. Тольятти Самарской области

**Практико-ориентированное направление работы психолога как приоритетный фактор  
повышения уровня родительской компетентности в вопросах воспитания**

В рамках курса повышения квалификации «Проектирование и особенности реализации образовательных (просветительских) программ для родителей» в 2018 г. была написана программа «Психологические подсказки родителям подростков». В 2019 году программа была доработана и реализована на базе МБУ «Школа № 1» г. о. Тольятти.

Предлагаемая программа носит просветительский характер направленности.

Цель программы — повышение родительской компетентности в вопросах воспитания подростка 14-15 лет.

Задачи программы:

1. Повысить психологические знания родителей об особенностях возрастного периода (14-15 лет).
2. Познакомить со стилями семейного воспитания.
3. Информировать о конструктивных способах выхода из конфликтных ситуаций.
4. Актуализировать процесс восприятия родителями своей роли в детско-родительских отношениях.

5. Мотивировать родителей к принятию ответственности за воспитание своих детей.

Адресат: родители обучающихся 14-15 лет; состав группы - 8-15 человек.

Реализация программы рассчитана на 8 встреч.

Продолжительность занятий (встреч): 2 часа с периодичностью один раз в месяц. Группа формировалась на добровольной основе из числа родителей детей, имеющих те или иные проблемы подросткового возраста.

Для сбора первичной информации была использована анкета, которую раздали 50 родителям из параллели 8-х классов, из них 15 человек (30%) отметили, что не готовы участвовать в «Родительских университетах»; 12 человек (24%) хотели бы, но сослались на нехватку времени; 5 человек (10%) не вернули анкету; 18 человек (36%) подтвердили своё желание участвовать в программе.

Ожидаемые результаты реализации программы:

1. Повышение уровня родительской компетентности в вопросах воспитания подростков и построении взаимоотношений с ними.
2. Приобретение родителями навыков конструктивного взаимодействия с подростками.
3. Формирование адекватной самооценки в родительской роли.
4. Оптимизация детско-родительских отношений.

Первая встреча направлена на знакомство участников друг с другом, создание положительной атмосферы, выработку общих правил работы в группе, на озвучивание типичных проблем воспитания подростка. Также в рамках первой встречи проводится входная диагностика родителей (опросник «Сознательное родительство» М.С. Ермихина [1]).

В рамках второй встречи создаются условия для переосмысления поры взросления, происходит осознание важности эмоциональной близости, значимости близких людей и их роли в жизни каждого родителя. Создаются предпосылки для частичного переосмысления жизненного опыта.

Третья встреча посвящена созданию условий для оценки и переосмысления сложившихся стереотипов в воспитании в семье. Для самоанализа родителей используется *проективная методика «Перевоплощение»* [1].

На четвертой встрече происходит определение личных приоритетов и ценностных ориентаций родителей в воспитании подростка.

Пятая встреча включает в себя работу по самоанализу родительского отношения к ребенку. Происходит формирование в восприятии подростка нового образа.

В рамках шестой встречи создаются условия по формированию предпосылки для повышения самооценки участников. Получение обратной связи реализуется посредством анкетирования целевой аудитории (анкета «Поведение-мишень» [1]).

На седьмой встрече создаются условия для формирования коммуникативных навыков и умений, происходит поиск конструктивных выходов из конфликтов с детьми. В процессе работы родители обмениваются опытом.

Заключительная (восьмая) встреча создает установку на реализацию приобретенных умений и навыков на занятии. Реализуется повторная диагностика *опросником «Сознательное родительство» М.С. Ермихина* [1], а также подключается *методика «Оценка характера изменений во взаимодействии с ребенком» И.А. Хоменко* [2].

При реализации данной программы мы столкнулись с рядом трудностей:

- тенденция самоустранения семьи от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка;
- разрушение семейных традиций;
- дефицит мужского влияния в воспитании детей, высокая занятость женщин;
- психолого-педагогическая неграмотность родителей.

Для работы с родителями в рамках данной программы была использована подборка притч и мультфильмов, направленных на оценку родительских установок, типов семейного воспитания или конкретных ситуаций взаимодействия родителя и ребёнка.

Огромное впечатление на родителей произвёл мультфильм «Отец и дочь» режиссёра Михаэля Дюдок де Вита 2000 года выпуска. Он был удостоен премии «Оскар» в номинации «Лучший короткометражный анимационный фильм». Мультфильм о том, как дочь всю жизнь ждала отца, который на лодке уплыл за горизонт.

Данный мультфильм был показан в рамках второй встречи с целью создания условий для осознания эмоциональной значимости близких людей и их роли в жизни ребёнка. При просмотре данного мультфильма многие родители не смогли сдержать слёз. Предлагалось по желанию поделиться теми чувствами, которые возникли при просмотре.

В целом на занятиях присутствовала доверительная, благожелательная атмосфера, они проходили в обстановке заинтересованности участников.

По окончании программы участникам было предложено высказать свое мнение о работе, ответив на вопросы анонимной анкеты.

1. «На сколько вы довольны в целом?»

— Ответ «очень доволен» дали 80% участников (10 баллов из 10)

— «удовлетворительно» — 20% (7-8 баллов)

— «совсем нет» — 0%

2. «Будете ли вы применять полученный опыт (знания) в жизненных ситуациях?»

— «Обязательно буду» — 75%

— «Частично» — 25%

— «Совсем нет» — 0%

3. «Будете ли вы рекомендовать родителям вашего класса поучаствовать в данных занятиях, если они будут проводиться ещё раз?»

— «Обязательно буду» — 90%

— «Частично» — 10%

— «Совсем нет» — 0%

Пожелания и отзывы родителей были следующими:

— «Общение было приятным и полезным»

— «Творческих успехов»

— «Такие занятия нужны многим родителям»

Степень удовлетворенности программой (средний показатель, полученный по оценке каждого участника программы) составляет 84% (минимум — 0 баллов, максимум — 100 баллов).

Таким образом, можно считать, что эффективность проделанной работы достаточно высокая, участники программы были активны, увлечены работой, намереваются использовать полученные знания в жизни. Отзывы родителей о работе ведущего — положительные.

### **Список литературы**

1. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. — 319

2. Хоменко И.А. Педагогическое просвещение родителей младших школьников в современной общеобразовательной школе /И.А. Хоменко. — СПб., 1997. — 218 с.

### **Сведения об авторе**

**Вавилова Ольга Сергеевна** — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Особенности развития предпосылок дивергентного мышления детей  
старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее и сложнее. Данная ситуация выдвигает для человека определенные требования, требует динамичности, гибкости мышления, быстрого устремления и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению поставленных задач. Если обратить внимание на то, что умственный труд человека постоянно растет, а все большая часть работы перекладывается на машины, становится очевидным то, что творческие способности человека являются существенной частью его интеллекта, а их развитие — одной из важнейших задач в становлении современной личности. Ведь все накопленные человечеством культурные ценности — это итог творческой деятельности людей.

Говоря о дивергентном мышлении личности, подразумеваются такие понятия, как «когнитивная сфера, связанная с креативностью», «оригинальность», «уникальность», «необычность», «талантливость», «многообразие вариантов», «нестандартные решения», «уход от шаблонного мышления» и т.д.

Дивергентное мышление — это умение творить и открывать в этом творении свои возможности, свои способности. Когда человек творит, он развивается, он растёт, раскрывается как бабочка перед полётом, а затем «парит в потоке» бурных мыслей и фантазий, превращая свои идеи и мысли в нечто завершённое и законченное.

Творчество всегда имеет место быть среди основных качеств личности человека, его задатки мы развиваем с самого раннего детства, когда ребёнок манипулирует и играет с предметами, затем развлекает игру различными действиями, создавая сюжет, вносит в игру свои идеи и мысли, учится красиво рисовать, сочинять и читать стихи, танцевать, петь. На этапе завершения дошкольного образования, согласно ФГОС ДО, ребёнок должен обладать развитым воображением, которое, прежде всего, развивается и реализуется в игре; проявлять любознательность, задавать вопросы взрослым и сверстникам, интересоваться причинно-следственными связями, самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей и т.п.

Исследованиями дивергентного мышления занимались Е. Торранс, Д. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Груббер, И. Хайн, А.Б. Шнедер, Д. Роджерс, Д.Б. Богдавленская, В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова и другие исследователи. Они подчеркивают, что старший дошкольный возраст считается сензитивным периодом для развития дивергентного мышления. Развитие креативной личности, которая владеет умением небанально, своеобразно мыслить, и, соответственно, также действовать, формируется в детстве и является фактором дальнейшего гармоничного развития личности человека.

Дошкольный период можно сравнить с сырой глиной, когда можно лепить, творить и формировать всё что тебе хочется, а когда глина подсохла сделать из неё что-то уже сложно и даже порой невозможно. Детство любого ребёнка должно быть наполнено развитием и формированием его природных задатков, индивидуальных качеств и особенностей, но есть категория детей, развитие которых усложнено замедленностью протекания познавательных процессов, что в последствие вытекает в задержку развития в целом. Дети с задержкой

психического развития имеют много особенностей, но мы фокус своего внимания направим только на область мыслительной деятельности, которая характеризуется:

- недостаточной сформированностью основных интеллектуальных операций: анализа, синтеза, обобщения, классификации, абстрагирования;
- недостаточной гибкостью мышления, склонностью к стереотипным решениям, использованию неадекватных способов действий;
- снижением познавательной активности, ограниченностью запаса знаний и представлений об окружающем мире и практических навыков.

Основными составляющими показателями дивергентного мышления являются: гибкость, оригинальность, беглость мыслительной деятельности. У дошкольников с ЗПР данные показатели снижены: дети с трудом могут дать оригинальный ответ, объяснить свою логику, предложить несколько вариантов ответа и т.д.

Анализируя показатели мониторингового исследования уровня творческого мышления старших дошкольников в рамках сформированности предпосылок УУД с помощью теста дивергентного мышления Ф. Вильямса, можно сделать вывод о том, что личностно-индивидуальные креативные характеристики детей с ЗПР у большей части приближены к нормативному развитию, однако есть единицы, которые показали хорошие предпосылки креативного мышления. Творческую одарённость соответственно сложно выявить у большинства детей данной категории, так как представления об окружающем мире сужены, в тесте рисуют неопределённые штрихи и линии, сложно дорисовать элементы до полного образа, копируют эти же элементы, обводят эти же элементы по имеющимся линиям, преобладают однотипные способы воссоздания образов, пассивное отношение к заданию.

Учитывая анализ анкетирования воспитателей, можно предположить, что в основном у детей наблюдается бедность воображения и фантазии, чаще однотипность и выполнение работ по образцу, многие дети категории ЗПР имеют осложнённую структуру диагноза и не принимают, а также не понимают цели предложенного задания.

В готовых картинках дошкольников просматриваются неопределённые штрихи и линии, что позволяет сделать следующий вывод: детям с ЗПР сложно дорисовать элементы до полного образа. Наблюдается копирование этих же элементов, их обведение. При выполнении заданий взрослому приходится оказывать помощь детям и постоянно их направлять. Тем не менее, дошкольники, имеющие задержку психического развития, с интересом выполняют данную работу. Опираясь на мотивационные установки детей, появилась потребность в целенаправленной и систематической работе, которая будет направлена на развитие дивергентного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Данная работа будет заключаться не только в использовании комплекса игр и упражнений, но и в создании различных ситуаций, которые будут способствовать включению нестандартного мышления в процессе решения поставленных задач:

- включение детей в совместную игровую деятельность (сюжетно-ролевые, строительные, подвижные и т.п.);
- знакомство и включение в непосредственную образовательную деятельность простых способов создания образов: типизация (врачи бывают разные, но профессиональный образ однотипный), акцентирование (у мороза красный нос), синтез и аналогия (самолет похож на птицу);
- демонстрация поделок детьми и рассказ о них (как родилась идея, необычное название, альтернативное применение объекта и т.п.).

Игры и упражнения на развитие дивергентного мышления детей с ЗПР целесообразно разделить на категории согласно основным показателям дивергентного мышления, с целью создания предпосылок к творчеству, поэтому вводить их следует постепенно, поэтапно.

Данные задания подразумевают собой поиск решения проблемной, творческой задачи и ориентированы на развитие гибкости, оригинальности, беглости мышления, умение находить множество решений. Для более удобного использования игр и упражнений данные задания можно условно разделить на блоки: задания на развитие беглости мышления, упражнения на гибкость мышления, игры на развития оригинальности. Проводятся данные мероприятия в ходе совместной деятельности взрослого и ребёнка, в различных формах организации — подгрупповой, индивидуальной, малыми подгруппами, в парах.

| Тип игры/упражнения                   | Название                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Задания на развитие беглости мышления | Назовите как можно больше слов, которые начинаются на определённый (звук, слог) ...<br>У твоего друга (сестры и т.п.) плохое настроение, придумай, как его улучшить<br>У мамы день рождения, что можно подарить ей....<br>Закончи предложения словами, которые относятся к красному цвету, к круглой форме и т.д. |
| Упражнения на гибкость мышления       | «Угадай, кто я?», «Новый образ», «Слово ассоциации», игра на нахождение схожих признаков, «Дорисуй», «Измени образ», игра «Теремок», «Парные рукавички»                                                                                                                                                           |
| Игры на развитие оригинальности       | Придумать пять названий для вкусного пирожного; «Волшебная подзорная труба».<br>— составьте рассказ, используя прилагательные: пушистый, колючая, быстрое и т.п.;<br>— «современный художник» (грусть идет на день рождения: в чем одета, что несет и т.п.)                                                       |

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что систематическая и целенаправленная работа с учетом специально созданных условий, описанных выше, способствует развитию дивергентного мышления воспитанников детей с ЗПР.

### Список литературы

1. Богоявленская, Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская // Наука и жизнь. — 2012. — № 1. — С. 87 – 91.
2. Веракса, Н.Е. Диалектическое мышление ребенка и возможности его активизации / Н.Е. Веракса. — М.: Класс, 2016. — 185 с.
3. Гилфорд, Ж. Психология / Ж. Гилфорд. — Изд. в 2 т., том 1. — М.: Мир, 1992. — 460 с.
4. Саморукова, П.Г. Развитие творческого мышления детей / Я.Е. Симановский. — М.: Ярославль, 1996. — 347 с.

### Сведения об авторах

**Варламова Лариса Николаевна** — педагог-психолог МБУ детский сад № 53 «Чайка» г.о. Тольятти Самарской области

**Писмарова Полина Николаевна** — воспитатель МБУ детский сад № 53 «Чайка» г.о. Тольятти Самарской области



**Об опыте реализации профилактической психолого-педагогической программы  
«Мой девиз — я выбираю жизнь!»**

Проблема злоупотребления психоактивными веществами остается чрезвычайно актуальной для России. В последнее время масштабы распространения форм асоциального поведения (табакокурение, наркомания, алкоголизм) в подростковой среде приобретают угрожающий характер.

Подростковый возраст не случайно называют «трудным» — вчера еще такие послушные и дисциплинированные, сегодня подростки вдруг становятся неуправляемыми, грубыми и даже жестокими. Причины столь резких перемен характера связаны с мощными физиологическими перестройками, которые претерпевает организм подростка. Не понимая до конца, что с ними происходит, и пугаясь этого, подросток всячески пытается избавиться от негативных переживаний. Реальное знакомство с наркотиками в этот период особенно опасно, поскольку создает иллюзию физиологического благополучия. Большую негативную роль в формировании зависимости от ПАВ у подростков играют психологические факторы риска — неадекватная самооценка, неспособность правильно выразить чувства, низкая стрессоустойчивость, подверженность влиянию групповых норм, повышенная тревожность, импульсивность, неумение сказать: «Нет» и т.д.

Эти, а также другие факторы, оказывающие влияние на формирование у подростков зависимости от ПАВ, обуславливают необходимость и важность профилактической работы. Профилактика — это первая ступень в борьбе с негативными явлениями жизни, позволяющая заинтересовать молодежь и подростков, дать им возможность самореализации, понять опасность наркомании для их жизни и будущего.

Подростки, представляя собой наиболее восприимчивую категорию населения, требуют особенно тщательной профилактической работы. Одной из форм профилактики незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ является раннее выявление незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ.

В ГБОУ СОШ с. Подстепки м.р. Ставропольский ежегодно проводится социально-психологическое тестирование обучающихся, направленное на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ.

Его результаты показывают снижение количества человек с повышенной вероятностью вовлечения (группа риска) и явной рискогенностью социально-психологических условий.

Это может свидетельствовать об эффективности профилактической работы, проводимой в нашей школе. Это целый комплекс мероприятий, таких как:

1. групповые занятия, создание и оформление информационного стенда «Я выбираю жизнь» (в рамках акции «Внимание подросток», 6–7 классы),
2. занятия с элементами тренинга «Мир, который я сам создаю» (Небаева А.Г.) – 8 классы,
3. занятия с элементами тренинга «Тренинг счастья» (9 классы),
4. программа «Мой девиз — я выбираю жизнь!» (6–8 классы),
5. общественное объединение «НАРКОПОСТ».

В начале 2019 года в нашей учебной организации был проведен мониторинг реализуемых профилактических программ, направленных на работу с данной категорией обучающихся. Учитывая, что самый высокий процент «группы риска» наблюдается у учащихся 9-х классов, мы посчитали целесообразным проводить профилактику приобщения учащихся к употреблению психоактивных веществ, начиная с 6-го класса. Ведь чтобы профилактическая работа по предупреждению злоупотребления тем или иным психоактивным веществом была эффективной, ее надо начинать проводить раньше того возраста, на который, согласно статистике, приходится начало экспериментирования с данными веществами.

В 2019-2020 учебном году была разработана программа «Мой девиз — я выбираю жизнь!» Ее целевой аудиторией являются подростки в возрасте 12–14 лет. Программа составлена из расчета 6 часов в учебный год и реализуется в 6–8 классах. В самом названии программы заложена главная идея и цель: дать ребёнку понять, что здоровье — главная ценность жизни человека. Основными целями данной программы являются:

- формирование здоровых установок и навыков ответственного поведения, снижающих вероятность приобщения детей и подростков к употреблению психоактивных веществ;

- формирование гармонично развитой, здоровой личности, стойкой к жизненным трудностям и проблемам;

- создание благоприятных условий, обеспечивающих формирование основ сохранения здоровья, формирования мотивации к активному и здоровому образу жизни (ЗОЖ).

Задачи программы:

- предоставление объективной, соответствующей возрасту информации о психоактивных веществах.

- повышение качества психолого-педагогического сопровождения по проблеме сохранения здоровья;

- пробуждение в детях желания заботиться о своем здоровье (формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью) путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации здоровьесберегающего характера учебной деятельности и общения;

- пропаганда здорового образа жизни, формирование ответственного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих как к важнейшей ценности через план реализации программы;

- формирование адекватной самооценки, навыков принятия решения, умения сказать «нет», умения определять и нести ответственность за себя, свои действия и свой выбор, умения обратиться при необходимости за помощью.

- формирование социальных навыков, необходимых для здорового образа жизни; а также всемерно использовать возможности для привлечения школьников к активной жизни, укреплению здоровья и ведению ЗОЖ.

В данной программе ведется комплексное психолого-педагогическое сопровождение учащихся по профилактике вредных привычек и сохранения здоровья подростков на основе использования в практической деятельности психолога профилактических занятий. С помощью наглядного материала и практических заданий происходит формирование осознанного

отношения подростков к своему здоровью. Программа включает тематику в составе занятий, призванных поэтапно формировать у подростков установку на здоровье как главную ценность. Содержание программы имеет форму поэтапного погружения в информационное поле, которые можно использовать для учащихся. Отвечая современным требованиям, данная программа является профилактической, проблема решается через систему просветительских и профилактических мероприятий.

Данная программа реализует плавный переход к формированию осознанной модели поведения. Эта программа может отрабатываться в системе классных часов. Провести занятия может любой педагог, который хорошо владеет навыками групповой работы. Активные методы проведения занятий способствовали приобретению подростками навыков самоконтроля, саморегуляции, выбора и принятия решений, укреплению волевых качеств и психической устойчивости по отношению к неудачам, трудностям и преградам. В числе этих методов:

1. Мозговой штурм используется для стимуляции высказывания детей по теме или вопросу. Например, путь к себе и планы на будущее, умение сказать: «Нет» или конструктивное и уверенное поведение в конфликтных и стрессовых ситуациях.

2. Социально-психологический тренинг является активным групповым методом, направленным на усовершенствование и развитие установок, навыков и знаний межличностного общения, средством развития компетентности в общении. Например, как тренинговое занятие из программы «Разрешение конфликтов», целью которого является формирование навыка эффективного поведения в конфликтных ситуациях. И далее происходит анализ и разрешение конфликтных ситуаций среди подростков.

3. Групповая дискуссия — это способ организации совместной деятельности учеников с целью решить групповые задачи или воздействовать на мнения и установки участников в процессе обучения. Большой интерес вызвала дискуссия на тему «Выработка специальных навыков высокой самооценки себя как личности; установка на негативное отношение к ПАВ "Не делай, как другие"».

4. Психогимнастика — метод, при котором участники проявляют себя и общаются без помощи слов. Это такие упражнения, как «Невербальное знакомство», «Поиск общего — найду без слов», а также упражнение «Подийм».

В целом, можно говорить о положительных результатах, достигнутых в ходе апробации программы. А именно внутренний мониторинг эффективности программы соответствует заявленным задачам программы.

Результаты ежегодного социально-психологического тестирования показывают снижение количества человек с повышенной вероятностью вовлечения (группа риска) и явной рискогенностью социально-психологических условий.

| Учебный год | Повышенная<br>вероятность вовлечения<br>(группа риска) | Явная рискогенность<br>социально-психологических<br>условий |
|-------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| 2020-2021   | 38 человек                                             | 17 человек                                                  |
| 2021-2022   | 21 человек                                             | 2 человека                                                  |

В 2020–2021 учебном году программой охвачено 257 детей. Результаты отслеживания показали: в целом уменьшилось количество подростков, стоящих на внутришкольном учете; значительно снизилось число детей, состоящих в «группе риска»; у подростков повысился процент успеваемости.

В 2021–2022 учебном году по программе начали заниматься подростки из 7-х классов. По плану психолого-педагогического сопровождения по итогу этого учебного года будут охвачены все обучающиеся с 6 по 8 классы.

Реализация программы способствует теоретическому развитию обучающихся, отличается практической направленностью. Каждый раздел включает тему, задачи для учеников, описание содержания и видов деятельности в классе. Программа основана на комплексном подходе, ориентированном не только на личность, но и на потребности человека, внутреннюю переработку, усвоение и присвоение информации. Целенаправленная и систематически спланированная работа с учащимися по формированию культуры здоровья, способствует становлению устойчивого интереса к правилам и нормам здорового образа жизни, здоровьесберегающего и безопасного поведения. Содержание программы имеет форму поэтапного погружения в информационное поле, которые можно использовать для учащихся.

Ее эффективность подтверждается только положительными отзывами от администрации школы: «Представленная психолого-педагогическая программа профилактики отражает основной минимум превентивных знаний, являющихся обязательными для действенной профилактической работы с подростками в школе. Основной формой профилактики раннего употребления психоактивных веществ в школах, в основном, является вербальная пропаганда. В связи с этим особое значение имеет адекватная теоретическая и практическая программа по профилактике злоупотребления психоактивными веществами среди несовершеннолетних, разработанная специалистом, который владеет необходимыми знаниями в области детской и подростковой психологии. Настоящая программа создана Васильевой А.Р., педагогом психологом ГБУ ДПО РСПЦ, ГБОУ СОШ с. Подстепки. Программа была разработана в 2019 году для подростков средней школы и апробировалась в ГБОУ СОШ с. Подстепки на протяжении 2019–2020 учебного года. Отвечая современным требованиям, данная программа является профилактической. Имеет четкую структуру».

А так же профилактическая психолого-педагогическая программа «Мой девиз — я выбираю жизнь!» получила высокую оценку и на областном уровне — она признана призером Самарского областного конкурса антинаркотических профилактических программ в сфере образования 2021 года (2-е место в номинации «Комплексная программа (проект) антинаркотической направленности (программа или проект, который включает комплекс мероприятий, направленных на популяризацию здорового образа жизни, противодействие факторам, способствующим наркомании»).

#### **Сведения об авторе**

**Васильева Александра Ринатовна** — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Васильева Ж.Н.**

**Мастермайнд-группы как интерактивная форма работы с родителями детей  
с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной  
организации**

«Только вместе с родителями, общими усилиями,  
педагоги могут дать детям большое человеческое счастье».

**В.А. Сухомлинский**

Детство — незабываемая пора в жизни каждого человека. Семья, как уникальный первичный социум, дает ребенку ощущение психологической защищенности, поддержки, опыт эмоциональных отношений. Семья является источником общественного и социального опыта, где ребенок находит примеры для подражания и первые представления о мире.

Именно поэтому одним из главных направлений моей работы является поддержка семей в вопросах воспитания и обучения детей. Особенно это важно для семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в связи с трудностями, возникающими на пути к обеспечению ребенку его места в обществе.

Планируя форму работы, стараюсь исходить из представлений о родителях, как о современных людях, готовых к обучению, саморазвитию и сотрудничеству. Выбираю формы взаимодействия с учетом их оригинальности, востребованности и интерактивности. Результатом моего поиска современных форм работы с родителями стали встречи в формате мастермайнд-групп и проект «Мастермайнд-группы как интерактивная форма работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья».

Основной целью встреч в формате мастермайнд-групп стало повышение активности родителей как участников образовательного процесса, повышение уровня их психолого-педагогической компетентности.

Что же такое мастермайнд-группы? Когда вы с друзьями коллективно готовились к экзаменам, писали шпаргалки или строили далеко идущие планы, знайте — это был мастермайнд (от англ. *mastermind* — «выдающийся ум»). Сегодня мастермайнд-группами называют небольшие сообщества людей, которые регулярно встречаются, чтобы мотивировать друг друга на решение личных и профессиональных проблем, обмениваться знаниями и опытом и просто получить поддержку.

Идею мастермайнд предложил Наполеон Хилл. Он изучил успешных американцев: Генри Форда, Томаса Эдисона, Теодора Рузвельта и опросил более 500 человек, чтобы найти секрет успеха. В своих книгах «Закон успеха» и «Думай и богатей» Наполеон Хилл описал идею сотрудничества группы людей для помощи и поддержки друг друга. При этом концепция мастермайнд-групп оказалась рабочей и прижилась во многих странах. Итак, мастермайнд пришёл из сферы бизнеса, а я попробовала внедрить его в свою работу с родителями.

Объединяя родителей в мастермайнд группы, я создаю условия, где они могут работать над своими родительскими и личными целями и задачами в коллективе, обсуждая их с другими участниками, а также могут пользоваться их ресурсами, просить совета и делиться трудностями в безопасной обстановке сотрудничества и принятия.

Мы встречаемся ради совместной генерации идей, поиска нетривиальных решений, проработки важных моментов в воспитании и развитии детей, которые не так-то просто решить в одиночку. Как правило, нашу группу составляют 6-12 человек. Мы можем встречаться лично или онлайн через Skype, Zoom или на других площадках.

Рождение каждой группы — это творческий процесс, основанный на реальных трудностях, с которыми сталкиваются родители моих воспитанников.

После выявления трудностей родителей в воспитании и развитии ребенка и сферы недостаточной родительской компетентности, определяются темы встреч, например «Гиперактивный ребенок — как быть?», «Посещение общественных мест — идём или останемся дома?»

Информирование родителей о предстоящих мастермайнд-группах проводим через сайт детского сада, родительские чаты в вайбер и информационные стенды в раздевалках групп. В случае если появляется новая тема — формируется новая группа, которая ведет свою работу параллельно существующей. Таким образом, могут одновременно действовать несколько групп.

Тема первой встречи заранее определена, на первой встрече мы составляем «паспорт мастермайнд-группы»: определяем примерный план работы группы, прописываем цели, задачи работы, количество встреч, частоту встреч, а темы следующих встреч логично вытекают из поставленных задач.

Исходя из тем и вопросов, обсуждаемых на встречах, планирую и провожу обучающие мастер – классы с педагогами для повышения их профессиональной компетентности в работе с детьми и родителями. Работая над проектом, предполагала, что встречи исчерпают темы и прекратятся с завершением проекта, однако эффективность встреч способствовала тому, что мастермайнд-группы вошли в практику моей работы.

Моя функция в мастермайнде — модератор, эксперт и ведущий. Я слежу за тем, чтобы встречи были эффективными, неконфликтными и заканчивались результатом для каждого участника. Как модератор стимулирую каждого работать на пике продуктивности.

Рекомендую участникам группы записывать свои мысли и идеи, которые приходят во время встречи. Кроме того, намечая решение проблемы, можно составить план конкретных действий, следовать этому плану, а на следующей встрече поделиться успехами и неудачами. Это помогает структурировать знания в голове и начать действовать. Для удобства и повышения эффективности работы, для мотивированности родителей мною разработан бланк-шпаргалка, где родители помечают для себя поставленные цели, намеченные действия, важные моменты.

Вместе с родителями продумали и зафиксировали основные правила и принципы работы в мастермайнд-группах:

1. Взаимная поддержка. Участники группы поддержат вас, несмотря на провалы, не будут смеяться или принижать значимость проблем.
2. Поддержка, безопасность и понимание в группе строится на взаимности всех участников, поэтому от вас будут ждать того же.
3. Другие точки зрения. Разные точки зрения участников мастермайнд-группы помогут увидеть проблемы, которые вы не замечали раньше.
4. Обратная связь других людей может не понравиться, но даст новое видение ситуации и возможностей.

5. Ресурсы. У каждого участника группы будет разный набор навыков и контактов. Обращаясь за помощью, вы можете найти подходящие компетенции у других людей, чтобы решить свои проблемы. И наоборот, предложить свои навыки, опыт и связи для помощи остальным участникам группы.

Потребности, которые удовлетворяет мастермайнд-группа:

1. Поддерживающее окружение. Чувство плеча, понимание, что есть другие семьи, родители, которые испытывают те же потребности и трудности, с которыми вы вместе проходите похожий путь.

2. Взгляд со стороны. Возможность выйти за рамки своего восприятия, посмотреть на свою задачу шире, увидеть то, что не видно изнутри ситуации. Получить экспертную оценку и помощь психолога.

3. Совместное проживание опыта. В мастермайнде вы не просто делаете задачи по списку, но и отслеживаете, что вам в этом помогает, а что мешает. Когда вы сталкиваетесь с препятствиями, группа помогает прожить и принять этот опыт. А еще, вы видите, как другие участники идут к своим целям, вдохновляетесь их успехами, отмечаете силу маленьких шагов, усваиваете их уроки, проводите параллели с тем, что получается и не получается у вас — таким образом, лучше узнаете свой эффективный способ движения к цели, находите новые оптимальные способы взаимодействия со своим ребенком, окружающим миром.

4. Появление свежих идей и решений. Разнообразие опыта, взглядов и мыслей участников группы рождает идеи, которые не пришли бы к вам в одиночку.

5. Внешняя мотивация. Мощный драйвер для тех, кому проще делать что-то лишь в том случае, когда это кому-то озвучил, пообещал, знаешь, что с тебя спросят.

Одна встреча длится около полутора часов.

Обычно встречи мастермайнд-групп проходят по сходному сценарию:

1. На первом этапе, который мы называем «Ассамблея», мы делимся результатами внедрения идей прошлой встречи, обозначаем новую проблему и формулируем задачи для данной встречи.

2. На втором этапе «Открытый микрофон» мы проводим обмен опытом, где каждый рассказывает, как он пытался преодолеть трудности, что получилось, что было эффективным. На этом этапе я предлагаю упражнения и игры, помогающие расширить восприятие проблемы, рассмотреть вопрос с разных сторон. Например, упражнение «Звезда», выполняя которое к родителям не только приходит понимание трудностей своих детей, но они также получают чувственный опыт, помогающий окунуться в эмоциональную сферу ребенка.

3. Третий этап направлен на пополнение «Копилки» родительской мудрости и наполнен практико-ориентированной деятельностью. Здесь я предлагаю родителям попробовать новые приемы взаимодействия с детьми, проводим игры с элементами арт-терапии, сказкотерапии, песочной терапии, использую различные игровые техники и метафоры. Подбираю различные приемы работы на снятие эмоционального напряжения и поиск личных ресурсов восстановления жизненных сил и гармоничного состояния. На данном этапе родители также предлагают свои варианты решения трудностей, идет обсуждение их возможной эффективности и целесообразности. Моя задача на данном этапе активизировать родителей, повысить мотивацию к решению проблем, через вербализацию помочь сформировать понимание собственных ресурсов, возможностей в решении трудностей.

4. На заключительном этапе мы проводим «Рефлексию», подводим итоги. Особенностью этого этапа является то, что каждый участник формулирует свои выводы и решение поставленной задачи, заполняет и озвучивает свою шпаргалку. Конечно, бывает так, что кто-то не может сформулировать вывод и принять решение, тогда мы группой помогаем ему в этом. В частных случаях мы продолжаем работу с родителем индивидуально. На новой встрече участники рассказывают о том, что получилось или не получилось сделать из намеченного плана.

Четкость повестки и плана действий очень важна. Тщательно готовлю темы и вопросы, продумываю возможные возражения и конфликтные точки, провоцирую корректные споры. Именно полнота мнений и уважительные споры рождают новые смыслы в мастермайнд-группе.

Сила мастермайнд в том, что они помогают каждому участнику достичь своих целей быстрее, чем он сделал бы это в одиночку. Это не удивительно. Ведь каждый член группы обладает своими уникальными идеями, возможностями, опытом, а работаем все вместе над одной целью.

Специфика заключается в том, что моя задача как руководителя, модератора мастермайнда — получение всеми членами максимальной пользы от каждой встречи. В то же время каждый участник несёт персональную ответственность за свои решения и их реализацию.

В результате работы над проектом участники отмечают, что в одиночку они бы не нашли или долго искали ответы на свои вопросы, не задумывались над проблемами и плыли по течению трудностей в воспитании ребенка, не пришли к таким сильным результатам или совсем не решились на вещи, на которые вдохновила группа. Это подъем энергии и мотивации после встреч. Многие участники мастермайнд-групп также говорят о терапевтическом эффекте от этих встреч: проговаривание своих страхов и переживаний помогает снизить тревогу, получить поддержку и понять, что в других семьях с детьми с ограниченными возможностями здоровья дела обстоят похожим образом. Увеличилась частота личных обращений родителей к педагогу-психологу. Отмечается положительная динамика в уровне психологического комфорта в семье. Повысилось количество и качество участия родителей в совместных мероприятиях детского сада, конкурсах разного уровня.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что семья и дошкольное учреждение — два важных социальных института социализации ребенка. Без родительского участия процесс воспитания невозможен, или, по крайней мере, неполноценен. Опыт работы с родителями показал, что в результате применения мастермайнд-групп как интерактивной формы взаимодействия позиция родителей стала более гибкой. Теперь они не зрители и наблюдатели, а активные участники в жизни своего ребёнка. Такие изменения позволяют нам говорить об эффективности использования мастермайнд-групп в работе с родителями.

Работа в мастермайнд-группах обеспечивает взаимную поддержку, подчеркивает значимость каждого участника, помогает почувствовать себя не одиноким, мыслить позитивно и расширять горизонты ресурсов семьи.

Мастермайнд-группы — это не только группы взаимопомощи, но и самосовершенствования!

#### **Сведения об авторе**

**Васильева Жанна Николаевна** — педагог-психолог АНО ДО «Планета детства "Лада"» детский сад № 189 «Спутник» г. о. Тольятти Самарской области



**Вертей Ю.А., Челухина А.М.**

**Опыт использования коррекционно-развивающей программы**

**«Понимаю — чувствую — владею собой» с элементами телесно-ориентированной терапии  
у заикающихся дошкольников**

Сегодня практикующие педагоги бьют тревогу и констатируют неуклонный рост воспитанников с проблемами здоровья, рост числа дисгармоний эмоционального развития, возникновение проблем, связанных с отклонениями в нормальном функционировании психики ребенка. Растущий организм дошкольника крайне уязвим и чувствителен к эмоциональным перегрузкам, неблагоприятным микросоциальным условиям. В качестве риска можно также отметить дисбаланс в развитии детей, обусловленный стремлением взрослых дать детям как можно больше полезных знаний в ущерб формированию двигательных навыков. В результате очень часто у детей возникают нарушения психологического здоровья. В дальнейшем эти нарушения могут иметь негативные последствия: формируют искажения в развитии, негативные паттерны поведения и индивидуального эмоционального реагирования.

Дошкольники с заиканием — особая категория детей. Заикание искажает личностные качества ребенка, ограничивает его общение со сверстниками. При заикании необходимо лечить тело и личность больного, помочь ребенку избавиться от комплекса неполноценности, дать возможность вновь поверить в свои силы. В связи с этим возникает необходимость поиска оптимальных методов, которые позволяют стабилизировать психическое благополучие и сохранить психологическое здоровье старших дошкольников с проблемами эмоционального развития.

Телесно-ориентированная терапия позволяет бороться с внутренним напряжением. Эти упражнения призваны помочь ребенку понять и определить свои эмоции и ощущения, убрать напряжение, адекватно выразить все эмоции. У дошкольников с заиканием, как правило, в системе домашнего воспитания наблюдается запрет на выражении эмоций: не плач! Так часто говорят детям их родители. Ребенок подавляет плач, а вместо него приобретает ком в горле. Быть «настоящим» означает быть свободным от тревоги, быть способным жить настоящим, без навязчивого стремления подавлять и притворяться или удовлетворять не свои потребности. Телесно-ориентированные упражнения могут обеспечить доступ к заблокированным эмоциям обиды, гнева, ярости, злости, неудовольствия.

В этой связи становится очевидной необходимость обучения детей приемлемым способам выражения эмоций и основам саморегуляции. Такие занятия должны быть основаны на телесно-ориентированных методах, т.к. они дают возможность ребенку синхронизировать движения и дыхание, войти в контакт с собственным телом, понимать его потребности, самостоятельно помогать себе.

Обозначенная проблема актуализировалась в нашем учреждении. В МБУ детский сад № 45 «Яблонька» в последнее время к педагогу-психологу все чаще (60% из 100%) обращаются педагоги и родители с данной проблематикой, родители группы заикания очень часто обращаются за психологической помощью.

Проанализировав методические материалы, сделав обзор имеющихся образовательных психологических программ, практический опыт работы, накопленный отечественными и

зарубежными психологами-практиками, мы пришли к выводу о возможности интеграции двух направлений: телесно-ориентированной терапии и игровой терапии в решении обозначенных проблем.

Была сформулирована цель программы: оптимизировать эмоциональное состояние детей старшего дошкольного возраста с заиканием посредством использования телесно-ориентированных упражнений на занятиях педагога-психолога и ИФК.

Выполнение двигательных упражнений обеспечило отработку практических двигательных навыков, снятие эмоциональной нагрузки.

Телесно-ориентированные упражнения для снятия мышечных зажимов способствовали развитию контроля над телом, мышечным напряжением, которое характерно для детей с эмоциональными проблемами, позволяли распускать энергию, появившуюся вследствие вытесненных эмоциональных переживаний.

С помощью релаксации можно готовить тело к деятельности сосредоточения на своем внутреннем мире, освобождения от накопившегося напряжения.

Выполнение упражнений в сочетании с прослушиванием музыкальных произведений способствует уменьшению напряжений, обеспечивает положительный настрой и снятие напряжения, дает основу для развития творческих способностей.

Тэраплей-метод используется для стабилизации эмоционального состояния, гармонизации детско-родительских отношений, для создания доброжелательного телесного контакта.

Психогимнастика способствует тренировке выразительных движений лица и тела в соответствии с заранее подобранным литературным текстом.

Элементы сказкотерапии дают возможность показать способ выхода из нестандартной ситуации.

Представленная программы была апробирована в экспериментальном режиме на базе МБУ детского сада № 45 «Яблонька» в течение трех лет, в 2017-2020 годах. Число участников апробации программы составило 36 человек (в группах заикания оптимальное количество воспитанников не более 12 человек). Основным критерием результативности программы является совпадение проектируемых результатов с фактически полученными:

| Проектируемые результаты                                                                 | Фактически полученные                                                                                                                             | Источник получения информации                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Овладение схемой тела                                                                    | У 91,6% детей овладели схемой тела                                                                                                                | Наблюдение инструктора по физической культуре                             |
| Снятие мышечных зажимов, двигательный стереотипий, синкинезий и вспомогательных движений | 41,6% детей демонстрируют отсутствие судорог в горле и зажимы в плечевом поясе<br>64% детей правильно выполняют пробы Хэда, Озерецкого и Гуревича | Результаты теста Озерецкого, Гуревич                                      |
| Оптимизация эмоционального состояния                                                     | У 88,8% детей наблюдается положительная динамика эмоционального состояния                                                                         | Результаты диагностического обследования тест Люшера (адаптация Ясюковой) |
| Снятие переживаемых тревожных проявлений в речи и поведении                              | 27,7% детей испытывают признаки тревожности (от 41,6% на старте)                                                                                  | Результаты диагностического обследования тревожности (Тэммл, Амэн, Дорки) |

|                                                                                                                    |                                                                                              |                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
|                                                                                                                    |                                                                                              | Наблюдение за деятельностью детей |
| Увеличение числа родителей, осведомленных положительными изменениями в поведении и эмоциональных проявлениях детей | 84% родителей отмечают положительные изменения в поведении и эмоциональных проявлениях детей | Анкета обратной связи             |

Комплексный анализ фактически полученных данных, положительные отзывы родителей позволяют сделать вывод об эффективности данной программы:

— 90% респондентов отметили положительные изменения в двигательном поведении воспитанников, их движения стали более осмысленными и координированными, дети овладели схемой собственного тела,

— 94% отметили положительные изменения в эмоциональном состоянии воспитанников, их поведение стало более стабильным, снизилось количество аффективных проявлений,

— 70% отметили позитивные изменения во взаимодействии детей и родителей,

— 100% указали о необходимости продолжения работы в данном направлении.

Кроме того, необходимо отметить, что выпускники группы заикания успешно обучаются в первом классе по основной образовательной программе в разных школах города, в том числе и лицеях, гимназиях и успешно адаптируются, практически не имеют трудностей коммуникативного характера, хорошо ориентируются в пространстве школы, проявляют интерес к занятиям, следовательно, можно говорить о достаточно высоком уровне развития у них социальных навыков, регулятивных и познавательных способностей.

### **Список литературы**

1. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Логопедия. Заикание. Хрестоматия. — Эксмо-пресс, 2001.
2. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. Книга для логопеда. — М.: Просвещение, 1983.
3. Воробьева Е.А., Семенович А.В., Архипов Б.А. Комплексная методика психомоторной коррекции. — М., 1998.
4. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика. — М.: Владос, 1996.
5. Гарбузов В.И. Нервные и трудные дети. — М.: АСТ; СПб.: Астрель, 2007.
6. Детская логопсихология / под ред. проф. В.И. Селиверстова. — М.: Владос, 2008.

### **Сведения об авторах**

**Вертей Юлия Анатольевна** — педагог-психолог МБУ детский сад № 45 «Яблонька» г.о. Тольятти Самарской области

**Челухина Алла Михайловна** — инструктор по физической культуре МБУ детский сад № 45 «Яблонька» г. о. Тольятти Самарской области

**Повышение уровня психологической безопасности личности педагога  
в образовательной среде школы**

Согласно современным исследованиям, система отечественного образования — одна из самых активно развивающихся сфер жизни общества. Изменения происходят в нескольких направлениях: разработка, апробация и внедрение в образовательный процесс новых информационных технологий; поиск эффективных методов мониторинга качества образования. Все эти направления актуальны для России, так как формируют ее информационную и экономическую безопасность, инновационную основу развития.

Психологическая безопасность учителя не может быть ограничена только проблемой самочувствия и самооценки, эмоциональной готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности. Здесь важно обратить внимание на анализ образовательной среды, в которой разворачивается учебный процесс и непосредственное выполнение учителем своих обязанностей [3].

Образовательная среда школы также может представлять собой угрозу безопасности учителя — агрессивное поведение со стороны коллег и родителей, насилие с их стороны, угрозы и преследование в социальных сетях, дискриминация по полу и национальности [3].

Большинство исследователей описывают психологическую безопасность с точки зрения защищенности от опасностей в то время, как реализация педагогом своего творческого потенциала, стремление к развитию профессионально-личностных качеств, интерес и готовность изучать и внедрять в практику педагогические инновации невозможны без стремления к самореализации. Поэтому необходимо изучение психологической безопасности с точки зрения самореализации педагога [3].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» большое внимание уделено обеспечению безопасности образовательного процесса в условиях образовательного учреждения, подчеркивается, что в основе работы образовательных учреждений должны быть использованы «Конвенция о правах ребенка», конституционные права человека. В соответствии с федеральным законом, права участников образовательных отношений, в первую очередь детей, а, следовательно, и право на безопасность образовательной среды являются приоритетными для государства [3].

Под безопасностью образовательной среды понимают, в первую очередь, психологическую безопасность ребенка. Эта точка зрения рассмотрена в работах И.А. Баевой, Т.С. Кабаченко [2]. Психологическая безопасность — это уважение личности ребенка, его потребность в положительных эмоциях, составляющих внутреннюю мотивацию на обучение. С точки зрения О.А. Елисеевой, психологическая безопасность тесно связана с «субъективным благополучием» школьников, с их самооценкой.

Общество и государство предъявляют к профессиональной деятельности педагога такие требования, как умение организовывать учебный процесс, обладать высоким уровнем предметных знаний, владеть современными информационными технологиями, проводить воспитательную работу с детьми и их родителями, постоянно повышать уровень квалификации и многое другое. Это приводит к тому, что учителя могут испытывать психологический дискомфорт,

чувство паники и общей неудовлетворенности собой и своей профессией. Все это не может не отражаться на качестве учебного процесса [3].

Педагогическая деятельность связана с большим количеством психогенных факторов, отрицательно влияющих на эмоциональное состояние учителя. Особенную актуальность это приобретает в связи с последними событиями, связанными с эпидемиологической обстановкой.

В основу изучения и анализа вопросов психологической безопасности среды легли работы следующих авторов: И.А. Баяевой, А.В. Полиной, С.Ю. Махова и других [2].

Для определения психологической безопасности, как индивидуально-психологическое свойства человека (личности, субъекта) были использованы работы Г.С. Абрамовой, Л.М. Митиной, В.Л. Библера, А.В. Брушлинского [3].

Теоретический анализ в области психологической безопасности позволил дать определение психологической безопасности личности, как самодостаточному свойству человека, которое имеет изменчивую, протяженную по времени, ситуационную природу. Структура психологической безопасности имеет трёхчленное строение, состоит из аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов. Потребность в безопасности является базовой в выстроенной А. Маслоу иерархии потребностей сферы человека [3].

К структуре психологически безопасной образовательной среды отнесены следующие компоненты: референтная значимость, психологическая защищенность, удовлетворенность потребности в личностно-доверительном общении, запрет и отказ от любого рода насилия, а в частности, психологическое, стремление выстроить продуктивный и доверительный диалог, стремление к эффективному сотрудничеству, нацеленность на формирование психологически здоровой личности [3].

Были выделены профессионально-личностные качества педагога по обеспечению психологической безопасности образовательной среды, это: педагогическая направленность; педагогическая компетентность; педагогическая гибкость [3].

К психологическим условиям, обеспечивающим наличие этих качеств относятся: развитые навыки саморегуляции и самосознания, которые включают самопознание (безопасный тип личности) и адекватное самоотношение (самоуважение, аутосимпатия) [3].

Таким образом, психологическая безопасность личности — это способность противостоять угрозам, сохранять устойчивость и возможность эффективного функционирования в неблагоприятной среде. Способствовать созданию психологически безопасной образовательной среды и поддерживать необходимый уровень собственной психологической безопасности может только тот педагог, который обладает педагогической направленностью, гибкостью и компетентностью. Наличие описанных качеств возможно только, если соблюдены следующие психологические условия: у педагога в достаточной степени развиты навыки саморегуляции и самосознания, а также присутствует адекватное самоотношение [3].

Опытно-экспериментальной базой исследования стало муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение г.о. Тольятти «Школа № 86». В исследовании принимали участие 46 педагогов в возрасте от 21 до 60 лет.

На основе научной литературы по теме исследования выявлены психологические условия, обеспечивающие повышение уровня психологической безопасности личности педагога

(самоотношение, самоанализ и саморегуляция), критерии оценки психологической безопасности, описана ее структура, характеристики компонентов [3].

Данные, полученные в результате исследования, фиксируются в таблицах. Для этого выделены показатели и использованы соответствующие диагностические методики, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Комплекс методик для определения уровня сформированности личностных качеств

| Критерии      | Показатели                                                                       | Шкалы и методики                                                                                                                                                                                               |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Самоотношение | Отношение к собственной личности, отношения с другими людьми.                    | Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеев: шкала «Самопривязанность»; шкала психологического благополучия К. Рифф: шкала «Положительные отношения с другими», шкала «Автономия», шкала «Самопринятие» |
| Самоанализ    | Осмысленность жизни, осознание собственных целей, стремление к личностному росту | Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеев: шкала «Внутренняя конфликтность»; шкала психологического благополучия К. Рифф: шкала «Осмысленность жизни», шкала «Личностный рост», шкала «Цель в жизни»  |
| Саморегуляция | Самоконтроль, управление окружением, психологическое благополучие                | Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеев: шкала «Закрытость»; шкала психологического благополучия К. Рифф: шкала «Управление окружением», шкала «Психологическое благополучие»                       |

Были выделены следующие уровни развития личностных особенностей, лежащих в основе психологической безопасности.

Высокий уровень, для этого уровня характерны: положительно окрашенные отношения с окружающими людьми; способность к сопереживанию; положительная оценка самого себя; способность влиять на окружение; способность эффективно использовать представляющиеся возможности; уверенностью в себе; способность удовлетворять собственные потребности; стремление к развитию; готовность брать за себя ответственность; готовность к получению нового опыта; наличие четких жизненных целей; понимание ценности прошлого опыта; адекватная самооценка; уважение к себе; готовность к преодолению трудностей; наличие высокого уровня контроля над своими эмоциональными реакциями; готовность признать богатство своего внутреннего мира [3].

Средний уровень. Для испытуемых с данным уровнем развития личностных качеств характерны все те же качества, однако проявляются они в области, которая не предполагает неожиданностей, хорошо известной и предсказуемой. В момент неизвестности, опасности происходит регресс. Для такого уровня характерны: непостоянное, часто меняющееся отношение к себе; избирательность в оценивании собственных качеств и особенностей; средний уровень работоспособности, который повышается при благоприятных обстоятельствах, понижается при

неблагоприятных; ослабленность внутреннего контроля за проявление своих эмоциональных реакций; некритическое принятие и следование стандартам, установленным в референтной группе; зависимость самооотношения от ситуации; склонность к самобичеванию [3].

Низкий уровень. Испытуемые, которым присущ этот уровень имеют следующие характеристики: ощущение изолированности от общества, высокая фрустрация потребности в общении в сочетании с невозможностью ее удовлетворить; изолированность в межличностных отношениях, при кажущейся близости истинные чувства и мысли не показываются; категоричность; самооценка формируется не внутри, а извне; отсутствие доверия к самому себе в ходе принятия важных решений, ориентируется на мнение окружающих; готовность поступиться собственными принципами и ценностями в угоду общественному мнению; ощущение бессилия изменить то, что не нравится, не использует предоставляемые возможности; отсутствует стремление к развитию; ригидность; отсутствие смысла в жизни; склонность к обесцениванию событий собственного прошлого; недостаточность развития навыков рефлексии; пренебрежение к себе; слабость механизмов саморегуляции; восприятие себя, как неспособного вызвать уважение у окружающих [3].

В ходе изучения личностных качеств, лежащих в основе психологической безопасности педагогов, были выявлены следующие результаты: для большинства испытуемых, 67%, характерен средний уровень развития личностных качеств, обеспечивающих психологическую безопасность личности. То есть, большинству респондентов присущи: избирательное отношение к себе и окружающим, сохранение работоспособности, способности к личному контролю в знакомых для себя ситуациях; самооценка зависит от степени адаптированности в ситуации.

Для 15% характерен высокий уровень развития личностных качеств, для этого уровня характерны: удовлетворительные, доверительные отношения, способность сопереживать, самостоятельность, в том числе в регуляции собственного поведения и оценивания себя, контроль деятельности, эффективность использования возможностей, уверенность в себе, способность создавать условия для удовлетворения личных потребностей и достижения целей, стремление к непрерывающемуся развитию, открытость новому опыту, наличие цели в жизни.

Низкий уровень, 18%, имеют ограниченное количество доверительных отношений с окружающими, в межличностных взаимоотношениях они изолированы, ригидные, зависимы от мнения и оценки окружающих; в принятии важных решений полагаются на мнение других, испытывают сложности в организации повседневной деятельности, чувствует себя неспособным изменить обстоятельства, безрассудно относятся к представляющимся возможностям, лишены чувства контроля над происходящим вокруг [3].

Для развития профессионально-личностных качеств педагогов была спроектирована и реализована в течении учебного года авторская психолого-педагогическая программа «Путь к себе», направленная на развитие психологической устойчивости, коммуникативных навыков и готовности к педагогической деятельности. Программа представлена в виде 4 разделов, каждый из которых ориентирован на определённый вид деятельности. Данная программа рассчитана на 1 год и содержит 36 часов.

Для определения эффективности реализации программы было проведено повторное исследование. Результаты исследования показали, что высокий уровень характерен для 22% респондентов, что на 7% больше, чем до проведения формирующего эксперимента. Средний

уровень характерен для 62%, это на 5% меньше, чем показатель констатирующего эксперимента. Низкий уровень характерен для 15%, это на 3% меньше, чем до проведения формирующего эксперимента.

Наблюдается положительная динамика, а значит, можно сделать вывод о результативности программы.

Результаты экспериментальной работы позволили сделать вывод о наличии положительной динамики и результативности программы формирующего эксперимента. Это говорит о том, что спроектированная и реализованная программа способствовала повышению уровня психологической безопасности личности педагога [3].

Перспективным направлением видится расширение сферы исследования в области психологической безопасности личности.

### **Список литературы**

1. Андреева Н.В. Обеспечение комплексной безопасности в образовательном учреждении: настольная книга руководителя. — М. : Айрис–пресс, 2005. — 248 с.
2. Баева И.А. Психологические проблемы обеспечения безопасности в образовании // Мир психологии. — 2020. — № 2. — С. 184–190.
3. <https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/20074/1/Верясова О.А. ППОм-1907a.pdf>

### **Сведения об авторе**

**Верясова Ольга Александровна** — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»



**Особенности психолого-педагогического сопровождения студентов группы риска**

В настоящий момент, наверное, нет в России учебного заведения, которое не сталкивалось бы с учащимися или студентами «группы риска». В средних специальных учебных заведениях к «группе риска» обычно относят студентов из неблагополучных семей, сирот, студентов, находящихся в трудной жизненной ситуации, либо тех, кто зарекомендовал себя девиантным, асоциальным поведением. Эти молодые люди развиваются в условиях неблагоприятных для нормальной жизни. Вследствие чего они часто подвержены различным формам социальной дезадаптации и опасности формирования отклоняющегося поведения.

Попадание подростков в «группы риска» неразрывно связано с нарушениями взаимосвязей с социальным окружением. Семья как социальный институт теряет свои позиции. Например, родители начинают относиться к своим обязанностям формально. В результате семья не выполняет воспитательную функцию, не удовлетворяет базовые потребности ребенка. Бывает даже, что структура семьи не нарушена, материальный уровень достаточный и конфликтные ситуации возникают не часто, но присутствует значительный недостаток эмоционального контакта между родителями и детьми. И этого достаточно для попадания ребенка из такой семьи в «группу риска».

То есть, к студентам «группы риска» можно отнести молодых людей, лишенных в детстве постоянной любви, заботы и безоговорочного принятия их значимыми взрослыми. У таких подростков может часто встречаться слабая учебная мотивация, невысокий интеллектуальный уровень, пробелы в воспитании, признаки отклоняющегося поведения и дезадаптации [2].

По мнению Клейнберг Ю.А., такие обучающиеся часто обнаруживают целый ряд свойств, свидетельствующих о значительных эмоциональных нарушениях. Они, как правило, импульсивны, раздражительны, вспыльчивы, агрессивны, конфликтны, что затрудняет их общение с окружающими и создает значительные трудности с точки зрения их воспитания. Для них характерны такие свойства эмоционально-волевой и ценностно-нормативной сфер личности, как тревожность, дефектность ценностной системы (особенно в области целей и смысла жизни) [1, с.16-17].

В последнее время стало очевидно, что традиционные методы воспитательного воздействия на подростка «группы риска» не дают желаемого результата. Сейчас перед обществом стоит проблема поиска по-настоящему эффективных методов и приемов воздействия на подростка, которые учитывали бы психологические особенности его индивидуального развития. Безоговорочное принятие личности молодого человека, моральная поддержка и укрепление его веры в собственные силы и возможности, вовлечение в интересную деятельность и др. Все эти приемы, безусловно, способствуют социально-одобряемым формам поведения. Кто же может помочь студенту, оказавшемуся в «группе риска»? Кто тот значимый взрослый или наставник, который сможет понять, сможет принять и поможет сориентироваться [3, с.4]? Наставник — это человек, сопровождающий любую личность, оказавшуюся в трудной жизненной ситуации, нуждающуюся в помощи и поддержке. Наставник может действовать либо неформально, работать бесплатно как в государственных, так и в частных организациях медицинской, образовательной сферы или социального обеспечения, либо являться членом добровольческих организаций [4, с.6].

В роли наставника для студента «группы риска» может выступать педагог-психолог учебного заведения. Если психолог готов удовлетворить не реализованную ранее потребность молодого человека в принятии его личности, то такое наставничество можно рассматриваться как метод психолого-педагогического сопровождения студента «группы риска».

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на создание условий для самореализации и адаптации к новым социальным условиям, а также успешному обучению и развитию личности студента. В процессе психолого-педагогического сопровождения психолог помогает обучающемуся изучить свой внутренний потенциал, поверить в него и начать опираться на него в решении текущих жизненных задач. Тренируя тем самым самостоятельность и выравнивая самооценку личности.

Выявление студентов «группы риска» начинается в начале учебного года (согласно программе адаптации первокурсников к системе среднего профессионального образования в ГАПОУ СО ТМК) при анализе основных проблем адаптации первокурсников к новым образовательным условиям и по разработке путей их решения:

1. Выявление первокурсников, требующих особого внимания (сироты, стоящие на учете в ПДН и т.д.).
2. Мониторинг эмоционального состояния студентов.
3. Исследование мотивации обучения первокурсников.
4. Определение степени адаптации первокурсников.
5. Социометрические исследования в группах 1 курса.

Организация социально-психологической поддержки благополучного вхождения бывших абитуриентов в новую образовательно-воспитательную среду включает мероприятия:

1. Групповые занятия, посвященные командообразованию, развитию коммуникативных навыков и иных навыков, способствующих адаптации студентов.
2. Групповые профилактические беседы с педагогом-психологом, социальным педагогом и социальными партнерами колледжа.
3. Вовлечение студентов 1 курса в деятельность кружков и секций колледжа, а также ознакомление с различными молодежными объединениями города.
4. Групповые занятия с элементами тренингов с дезадаптированными студентами.

Параллельно с перечисленными формами и методами диагностической работы социально-психологической службы идет выявление потенциальной и реальной «группы риска», для оказания помощи тем студентам, которые в ней действительно нуждаются. Психолого-педагогическое сопровождение начинается с индивидуального диагностического исследования психологических особенностей студента «группы риска». Работа включает в себя:

1. Наблюдение за поведением данного обучающегося на перемене (оцениваем коммуникативные навыки и эффективность контактов) и на занятии (оцениваем сформированность навыков обучения и уровень активности, способность к выполнению учебной задачи).
2. Сбор информации о данном студенте у преподавателей и классного руководителя (характер успеваемости, дисциплинированности т.д.).
3. Индивидуальная диагностика студента.

По результатам диагностического исследования составляется индивидуальный план психолого-педагогического сопровождения студента «группы риска». И начинают проводиться

групповые, и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, в рамках которых и осуществляется наставничество. Достаточно действенными являются доброжелательная, индивидуальная беседа или похвала или побуждение к выполнению принятого решения, конкретная помощь в преодолении трудностей в обучении, труде, привлечение внимания к общественному мнению, ориентация на положительный опыт, подчеркивание доверия, побуждение к самоконтролю, положительная оценка волевых усилий в присутствии коллектива.

На этом этапе очень важно для педагога-психолога не только установить эмоциональный контакт с субъектом сопровождения (вызвать доверие, добиться положительной мотивации на совместную деятельность), но и проработать с помощью психологических техник (контейнирование эмоций, анализ возникающих защитных механизмов, рефлексия) собственное восприятие личности студента. При соблюдении вышеперечисленных условий наставник становится тем значимым взрослым, способным принять студента таким, какой он есть, оказать поддержку и помочь поверить в собственные силы, которого так не хватало молодому человеку. Тем взрослым, на личном примере которого можно будет учиться, и под руководством которого можно будет получать положительный социальный опыт. Далее оказывается консультативная и методическая помощь педагогам и членам семьи студента «группы риска».

Результатом психолого-педагогического сопровождения личности в процессе адаптации к жизни становится новое жизненное качество — адаптивность, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими, как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях [5].

### **Список литературы**

1. Клейнберг Ю.А. Психология девиантного поведения : Учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейнберг. — М. : ТЦ «Сфера» : Юрайт, 2001. — 159 с.
2. Назарова Т.Х. Опыт работы со студентами «группы риска» в среднем специальном учебном заведении [Электронный ресурс]. Электронный журнал: «Фестиваль педагогических идей». URL: <http://festival.1september.ru/articles/520859/> (Дата обращения: 20.10.21)
3. Наставничество как процесс сопровождения детей и подростков «групп риска». Сборник научно-методических материалов / Н.В. Ковалева, И.В. Деткова, А.В. Леонтьева, и др.; Под общей ред. Е.Н. Панченко. — Москва-Майкоп, 2006/
4. Цыгановская М.В., Кречетникова А.В. Организация наставничества и волонтерства в работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации: Методические рекомендации. — Ханты-Мансийск, 2012. — 94 с.
5. Яковлева, Н.Ф. Разработка индивидуально ориентированных воспитательных и коррекционно-развивающих программ для социально дезадаптированных детей и подростков: учебное пособие / Н.Ф. Яковлева. — 2-е издание, стереотипное. — М.: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2014. — 122 с.

### **Сведения об авторах**

**Волошенко Юлия Вячеславовна** — педагог-психолог ГАПОУ СО «ТМК»

**Артеменко Анастасия Германовна** — педагог-психолог ГАПОУ СО «ТМК»

**Арт-терапия как средство укрепления эмоциональных контактов родителей и детей дошкольного возраста с ОВЗ**

В настоящее время всё чаще наблюдаются нарушения эмоциональных контактов между родителями и детьми с ОВЗ, на которые могут влиять следующие факторы:

- социально-культурные (ускорение темпа современной жизни, появление множества личностных проблем, которые оказывают негативное влияние на психику ребенка);
- социально-экономические (неудовлетворительные жилищно-бытовые условия, чрезмерная занятость родителей);
- социально-психологические (дисгармония семейных отношений, некорректное родительское воздействие).

Сейчас дети стали меньше общаться не только с взрослыми, но и друг с другом. Лучшим другом для современного ребенка является телевизор или компьютер, а любимым занятием — просмотр мультфильмов, компьютерные игры. Это привело к тому, что современные дети становятся неотзывчивыми к чувствам других, не способными осознать и контролировать свои эмоции, что сказывается на импульсивности их поведения, а в результате и на отношениях с родителями.

Многие авторы, анализируя основы психокоррекционной работы по детско-родительским отношениям, отмечают, что в дошкольном возрасте одним из наиболее подходящих методов является арт-терапия. Арт-терапия — это способ (метод) терапии, основанный на занятиях художественным (изобразительным) творчеством, который в настоящее время все чаще применяется не только как средство достижения эмоциональной уравновешенности человека, но и гармонизации его отношений с окружающими людьми.

Использование арт-терапии в детско-родительском тренинге способствует установлению диалога между детьми и родителями, снятию эмоционального напряжения, самовыражению и самопознанию. Рисование позволяет увидеть внутренний мир ребенка и его чувства, подсознательные страхи и конфликты, о которых родители даже не догадываются. Изобразительная деятельность вносит необходимый баланс в жизненные мотивы взрослых и ребенка, способствует формированию гармонии и разносторонности интересов и приводит к уравниванию личности со средой.

Являясь мощным средством сближения детей с ОВЗ и родителей, арт-терапия особенно ценна в ситуациях взаимного отчуждения, эмоциональной холодности, при трудностях в налаживании контактов. По мере того, как у детей возникает ощущение защищенности, внутреннего комфорта и свободы в результате формирования доверительных отношений с родителями, они начинают работать в тренинге все более естественно и открыто, что, в свою очередь, способствует проявлению самых разнообразных ассоциаций, чувств, воспоминаний. Все это дает возможность перерабатывать травматический опыт, высвобождая переживания ребенка.

Учитывая вышесказанное, была разработана программа, которая направлена на гармонизацию детско-родительских отношений и коррекцию эмоциональной сферы старших дошкольников (снижение уровня тревожности, повышение эмоциональной комфортности и

уверенности в себе) с использованием арт-терапевтического метода. Занятия проводились 2 раза в неделю по 1 ч. в специально оборудованном кабинете, рассчитанном на арт-терапевтическую работу участников группы и оснащенным разнообразным изобразительным материалом: красками, глиной, пластилином, мольбертами, мелками, природным материалом и т.п.

Целью тренинга является гармонизация отношений родителей и детей с ОВЗ. В ходе занятий решаются задачи по оказанию помощи родителям осознать свои установки по отношению к детям (нейтрализовать негативные и усилить позитивные), научить навыкам конструктивного взаимодействия с детьми; сформировать у взрослых искренний интерес к процессу развития собственного ребенка посредством вовлечения в совместную творческую деятельность как равного партнера; стабилизировать эмоциональное состояние родителей и их детей.

Эффективность тренинговой программы отслеживалась с помощью следующих методик:

- тест-опросник детско-родительских отношений, разработанный А.Я. Варгой и В.В. Столиным,
- проективная методика «Рисунок семьи» Г.Т. Хомментаускас,
- детский тест тревожности Тэмпл, Дорки, Амена «Выбери нужное лицо»,
- цветовой тест М. Люшера.

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

Приведем пример одного из занятий.

*Занятие № 3. «Волшебные превращения».*

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

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

Упражнение «Ущерб и его компенсация». Все участники тренинга делятся на 2 подгруппы. Каждая подгруппа создает общий рисунок на большом ватмане (15 мин.), затем передает его другой подгруппе, которая пытается его испортить (5 мин.) и передает обратно для исправления (10 мин.).

Упражнение «Начальник и подчиненный». Цель: Получение нового опыта детско-родительских отношений. В этом упражнении один руководит действиями другого: говорит, какие использовать материалы, краски для создания рисунка, что и как изображать и т. д. например, сначала ребенок руководит рисованием мамы, затем они меняются ролями.

После выполнения упражнений идет обсуждение участниками тренинга своих впечатлений от совместной работы. Данная техника интересна именно в плане изменения обычных ролей, как, например, в отношениях между детьми и родителями. Сначала дети — «начальники», руководят действиями родителей, потом — родители. Работу на этом занятии рекомендуется строить таким образом, чтобы в разных упражнениях или играх происходило объединение детей

то с «чужими» родителями, то со «своими» родителями, что позволяет снять тревожность у детей и родителей, помогает родителям отразить свои родительские установки и, кроме того, родители и дети значительно расширяют свой позитивный опыт взаимодействия в системе «ребенок — взрослый».

На итоговом занятии было проведено анкетирование, которое позволило выявить, как изменились детско-родительские отношения (высказывания родителей): «ребенок стал более уравновешен», «снизился уровень тревожности», «появилась уверенность в своих силах», «мы стали лучше понимать друг друга, научились договариваться», снизился уровень конфликтности». Таким образом, можно говорить, что групповые занятия детей и родителей с использованием арт-терапии являются оптимальной формой работы для улучшения детско-родительских отношений.

#### **Сведения об авторах**

**Гаршина Ольга Анатольевна** — педагог-психолог ГБУ «Психолого-педагогический центр» г. о. Тольятти Самарской области

**Муслимович Татьяна Анатольевна** — педагог-психолог ГБУ «Психолого-педагогический центр» г. о. Тольятти Самарской области

**Пестрикова Елена Дмитриевна** — педагог-психолог, методист ГБУ «Психолого-педагогический центр» г. о. Тольятти Самарской области

**Герасименко О.С.**

**Организация работы специалистов ГБУ ЦППМСП м. р. Борский по психологическому сопровождению образовательного процесса в школах Юго-Восточного округа**

Система психологического сопровождения образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях основана на идее психолого-педагогического сопровождения развития личности каждого ребёнка и включенности психологической службы в процесс медико-психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения установлены требования к реализации основной образовательной программы. Одним из результатов является создание среды, преемственной по отношению к начальному общему образованию и учитывающей особенности организации основного общего образования, а также специфику возрастного психологического развития обучающихся на данной ступени общего образования, с использованием в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа.

Юго-Восточный образовательный округ Самарской области представлен 3 районами: Нефтегорским, Алексеевским и Борским. На территории округа, а именно в Борском районе функционирует Государственное бюджетное учреждение — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи муниципального района Борский Самарской области, (далее Центр).

Свое развитие психологическая служба начала отсчёт ещё с 1992 года при Борском районном отделе образования. В 1994 году начала работать ПМПК. В 1997 году открыта группа кратковременного пребывания «Развитие» для детей дошкольного возраста, имеющих нарушения речи. В 1999 году Центр стал юридическим лицом. С 2003 года в Центре функционирует кабинет ранней диагностики и коррекции развития ребенка и его семьи для детей от рождения до 3-х лет (с 2020 года — от рождения до 4-х лет). В 2005 году открыт кабинет психолого-педагогической профилактики наркомании (сейчас кабинет профилактики негативных зависимостей). С 2008 года Центр имеет статус государственного учреждения. В 2020 году начал работать кабинет по сопровождению детей с расстройством аутистического спектра.

В Структуру Центра входят:

1. Отдел психолого-педагогического сопровождения (педагоги-психологи).
2. ПМПК (руководитель, педагог-психолог, учитель-логопед, врач-педиатр).
3. Кабинет ранней диагностики (педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатель).
4. Группа кратковременного пребывания «Развитие» компенсирующей направленности (учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатель).
5. Логопункт (учителя-логопеды).
6. Кабинет профилактики негативных зависимостей (социальный педагог, педагоги-психологи).
7. Кабинет по сопровождению детей с расстройством аутистического спектра (учитель-логопед).

Всего в Юго-Восточном округе 21 школа и 3 учреждения СПО: в Нефтегорском районе 8 школ (наши специалисты курируют 6 школ), в Алексеевском районе 6 школ (наши специалисты курируют 3 школы), в Борском районе 7 школ (наши специалисты курируют все школы).

С образовательными учреждениями, которые курируем, заключаем договора о безвозмездном оказании услуг на 3-летний период, в приложении каждый год указываем перечень услуг по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, исходя из нагрузки специалиста.

С остальными учреждениями заключаем договора о безвозмездном оказании услуг методического сопровождения специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда), привлекаем их участию в методических объединениях.

Цель Центра: преодоление трудностей обучающихся в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации посредством осуществления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; обеспечение психолого-педагогических условий реализации основных общеобразовательных программ.

Задачи деятельности Центра:

- оказание помощи детям, испытывающим трудности в усвоении образовательных программ;
- осуществление индивидуально-ориентированной педагогической, психологической, социальной, медицинской помощи детям;
- оказание помощи образовательным учреждениям по вопросам обучения и воспитания детей с проблемами школьной и социальной адаптации;
- обеспечение психолого-педагогического и медико-социального сопровождения субъектов образовательного процесса.

В штатный состав Центра входят:

- педагоги-психологи (9 основных и 4 по совместительству);
- учителя-логопеды (4 основных);
- воспитатель (1 основной);
- врач-педиатр (1 по совместительству).

Среди специалистов 4 человека (3 педагога-психолога, 1 учитель-логопед) имеют высшую квалификационную категорию; 3 человека (1 педагог-психолог, 1 учитель-логопед, 1 воспитатель) — первую; 6 человек (4 педагога-психолога, 2 учителя-логопеда) прошли аттестацию на соответствие занимаемой должности.

В рамках реализации основного вида деятельности Центр реализует государственное задание и предоставляет следующие услуги:

- Психолого-медико-педагогическое обследование детей;
- Психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;
- Коррекционно-развивающая, компенсирующая и логопедическая помощь обучающимся.



В рамках услуги «Психолого-медико-педагогическое обследование детей» проводятся следующие виды работ:

- Психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение субъектов образовательной деятельности ОУ — индивидуальная и групповая диагностика по запросу, групповая диагностика, направленная на изучение психологического здоровья обучающихся (7–8 классы);

- Психологическое сопровождение ФГОС — мониторинг 1-х, 4–5-х классов, психологическое сопровождение учащихся «группы риска» (2–3 классы), исследование формирования УУД у обучающихся 11-х классов (пилотные и контрольные школы в 2021 году, 1 группа);

- Комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение детей с ОВЗ, оказание логопедической помощи детям с нарушениями речи — обследование детей на ПМПК, диагностическое обследование детей на логопунктах.

В рамках услуги «Психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников»:

- Психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение субъектов образовательной деятельности ОУ — выступление на педсоветах, методических объединениях, родительских собраниях, проведение информационных семинаров для педагогов и родителей, консультирование ответственных за СПТ, индивидуальное консультирование педагогов, родителей, обучающихся по запросам, групповые консультации обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогов, семинары для педагогов, специалистов, по вопросам мониторинга рекомендаций ПМПК (для школ своего района), сопровождения детей с ОВЗ (для школ округа);

- Психологическое сопровождение ФГОС — индивидуальные консультации педагогов, родителей по ФГОС, групповые консультации педагогов, родителей по ФГОС;

- Комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение детей с ОВЗ, оказание логопедической помощи детям с нарушениями речи — индивидуальные консультации родителей на ПМПК, педагогов и родителей на логопедическом пункте.

В рамках услуги «Коррекционно-развивающая, компенсирующая и логопедическая помощь обучающимся» проводятся следующие виды работ:

- Психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение субъектов образовательной деятельности ОУ — реализация профилактических психолого-педагогических программ по профилактике негативных зависимостей, обучению навыков саморегуляции, по снижению уровня эмоциональной и социальной напряженности в школе, развитию личностных особенностей и другие, реализация развивающих и коррекционно-развивающих психолого-педагогических программ с обучающимися;

- Психологическое сопровождение ФГОС — проведение коррекционно-развивающих занятий с обучающимися «группы риска»;

- Комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение детей с ОВЗ, оказание логопедической помощи детям с нарушениями речи — проведение индивидуальных коррекционных логопедических занятий с обучающимися.

Единая система психологического сопровождения специалистов Центра позволяет решать проблемы развития и обучения детей внутри системы образовательного учреждения. Направления и виды работ позволяют повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения процесса, в частности, и улучшить качество образования, так как они способствуют не только оказанию своевременной помощи и поддержки участникам образовательного процесса, но и позволяют корректировать образовательный процесс.

### **Список литературы**

1. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС: планирование, документация, мониторинг, учёт и отчётность / сост. И.В. Возняк [и др.]. — Волгоград: Учитель: ИП Гринин Л.Е., 2014. — 235 с.

### **Сведения об авторе**

**Герасименко Ольга Сергеевна** — педагог-психолог, директор ГБУ ЦППМСП м.р. Борский Самарской области

**Взаимодействие учителя-дефектолога и учителя-логопеда в работе с детьми с ЗПР 5–6 лет  
(из опыта работы)**

Деятельность психолого-педагогического центра направлена на оказание психолого-педагогической помощи детям с особенностями в развитии: детям и подросткам, испытывающим трудности в обучении:

- родителям в решении проблем воспитания;
- оказание комплексной помощи детям с отклонениями в развитии;
- помощь в профилактике и коррекции дезадаптивных состояний (разные виды зависимостей и другие нарушения поведения);
- психологическая поддержка и развитие профессиональной компетентности педагогов;
- психолого-медико-педагогическое освидетельствование для определения программы обучения (ПМПК).

ГБУ «Психолого-педагогический центр» г. о. Тольятти Самарской области состоит из 4 отделов:

1. Отдел психолого-педагогической коррекции дезадаптивных состояний;
2. Отдел психолого-педагогической помощи учащимся с ОВЗ;
3. Отдел ранней помощи;
4. Экспертно-диагностический отдел ПМПК.

Всё больше родителей, имеющих детей с задержкой психического развития, обращаются в наш центр, в том числе за помощью дефектолога и логопеда. В данной статье будет рассматриваться ход работы специалистов с детьми 5–6 лет с ЗПР и взаимодействие дефектолога и логопеда в условиях центра.

Целью совместной работы учителя-дефектолога и учителя-логопеда является тесное взаимодействие в процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности, стимулирующей речевое и познавательное развитие ребёнка. Специалисты решают общие задачи:

- Создание модели коррекционно-развивающей деятельности специалистов как условие интеллектуального и речевого развития ребенка.
- Определение главных направлений взаимодействия коррекционно-развивающей деятельности специалистов.
- Создание методов, форм и средств взаимодействия дефектолога с логопедом.

Работа с данной категорией детей начинается с приглашения одного из законных представителей вместе с ребёнком на первичный приём, на котором осуществляется диагностика познавательных процессов и речевого развития. На следующей встрече осуществляется подробное консультирование по особенностям развития ребёнка.

Совместная работа специалистов начинается уже на этапе первичного обследования ребенка. Целью первичного обследования является изучение особенностей речевого, познавательного и моторного развития детей.

После комплексного обследования, консультации наступает этап коррекции. В зависимости от тяжести выявленного нарушения познавательного и речевого развития либо дефектолог, либо логопед берёт ребёнка с задержкой психического развития на индивидуальные коррекционные занятия. Курс коррекции в нашем центре составляет 12 занятий. Взаимодействие специалистов продолжается на данном этапе: после каждого проведённого специалистом занятия идёт обсуждение динамики развития ребёнка.

В конце курса специалистами также обсуждается динамика развития ребёнка, после чего коррекционно-развивающие занятия проводятся другим специалистом.

В данной статье представлены цели, задачи и примеры игровых упражнений в практической деятельности учителя-дефектолога и учителя-логопеда с детьми 5–6 лет с задержкой психического развития.

#### Взаимодействие специалистов ППЦ при работе с детьми 5-6 лет с ЗПР

| Учитель-дефектолог                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Учитель-логопед                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Развитие сенсорного восприятия</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>Упражнения «Кот и мыши», «Подбери коврики мышкам», «Найди такого же цвета», «Назови цвет каждой из улиток», «Докрась радугу», «Какого цвета колечко?» направлены на совершенствование восприятия цвета и разучивание названий цветов.</p> <p>Упражнения «Коробка форм», «Выложи фигуру из палочек», «Найди такую же фигуру», «Собери квадрат», «Четвёртый лишний» позволяют развивать восприятие основных фигур.</p> <p>Совершенствовать восприятие величины помогают упражнения «Матрёшки», «Дорожки для друзей», «Сравни» (стволы деревьев, карандаши, ленты).</p> <p>Развитию слухового восприятия способствуют упражнения «Угадай, что звучит?»</p> <p>Развивают временные представления такие игры, как: «Когда это бывает?».</p> <p>Развитию тактильного восприятия способствуют игра «Найди пару».</p> <p>В развитии пространственного восприятия помогают упражнения «Что где расположено?», «Далеко-близко».</p> | <p>В рамках лексических тем детям предлагаются такие игры: «Назови фрукты круглой (овальной, треугольной) формы», «Узнай овощ (фрукт) по форме (по цвету)», «Чудесный мешочек», «Узнай предмет по контуру», «Угадай какую букву напишу у тебя на спине».</p> <p>Для развития вкусовых ощущений предлагается родителям поиграть с детьми в игру «Узнай по вкусу фрукт (овощ)».</p> <p>«Назови наоборот».</p> |
| <b>Развитие памяти</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>Для развития слуховой памяти используются упражнения «Повтори», «Представь себе...»</p> <p>Для развития зрительной и слуховой памяти — «Логический поезд».</p> <p>Развитию числовой памяти способствуют</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>«Что появилось?», «Что пропало?» (развивают зрительную память и внимание).</p> <p>«Что в коробке?» (развивает объём слуховой памяти).</p> <p>Прослушай слова, запомни их и повтори.</p>                                                                                                                                                                                                                  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| упражнения «Посчитай зайчиков и котиков», «Запомни и нарисуй слова».                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Развитие внимания</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>С помощью упражнений «Найди пару», «Помоги Коле найти сестрёнку Олю», «Найди на картинке всех котят, все чашки», «Раскрась все грибочки», «Найди на рисунке те предметы, которые стоят на полочке», «Найди отличия» у детей развивается зрительное и произвольное внимание. Развивать слуховое внимание можно с помощью игры «Где звучит колокольчик?», которая помогает расширять объём, распределение и концентрацию внимания. Упражнения «Проведи Ушастика к друзьям (лабиринт)», «Помогите ёжику найти дорожку до грибочков (лабиринт)» формируют концентрацию и устойчивость внимания у детей.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>Дидактические игры «Найди сходства и различия», «Найди такой же», «Что лишнее?», «Что изменилось?», «Продолжи ряд», «Зверюшки на дорожке» дают возможность действовать по звуковому сигналу, научиться различать многие объекты и предметы окружающей среды.</p> <p>«Послушай, что звучит? (звуки, которые издают предметы)», «Угадай, на чем играет Незнайка (звуки музыкальных инструментов), «Кто позвал?», «Звучащие баночки», «Кто как голос подает (слушают голоса животных и угадывают)» направлены на развитие фонематических процессов и внимания.</p>                                                                                                                                                   |
| <b>Развитие мышления</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>Для развития у детей умения правильно использовать в речи обобщающие понятия проводятся такие упражнения, как: «Назови одним словом», «Четвёртый лишний», «Покажи фрукты, овощи, грибы», «Одень куклу по погоде», «Чей? Чья? Чьё?», «Важные профессии».</p> <p>Упражнения «Сосчитай», «Больше-меньше», «Который по счёту?», «Запусти ракету на Луну» способствуют развитию у детей навыков прямого и обратного счёта в пределах 10.</p> <p>Развитию навыков анализа и синтеза способствуют игры «Что за чем?», «Чего не хватает у каждого предмета?», «Нарисуй целый предмет», «Покажи все красные предметы, все круглые предметы, разложи предметы от самого маленького до самого большого».</p> <p>Развивать у детей умение группировать предметы можно с помощью упражнения «Что для чего?». Дети учатся сравнивать, и в этом прекрасно помогает упражнение «Найди отличия».</p> | <p>Упражнение «Найди игрушку» учит детей ориентироваться по плану, развивает символическое мышление, внимание.</p> <p>Лото «Профессии» развивает логическое мышление детей, способность анализировать, сравнивать, расширяет словарь и связную речь.</p> <p>Упражнение «Исправь ошибку художника» развивает мышление, внимание, наблюдательность, связную речь.</p> <p>Словесная игра «Вопросы на засыпку» направлена на развитие логического мышления, связной речи, внимания.</p> <p>«Добавь словечко» развивает логическое мышление, учит определять логические связи между предметами и явлениями.</p> <p>«Предметы и тени» развивает операции сравнения, обобщения, анализа и синтеза, логическое мышление.</p> |
| <b>Развитие речи</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>С помощью серий сюжетных и предметных картинок у детей развивается умение составлять рассказы, а также пересказывать тексты знакомых сказок. В этом помогает упражнение «Расскажи».</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>Упражнение «Расскажи-ка» учит составлению повествовательных рассказов по картинкам, сериям сюжетных картинок, а также составлению рассказа на основе опыта.</p> <p>Упражнение «Книжка рассыпалась» направлено на развитие навыков выявления временной и логической последовательности</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>событий.</p> <p>Целью упражнения «Назови ласково» является развитие умения образовывать существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом.</p> <p>Целью упражнений «Большой-маленький», «Назови ласково», «Какой? «Какая? Какие?» является развитие умения образовывать прилагательные от существительных.</p>          |
| <b>Развитие тонкой и крупной моторики</b>                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>Целью упражнений «Застегни замочек», «Собери картинку» (игры с прищепками), «Размотай клубочек» (котёнок, замотанный в нитках), «Заштрихуй фигуры», «Выложи фигуры из крупы», «Собери-ка ты мне бусы», «Завяжи шнурок», «Обведи по контуру» является развитие мелкой моторики рук.</p>   | <p>Через упражнения «Право-лево», «Повтори за мной» дети дифференцируют понятия «право» и «лево», обозначают месторасположение объектов, лучше ориентируются в собственном теле.</p> <p>Пальчиковые гимнастики, шнуровка, обводка и штриховка фигур и т.д. «Кулак – ребро – ладонь» направлены на развитие мелкой моторики.</p> |
| <b>Развитие воображения</b>                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>На развитие репродуктивного воображения направлены упражнения «На что похожи эти фигуры?», «Дорисуй фигуры», «Что держит в руках каждый из детей?»</p>                                                                                                                                   | <p>«Найди предмет» (наложенные изображения), «Почини буквы, цифры». «Сложи картинку», «Назови одним словом», «Что сначала, что потом?»</p>                                                                                                                                                                                      |
| <b>Развитие тактильного восприятия</b>                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>Упражнения «Подбери пару» (мешки с крупами разной величины), «Угадай, что в мешке?» (игрушки и разные по плотности предметы), «Найди всех друзей» (игрушки из киндер-сюрприза, спрятанные в фасоли, рисе, или любой другой крупе) формируют у детей тактильное восприятие предметов.</p> | <p>Дошкольникам очень нравится играть с пластилином, нитками, бусинами, что очень полезно для детей с тактильными проблемами: «Силуэт буквы».</p> <p>Игра «Болты и гайки» направлена на тактильное узнавание, соотнесение по сенсорным признакам.</p>                                                                           |

Как показывает опыт работы нашего Центра, при правильно организованном взаимодействии дефектолога и логопеда и использовании комплекса упражнений, рассмотренных в данной статье, можно достичь высоких результатов и положительной динамики развития детей 5–6 лет с задержкой психического развития.

#### **Сведения об авторах**

**Гинтер Наталья Сергеевна** — учитель-дефектолог ГБУ «Психолого-педагогический центр» г. о. Тольятти Самарской области

**Костальон Наталья Александровна** — учитель-логопед ГБУ «Психолого-педагогический центр» г. о. Тольятти Самарской области

**Некоторые проблемы формирования коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением слуха и интеллектуальной недостаточностью и пути их преодоления в условиях специализированной школы-интерната**

**Аннотация**

В статье рассмотрены некоторые проблемы формирования коммуникативных навыков у слабослышащих обучающихся с интеллектуальной недостаточностью и пути их преодоления в условиях специализированной школы-интерната.

**Ключевые слова:** нарушение слуха, интеллектуальные нарушения. Коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки.

В настоящее время среди воспитанников образовательных учреждений увеличилось число детей со сложными (комплексными) нарушениями в развитии. Значительная часть таких детей не справляется с темпами освоения материала традиционных коррекционных программ воспитания и обучения, испытывает трудности социальной адаптации и обучения в школе. Эти дети нуждаются в особой организации воспитательно-образовательной работы, содержание, формы и методы которой должны быть адекватными их возможностям. Полагают, что дети со сложными нарушениями развития — это редкая статистически малозначимая категория аномальных детей. Между тем, согласно данным исследований и наблюдений опытных дефектологов-практиков, эти дети составляют в среднем до 40% контингента специальных образовательных учреждений.

Согласно данным Н.М. Назаровой, в зависимости от структуры нарушения разделяют детей с сочетанными нарушениями на три основные группы. И в *первую* входят дети с двумя выраженными психофизическими нарушениями, каждое из которых может вызвать аномалию развития: слепоглухие дети, умственно отсталые глухие, слабослышащие с задержкой психического развития (первичной) и др. [6].

Уже на этапе постановки диагноза и выбора соответствующего возможностям ребенка маршрута обучения мы сталкиваемся с первой большой проблемой — как распознать задержку психического развития или умственную отсталость у ребенка, который имеет нарушение слуха, развивается в условиях сенсорной депривации, соответственно просто не может давать адекватной реакции при его обследовании, в котором немалое внимание уделяется тому есть или нет серьезные речевые нарушения: не развит фонематический слух, проблемы с артикуляцией, проблемы с произношением, сложности с восприятием звуков, слов, не *используют речь для общения* [7].

Сложности, связанные с правильной постановкой диагноза на этапе обследования специалистами ПМПК, объективны, но зачастую приводят к тому, что специалисты, надеясь на то, что в условиях систематической коррекционной работы ребенок «проснется», его развитие максимально приблизится к нормативному, рекомендуют ту программу обучения, которую слабослышащий ребенок с комплексными нарушениями развития просто не может освоить в силу своих психофизических особенностей. А успешность воспитания, обучения и социальной адаптации ребенка, а тем более ребенка с отклонениями в развитии, зависит от правильной

оценки его возможностей и особенностей психофизического развития [3, с. 6]. В условиях действия Федерального государственного образовательного стандарта для слабослышащих и позднооглохших обучающихся проблема выбора маршрута обучения приобретает особую актуальность, что связано с планированием достижений данной категорией ребят трех видов результатов: личностных, метапредметных и предметных [8]. При этом, если у обучающихся с ЗПР это будут результаты на уровне освоенных универсальных учебных действий, то у школьников с интеллектуальными нарушениями только на уровне базовых учебных действий — то есть, элементарных и необходимых единиц учебной деятельности, формирование которых обеспечивает овладение содержанием образования обучающимися с умственной отсталостью. БУД не обладают той степенью обобщенности, которая обеспечивает самостоятельность учебной деятельности и ее реализацию в изменяющихся учебных и внеучебных условиях. Среди них мы выделим коммуникативные учебные действия, которые обеспечивают способность вступать в коммуникацию с окружающими людьми, т.е. связаны с коммуникативной компетентностью, под которой подразумевают умение пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением, письмом [10].

Сразу уточним, что мы будем говорить о формировании у слабослышащих обучающихся с интеллектуальными нарушениями лишь коммуникативных навыков, а не коммуникативной компетентности, которая предполагает владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах. Коммуникативные способности, даже на уровне навыков, являются важнейшим условием социализации ребенка. И в отношении обучающихся, имеющих нарушение слуха, задача формирования коммуникативных навыков осложнена тем, что полностью не раскрыто содержание понятия коммуникативной компетентности лиц с нарушенным слухом, не определены критерии и показатели ее сформированности, что затрудняет работу педагогов в этом направлении [2, с. 168]. Ведь многие лица с нарушением слуха используют для общения жестовый язык, но можно ли считать это коммуникативной компетентностью? Само использование жестов для детей с нарушенным слухом имеет большое значение. По утверждению Б.Д. Корсунской, одним из способов формирования коммуникативных навыков слабослышащих детей выступают жесты, на основе которых в дальнейшем возникает потребность в общении [2, с. 170], потребность в речи. Но при этом педагоги, работающие со слабослышащими детьми с интеллектуальной недостаточностью, наблюдают, что у данной категории детей слова и выражения не имеют достаточной опоры в образах восприятия и представлений, не актуализируют эти образы [1, с. 172], т.е. дети говорят выученные слова, не понимая их значения, произнося лишь как набор заученных звуков.

Поэтому возникающий вопрос: у человека с нарушением слуха, способного общаться с окружающими, используя, в большей степени жесты, мимику, и, в меньшей степени, слова — сформированы коммуникативные компетенции или нет, стоит достаточно остро. Чтобы ответить на этот вопрос необходимо вспомнить, что коммуникативная компетентность — понятие комплексное, включающее в себя совокупность коммуникативных знаний, умений и навыков; конгломерат знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, ситуативную адаптивность и свободное владение средствами коммуникации и т.д. [2, с. 169].

Исходя из такого понимания смысла понятия «коммуникативная компетентность» рождается важнейшая в обучении и развитии детей с нарушением слуха задача —



формирование разных видов речевой деятельности: говорения, слушания (зрительного и слухозрительного), чтения, письма и дактилирования. При всем различии указанных видов речевой деятельности процесс овладения языком в его основной функции — общении — предполагает единое формирование этих видов. Нельзя считать, что человек владеет языком, если он понимает речь окружающих, но не говорит сам или, наоборот, может сказать в определенной ситуации нужные слова, но не воспринимает речи окружающих. Точно так же нельзя говорить о полноценном владении языком, если человек владеет устной речью, но не умеет писать и читать. В то же время рассмотрение процессов чтения, письма, говорения и т.д. как самостоятельных видов речевой деятельности показывает, что неговорящих детей необходимо специально учить каждому из них [4, с. 119]. Это обучение осуществляется в ГБОУ школе-интернате №117 им. Т.С. Зыковой г. о. Самара не только на уроках чтения, письма, литературы и т.д., но и на специальных коррекционно-развивающих индивидуальных и групповых занятиях с сурдопедагогом, дефектологом и педагогом-психологом.

Но успешное формирование коммуникативной компетентности невозможно в условиях речевой, социальной и коммуникативной депривации [2, с. 170].

Важным средством, влияющим на эффективное формирование коммуникативных навыков, является максимально возможное вовлечение обучающихся с нарушением слуха в процесс общения с нормально слышащими и развивающимися сверстниками. В условиях специализированной школы-интерната это возможно во время занятий в кружках и секциях дополнительного образования, а во время учебного процесса зачастую происходит внутренняя интеграция, когда слабослышащие дети, имеющие нарушение интеллекта, и не имеющие сложной структуры дефекта, обучаются в одном классе. Безусловно, что такая модель обучения увеличивает нагрузку на учителя (фактически в одном классе он работает по двум вариантам программ – 2.2 и 2.3), но как показывает практика, при таком обучении школьник, имеющий комплексное нарушение развития, достигает более высоких показателей в освоении рекомендованной ему программы обучения, нежели при организации образовательного процесса в классе, где все ребята осваивают программный материал варианта 2.3.

Но важно помнить, что простое наличие речевого окружения не способно решить задачу формирования коммуникативных навыков. У умственно отсталых детей речь может сопровождать деятельность. Она фиксирует результат деятельности — в большинстве случаев неудачу и эмоциональное отношение к ней, но не выполняет подлинно фиксирующей функции: в речи детей не отражается ни цель, ни способы, которым пользуется ребенок для достижения цели [1, с. 173]. Поэтому и необходима специальная целенаправленная работа, которая прежде всего будет заключаться в создании специальных условий, требующих взаимодействия с окружающими, когда школьники с нарушением слуха, как говорил Л.С. Выготский, усваивают язык прежде всего «для других» и тем самым «для себя» [4, с. 118].

Таким образом, как условия формирования коммуникативных навыков слабослышащих детей младшего школьного возраста мы выделяем: обеспечение на уроках максимальной активности учащихся (речевой и познавательной); побуждение их к самостоятельным высказываниям; установление связей между усваиваемым языковым материалом и различными видами деятельности; впечатлениями, получаемыми от окружающей жизни; отбор материала, актуального, интересного и доступного для учащихся. Одним из важнейших условий

коммуникативной направленности обучения устной речи служит широкое использование ситуации как исходного момента для введения нового материала и как обстановки, в которой развертывается общение [9].

Поэтому в коррекционно-развивающей работе со слабослышащими обучающимися, имеющими нарушение интеллекта, максимально используются сюжетно-ролевые игры. Воображаемая ситуация, создаваемая в игре, помогает ребенку с нарушениями слуха преодолевать эмоциональные барьеры, поскольку в мнимой ситуации ребенку легче принять на себя роль другого, отдалить от себя источник неприятных эмоциональных переживаний, то есть в какой-то степени защитить свою еще недостаточно сформированную личность [5; 80].

Безусловно, специалисты, работающие с детьми, которых мы относим к первой группе по сочетанным нарушениям развития, понимают, что в полной мере сформировать коммуникативные навыки у слабослышащих обучающихся с интеллектуальными нарушениями к их окончанию начальной школы невозможно. Но необходимо работать над тем, чтобы ребенок имел возможность в максимально доступной для него степени понимать окружающую его ситуацию и адекватно на нее реагировать.

### **Список литературы**

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с.
2. Кахриманкызы Гульназ. Психолого-педагогические условия развития коммуникативной компетентности у детей с нарушениями слуха / Гульназ Кахриманкызы, О.В. Завалишина // Молодой ученый. — 2019. — № 8 (246) — С. 168-171.
3. Левченко И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. — М.: Национальный книжный центр, 2016. — 160 с.
4. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л.П. Носковой; Науч.-исслед. Ин-т дефектологии Акад. Пед. Наук СССР. — М.: Педагогика, 1984. — 144 с.
5. Шипицына Л.М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе / Л.М. Шипицына. — СПб.: Речь, 2009. — 203 с.

### **Электронные ресурсы**

6. [https://www.defectologiya.pro/zhurnal/obshhie\\_voprosyi\\_obucheniya\\_i\\_vospitaniya\\_detej\\_s\\_kompleksnyimi\\_defektami\\_razvitiya/](https://www.defectologiya.pro/zhurnal/obshhie_voprosyi_obucheniya_i_vospitaniya_detej_s_kompleksnyimi_defektami_razvitiya/) (Дата обращения 27.10.21)
7. [https://www.defectologiya.pro/zhurnal/zpr\\_i\\_umstvennaya\\_otstalost\\_otlichitelnyie\\_chertyi\\_i\\_statistika/](https://www.defectologiya.pro/zhurnal/zpr_i_umstvennaya_otstalost_otlichitelnyie_chertyi_i_statistika/) (Дата обращения 27.10.21)
8. <https://scienceproblems.ru/kommunikativnye-umenija-mladshih-shkolnikov-s-narusheniem-sluha.html> (Дата обращения 18.10.21 г.).
9. <https://knowledge.allbest.ru/> (Дата обращения 18.10.21 г.).
10. <https://infourok.ru/> (Дата обращения 18.10.21 г.).

### **Сведения об авторе**

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

**Влияние развивающей предметно-пространственной среды в ДОО на интеграцию и социализацию старших дошкольников с ОВЗ**

В 2018 году в селе Савруха м. р. Похвистневский Самарской области открылся новый детский сад, который отвечает всем современным требованиям ФГОС ДО. Были организованы дополнительные группы для детей с ОВЗ. Перед педагогами встала задача организовать многокомпонентную предметно-развивающую среду, которая бы гарантировала сохранность физического и психологического здоровья дошкольников, способствовала их интеллектуальному развитию.

Работая в коррекционной (логопедической) группе, которую посещают все дети с ОВЗ, мы столкнулись со сложностями не только речевого развития, но и с проблемой социализации воспитанников. Опираясь на свой педагогический опыт, мы можем совершенно уверенно утверждать, что основы эффективной социализации личности закладываются именно в детстве, период которого совпадает с посещением детского сада.

Учитывая все возрастные особенности дошкольников, нами было принято решение о разработке проекта по созданию мини-музея «Русский быт». Тем более, что, проживая в селе, дети имеют возможность посещать кружки, библиотеку, но лишаются возможности посещать музеи, выставки. Беседуя с родителями и детьми, мы выяснили, что дети не посещали музеи. Тематика музея выбрана неслучайно. Именно в дошкольном возрасте детям интереснее предметы быта, т.к. они наиболее часто употребляются в народных сказках, используются дома в быту. Да и семья, и семейный быт — это первый социальный институт ребенка. Беседы, мероприятия, проводимые в рамках музея, направлены на патриотическое воспитание дошкольников и их социализацию в обществе.

Особенностью такого вида музеев является причастность к их созданию детей и родителей. Они участвуют в обсуждении тематики музея, приносят из дома экспонаты, а ребята из старших групп проводят экскурсии для детей младшего возраста и гостей. По просьбе детей, музей можно посещать в любое время. В музее разрешается брать в руки экспонаты, что позволяет детям более детально изучить характеристики предмета.

В зависимости от предстоящих общепринятых народных праздников, в музее организуются тематические выставки, экскурсии, творческие конкурсы, которые позволяют детям фантазировать, думать, размышлять, смело вести беседу. В рамках музея педагоги проводят: сюжетно-ролевые игры, т.к. на сегодняшний момент наблюдается «выбывание» таких игр из жизни современного ребенка; народные подвижные игры, которые предполагают игру в команде, что учит сотрудничать, договариваться, распределять социальные роли, нормы поведения.

Продолжая работу в данном направлении, мы разработали и реализовали на практике проект «Формирование представлений о родословной семьи как основе социально-нравственного воспитания дошкольников». Результатом проделанной работы стала положительная динамика в развитии речи детей, умении делиться личными впечатлениями; в детском саду усовершенствована предметно-развивающая среда (созданы настольные и интерактивные игры, подобраны иллюстрации по данной тематике); каждая семья создала макет своего семейного древа и совместно с детьми презентовала его.

Таким образом, социализация детей с ограниченными возможностями заключается в интеграции таких детей в общество, чтобы они могли приобрести и усвоить определённые ценности и общепринятые нормы поведения, необходимые для жизни в обществе.

#### **Сведения об авторах**

**Гончаренко Марина Витальевна** — воспитатель СП «Детский сад "Пчелка"» ГБОУ СОШ им. Н.Т. Кукушкина с. Савруха м. р. Похвистневский Самарской области

**Келлер Наталья Ивановна** — воспитатель СП «Детский сад "Пчелка"» ГБОУ СОШ им. Н.Т. Кукушкина с. Савруха м. р. Похвистневский Самарской области

**Горунова И.М., Сокерчак Е.А.**  
**Использование игрового пособия Воскобовича «Чудо-крестики»**  
**в коррекционно-развивающей работе с обучающимися с ОВЗ**

Психологи и педагоги-практики отмечают у дошкольников и школьников с ограниченными возможностями здоровья:

- низкую познавательную активность;
- недостаточную сформированность основных мыслительных операций, трудности как при выделении определенных частей многоэлементного комплекса — анализе, так и при необходимости их синтеза, обобщения;
- затруднения в выделении существенных и несущественных признаков, стереотипичность мышления;
- трудности в пространственной ориентации.

Всё это приводит к снижению успеваемости, мотивации, нарушению в общении со сверстниками и взрослыми.

Подбирая содержание коррекционной работы, необходимо помнить о психологических особенностях детей. Задания должны быть эмоционально окрашенными, доступными по изложению, красочно оформленными, имеющими элементы занимательности.

Одним из путей повышения познавательного интереса является введение в урок игровых элементов.

В своей работе мы используем познавательное пособие для развития логического и образного мышления «Чудо-крестики» В.В. Воскобовича. Для дошкольников предназначены все 3 части пособия, для младших школьников с ОВЗ можно использовать третью часть.

«Чудо-крестики» игра с вкладышами. Вкладыши сделаны из крестиков. Крестики разрезаны на части в виде геометрических фигур. Игра строится «от простого к сложному».

Игра способствует развитию воображения, творческих и сенсорных способностей (восприятия цвета, формы, величины), развитию внимания, памяти, мышления, речи. Также можно тренировать мелкую моторику рук; осваивать количественный счет, пространственные отношения.

Помимо традиционного использования этого пособия (знакомство с геометрическими фигурами, цветом, складывание фигур по образцу и т.д.) мы предлагаем варианты, которые вызывают интерес школьников и попутно решают коррекционно-развивающие задачи:

1. Задания на развитие пространственных отношений, умение воспринимать инструкцию на слух и действовать по инструкции: «Возьми круг, положи его на стол, над кругом положи треугольник, а под кругом – квадрат», «Положи трапецию слева от круга, но справа от квадрата». Как правило, многие первоклассники с ОВЗ ещё путают понятия «лево-право», «над-под», «вверху-внизу», поэтому работа в этом направлении способствует развитию пространственной ориентации, речи.

2. Задания на развитие межполушарного взаимодействия: «Левой рукой возьми квадрат, а правой – трапецию», «Положи две разные фигуры на стол, обводи указательными пальцами левой и правой руки по контуру разные фигуры». Упражнение активизирует работу левого и правого полушария.

3. Задания на развитие тактильного анализатора и тактильной памяти «Волшебный мешочек». Все фигурки спрятаны в непрозрачный мешочек, необходимо наощупь, без контроля зрения определить фигуру и назвать её.

4. Задания на развитие мыслительных навыков: «Чем похожи и чем отличаются эти фигуры».

5. Задания на классификацию, умение разделить фигуры на группы по определённому признаку. «Разложи фигуры на группы по определённому признаку, по какому-то сходству». Выявляются мыслительные способности ребёнка.

6. Задания на развитие мелкой моторики. «Обведи геометрическую фигуру или составленную фигуру. Закрась её (выполни штриховку)».

7. Задания на развитие воображения, речи, творческих способностей. «Придумай и составь какую-нибудь фигуру. Расскажи о ней».

8. Задания на развитие зрительной памяти. «Посмотри на фигуры, постарайся запомнить. Расположи фигуры также».

Используя, таким образом, известные всем игры, мы сочетаем принцип обучения от простого к сложному с очень важным принципом творческой деятельности, предоставляя ребенку возможность самостоятельно подняться до «потолка» своих возможностей. Это оказывает положительное влияние на эмоциональную сферу обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, так как создаётся ситуации успеха для каждого школьника и обеспечивается индивидуальный подход.

### **Список литературы**

1. Воскобович В.В, Вакуленко Л.С. Развивающие игры Воскобовича. — М.: ТЦ «Сфера», 2015.

2. Заика Е.В., Калмыкова И.А. Как воспитать талантливого ребенка. Сборник игр и упражнений по развитию познавательных и творческих способностей // Практическая психология и социальная работа. — 2002. — № 7.

3. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. — М.: Просвещение, 1987.

4. Самоукина Н.В. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упражнения и коррекционные программы). — М.: 1992.

### **Сведения об авторах**

**Горунова Ирина Михайловна** — педагог-психолог ГБУ «Психолого-педагогический центр» г. о. Тольятти Самарской области

**Сокерчак Елена Анатольевна** — педагог-психолог ГБУ «Психолого-педагогический центр» г. о. Тольятти Самарской области

Губер Т.В.

**Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и семей,  
имеющих детей с особыми возможностями здоровья**

**Аннотация.** Автор рассматривает основные этапы работы с детьми ОВЗ. Отмечает ведение определенного перечня документов. Затрагивает вопрос о необходимости работы не только с детьми ОВЗ, но и с их окружением, а именно с семьей.

**Ключевые слова:** особые возможности здоровья, психолого-педагогическая комиссия, консилиум, семья.

В России, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста количества «особых» детей, или детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ). В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8% всех детей). Дети с ограниченными возможностями — это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Синонимами данного понятия могут выступать следующие определения таких детей: «дети с проблемами», «дети с особыми нуждами», «нетипичные дети», «дети с трудностями в обучении», «аномальные дети», «исключительные дети». Наличие того или иного дефекта (недостатка) не предопределяет неправильного, с точки зрения общества, развития.

По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, к основным категориям аномальных детей относятся: дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие); дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие); дети с нарушением речи (логопаты); дети с нарушением опорно-двигательного аппарата; дети с умственной отсталостью; дети с задержкой психического развития; дети с нарушением поведения и общения; дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью).

Сложность и характер нарушения нормального развития ребенка определяют особенности формирования у него необходимых знаний, умений и навыков, а также различные формы педагогической работы с ним. Один ребенок с отклонениями в развитии может овладеть лишь элементарными общеобразовательными знаниями (читать по слогам и писать простыми предложениями), другой относительно не ограничен в своих возможностях (например, ребенок с задержкой психического развития или слабослышащий).

Безусловно, их близкие озабочены тем, насколько успешно ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет адаптироваться к постоянно меняющимся условиям социальной среды, как он будет принят в обществе, как сможет жить и взаимодействовать с окружающими.

Главная проблема «особого ребенка» заключается в ограничении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда и к элементарному образованию.

С каждым годом увеличивается число «особых» детей. Наш детский сад не исключение. Детям ОВЗ нужна специальная коррекционно-развивающая среда, обеспечивающая адекватные

условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Коснемся организационного вопроса. В основном в дошкольном учреждении к категории детей ОВЗ относятся те дети, которые прошли городскую психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) и получили заключение. Многие из них перешли в детские сады специализированной направленности, а некоторые, по тем или иным причинам, остались в том саду, который посещали изначально. Дети остаются в группах общеразвивающей направленности и приобретают статус «с инклюзивным образованием». Чтобы выстроить работу и взаимосвязь всех специалистов по сопровождению детей ОВЗ проходит четыре плановых консилиума. Внеплановые консилиумы могут быть, если ребенок появился в саду в течение года. На первом консилиуме все участники образовательного процесса оповещаются о появлении ребенка ОВЗ. На втором педагоги и медицинские работники представляют характеристику ребенка по своему профилю (педагог-психолог, воспитатель, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, медсестра) и выстраивают Адаптированную образовательную программу с учетом рекомендаций ПМПК и сотрудников дошкольного учреждения. После этого реализуется АОП (адаптированная образовательная программа), проще говоря, проводится коррекционно-развивающая работа.

Однако работа психолога строится не только с ребенком, но и с семьей. Зачастую родители не признают или не хотят признавать, что у их может быть единственного и долгожданного, а может просто младшего и любимого детища существуют какие-то проблемы, ведь, как известно отклонения в развитии или поведении на пустом месте не возникают, что-то не ладно в семье, и начинать надо первоначально с нее.

В нашем дошкольном учреждении на протяжении трех лет работает клуб для родителей «Доверие». Его целью является повышение педагогической компетентности родителей, оптимизация взаимодействия ДОО и семьи по вопросам развития, воспитания, образования, социальной адаптации детей с ОВЗ. Решаются следующие задачи:

1. Обеспечить психологическую и коррекционно-педагогическую поддержку семей воспитанников с ОВЗ в вопросах развития, воспитания, обучения, социальной адаптации.
2. Повысить правовую культуру родителей в вопросах воспитания, образования детей с ОВЗ.
3. Способствовать установлению партнерского взаимодействия ДОО с семьями воспитанников с ОВЗ.
4. Способствовать распространению положительного педагогического опыта семейного воспитания.

Работа проводится в нескольких направлениях:

Психопросветительская работа: разработаны буклет «Нормативно-правовая база образования детей с ограниченными возможностями здоровья», буклет «Волшебная зарядка», буклет «Экспериментируем — познаем!», брошюра «Читаем вместе с ребенком», бюллетень «Развиваемся, играя!», памятка «Азбука общения», интерактивный почтовый ящик «Спрашивайте – отвечаем»



Практические мероприятия: организованы и проведены круглый стол «Жизнь без барьеров», обмен опытом «Мы со спортом тоже дружим!», литературный марафон «Воспитание сказкой», аукцион «Развитие ребенка с ОВЗ», педагогическая лаборатория «Секреты бесконфликтного взаимодействия между детьми и родителями», видео-презентация «Игра как средство развития речи», круглый стол «Мы вместе!».

Результатом совместной работы педагогов, родителей и детей стало установление партнерских взаимоотношений коллектива ДООУ с семьями воспитанников: участие в обсуждениях, принятие совместных решений, семьи детей с особыми возможностями здоровья смогли поделиться своим жизненным опытом и продемонстрировать свои навыки обучения и воспитания детей.

Поиск наиболее оптимальных путей, средств, методов для успешной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество, своевременная диагностика и раннее начало коррекционно-реабилитационной работы, сотрудничество ДОО с семьями воспитанников — это задача всех и каждого. Ведь помочь наполнить черно-белый мир «особого ребенка» яркими и светлыми тонами можно только совместными усилиями.

#### **Список литературы**

1. Мухина В.С. Возрастная психология. — М.: Изд. Центр «Академия», 2003. — С. 608.
2. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. — СПб.: Речь, 2005. — С. 208.
3. Лютова Е., Моница Г. Шпаргалка для родителей. — СПб.: Изд. «Речь», 2007. — С. 136.
4. Арцишевская И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. — М.: Книголюб, 2005. — С. 64.
5. Венгер А.Л., Цукерман Н.К. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. — Томск, 1993. — С. 69.
6. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. — М., 1988 — С. 136.
7. Реана А.А. Семья: психология, педагогика, социальная работа. — М: АСТ, 2010. — С. 576.

#### **Сведения об авторе**

**Губер Татьяна Васильевна** — педагог-психолог АНО ДО «Планета детства "Лада"» детский сад № 134 «Веснушки» г. о. Тольятти Самарской области

Декина Е.А.

**Профилактика конфликтов среди обучающихся 4–5-х классов методом выведения проблемы вовне (экстернализацией)**

Конфликтные ситуации в школе все дети переживают особенно остро. Причинами конфликтов между учениками являются борьба за авторитет; соперничество; обман, сплетни, оскорбления, обиды; враждебность к любимым ученикам учителя; симпатия без взаимности; борьба за девочку (мальчика).

В начальных классах конфликты между учениками носят весьма безобидный характер. Мальчик дёрнул девочку за косичку, кто-то стрельнул бумажным шариком из ручки в своего соседа по парте — такие разногласия забываются детьми моментально, и уже через несколько минут враждующие стороны могут стать настоящими друзьями друг для друга. По мере взросления круг интересов учащихся расширяется, они начинают хорошо разбираться в предательстве и дружбе, поэтому всё время оценивают душевные качества друг друга. Здесь уже конфликт может набирать серьёзные обороты и даже перерасти в настоящую потасовку.

В 4–5-х классах, где отмечались частые конфликтные ситуации, признаки травли, мною были проведены занятия, в которых использовались принципы и приёмы нарративной практики. Данная практика подробно описана в книге Жекулиной Татьяны Михайловны «Травля в школе. Нарративный подход к работе с проблемой» [2]. Главный принцип нарративных психологов — уважение к людям, их выборам и предпочитаемым историям.

На занятиях мы вместе с учениками изучали проблему насилия в классе. Эта проблема выводилась наружу (экстернализовалась). Дети придумывали ей имя, изучали сильные и слабые стороны.

На первом занятии учащиеся рисовали своё настроение в начале и конце занятия, поделив лист формата А4 на две половинки. В левой половине листа — настроение до занятия, в правой части в конце урока, дополненное фразой или словом. На основе этого рисунка можно понять отношение детей к происходящему на занятии.

Далее детям предлагалось выработать цели для создания дружного класса. Для этого каждый ученик формулировал свои личные цели, обсуждали их в подгруппах, отбирали наиболее значимые с их точки зрения суждения, составляли список на отдельном листе. Это значимый этап в формировании навыка слушания друг друга и умения принять мнение другого человека. На основе увиденных причин конфликтов на отдельном ватмане формируется список причин конфликтности с учётом рейтинга представленных проблем.

Следующее занятие посвящено образу проблемы конфликтов. В основе занятия лежит *экстернализация* — приём, который поможет детям отделить себя от проблемы, посмотреть на неё со стороны, проверить свои отношения с проблемой, взять на себя больше ответственности за характер этих отношений. На данном этапе мы говорим с детьми об их проблемах, а не имеем дело с проблемными детьми. Это уменьшает количество обвинений, снижает чувство вины у членов группы и повышает эффективность их усилий.

Дети рисовали образ заявленной проблемы, раскрашивали его, чтобы он был ярким, впечатляющим и запоминающимся. Нужно отметить, что у ребят не сразу получилось представить проблему в виде образа, это были сюжетные картинки (драки, ссоры с участием

нескольких человек). Поэтому психологу необходимо подвести детей к тому, что проблему нужно представить в виде определённого образа. Затем в мини подгруппах выбиралось лучшее название визуализированной проблемы. На нашем занятии путём голосования было принято назвать проблему «Рассоритель 2021».

На следующем этапе, когда проблема визуализирована, психолог предлагает детям поучаствовать в пресс-конференции, которую любезно согласился дать Рассоритель. (Здесь снова используется *приём экстернализации*). Дети становятся репортёрами, их задача придумать вопросы, которые они хотели бы задать Рассорителю. Психолог переодевается в костюм Рассорителя и является на пресс-конференцию (полная импровизация). В нашем случае это была устрашающая маска и черное одеяние. В идеале, конечно, необходимо приблизить костюм к рисунку, который выбрали ребята.

Дети задают вопросы, которые они придумали. Это получилось легко, дети проявили заинтересованность. Вопросы касались времени прихода, причин появления Рассорителя, было ли такое, что хотелось покинуть класс, что особенно сильно расстраивает Рассорителя. После интервью проводится процедура выхода ребёнка из роли, призванная заставить его отделить от себя сознание его персонажа: психолог — не монстр, а дети — не репортёры. В конце занятия нужно провести рефлексию по вопросам:

- Каково было быть репортёрами?
- Что вас удивило во время этого интервью, что показалось интересным?
- Что полезного вы можете извлечь для себя из этого интервью?

На последующих занятиях с детьми рассматривались темы дружбы и общения. Выполнялся совместный коллаж на тему «Жизнь в классе без Рассорителя».

### **Список литературы**

1. Попова О.С. Конфликт между учениками в классе. / О.С. Попова. — Текст: непосредственный // Молодой учёный. — 2015. — № 11 (91). — С. 1765-1768. — URL: <https://moluch.ru/archive/91/19809/> (обращения: 06.10.2021).
2. Жекулина Т.М. Травля в школе. Нарративный подход к работе с проблемой. — М.: Генезис, 2018. — 184 с.

### **Сведения об авторе**

**Декина Екатерина Александровна** — педагог-психолог ГБОУ СОШ № 1 «ОЦ» ж.-д. ст. Шентала м. р. Шенталинский Самарской области

**Дементьева Н.В.**

**Использование обучающего пособия счетные палочки Кюизенера  
на занятиях педагога-психолога с детьми ТНР**

Что такое дошкольное детство? В моем понятии —это ИГРА! И хочется привести слова В.А. Сухомлинского: «Без игры нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра — это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) — это особые дети, которые не могут без помощи взрослого усвоить программу детского сада. У таких детей из-за проблем с речью наблюдается снижение всех видов памяти, внимания, возникают трудности с мышлением и выполнением устных инструкций, часто нарушена общая моторика, наблюдается незрелость эмоционально-волевой сферы — отсюда и наблюдаем нарушения восприятия.

Имея в детском саду детей с такими нарушениями и понимая, как важно формирование восприятия для основы развития речи и всех познавательных психических процессов у детей, я в своей работе использую нетрадиционное для психологии дидактическое средство — палочки Х. Кюизенера, которые представляют собой разноцветные пластмассовые брусочки разной длины. Свои палочки он разработал, опираясь на опыт М. Монтессори и Ф. Фребеля, поэтому они очень интересны и занимательны в работе. Используя данный дидактический материал, у детей повысился интерес к занятиям, улучшилось усвоение изучаемого материала. Такие свойства палочек Кюизенера, как различная длина, цвет, объёмность, позволили детям лучше и быстрее усваивать сложные для них понятия высоты, длины, умение ориентироваться на плоскости, потому что дети работают с палочками самостоятельно. А это очень важно для детей дошкольного возраста, так как взаимодействие с наглядным материалом усваивается лучше вербальных инструкций.

Используя палочки Кюизенера на своих занятиях в индивидуальной и групповой форме, мы с воспитателями заметили, что у детей лучше развивается память, мышление, воображение, восприятие, речь, самостоятельность, и самое главное, появился интерес к занятиям. Так как усвоение всего нового у дошкольников происходит в игре и должно сопровождаться интересом, то я порекомендовала приобрести данное обучающее пособие во всех возрастных группах. И результаты не заставили себя ждать. К концу учебного года дети первой младшей группы знали основные цвета и некоторые оттенки цветового спектра. Систематичное использование данного пособия с детьми ТНР дало очень хорошие результаты. Через несколько занятий 99% детей знали и называли цвет безошибочно; 67% детей могли различать понятия длина и высота и раскладывать палочки по словесной инструкции. К концу учебного года 85% детей могли самостоятельно работать по схемам. Видя такие результаты у детей, многие родители, приходя на консультацию стали интересоваться данным пособием и тоже приобрели его для домашних игр.

В своей работе я использую как готовые пособия: «Волшебные дорожки», «Дом с колокольчиком», «Кростики. Посудная лавка», «На золотом крыльце сидели», так и придумываем сами с детьми различные игры. Я использую палочки при работе, как за столом, так и на ковре. Начинаем работу с детьми с самых простых упражнений:

- раскладывание палочек по цвету, длине, высоте;
- составление различных ритмичных узоров;
- строительство лесенок, заборчиков по образцу и самостоятельно;
- работа по готовым схемам;
- создание новых фигур и рисование для них схем.

Когда дети приобретают навык работы с данным пособием, в индивидуальной работе можно начать чередовать их с кубиками Никитиных.

Таким образом, используя на своих занятиях обучающее пособие палочки Кюизенера, у детей развиваются способности в интеллектуальном, познавательном и речевом развитии. Ребенок начинает проявлять и применять полученные умения не только на индивидуальных занятиях, но и в свободной деятельности в группе; развиваются творческие способности, чувство уверенности в себе, что способствует всестороннему и гармоничному развитию личности.

### **Список литературы**

1. Кларина, Л.М. Разноцветные полосы. Играем в детском саду, дома и на улице / Л.М. Кларина, З.А. Михайлова, И.Н. Чеплашкина. — СПб.: Мир искусства; Детство-Пресс, 2007.
2. Комарова, Л.Д. Как работать с палочками Кюизенера? / Л.Д. Комарова, Р.Л. Непомнящая. — Гном, 2018.
3. Носова Е.А. Логика и математика для дошкольников. — СПб.: Детство-Пресс, 2004.
4. Интернет-ресурс: <http://www.corvet-igra.ru>

### **Сведения об авторе**

**Дементьева Наталья Владимировна** — педагог-психолог СП детский сад «Чайка» ГБОУ СОШ «ОЦ» с. Утевка м. р. Нефтегорский Самарской области

**Социализация и адаптация в обществе детей цыганской национальности**

Актуальность изучения проблемы адаптации и социализации цыганских детей в обществе является достаточно высокой на протяжении нескольких десятилетий в нашей стране. Ее наиболее явным последствием является существование многих цыганских общин на полумаргинальном уровне, что приводит к общему низкому образовательному, экономическому и социальному уровню. Вслед за этой проблемой вытекает и последующая запущенность в адаптации цыганских детей, выросших в данных диаспорах, что также приводит к их дальнейшей маргинализации. С каждым годом в обществе появляется все больше детей-инофонов, для которых русский язык не является родным, что также ставит перед собой открытой проблему этнического расизма и банального понимания социальных устоев со стороны языкового восприятия в социуме. Данный аспект также является важным в возможностях социализации детей цыганских общин. Изучение данных вопросов позволит понять специфику социализации детей-цыган, что позволит улучшить их социокультурную адаптацию в российском обществе с уменьшением риска образований маргинальных и криминалистических групп.

Целью данного исследования является изучение детей цыганских общин с позиции социокультурной адаптации их в обществе, а также выявление причин их маргинализации; изучение специфики их развития и формирование за счет этого предполагаемых путей разрешения проблемы социализации, позитивное усвоение социальных и культурных норм российского общества.

Основными проблемами социализации детей из цыганских сообществ можно считать:

- этнические особенности цыганской диаспоры, среди которых стоит выделить отсутствие приоритета образования. Данный пример подразумевает, что дети из данных сообществ приходят в школу не для получения общего образования и дальнейшего получения специального или высшего, а для элементарного обучения письму и счету;
- сохранение культурных этностереотипов (ранние браки, общение на родном языке);
- минимальное участие (либо же его отсутствие) родителей в образовательной деятельности своих детей;
- расизм и чувство общности между детьми собственной культуры, от чего происходит формирование собственных этнических групп у детей.

Данные факторы можно встретить повсеместно среди детей-инофонов, что является проблематичным в формировании программ для упрощения и благополучного вхождения цыганских детей в российское общество. Социальная и культурная адаптация обязана подразумевать под собой наиболее благоприятное вхождение детей цыганских общин в общество, с минимализацией этнических конфликтов между различными общностями внутри школы и за ее пределами.

Для формирования положительных установок у ребенка к культуре российского народа необходимо, прежде всего, сформировать положительные установки и разрушение стереотипов о цыганском народе как таковом. Прежде всего, негативное отношение к цыганам ставит под

собой фундаментальные сложности в социокультурной адаптации их детей, за счет чего «нежелательные» для многих группы все большее обособляются от культуры страны, в которой они проживают [4]. Этнические розни касаясь цыганских детей необходимо упредить, по крайней мере, в школе, на начальном этапе становления целостной личности в период, когда классный руководитель и сверстники играют решающую роль в развитии ребенка [3].

Процесс социокультурной адаптации, по своей сути, условно можно разделить на 3 уровня, на каждом из которых имеются специфические сложности:

1 уровень. Данный уровень включает в себя освоение фундаментальных культурных норм поведения, которые располагаются вне этнически родной диаспоры. Данный уровень сложно поддается интеграции, так как на нем огромное значение для индивидуума играет собственная община и сохранение ее культуры. На этом уровне наиболее всего видна грань между «своими» и «чужими».

2 уровень. Данный уровень уже можно охарактеризовать как адаптацию в общество. Для адекватного существования в проживаемом социуме человеку приходится взаимодействовать с ним, приспосабливаясь по мере собственной необходимости. На данном этапе наиболее важно правильно найти подход именно к ребенку, так как важна мысль о том, что помимо собственной диаспоры существует еще и общество, в котором ему приходится существовать, и у этого общества есть свои нормы и свои законы.

3 уровень является уже интеграцией двух культур между собой и адекватное взаимодействие индивидуума с социумом.

На этапе школьного возраста необходимо уделить большое внимание именно адаптации и, соответственно, интеграции детей в общество посредством взаимодействия с преподавателем и одноклассниками. Особое внимание уделяется младшему школьному возрасту, когда интенсивно развиваются психические функции ребенка, формируются познавательные способности. В этом возрасте формируются особенности самосознания, происходит усвоение моральных норм, устанавливается процесс внутренней саморегуляции. Большое значение для цыганских детей играет этнопсихология как закрытая система. Дети рома отличаются своей ментальностью, преданностью традициям рома.

Соответственно, для социализации таких детей требуется особый подход, опирающийся на устную культурно-языковую традицию. Передача информации во внутриэтническом коммуникативном пространстве у цыган в основном происходит в устной форме; «внутриэтнические» новости передаются по «цыганской почте».

У цыган (в частности, у цыганской народности кэлдэлари) сохранена модель родного языка, сформировавшаяся на основе устной традиции. Язык и мышление функционируют не так как в письменной традиции. Модель поведения личности, сформировавшейся на основе устной культуры также иная. В частности, многие цыгане могут писать и читать хорошо. Однако, это не влияет на выбор предпочтительных способов обработки информации. «При этом использование записей на родном языке является фиксацией форм устной речи, а не собственно письменной формой языка» [1]. Отметим, что устное функционирование родного цыганского языка (нет единого цыганского языка, есть разные диалекты) при его большой диалектной дробности,

является «причиной отсутствия общепринятых языковых норм даже в пределах одного цыганского диалекта».

Разумеется, что социокультурная адаптация цыганских детей должна проходить через усвоение культурно-языковых традиций и норм с переходом к более сложным общепринятым моделям поведения в социуме. Данное обучение должно проходить поэтапно, сперва изучив устную и письменную речь для того, чтобы свободно оперировать русскоязычными смысловыми оборотами [2]. Усвоение социально родных норм языка также будет способствовать внедрению в общество как таковое. Усвоение норм русского языка у детей-инофонов происходит через преломление своего собственного языка, который изучается в первую очередь как родной, что приводит к разнообразным фонетическим и грамматическим ошибкам. Это способствует отречению и усложнению взаимоотношений с представителями русскоговорящих народностей, что вытекает в обособление цыган от «не цыган».

Основными педагогическими моделями взаимодействия, которые эффективно будут оказывать свое влияние на детей-цыган являются следующие:

- практики обучения детей-цыган, основанные на привычной для них устной модели с последующим переходом к письменной модели русского языка;

- внедрение системы дополнительного образования школы, учитывающей этноспецифику детей цыган и особенности билингвизма (с привлечением педагогов цыганского происхождения);

- разработка и внедрение системы обучения и воспитания детей-цыган на основе дифференцированного подхода при организации самостоятельной работы на уроке, включающей посильные индивидуальные задания;

- создание гармоничной среды (психологически комфортная), направленной на сплочение детей разных национальностей и социальную культурную адаптацию к современному российскому социуму.

Разумеется, исполнение всех вышеперечисленных принципов является затруднительным в условиях массовости и всеобщности образования. Формирование индивидуального подхода является крайне сложной задачей и, зачастую, не всегда выполнимой на уровне, скажем, поселковой деятельности школы. Фундаментальными правилами для социальной адаптации цыганских детей является формирование благоприятного климата для учебного и межличностного взаимодействия, а также комплексный постепенный подход к обучению ребенка.

Таким образом, проблема адаптации детей цыганских диаспор в обществе является актуальной на сегодняшний день. Разрешение этой проблемы будет способствовать уменьшению маргинальных этнических групп и повышению экономического и социального благосостояния всего российского общества. Дети рома имеют определенные культурные специфические черты, через призму которых преломляется как их обучение с социализацией, так и восприятие в целом. Учет данных специфических черт позволит более эффективно контактировать с детьми, открывая путь для их возможной интеграции в обществе. Разработка решений проблемы будет нести комплексный характер, что позволит также на основе



полученного опыта прорабатывать проблему адаптации детей-инофонов, что в условиях современной глобализации является одной из наиболее актуальных демографических проблем современной России.

#### **Список литературы**

1. Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология. — М.: Аспект-Пресс, 2013.
2. Морозова Е.А. К вопросу об организации обучения детей-инофонов на уроках русского языка и литературы. Начальная школа. — М., 2017.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. — 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999.
4. Смирнова-Сеславинская М.В., Цветков Г.Н. Антропология социокультурного развития России / М.В. Смирнова-Сеславинская, Г.Н. Цветков: монография. — М.: Федеральный институт развития образования, 2011.

#### **Сведения об авторе**

**Демина Татьяна Юрьевна** — педагог-психолог ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»

**Взаимодействие педагога-психолога с родителями несовершеннолетних студентов ссузов**

В словаре русского языка С. Ожегова понятие «взаимодействие» определяется как взаимная связь двух явлений, взаимная поддержка [1].

Взаимодействие — философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого — универсальная форма движения, развития, определяет существование и структурную организацию любой материальной системы [2].

Взаимодействие в психологии — материальный процесс, сопровождающийся передачей материи, движения и информации: оно относительно, происходит с конечной скоростью и в определенном пространстве-времени. Но эти ограничения действуют лишь для непосредственного взаимодействия; для опосредованных форм взаимодействия пространственно-временные ограничения многократно ослабляются.

Формирование системы нравственных и ценностных ориентиров у современных подростков происходит в большом потоке информации, порой им бывает сложно воспринимать действительность, которая обрушивается на их голову через различные СМИ (радио, телефоны, телевизоры, компьютеры).

Можно сказать, что сегодняшние подростки социально и нравственно дезориентированы. И, действительно, эта «технологическая» реальность дает подросткам связь с миром, а миру дает возможность влиять на них. И поэтому современный подросток находится под влиянием столько культурных стимулов, сколько его родители не могли себе и вообразить. Современные подростки живут в очень сложном мире, который, конечно же, отличается от того, в котором жили их родители.

Современные подростки по-другому воспринимают мир, мыслят по-другому, проявляют агрессию, когда их заставляют что-то делать, не хотят выполнять указания взрослых, они требовательны и настойчивы, очень подвижные и гиперактивные — это мнение взрослых про современных подростков. Еще вчерашние школьники — сегодняшние студенты встают на взрослый путь и делают свой выбор: пойти учиться в 10-11 класс или выбрать обучение в других общеобразовательных учреждениях (ссузах) для получения специальности. Становясь студентами, подростки в большинстве своем, находятся в поиске себя, своего «я». На этом этапе развития важно присутствие родителей и их поддержка.

В наше время существует множество специальной литературы, направленной на помощь родителям, преподавателям в воспитании подростков.

Часто у подростков возникают типичные возрастные конфликты с родителями, педагогами и с самим собой. Всем нам в этом возрасте кажется, что привычный мир рушится, что выхода из ситуации нет, и важно понять, что с такими проблемами сталкивается любой, что можно найти понимание не только в среде себе подобных, но и среди взрослых.

Психологами колледжей проводится ряд мероприятий для решения подобного рода задач: разработка оптимальных методов и форм развития самосознания родителей, через сплочение и мобилизацию совместных усилий кураторов (классных руководителей), психологов и

самих студентов. Такой некий симбиоз. Соответственно, от этого будут эффективнее решаться задачи сопровождения личностного и возрастного развития студента.

Цели и задачи психологического сопровождения родителей основываются на «Положении о психологической службе» в системе образования колледжа.

Свою деятельность психологическая служба колледжа осуществляет с целью обеспечения психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для психического и личностного развития студентов, содействия благоприятному психологическому климату в коллективе колледжа, в семье подростка, оказания комплексной психологической поддержки всем субъектам образовательного процесса.

На практике можно использовать множество форм, методов и приемов, которые дают возможность эффективного общения и повышения психологической культуры и педагогической компетентности родителей при совместном взаимодействии с подростками. И важную роль здесь играет желание самих родителей принимать участие в жизни подростка. Часто психолог колледжа сталкивается с проблемой желания родителя повлиять на своего подростка. И не только желания, но и на основе потери авторитета в глазах своего ребенка и возможности оказывать на него влияния, в результате ошибочного взаимодействия с подростком.

Основные задачи психолога колледжа состоят в следующем:

- выявление и изучение потребностей студентов, их интересов, отклонений в поведении, адаптированности к социальной среде, их взаимодействие в семье;
- взаимодействие с семьей студента для оказания ему психологической помощи;
- помощь кураторам (классным руководителям) в создании атмосферы психологического комфорта студента, в повышении эмоционального настроя в коллективе;
- организация и проведение работы по профилактике правонарушений, наркомании, табакокурения и употребления алкоголя в студенческой среде, совместно с родителями;
- организация в содействии формирования у студентов потребности в саморазвитии и самовоспитании;
- проведение тренинговых занятий, направленных на развитие коммуникативной компетентности в среде сверстников и его взаимодействии с родителями, а также для его личностного роста.

Взаимодействие психолога с родителями позволяет решать задачи в нескольких направлениях:

- научно-исследовательском: изучение методов взаимодействия с родителями, проведение исследований по проблемам методологии, разработке оптимальных методов и форм совместной работы, разработка психодиагностических, психо-консультативных психопрофилактических и развивающих программ;
- прикладном направлении: использование психологических знаний родителями, которые в содружестве с психологом изучают психологические закономерности развития ребенка, участвуют в решении его проблем в образовательном учреждении;
- практическом направлении: включает в себя работу с родителями по решению конкретных проблем ребенка, используя научные знания, методы, психологические закономерности [3].

Основная идея организации работы с родителями: помочь развитию личности ребенка и родителей путем снятия ограничений и освобождения потенциала.

Что можно сделать психологу колледжа, чтобы родители стали настоящими партнерами в деле воспитания подростка:

- вселить уверенность в важности и необходимости совместных действий и поднимать авторитет семьи;
- воспринимать ошибки в воспитании, как создание новых возможностей для развития;
- учитывать интересы родителей;
- опираться на жизненный опыт родителей;
- отказаться от модели «тушения пожара в семье», когда проблема носит явно выраженный или хуже того — хронический характер, ориентироваться на профилактическую работу;
- обращаться к ресурсам семьи, не концентрироваться на ее недостатках;
- верить, что любая семья имеет сильные стороны [4].

На основе вышеизложенного психологом разрабатываются рекомендации родителям по организации взаимодействия с подростками:

- взрослым надо четко изложить подростку свои страхи и опасения, чтобы он мог их понять;
- подросток должен честно рассказать о том, что происходит с ним, о своих страхах и постараться сделать так, чтобы ему поверили. Он должен знать, что его выслушают без критики и осуждения;
- родителям не стоит препятствовать в его общении, как со сверстниками, так и со «значимыми взрослыми» (родственниками, преподавателями);
- взрослому надо показать свою готовность слушать и понимать, что вовсе не означает прощения. Он просто создает твердую основу, на которой можно строить дальнейшие отношения;
- подросток должен объяснить родителям, что нуждается в том, чтобы они выслушали его, но не давали советов, пока он сам не попросит их об этом;
- взрослым необходимо понять, что подросток вовсе не должен обязательно следовать советам старших.

В процессе взаимодействия родителей и подростка психологом рекомендуется использовать различные памятки и прочие методические материалы для более продуктивного взаимодействия со своим, уже почти взрослым, ребенком. И будет способствовать более тесному и продуктивному взаимодействию между родителями и подростком.

Самое главное для подростка — это навыки общения с близкими людьми, с людьми разного пола, возраста, разных профессий, разнообразных интересов и потребностей.

Семейное общение осуществляется в условиях особого эмоционально психологического климата: проникнуто чувством родительской заботы и любви, ответным чувством детей к родителям, и, следовательно, наиболее полно отвечает потребностям эмоционального развития подростка. Семейное общение реализуется в совместном домашнем труде и различных формах

проведения досуга. Именно в общении проявляется всё разнообразие методов семейного воспитания. Испытанный метод воспитания — личный пример родителей.

Любовь родителей друг к другу — лучшая школа воспитания подростков, школа их подготовки к будущим семейным отношениям. Подросток, обделённый наглядным образцом эмоциональной жизни родителей, растущий в неблагополучной семье, обделен и полноценным воспитанием. Воспитать высокие нравственные качества у своих детей можно только своей порядочностью, искренностью, простотой, правдивостью.

Каждый подросток должен ощущать свою нужность, полезность для близких. Соблюдение традиций обогащает эмоциональную жизнь семьи, сплочивает её, поднимает её престиж в глазах подростка.

Только при учёте всех этих факторов возможен осмысленный диалог между двумя равноправными людьми — взрослым и подростком — и в дальнейшем развитие его новых, конструктивных форм поведения.

### **Список литературы**

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М.: Азбуковник, 1997. — С. 3—5. — 944 с.
2. Большая российская энциклопедия : [в 35 т.] / гл. ред. Ю.С. Осипов ; 2004—2017, т. 34). — ISBN 978-5-85270-372-9.
3. Трифаненкова С.В. Формы взаимодействия образовательной организации с семьями обучающихся. Методические материалы. — Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2018. — 60 с.
4. Особенности взаимодействия с подростками в современных социокультурных условиях [Электронный ресурс] URL: <http://www.lic82nn.ru/parents/stati/osobennosti-vzaimodeystviya-s-podrostkami-v-sovremennykh-sotsiokulturnykh-usloviyakh/>

### **Сведения об авторе**

**Дремина Оксана Петровна** — педагог-психолог ГБПОУ СО «ТПК»

**Дремова О.В.**  
**Мастер-класс с педагогами ДОУ по песочной терапии**

Песочная терапия и ее элементы становятся неотъемлемой частью работы педагогов в ДОУ. Поэтому нами был проведен мастер-класс, целью которого стало знакомство педагогов ДОУ с элементами песочной терапии, применяемыми в работе с детьми.

Перед собой мы поставили следующие задачи:

1. познакомить педагогов с разными видами песка, используемого в ДОУ;
2. создать «кинетический песок» своими руками;
3. стать участниками практических игр с песком;
4. сформировать картотеку игр с песком для развития познавательной сферы детей.

Многим известно, что существуют разные виды песка: кварцевый песок, мелкий белый песок, крупный черный песок, песок с добавлением глины, кинетический песок. Конечно, работая с песком, каждый вправе выбирать, какой песок ему использовать, какой более комфортен для его тактильных ощущений. Последнее время большую популярность набирает кинетический песок.

Мы предложили педагогам поучаствовать в практическом задании «Создание кинетического песка своими руками».

Для создания кинетического песка нам понадобилось 8 частей муки, 1 часть детского (либо подсолнечного) масла, поднос и руки, которыми мы «вымешивали» «кинетический песок». А добавив гуашь или пищевой краситель, мы смогли получить цветной песок.

Далее мы попросили педагогов порассуждать, как же можно использовать тот или иной вид песка для развития детей, для знакомства или закрепления тем недели, для решения актуальных проблем детей? Конечно, мы можем играть в песке, используя разные фигурки, игрушки, создавая разные сюжеты. Мы можем рисовать на песке, используя пальцы, палочки. Мы можем рисовать песком. Мы можем делать отпечатки на песке. Мы можем лепить из мокрого кварцевого или кинетического песка.

Далее мы педагогам предложили стать участниками практических игр с песком, которые можно использовать при работе с детьми.

Игра «Сокровища песка». Заранее в песке мы прячем мелкие предметы (можно использовать предметы в соответствии с темой недели или предметы, необходимые для отработки таких понятий, как форма предметов, понятий большой-маленький, закрепления знаний о лесных и домашних животных). Младшим дошкольникам мы предлагаем просто находить предметы и называть их. Средних и старших дошкольников мы просим определять предметы на ощупь с закрытыми глазами. Старших дошкольников мы просим найти, например, только предметы круглой формы или только животных, транспорт. С помощью данной игры у ребенка активно развивается тактильное ощущение и восприятие, память, расширяется кругозор.

Ребенка также можно попросить посчитать, сколько предметов он нашел в песке, тем самым происходит отработка количественных представлений.

А если ребенка (старшего дошкольника) попросить составить сказку, используя все найденные в песке предметы — у ребенка активно будет развиваться речь, мышление, воображение.

Упражнение «Рисование на песке» предполагает выполнение различных заданий:

- «Машина едет в гараж» (рисование прямых линий).
- «Мальчики в лесу» (рисование обеими руками пунктирных линий-дорожек для мальчиков, которые идут навстречу друг другу).
- «Дождь» (рисование косых линий).
- «Море» (рисование волнистых линий).
- «Полет пчелы» (рисование извилистых линий).

Рисование разных линий идет обязательно в процессе игры. Данные игры активно формируют графические навыки ребенка.

Упражнение «Следы». Просим ребенка на песке оставить след от ладошки. Далее просим оставить другой след, используя ту же руку. Можно оставлять следы от предметов разной формы. Можно самим создавать следы медведя, птицы. Можно попросить ребенка оставить след несуществующего животного. Можно узнать у ребенка, что это за животное, как выглядит, с кем и где живет, чем питается.

С помощью данных упражнений активно развивается мышление и воображение ребенка.

Таким образом, существует огромное количество игр с песком. В зависимости от поставленной цели занятия (что нам необходимо закрепить с ребенком, какую проблему решить) мы можем подобрать ту или иную игру в соответствии с возрастом ребенка, его интересами. Мы предложили педагогам воспользоваться составленной нами картотекой игр для развития познавательной сферы и мелкой моторики рук ребенка.

### **Сведения об авторе**

**Дремова Ольга Викторовна** — педагог-психолог СП детский сад № 26 «Золотой улей» ГБОУ СОШ № 22 г. о. Чапаевск Самарской области

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ**

Сборник материалов XXIV областной  
научно-практической конференции  
9 – 11 ноября 2021 года

Том 1

Подписано в печать 29.12.2021 г.  
Печать оперативная. Гарнитура Arial Narrow  
Формат 60х84/8. Усл.печ. л. 20,46.  
Отпечатано редакционно-издательским отделом  
ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»  
443034, г. Самара, ул. Металлистов, 61а, тел. (846) 993-16-38